

Ingrid Hoftun

# Hva kan en leder lære av egne og læreres erfaringer med utviklingsarbeid?

Ledelse av lærende utviklingsprosesser

Masteroppgave i skoleutvikling og utdanningsledelse  
Veileder: Roger Klev

November 2022



Ingrid Hoftun

# **Hva kan en leder lære av egne og læreres erfaringer med utviklingsarbeid?**

Ledelse av lærende utviklingsprosesser

Masteroppgave i skoleutvikling og utdanningsledelse  
Veileder: Roger Klev  
November 2022

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



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

En av oppgavene til en rektor er å lede lærernes læring og utvikling, og er ifølge Robinson den lederdimensjonen som viser størst effekt og påvirkning på elevenes resultater (Robinson, 2018). Det mest effektive en rektor kan gjøre er å delta aktivt i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne. Det finnes relativt lite forskning på hva som er viktig å ivareta for å få til gode læreprosesser blant lærerne, og da spesielt forskning som tar et eksplisitt utgangspunkt i lærerens egne beskrivelser og vurderinger (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

I løpet av de siste fem årene har skolen vår gjennomført to omfattende utviklingsprosjekter, og det er erfaringene fra disse to prosjektene som danner grunnlaget for empirien i denne masteroppgaven. Temaet i mitt forskningsarbeid er ledelse av lærende utviklingsprosesser i videregående skole. Studiens hensikt er å undersøke hva en leder kan lære av egne og læreres erfaringer med utviklingsarbeid. Følgende forskningsspørsmål danner grunnlaget for min analyse:

1. Hvordan bidrar lærernes og leders erfaringer med utviklingsprosjekter i egen skole til å forme og forsterke deres handlingsteorier om skoleutvikling?
2. Hvordan kan skoleledelsen legge best mulig til rette for lærernes læring og da også en utvikling av profesjonelle læringsfellesskap for å imøtekomme de forventninger som stilles til lærerprofesjonen?
3. Hvilke faktorer ved organisering, gjennomføring og ledelse av utviklingsarbeid påvirker lærernes motivasjon til å videreutvikle sin pedagogiske praksis?

Mine funn i denne studien er knyttet til handlingsteorier, motivasjon og ledelse av utviklingsprosjekter sett i sammenheng med det profesjonelle læringsfellesskapet ved vår skole.

Å ha kjennskap til egne og andres handlingsteorier vil være et fortrinn når man skal planlegge utviklingsarbeid i skolen, og fører til en kunnskap og forståelse for de ulike rollene lederen og lærerne innehar i de ulike fasene i et utviklingsprosjekt. Analysen avdekker at det er ulik oppfatning av hva et profesjonelt læringsfellesskap betyr og diskuterer nødvendigheten av en felles forståelse for hvilken form et profesjonelt læringsfellesskap skal ha i skolen.

Motivasjonen for å engasjere seg i og bruke tid på utviklingsarbeid er en faktor som blir knyttet til knapphet på tid. Lærerne i min studie anser undervisning som sin viktigste oppgave, og tid til utviklingsarbeid kommer i andre rekke. Å se på deltakelse i utviklingsarbeid som en investering i tid og kvalitet, kan føre til en indre motivasjon til å forbedre egen praksis.

Min studie viser at om man skal lykkes med intensjonene i utviklingsprosjekter, er ledelse av prosjektene av avgjørende betydning. Det kommer fram i mitt datamateriale at balansegangen mellom lærerens autonomi og i hvor stor grad utviklingsarbeid bør styres ovenfra er hårfin. Involvering av rektor og ledere, god organisering, samskaping, tett oppfølging og styring i utviklingsprosjekter er alle faktorer som påvirker hva lærerne sitter igjen med av forbedret praksis.

# Abstract

One of the tasks of a principal is to lead the teachers' learning and development, and according to Robinson, is the leadership dimension that shows the greatest effect and influence on the students' results (Robinson, 2018). The most effective thing a principal can do is to participate actively in the professional learning and development of the teachers. There is relatively little research on what is important to ensure good learning processes among teachers, and especially research that takes an explicit starting point from the teacher's own descriptions and assessments (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

During the past five years, our school has carried out two comprehensive development projects, and it is the experience from these two projects that forms the basis of the empirical evidence in this master's thesis. The topic of my research work is management of learning development processes in upper secondary school. The purpose of the study is to investigate what a principal can learn from her own and from her teachers' experiences with development work. My analysis is formed on the basis of the following research questions:

1. How do the teachers' and managers' experiences with development projects in their own school contribute to shaping and reinforcing their theories of action about school development?
2. How can the school management best facilitate the teachers' learning, as well as the development of professional learning communities, to meet the expectations placed on the teaching profession?
3. Which factors in the organisation, implementation and management of development work affect teachers' motivation to further develop their pedagogical practice?

My findings in this study are linked to theories of action, motivation and management of development projects seen in the context of the professional learning community at our school. Having knowledge of one's own and others' theories of action will be an advantage when planning development work in schools; it will also lead to knowledge and understanding of the different roles the leader and the teachers have in the various phases of a development project. The analysis reveals that there are different perceptions of what a professional learning community means, and it discusses the necessity of a common understanding of what shape a professional learning community should take in school.

The motivation to get involved in and spend time on development work is a factor that is linked to the scarcity of time. The teachers in my study consider teaching to be their most important task, with time for development work coming second. Seeing participation in development work as an investment in time and quality can lead to an inner motivation to improve one's own practice.

My study shows that if one is to succeed with the intentions in development projects, management of the projects is of crucial importance. My data proves that the balance between the teacher's autonomy and the extent to which development work should be controlled from above, is a delicate one. Involvement of the principal and managers, good organisation, co-creation, close follow-up and management of development projects—all of these are instrumental factors in influencing what teachers are left with from improved practice.

# Forord

Denne masteroppgaven er en avslutning på mitt masterstudie i skoleutvikling og utdanningsledelse ved NTNU. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende, utfordrende og ikke minst en lærerik prosess. Det å kombinere å skrive en masteroppgave med å jobbe i full stilling ved siden av har vært utfordrende, men samtidig noe som har bidratt til jeg har utnyttet tiden godt. Å få mulighet til å forske på et tema som interesserer meg og samtidig forske på egen skole, har gjort hele prosessen ekstra motiverende. Jeg har også hatt i bakhodet at dette er en forskning som kan bidra til å gjøre meg til en bedre leder, og det har gitt meg en ekstra motivasjonsboost.

Studien har gitt meg ny kunnskap og mange nye tanker rundt ledelse i skolen som jeg kommer til å ta med meg videre i min jobb som skoleleder.

I forbindelse med denne masteroppgaven er det flere jeg ønsker å takke. Jeg vil først benytte muligheten til å takke lærerne som deltok i denne studien. Uten dere ville ikke dette forskningsprosjektet blitt noe av. Jeg vil også rette en takk til min veileder Roger Klev som har hatt stor tro på denne masteroppgaven og som har bidratt med gode diskusjoner og råd i prosessen.

Jeg vil også takke mine tålmodige kollegaer, venner og familie for mange støttende og motiverende ord. Dere har alle hatt tro på at jeg skulle klare å gjennomføre dette prosjektet.

I tillegg vil jeg rette en stor takk min venninne Christine som har vært til uvurderlig hjelp i prosessen fram mot ferdig oppgave.

En stor takk til Mule for å være der for meg når jeg trengte det, alltid med oppmuntrende ord og god støtte gjennom hele masterstudiet. En spesiell takk til mine tre barn Amalie, Sara og Erik Sebastian. Uten deres støtte, både mentalt og i skriveprosessen, ville ikke denne oppgaven vært realisert.

Kyrksæterøra, 15.11.2022

Ingrid Hoftun

# Innhold

<b>Kapittel 1 Innledning</b> .....	<b>10</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	10
1.2 Beskrivelse av to utviklingsprosjekter .....	11
1.3 Rammer og forventninger .....	12
1.3.1 Lærerenes rolle .....	12
1.3.2 Rektors rolle .....	12
1.4 Presentasjon av problemstillingen .....	13
1.5 Oppgavens omfang .....	14
<b>Kapittel 2 Teori</b> .....	<b>16</b>
2.1 Lærerenes rolle .....	16
2.2 Handlingsteorier .....	17
2.3 Profesjonelle læringsfellesskap .....	18
2.4 Motivasjon og nytteverdi .....	19
2.5 Ledelse av utviklingsarbeid .....	20
2.5.1 Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap .....	20
2.5.2 Samskapt læring i ledelse av utviklingsprosesser .....	21
2.5.3 To tilnæringer for å lede forbedring: omgåelse og engasjement .....	22
2.5.4 Ekspansiv læring som verktøy i skoleutvikling .....	23
<b>Kapittel 3 Metode</b> .....	<b>24</b>
3.1 Forskningsdesign og metodisk tilnærming .....	24
3.2 Casestudiet .....	24
3.3. Innsamling av data .....	25
3.3.1 Brevmetoden .....	26
3.3.2 Observasjon .....	27
3.4 Kvalitativ analyse .....	27
3.5 Etikk og kvalitet i studien .....	28
3.5.1 Validitet, reliabilitet og generalisering .....	28
3.5.2 Forskerrollen .....	29
3.5.3 Etikk og forskningsetikk .....	30
<b>Kapittel 4 Presentasjon av empiri</b> .....	<b>31</b>
4.1 Innledning .....	31
4.2 Lærerenes erfaringer og refleksjoner i SKUV-prosjektet .....	31



4.3 Lærernes erfaringer og refleksjoner i IKO-prosjektet .....	34
4.4 Lærernes refleksjoner rundt utviklingsarbeid generelt .....	37
4.5 Mine egne erfaringer med utviklingsarbeid .....	38
4.5.1 SKUV-prosjektet .....	38
4.5.2 IKO-prosjektet .....	39
<b>Kapittel 5 Analyse og diskusjon .....</b>	<b>41</b>
5.1 En analyse av handlingsteorier i utviklingsarbeid .....	41
5.2 Profesjonelle læringsfellesskap i utviklingsprosjekter .....	44
5.2.1 Struktur og organisering av utviklingsprosjekter .....	46
5.2.2 Samskaping- et verktøy for å nå målet .....	47
5.3 Motivasjonens betydning i utviklingsarbeid .....	48
5.4 Ledelse av utviklingsprosjekter .....	55
5.4.1 Håndtering av motstand i utviklingsprosjekter .....	57
5.4.2 Ekspansiv læring som verktøy i skoleutvikling .....	59
5.5 Hvorfor lyktes vi bedre med IKO-prosjektet enn SKUV-prosjektet? .....	62
<b>Kapittel 6 Konklusjon .....</b>	<b>65</b>
6.1 Implikasjoner for ledelse .....	67
6.2 Videre forskning .....	69
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>70</b>

# Kapittel 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Hovedtemaet i denne masteroppgaven er ledelse av lærende utviklingsprosesser. Dette kapittelet viser til teori, forskning og offentlige styringsdokumenter som støtter og underbygger behovet for å studere dette nærmere. Videre vil jeg beskrive kort to utviklingsprosjekter som danner bakgrunnen for studien, metodevalg og forskningsspørsmålene. Til slutt vil jeg presentere oppbyggingen av oppgaven.

Bakgrunnen for valg av tema i min masteroppgave var innlysende. Som lærer i videregående skole har jeg alltid nysgjerrig på å prøve å forstå hvorfor jeg ikke alltid nådde fram med min undervisning, og jeg brukte tid og energi på å lete etter svar på hvorfor min pedagogiske praksis ikke alltid førte til bedre og mer læring hos elevene. Gjennom rektorutdanningen og videreutdanning i skoleledelse, har jeg blitt introdusert for litteratur, teorier og modeller som har gjort meg enda mer interessert i å forstå dette feltet. Det har vært noen aha-opplevelser og veldig interessant å støte på teori som underbygger og forklarer mine erfaringer fra skolen. Min interesse for dette temaet har bygd seg opp gjennom flere år som lærer og leder, og det er spesielt utviklingsarbeid i skolen jeg ønsker å forske på i min masteroppgave. Jeg har lenge ønsket å lære mer om hvordan jeg kan bidra til at lærere kan lære sammen på en slik måte at undervisningspraksis hele tiden utvikles til det beste for elevenes læring. Gjennom mange år i skolen, har jeg bred erfaring fra ulike roller i skoleorganisasjonen. Ved forberedelser til og innføring av Fagfornyelsen, undret jeg meg over manglende interesse og engasjement fra noen av lærerne til å ta en ny reform innover seg og være interessert i å undersøke egen praksis. Da jeg startet som rektor, fikk jeg følgende kommentar fra noen lærere: "Fagfornyelsen trenger du ikke å bruke tid på, den har vi kontroll på". Jeg stusset over denne uttalelsen både fordi Fagfornyelsen var i ferd med å bli iverksatt i Skole-Norge, og fordi jeg som rektor har et overordnet ansvar for at vi jobber med å implementere det nye læreplanverket på den enkelte skolen. I dette øyeblikket ble min nysgjerrighet sådd, og min interesse ble vekket for å finne nærmere ut av handlingsteoriene bak denne uttalelsen. En av rektors oppgaver er å veilede lærere til å videreutvikle og forbedre sin pedagogiske praksis. Dette er min hovedmotivasjon for å skrive denne oppgaven. Jeg ønsker å se på dilemmaer og utfordringer knyttet til dette oppdraget.

I løpet av de siste fem årene har skolen vår gjennomført to omfattende utviklingsprosjekter, og det er erfaringene fra disse to prosjektene som danner grunnlaget for empirien i oppgaven. Empirien er todelt, sett både fra lærerperspektiv og lederperspektiv. Metodevalget i oppgaven består av refleksjonsnotater fra sju lærere, observasjoner og erfaringer som leder i skolen gjennom to utviklingsprosjekter og ett refleksjonsnotat skrevet av meg som leder. Mitt refleksjonsnotat ble skrevet før datainnsamlingen.

Internasjonal forskning viser ifølge Aas og Vennebo (2021) at utdanningsreformer er avhengige av lærere og lederes individuelle og kollektive kapasitet i tillegg til skolens samlede innsats for å forbedre elevenes læring. De peker på at forskningen som gjør

profesjonelle læringsfellesskap effektive og operasjonelle er i en tidlig startfase (Stoll & Louis, 2007, sitert i Aas & Vennebo, 2021, s. 13).

Forskningslitteraturen som tar for seg profesjonelle læringsfellesskap og arbeidet med kollektiv læring i skolen har i de senere årene ekspandert både nasjonalt og internasjonalt (Emstad et al., 2020). Helstad mener vi trenger mer kunnskap om hvordan skoleledere og lærere arbeider sammen for å utvikle profesjonsfellesskap. Hun mener også at en dypere innsikt i hvordan kulturelle og sosiale forhold påvirker dette arbeidet er nødvendig (Helstad, 2021, s. 259).

I en rapport som Ekspertgruppa har laget om lærerrollen i den norske skolen, stadfestes det at det er et godt forskningsbelegg for at læring mellom lærere bidrar til utvikling av undervisning og dermed elevenes læring. I arbeidet kom det fram at det derimot er vanskelig å få etablert et profesjonsfellesskap i lærerkollegiet som bidrar til denne utviklingen. Forskning og utviklingsarbeid som ser på hva som er viktig å ivareta for å få til gode læreprosesser blant lærerne etterspørres av ekspertgruppa (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Irgens påpeker også gjennom funn fra studier av nasjonale skoleutviklingsprogrammer at forankring og gjennomføring av utviklingstiltak i norske skoler synes å være utfordrende (Irgens, 2017). Det finnes relativt lite forskning på lærerrollen i Norge i dag, og da spesielt forskning som tar et eksplisitt utgangspunkt i lærerens egne beskrivelser. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016), Aas og Vennebo (2021) og Helstad (2021) sine utsagn om manglende forskning på dette området danner utgangspunkt for denne masteroppgaven. Jeg håper at min masteroppgave kan være et bidrag til dette forskningsfeltet.

## 1.2 Beskrivelse av to utviklingsprosjekter

To utviklingsprosjekter danner grunnlaget for oppgaven, det ene var initiert av skoleeier, mens det andre hadde både lokalt initiativ og lokal forankring. Prosjektene foregikk i to ulike perioder. Det første prosjektet ble gjennomført i perioden 2017-2019, mens det andre prosjektet ble gjennomført i 2022.

SKUV-prosjektet ble gjennomført i alle de videregående skolene i tidligere Sør-Trøndelag fylkeskommune i perioden 2016-2020. SKUV står for skolebasert kompetanseutvikling i vurdering. Utviklingsprosjektet var basert på kunnskapsgrunnlaget fra Ungdomstrinn i Utvikling, Skolebasert kompetanseutvikling, FIVIS (Forskning på individuell vurdering i skolen) og nasjonal og internasjonal forskning. Prosjektet var initiert av Sør-Trøndelag fylkeskommune og ble gjennomført i fire puljer.

Det andre prosjektet har jeg valgt å kalle IKO-prosjektet. IKO står for identifisering, kartlegging og oppfølging. IKO-modellen er en systematisk måte å arbeide med ungdom som ikke finner seg til rette i skolen og er utviklet i Akershus. I Trøndelag fylkeskommune er alle de videregående skolene oppfordret til å ta i bruk modellen og programmet Engage i arbeidet med å følge opp elever. IKO-modellen inneholder rutiner for tidlig identifisering av ungdom i faresonen, framgangsmåter for kartlegging og rutiner for oppfølging av elever. IKO-prosjektet i denne oppgaven er en betegnelse på et utviklingsprosjekt som er forankret og designet lokalt utfra lokale behov.

## 1.3 Rammer og forventninger

### 1.3.1 Lærerens rolle

Forventninger til læreren i forbindelse med å utvikle seg og delta i det profesjonelle læringsarbeidet er omtalt i flere styrende dokumenter.

I overordnet del i læreplanverket er forventningene til læreren synliggjort opptil flere ganger og da spesielt deltakelse i det profesjonelle læringsfellesskapet: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (UDIR, u.å.). Utvikling og pedagogisk praksis er også begreper som synliggjør forventninger til at lærere skal bruke tid på dette: «Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen. De må sammen sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering. Lærerprofesjonen må derfor vurdere sin pedagogiske praksis for å møte enkeltelever og elevgrupper best mulig. Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis (Kunnskapsdepartementet, 2020).

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 (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Profesjonsfellesskapet er også omtalt i lærerens arbeidstidsavtale (SFS 2213) som gjelder fra 1.1.2022 til 31.12.2023: «For at elevenes opplæringstilbud skal bli best mulig, må lærernes faglige og pedagogiske praksis og profesjonelle skjønn forankres i ulike profesjonsfellesskap» (KS, 2022, s. 1).

Dette viser en forventning til at det å utvikle seg, delta i det profesjonelle læringsfellesskapet og å vurdere sin pedagogiske praksis er en stor og viktig del av læreren sin oppgave i skolen.

### 1.3.2 Rektors rolle

Det er mye forskning i skolen som viser at dersom skoler skal lære, handler det om læreres læring. Det er ikke skolen, men menneskene i organisasjonen som lærer, og deres læring må legges til rette for og støttes av skoleledelsen (Postholm et al., 2013).

En av oppgavene til en rektor er å lede lærernes læring og utvikling. Sett ut fra et samfunnsmessig perspektiv, er dette en viktig oppgave. Å lede lærernes læring og utvikling er ifølge Robinson (2014) den lederdimensjonen som viser størst effekt og påvirkning på elevenes resultater. Det mest effektive en rektor kan gjøre er å delta aktivt i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne.

I overordnet del av læreplanverket står det at 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. Videre står det at skolens ledelse skal gi retning og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet,

2020). Her er det understreket at det er skolens ledelse som har ansvaret for å gi retning og tilrettelegge for lærernes læring:

Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene. Det krever et profesjonsfellesskap som engasjerer seg i skolens utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2020)

I følge Emstad og Birkeland sin tolkning av dette sitatet, er det ultimate målet for skoleledelsen å utvikle en profesjonell læringskultur som bidrar til læring og utvikling hos elevene (Emstad et al., 2020). Helstad poengterer at når rektor er pådriver og tilrettelegger, påvirker dette lærernes holdninger og praksis. Å skape og lede en læringsprosess er endringsledelse. Hun beskriver skolelederens rolle i et utviklingsprosjekt som oversettere, tilretteleggere, samskapere og oppfølgere (Helstad, 2021).

I UDIR sine krav og forventninger til en rektor, er utvikling og endring et av fem hovedområder. Her står det blant annet at rektor er ansvarlig for utvikling og endring av organisasjonen, og at rektors evne til ledelse av blant annet utviklings- og endringsprosesser er avgjørende (UDIR, u.å.). Dette er spesielt aktuelt ved innføringen av Fagfornyelsen, som kan sies å være en utviklings- og endringsprosess på en skole.

Utvikling og læring er også omtalt i lærernes arbeidstidsavtalen (SFS2213): «Skolens ledelse legger forholdene til rette for det profesjonsfaglige samarbeidet og skal gi retning og tilrettelegge for læring og utvikling» (KS, 2022, s. 1).

I Meld. St. 21 (2016-2017) Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen, er begrepet profesjonelle fellesskap benyttet hele 13 ganger. Viktigheten av ledelse av det profesjonelle fellesskapet poengteres: «For at skolen på best måte skal bidra til elevenes faglige og sosiale utvikling, må skolen og det profesjonelle fellesskapet ledes» (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 26). Det vises til Hattie og Robinson sin forskning som stadfester at etter lærernes kompetanse er skoleledelse blant de faktorene som betyr mest for elevenes læring (Hattie, 2009, sitert etter UDIR, u.å., s. 26).

## 1.4 Presentasjon av problemstillingen

I begge utviklingsprosjektene har jeg hatt en lederrolle. Som leder har jeg reflektert rundt to områder: 1. Hva er min egen handlingsteori om ledelse av utviklingsarbeid? og 2. Hvilke tanker gjør jeg meg om lærernes handlingsteorier ved å jobbe med utviklingsprosjekter basert på mine egne erfaringer og da spesielt de to nevnte prosjektene? Jeg ønsker derfor i denne masteroppgaven å blant annet utforske egen lederpraksis i utviklingsarbeid for å stimulere til profesjonell utvikling, generere kunnskap om utviklingsarbeid i skolen og bidra til et større profesjonsfellesskap. Mitt fokus vil være å se på hvordan prosjektene har blitt initiert, forankret og ledet. Jeg vil komme innpå ulike suksessfaktorer som bidrar til at intensjonene ved utviklingsprosjektene nås, og hvilke faktorer som utgjør trusler i utviklingsarbeid.

Et annet spørsmål som jeg også har stilt meg er hva rektor som pedagogisk leder kan gjøre for at utviklingsarbeid skal bidra til å forbedre lærernes praksis? Organisering av samarbeidstid er nært knyttet opp mot profesjonsfellesskapet og utviklingsarbeidet

foregår ofte i dette profesjonsfellesskapet. Samarbeidstid på vår skole er profesjonsfellesskapet satt i system og består av fellestid, fagteam, lærerteam og utviklingsteam. Det er krevende å sette av nok tid i fellestid og å skape en motivasjon til å arbeide med utviklingsarbeid. Det kan virke som at samarbeid er bedre strukturert i grunnskolen og det kan ha en sammenheng med forskjellig skolekultur i de ulike skoleslagene. En annen årsak kan være inndeling i trinn og delegering av ansvar til teamledere. Mer autonome lærere i videregående skole kan være en årsak til samarbeid i videregående skole ikke er like godt forankret som i grunnskolen. Robinson (2018) erfarer også ofte dette i sitt arbeid i møte med ledere i sitt forskningsarbeid innen leder- og skoleutvikling.

På bakgrunn av disse refleksjonene, er jeg på søken etter svar på hvordan jeg skal gå frem for å lykkes bedre med pedagogisk utvikling ved min skole. Temaet i mitt forskningsarbeid vil derfor være ledelse av lærende utviklingsprosesser der jeg spesifikt vil se nærmere på handlingsteorier hos de involverte interessentene i skolen - lærere og ledere. Et formål med mitt forskningsarbeid er at gjennom å tilegne meg en bedre kjennskap til og forståelse for de mekanismene som ligger bak en mulig motstand mot utviklingsarbeid, vil jeg som rektor lykkes mer i initiering, planlegging og ledelse av utviklingsarbeid, som på sikt vil føre til bedre læring for elevene. Jeg ønsker også å se nærmere på hvordan en leder kan legge til rette for å motivere lærere til å engasjere seg i utviklingsarbeid. Følgende problemstilling danner utgangspunkt for denne studien:

### ***Hva kan en leder lære av egne og læreres erfaringer med utviklingsarbeid?***

For å kunne belyse denne problemstillingen, har jeg i tillegg utarbeidet følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan bidrar lærernes og leders erfaringer med utviklingsprosjekter i egen skole til å forme og forsterke deres handlingsteorier om skoleutvikling?
2. Hvordan kan skoleledelsen legge best mulig til rette for lærernes læring og da også en utvikling av profesjonelle læringsfellesskap for å imøtekomme de forventninger som stilles til lærerprofesjonen?
3. Hvilke faktorer ved organisering, gjennomføring og ledelse av utviklingsarbeid påvirker lærernes motivasjon til å videreutvikle sin pedagogiske praksis?

Forskningsspørsmålene vil ta utgangspunkt i erfaringer og opplevelser som sju lærere sitter med og mine egne erfaringer. Jeg har valgt brevmetoden og observasjon som metoder og en kvalitativ tilnærming som jeg mener vil gi svar på min problemstilling. Ved å bruke en kvalitativ metode, vil jeg få nærhet til kildene som kan bidra til å gi meg flest mulige konkrete beskrivelser av lærernes erfaringer og opplevelser.

## **1.5 Oppgavens omfang**

Utgangspunktet for denne oppgaven er utviklingsprosjektene SKUV og IKO. Oppgaven er avgrenset til å ta for seg utviklingsarbeid i videregående skole. Det er grunn til å tro at utviklingsarbeid i skolen skiller seg ut fra andre profesjoner og organisasjoner og det er derfor berettiget å avgrense denne oppgaven til kun å være gyldig i skolen. Årsaker til dette kan være lærerprofesjonen, sterk grad av autonomi og at skolen tilhører offentlig sektor.

Med utgangspunkt i problemstillingen, har jeg valgt å dele inn oppgaven i seks deler. Først vil jeg i kapittel 2 presentere relevant teori som jeg senere skal diskutere opp mot mine funn for å finne svar på min problemstilling. Jeg vil se nærmere på teori om blant annet lærerrollen, handlingsteorier, profesjonelle læringsfellesskap, ledelse av utviklingsarbeid og motivasjon. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for hvilken forskningsdesign og hvilke forskningsmetoder jeg har valgt for min studie. I tillegg vil jeg komme inn på hvilke sentrale valg som er gjort i forskningsprosessen, begrunnelser for disse valgene og styrker og svakheter ved studien. I kapittel 4 vil jeg presentere mine data, så å si i sin helhet i tråd med «tykke beskrivelser», der både lærernes og mine egne erfaringer inngår i datamaterialet. Kapittel 5 består av en analyse og diskusjon av problemstillingen sett i lys av teori og empiri som omfatter både egne og lærernes erfaringer. Jeg vil spesielt se på ledelse av utviklingsprosjekter sett i lys av modellen om ekspansiv læring i skolen. Til slutt vil jeg i kapittel 6 komme fram til en konklusjon av mitt forskningsarbeid.

# Kapittel 2 Teori

## 2.1 Lærerrollen

Utgangspunktet for Ekspertgruppa sine studier, var at det finnes relativt lite forskning på lærerrollen i Norge i dag som tar et eksplisitt utgangspunkt i lærerens egne beskrivelser (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

Organiseringen av lærerens arbeid knytter seg til arbeidstidsbestemmelsene i skolen. I arbeidstidsavtalen (KS, 2022), er det regulert hvor mye tid som skal brukes til undervisning, tid på skolen og tid som lærerne disponerer selv. At skoleutvikling ofte skal skje innenfor eksisterende tids- og ressursrammer omtaler Aas (2013) som et klassisk dilemma. Tid som en sentral organiserende faktor ble av Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) avdekket som et gjennomgående tema i intervjuene med lærerne, der mange begreper ble brukt for å omtale ulik bruk av lærerens arbeidstid. Rektorene som deltok i undersøkelsen ønsket at en mindre andel av tiden skulle brukes på informasjon knyttet til drift og administrasjon til fordel for mer tid til pedagogisk utviklingsarbeid. Det var variasjon mellom skolene i hvor stor grad rektor tok kontroll over denne tiden og graden av styring reflekterte til en viss grad kommunens satsning på det pedagogiske utviklingsarbeidet. Det kom også fram at noen rektorer uttrykte motvilje mot å la lærerne få for mye frihet til å fylle utviklingstiden på egen hånd, fordi de fryktet at tiden ville gå med til undervisningsforberedelser i stedet for pedagogisk utviklingsarbeid. Rektorene uttrykte også at de ønsket at lærerne brukte mindre tid på å planlegge undervisning, slik at man kunne bruke enda mer tid på pedagogisk utviklingsarbeid (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

Lærerautonomi kan defineres som faglig skjønn som beskrives som lærerens evne til å ta beslutninger relatert til pedagogiske situasjoner (Molander mfl., 2012, sitert i Helstad & Mausehagen, 2022, s. 199). Lærerautonomi har ifølge Molander både en individuell og en kollektiv side. Den individuelle siden handler om lærerens beslutninger som tas i hverdagen knyttet til undervisningen som f.eks. valg av metoder, fokusområder og innhold. Denne individuelle siden påvirkes av den kollektive siden, som handler om kunnskap, normer og verdier som læreren internaliserer som en del av profesjonsfellesskapet (Molander mfl., 2012, sitert i Helstad & Mausehagen, 2022, s. 199).

I litteraturen defineres læreryrket som profesjonelt arbeid. Molander og Terum (2008) trekker fram følgende sentrale særtrekk ved yrker som ofte blir betraktet som profesjoner: 1. et høyt utdanningsnivå, 2. en høy grad av autonomi i yrkesutøvelsen, 3. behandling av mennesker, 4. profesjonen oppfattes å ha et samfunnsoppdrag og 5. at en profesjon har en form for indre sosial organisering. En høy grad av selvstendighet eller autonomi preger profesjonelt arbeid der variasjon og faglige utfordringer er typiske kjennetegn. En annen egenskap ved autonomi er at det er vanskelig å måle hvor mye den profesjonelle produserer, hvor hardt og effektivt man arbeider og kvaliteten på arbeidet som utføres. Som en følge av dette, blir høy arbeidsmotivasjon viktigere for å sikre arbeidets kvantitet og kvalitet. Det faktum at profesjonelle yrker har et samfunnsoppdrag, innebærer at profesjonsutøvere i større grad enn andre yrkesutøvere opplever sitt arbeid som nyttig og viktig for samfunnet. Dette kan man betrakte som en



belønning på samme måte som at opplevelsen av at man utfører tjenester for andre kan gi en følelse av å være til nytte. Relasjonene man etablerer til andre mennesker kan være en motiverende faktor som oppleves som positivt (Molander & Terum, 2008).

## 2.2 Handlingsteorier

Argyris og Schön er ifølge Klev og Levin (2009) grunnleggerne av hvordan vi tenker om læring i organisasjoner med sin handlingsteoretiske tilnærming. En organisasjon betraktes som en aktør som kan ha en rådende tenkning som styrer handling, og dermed kan også organisasjonen utvikle og endre denne tenkingen og handlingen. Klev og Levin skriver videre at Argyris og Schön var opptatt av å forstå lokale utviklingsprosesser og at de har skapt begrepsmessige grunnsteiner for forståelsen av læring i organisasjoner.

Argyris og Schön lanserte begrepet handlingsteorier og da spesielt begrepene bruksteorier (theory in use) og handlingsteorier (theory of action) (Argyris & Schön, 1996). Det er flere skoleforskere som har tatt disse teoriene videre i sin forskning. Jeg ønsker først og fremst å støtte meg på Robinson (2018) og Klev og Levin (2009) sin forskning om handlingsteorier. Robinson beskriver Argyris og Schön sin teori på følgende måte: «Da Argyris og Schön skrev om handlingsteorier, introduserte de et viktig skille mellom handlingsteorier som snakkes (uttrykte teorier) og handlingsteorier som vises i måten praksis utøves på (bruksteorier)» (Robinson, 2018, s. 40).

Uttrykte teorier er ifølge Robinson (2018) en beskrivelse av hva vi har gjort eller hva vi har tenkt å gjøre. Den uttrykte teorien består av tre deler: hva (hvilke handlinger) vedkommende har tenkt å gjennomføre, hvilke oppfatninger og verdier som ligger bak den planlagte handlingen og hvilke resultater man ønsker å oppnå. Bruksteorier derimot utledes fra hva som faktisk skjedde, altså teori som man praktiserer og faktisk gjør. Det er sjelden at den uttrykte teorien er i samsvar med bruksteorien, dvs. at du gjør nøyaktig hva du planlegger. Hvilke verdier og oppfatninger er det som fører til at vi ikke gjør det vi har planlagt, og hvordan kan vi forstå disse oppfatningene og verdiene? Dette er et interessant spørsmål som Robinson har forsket på. Hun forklarer dette på følgende måte:

I og med at vi ikke kan se oppfatningene og verdiene som driver vår egen og andres adferd, er det viktig å være oppmerksom på at det å utforske en bruksteori innebærer å komme med utsagn om andres oppfatninger og verdier og hvordan disse fører til de observerte handlingene og konsekvensene. (Robinson, 2018, s. 41)

Klev (2021) forklarer kollektive handlingsteorier med at organisasjoner over tid utvikler delte normer, verdier og handlingsstrategier som fremmer innarbeidede handlingsformer. Læring vil utløses når handlingsstrategiene ikke lenger produserer ønskede resultater. Klev skiller mellom to former for organisatorisk læring, enkelt- og dobbeltløkket læring. Enkeltløkket læring handler om å gjøre det samme eller mer av det samme, noe som innebærer justering av handlingsstrategiene samtidig som de grunnleggende verdier og mål ligger fast. Alternativt kan man utfordre og stille spørsmål ved de grunnleggende forutsetninger man jobber ut fra. Klev (2021) kaller denne formen for læringsprosesser dobbeltløkket læring fordi det ikke bare stilles spørsmål om ting gjøres riktig, man spør også om de riktige tingene gjøres. Dobbeltløkket læring handler altså om å utfordre antakelser som er grunnleggende og som i stor grad styrer viktig hverdagslig praksis. I

likhet med teoriene om handlingsteorier, er det Argyris og Schön som er arkitektene bak teoriene om enkelt- og dobbeltekretslæring (Klev & Levin, 2021).

Irgens (2007) skriver at for å få til en endring må man ta tak i de styrende faktorene som er grunnen til at en handling skjer og fører til uønskede konsekvenser. Ofte er enkeltkretslæring tilstrekkelig, og det kan være nok med en justering av det vi allerede holder på med. Enkeltkretslæring er ofte nok når de grunnleggende forutsetningene er tilstrekkelig eller når det er enkeltstående hendelser som det er lite sannsynlig vil gjenta seg. Problemet slik Irgens skisserer det, er at vi ofte driver enkeltkretslæring også i situasjoner der det ikke bidrar til forbedring. Dobbeltkretslæring på den andre side, går ut på at man stopper opp, undersøker forutsetningene, stiller spørsmål ved de styrende faktorene og gjør noe med dem (Irgens, 2007). Argyris og Schön (1996) forklarer dobbeltkretslæring med læring som resulterer i en endring i verdiene for handlingsteoriene, så vel som i dens strategier og antakelser. De skriver videre at strategier og forutsetninger kan endres samtidig med, eller som en konsekvens av endringer i verdier. Robinson (2018) på sin side beskriver at dobbeltkretslæring krever endringer i oppfatninger og verdier, i tillegg til handlinger. Det er viktig å presisere at ikke all endring i bruksteori fører til læring (Argyris & Schön, 1996). Å være åpen for læring blir av Emstad et al. (2020) fremhevet som viktig hvis man skal avsløre egne bruksteorier. «Å være åpen for læring er gjerne noe man vil være, likevel er det ikke så enkelt når det kommer til stykket» (Emstad et al., 2020).

### 2.3 Profesjonelle læringsfellesskap

Begrepet profesjonelle fellesskap består av de tre ordene: profesjonell, lærer og fellesskap. Jeg vil i det følgende definere disse ordene. Fellesskap blir av Aas og Vennebo (2021) satt i sammenheng med kollektiv læring innenfor en fellesskapskontekst, mens ordet profesjonell kan settes i sammenheng med at fellesskapsarbeidet skal ha sitt grunnlag i kunnskap:

Ordet profesjonell peker på at fellesskapsarbeid er understøttet av en spesialisert og teknisk kunnskapsbase for å kunne møte klienters behov, en sterk kollektiv identitet bygd på en profesjonell forpliktelse, og sist, men ikke minst en kollegial autonomi som utøves av kollegial kontroll av praksis og profesjonelle standarder. (Takbert & McLaughlin, 1994, sitert i Aas & Vennebo, 2021, s. 16)

I denne sammenhengen innebærer ordet læring å arbeide sammen mot en felles forståelse av begreper og praksiser (Bryk et al., 1999, sitert i Aas & Vennebo, 2021, s. 16).

Helstad sin studie er fra videregående skole, og hun peker på egenarten ved en videregående skole sammenlignet med grunnskolen. Sammenlignet med grunnskolen skriver hun at videregående skoler har hatt en svakere kollektiv kapasitet til å håndtere og møte forventninger om utvikling, samt at det ikke har vært tradisjon for at skoleledere involverer seg i lærernes praksiser. Andre faktorer som hindrer kollektiv læring i videregående skole er ifølge Helstad den sterke fagorienteringen, autonomien i lærerkollegiet og den svake tradisjonen for samarbeid. I slike løst koblede systemer som Helstad kaller det, kan det være vanskeligere å spre ideer om god praksis når medarbeiderne arbeider mer isolert, og der det tidligere har vært tradisjon for mye «privat» praksis (Helstad, 2021, s. 261).

Andre studier viser også at det er ekstra vanskelig å etablere profesjonelle læringsfellesskap i videregående skole. Årsaken til dette kan være skolestørrelse, organisering med selvstyrte avdelinger, en sterk fagorientering og identitet hos lærerne, en sterk grad av autonomi for lærere og en svak tradisjon for samarbeid (Aas & Vennebo, 2021). En annen årsak kan være utfordringer med å danne fellesskap utover tradisjonelle inndeling i fagteam og klasselærergrupper. Dette forklarer Aas og Vennebo (2021) med begrepet sosial kapital som bygger på relasjonen mellom medlemmer av en sosial gruppe.

I innledningen ble begrepet det profesjonelle læringsfellesskapet omtalt og presentert utfra styrende dokumenter. Slettbakk og Skrøvset mener at tilnærmingen hos Utdanningsdirektoratet til arbeidet med skolens profesjonsfellesskap primært er instrumentell (Slettbakk & Skrøvset, 2021, s. 88). Profesjonelle læringsfellesskap oppleves ifølge Aas og Vennebo som en av løsningene på hvordan skolen kan forbedre elevenes læring (Aas & Vennebo, 2021). Videre skriver de at det er stor enighet om at effektive profesjonelle læringsfellesskap har kapasitet til å fremme og opprettholde profesjonell læring i den felles hensikt å forbedre elevenes læring (Bolam et. al., 2005, sitert i Aas & Vennebo, 2021, s. 15). De beskriver profesjonelle læringsfellesskap som en vedvarende prosess der skolefolk arbeider sammen i gjentatte sykluser av kollektivt endringsarbeid og aksjonsforskning for å oppnå bedre resultater for sine elever (DuFour & Marzano, 2011, sitert i Aas & Vennebo, 2021, s. 18/27). Utvikling av profesjonsfellesskap kan i slike løst koblede systemer være et strategisk grep som kan fungere som «lim» i organisasjonen og føre til læring og forbedret praksis (Emstad et al., 2020).

Huffmann definerer ifølge Aas & Vennebo følgende kjennetegn på en profesjonell samarbeidskultur: sterkt lederskap, utvikling av visjoner og mål, støttende kultur for samarbeidende læring, profesjonell utvikling og et fokus på elevvekst (Huffman et al., 2016, sitert i Aas & Vennebo, 2021, s. 18).

Begrepet profesjonalisering retter en oppmerksomhet mot stadig utvikling, og i skolen er dette begrepet uløselig knyttet til læring og utvikling (Helstad & Mausethagen, 2022). Profesjonelt samarbeid kan kobles opp mot begrepene profesjonalisering ovenfra og profesjonalisering innenfra. Profesjonalisering ovenfra handler om myndighetenes og arbeidsgivers styring og regulering av profesjonsutøvers arbeid, mens profesjonalisering innenfra handler om arbeidet yrkesgruppen selv gjør for å utvikle seg mot profesjonsstatus og etablere en relativ autonomi i yrkesutøvelsen (Evetts, 2003; Askling mfl., 2016, sitert i Helstad & Mausethagen, 2022, s. 301).

## 2.4 Motivasjon og nytteverdi

«Motivasjon fremmer læring indirekte, gjennom innsats, konsentrasjon, utholdenhet og adekvate læringsstrategier» (Berger & Karabenick, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2011, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13).

Arbeidsmotivasjon er et resultat av personlige egenskaper, egenskaper ved den situasjonen individet befinner seg i (for eksempel egenskaper ved en arbeidsplass og jobb) eller av både personlige og situasjonelle egenskaper. Det skilles i teorien mellom indre og ytre motivasjon og belønning (Molander & Terum, 2008).

Ytre motivasjon kan deles inn i kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2009, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67) «Kontrollert ytre motivasjon innebærer at man ikke har noe valg og en følelse av at man er tvunget til å utføre en bestemt aktivitet» (Gagné & Deci, 2005, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Skaalvik og Skaalvik sine teorier om motivasjon tar utgangspunkt i elevene sin motivasjon. Autonom ytre motivasjon på den annen side, vil si at elevene har internalisert skolens verdier for elevadferd og verdien ved å lære fag, og de arbeider ikke bare for å gjøre det bra, men også fordi arbeidet med fagene i seg selv har en verdi. Samtidig ligger det ingen indre motivasjon bak arbeidet, elevene har ingen interesse i og glede av selve skolearbeidet. I pedagogisk sammenheng bør læreren prøve å utvikle indre motivasjon hos elevene, da indre motivasjon er den sterkeste drivkraften til skolearbeid som det er mulig å tenke seg (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Skaalvik og Skaalvik (2015) viser til Eccles' og Wigfields sine verdiperspektiver som skiller mellom fire hovedtyper av verdier som en aktivitet kan ha: indre verdi, nytteverdi, personlig verdi og kostnad (Eccles, 1983; Wigfield, 2009, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 57). Utgangspunktet bør ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) være: Hvilken verdi har denne aktiviteten for meg? Hvis du som lærer eller leder ser en indre verdi, vil du vise mer initiativ, sette deg personlige mål og regulere ditt eget arbeid og din egen læring i større grad (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Nyttieverdi for elevene betyr at de ser at det de lærer gjennom å arbeide med fag vil eller kan komme til nytte senere. Når elevene ser at å arbeide med skolearbeid vil gjøre det lettere å nå målene sine, vil dette føre til en bedre motivasjon for å jobbe med skolearbeid. Personlig verdi knyttes til identitet eller selvvurdering og handler om at når en aktivitet bekrefter deg som person, vil den oppleves som viktig. Hvis for eksempel en elev er flink i å regne, vil matematikktimene oppleves som viktige og eleven vil søke disse aktivitetene. Kostnad er en negativ verdi og går ut på at aktiviteten vil føre til en omkostning, slik at en aktivitet går på bekostning av en annen aktivitet. Et eksempel kan være at en elev føler at å bruke tid på hjemmelekser går på bekostning av tid til å være sammen med venner (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Motivasjon er i tillegg til tillitsbasert ledelse og medarbeiderskap, en av tre overgripende faktorer som har stor innvirkning på muligheten for å lykkes med en utviklingsprosess (Lysebo et al., 2022). Deci og Ryan sin motivasjonsteori tar utgangspunkt i at mennesker er naturlig motivert og at motivasjonen er en drivkraft i hvert enkelt menneske (Deci & Ryan, 1985, sitert i Lysebo et al., 2022, s. 35). For å overføre dette til utviklingsarbeid, vil det si at alle medarbeidere i utviklingsarbeidet har behov for å oppleve selvbestemmelse og medbestemmelse innenfor gitte rammer. Opplevelse av medbestemmelse i utviklingsprosesser er viktig å hensynta for en leder. Ledere i skolen er ofte mer opptatt av å forklare hva som bør gjøres, i stedet for å fortelle bakgrunnen om hvorfor man skal gjøre det. Dette krever at også lederen forstår hvorfor, forenkler budskapet og formidler et hvorfor til medarbeiderne (Lysebo et al., 2022).

## 2.5 Ledelse av utviklingsarbeid

### 2.5.1 Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap

Aas og Vennebo viser til en empirisk studie fra videregående skole der det er en nær sammenheng mellom rammebetingelser som rektor setter og lærerfelleskapet (McLaughlin & Talbert, 2001, sitert i Aas & Vennebo, 2021, s. 22). De viser også til flere

empiriske studier der forsøk på å forbedre skoler uten å hensynta skolens kultur har vanskeligheter med å lykkes (Berg, 1999; Sarason, 1996, sitert i Aas & Vennebo, 2021, s. 22). Derfor er det viktig for en skoleleder å fokusere på menneskene heller enn systemet og på tolkningen om at skoleutvikling først og fremst betyr utvikling av mennesker (DuFour og Marzano, 2011, sitert i Aas & Vennebo, 2021, s. 22).

Ifølge DuFour og Marzano, har rektor sine ansvarsområder og ledelseshandlinger en stor innvirkning på det profesjonelle læringsfellesskapet. De hevder at det er en klar sammenheng mellom rektors handlinger, profesjonelle læringsfellesskap på teamnivå, lærernes handlinger i klasserommet og elevenes sin måloppnåelse. Dette fordi rektor kan ha en direkte innflytelse på det samarbeidende lærerteamet, og teamet har en direkte innflytelse på hva som skjer i klasserommet. «En klar forutsetning for å få til denne kjeden av innflytelsen, er at rektor er «tett på» sitt/sine profesjonelle team» (DuFour & Marzano, 2011, sitert i Aas & Vennebo, 2021, s. 25). Derfor er det interessant å forstå dynamikken mellom skolens ledelse og det profesjonelle læringsfellesskapet. Erkjennelsen om at den tydelige styringsmakten må erstattes av en mer dialogbasert ledelse, er nært knyttet til oppfatningen om at ledelse i framtidens skole først og fremst skjer ved påvirkningsmakt (Aas & Paulsen, 2017).

I Meld. St. 21 (2016-2017) Lærelyst og kvalitet i skolen, poengteres det at en av skolelederens viktigste oppgaver er å legge til rette for å skape samarbeid i egen organisasjon. En evaluering av piloteringen av skolebasert kompetanseutvikling i satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» viste at skolelederens kompetanse har stor betydning for i hvilken grad de lykkes med å lede skolen. Skolelederne som lyktes godt evnet blant annet å utvikle felles mål sammen med lærerne, satt prosjektet inn i en skoleutviklingssammenheng, var innforstått med og forberedt på det prosessarbeidet som skulle skje etter kurset, brukte en metodikk for å få læring mest mulig ut i klasserommene, ga lærerne konkrete arbeidsoppgaver, var aktive i å følge opp lærernes arbeid mellom og etter samlingene og brukte tilgjengelige ressurser for å skape tid og rom, slik at det ble muligheter for refleksjon rundt observert undervisning, erfaringsdeling og kollegaveiledning (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 35).

### 2.5.2 Samskapt læring i ledelse av utviklingsprosesser

Klev og Levin (2021) poengterer viktigheten av å ha en presis modell for hva medvirkningsbaserte endringsprosesser er. En slik modell vil være grunnlaget for å ta beslutninger om hvordan de som tar ansvar for prosessen, skal organisere og lede den. De deler en utviklingsprosess i tre faser: 1. Initiering, 2. Oppstarten på arbeidet med utviklingsprosessen og 3. Den kontinuerlige læringsspiralen.

Endringsledelse innebærer i videste forstand et systematisk arbeid med å utvikle og omforme ansattes arbeidssituasjon for å kunne nå ønskede strategiske mål (Klev & Levin, 2021). Initiering er å etablere en problemavklaring som reflekterer rundt målsettingene med utviklingsarbeidet. Allerede i denne første fasen kan det være hensiktsmessig å vurdere samskapt læring mellom involverte aktører. Bruk og forståelse av begreper er viktig i initieringsfasen. Robinson (2018) bruker bevisst begrepet forbedring i stedet for endring. Hun forklarer forskjellen på begrepene på følgende måte: «Å lede endring er å øve innflytelse på måter som leder et team, en organisasjon eller et system fra en tilstand til en annen. Den andre tilstanden kan være bedre, verre eller tilsvarende den første. Å lede forbedring er å øve innflytelse på måter som leder teamet, organisasjonen eller systemet til en bedre tilstand enn før» (Robinson, 2018, s. 23). Dette betyr at endring ikke nødvendigvis fører til en forbedring og endringer er ikke alltid

nødvendig og ønskelig. Robinson skriver at ved å skille mellom disse begrepene vil man øke ledernes ansvar for å utvikle og kommunisere hvordan den foreslåtte endringen vil føre til den planlagte forbedringen. Altfor ofte ber ledere andre å gjennomføre endringer uten å argumentere og drøfte med de som blir involvert.

Den andre fasen omtales som oppstartsfasen på arbeidet med utviklingsprosesser, kan betegnes som fundamentet for videre utvikling, og påvirker hvordan arbeidet utvikler seg (Postholm, 2020). Postholm (2020) gjennomførte en studie av to skoler som deltok i et skolebasert utviklingsprosjekt. Fokuset var å undersøke hvilken betydning oppstarten har for videre utvikling og bærekraft i skoleutvikling. Funnene viser at en oppstartsfase som strekker seg over et helt semester mest sannsynlig vil påvirke læringen, samtidig som den gir en varig endring. Studien viser også at de som leder utviklingsprosjektene, være seg skoleeiere eller lokal skoleledelse, bør ta hensyn til ledere og læreres behov og gi dem mulighet til å komme med innspill. Videre understrekes viktigheten av at ny kunnskap alene ikke er nok til å forbedre læring i skolen, men at struktur, kultur og innhold må samhandle med hverandre (Postholm, 2020). Helstad har også forsket på oppstarten av utviklingsprosjekter. Gjennom en studie i videregående skole, identifisert hun hvilke erfaringer rektor, avdelingsledere og fagledere gjorde seg ved oppstart av et større utviklingsarbeid (Helstad, 2021, s. 261). Funnene fra denne studien viser at tett involvering og god dialog med faglederen er avgjørende for å forankre arbeidet. Hvis det er spenninger knyttet til beslutninger innad i ledergruppa, påvirker dette samhandlingen i kollegiet og ifølge Helstad vil dette påvirke utviklingsarbeidets videre skjebne. Studien viser at rektor sin involvering i utviklingsarbeidet er viktig og en korrigerende av ledelsesstrategier er nødvendig når motstanden er stor. Videre viser studien at fagledere kan fungere som et bindeledd for løse koblinger i videregående skole. Helstad poengterer at i skoler der lærere bidrar aktivt når det jobbes med nye reformer, vil virkningene av arbeidet være mer positivt enn i organisasjoner der lærerne blir passive mottakere av styringssignaler (Helstad, 2021, s. 261). I skoler der lærere jobber kollektivt med utviklingsarbeid, er mulighetene større for at praksis vil påvirkes på betydningsfulle måter (Lieberman et al., 2017, sitert i Aas & Vennebo, 2021, s. 258).

Den tredje fasen er den kontinuerlige læringsspiralen. Denne fasen består av refleksjon over egen praksis og kollektive refleksjonsprosesser som utvikler ny innsikt. I tillegg til at disse prosessene kan bidra til forbedret praksis, kan de også bidra til helt ny praksis, andre forståelsesrammer, andre deltakere og annen samhandling (Klev & Levin, 2021).

Klev og Levin (2021) skriver at det grunnleggende i en endringsprosess er å strukturere samspillet mellom «problemeierne» (de som opplever et behov for endring av praksis og/eller er de som skal skape utviklingen gjennom ny praksis) og «pådriverne» (som kan være både ledere og interne/eksterne konsulenter). «Et nøkkelpunkt blir å avklare konseptuelt hvordan «problemeiere» og «pådrivere» samspiller i en læringsprosess for å utvikle en ny organisasjon og arbeidspraksis» (Klev & Levin, 2021, s. 71). Samskaping betyr å skape noe sammen. Samskapt læring bygger på felles engasjement og involvering i konkret problemløsning og den samskapte læringsmodellen bygger på høy grad av medvirkning og kollektiv refleksjon (Klev & Levin, 2009).

### 2.5.3 To tilnærminger for å lede forbedring: omgåelse og engasjement

«Dersom ledere skal gjennomføre færre endringer for å oppnå økt forbedring, trenger de en klar forståelse av forskjellen på en omgåelsestilnærming og en engasjementstilnærming» (Robinson, 2018, s. 47). Endring involverer alltid to handlingsteorier, den som tilhører lederen og den som tilhører læreren. Det er en del

begrensninger med omgåelsestilnærmingen. Dobbeltkretslæring er usannsynlig å oppnå fordi spenningene mellom de eksisterende og alternative handlingsteoriene ikke er løst, og det er derfor sannsynlig at lærere vil møte motstand mot endringer de mener er uforenelig med det de mener og verdsetter. Engasjementstilnærmingen går ut på at ledere og lærere er engasjerte i handlingsteorier. «Proessen er gjensidig på den måten at endringslederens alternative teori også må være eksplisitt og åpen for revidering, spesielt på de punktene der det eksisterer en spenning mellom denne teorien og nåværende handlingsteorier» (Robinson, 2018, s. 55).

#### 2.5.4 Ekspansiv læring som verktøy i skoleutvikling

Aas har bygd ut Engeströms modell om den ekspansive metodologien med aktuelle spørsmål skoleledere og lærere kan stille seg i de ulike utviklingsfasene i modellen, slik at den er tilpasset for ekspansiv læring i skolen. Modellen er en abstrakt idealmodell som ikke uten videre kan transformeres til praksis (Aas, 2013). Pilene i modellen peker i alle retninger for å vise at dette er en dynamisk modell der alt kan virke inn på alt. Modellen består av sju faser, og er oppbygd av aktuelle spørsmål som skoleledere kan stille seg når de driver skoleutvikling. De sju fasene er: stille spørsmål, empirisk og historisk analyse, modellering av en ny modell, undersøke den nye modellen, implementere den nye modellen, reflektere over prosessen og konsolidere den nye praksisen.

# Kapittel 3 Metode

## 3.1 Forskningsdesign og metodisk tilnærming

I oppstarten av masterprosjektet mitt stilte jeg meg selv følgende spørsmål: Hvilken type kunnskap er jeg på jakt etter og hvordan skal jeg legge opp forskningen for å få den kunnskapen jeg søker etter? Mitt ønske var å forske på to tidligere utviklingsprosjekter som har vært gjennomført, og gjennom denne forskningen prøve å forstå og lære av egne og læreres erfaringer med utviklingsarbeid.

Når jeg skulle undersøke dette, var det naturlig, gitt min problemstilling, å legge stor vekt på å prøve å forstå utviklingsprosjektene som vi har gjennomført, gjennom lærernes erfaringer og refleksjoner over fenomenet utviklingsarbeid. Min tilnærming er å samle opp erfaringer og refleksjoner over dette, noe som vitenskapsteoretisk vil gjenkjennes som en fenomenologisk tilnærming. Gjennom å skrive refleksjonsnotater, fikk deltakerne mulighet til å sette ord på egne erfaringer og gå i dybden i refleksjonene. Min forskning retter seg som sagt mot fortolkning og forståelse av lærerens erfaringer med utviklingsarbeid. Det vil si at jeg som forsker må prøve å fortolke og forstå noe som allerede er fortolket og forstått av lærerne selv gjennom deres refleksjonsnotater. «Formålet med en hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr» (Kvale et al., 2009, s. 69). Min studie består nettopp av tekster i form av refleksjonsnotaene som lærerne har skrevet. Lærerne i min studie kan betraktes som selvfortolkende, historiske vesener, med forståelsesredskaper som er betinget av tradisjon og historiske liv. Enhver tekst får sin mening fra en kontekst (Kvale et al., 2009).

Min rolle er todelt, jeg er forsker samtidig som jeg tilhører den konteksten som jeg forsker i. Dette gir meg et grunnlag for en forforståelse (Gadamer sitert i Kvale, 2009, s. 69). Som forsker betyr min forforståelse at jeg har kunnskap og erfaring fra forskningsfeltet, som leder innebærer dette at jeg har utdanning og praksis fra skolen. Denne bakgrunnen vil få innvirkning på min fortolkning av forskningsfunnene. En hermeneutisk tilnærming betyr at jeg som forsker har en forståelse for det jeg skal studere, som ofte er ervervet i form av erfaring (Thagaard, 2013). Fortolkning av mine egne og lærernes handlinger vil ha en sentral plass i min forskning. I min forskning vil dette være fortolkning av både refleksjonsnotaene hvor jeg som forsker studerer meningen i teksten, men også fortolkning gjennom observasjon.

## 3.2 Casestudiet

Casestudiet er relevant for alle som ønsker å studere et fenomen i egen organisasjon. Et kjennetegn på casestudier er at undersøkelsene er målrettet og bygger på et teoretisk utgangspunkt (Busch, 2013) og det viktigste kriteriet er at fenomenet må forstås innenfor konteksten. Det fenomenet jeg skal studere er de to utviklingsprosjektene og de er sterkt knyttet opp til konteksten som er videregående skole. Jeg er interessert i å tilføre ny viten for å forstå praksisen og handlingsteoriene hos lærerne, slik at jeg som



leder vil kunne lykkes bedre i å lede utviklingsarbeid, som igjen vil føre til bedre læring for elevene.

Felles for casestudier er ifølge Postholm og Jacobsen (2018) at de alle studerer en «case», noe som er avgrenset i tid og rom (sted). I min casestudie er oppmerksomheten rettet mot en gruppe lærere og tiden er perioden mellom 2017-2022. Jeg ønsker å prøve å forstå fenomenet deltakelse i utviklingsprosesser i skolen gjennom å studere to eksempler på utviklingsprosjekter. Jeg har samlet data om eksempler som jeg ønsker å undersøke, i form av refleksjonsnotater fra lærere som har deltatt i begge utviklingsprosjektene. Jeg bør være bevisst på å foreta en avgrensning av hva som er casen og hva som er dens kontekst. Min avgrensning empirisk er at jeg studerer fenomenet i egen organisasjon. Jeg vil produsere lokal kunnskap, kunnskap som er avgrenset til en spesiell kontekst - en skole. Dette er viktig å ha i bakhodet når jeg som forsker skal foreta mine valg. Lærere og leder på egen skole representerer det empiriske grunnlaget for å utvikle en forståelse av fenomenet.

Casestudiet passer fint i min forskning fordi den typisk anvender forskjellige datakilder. Jeg benytter meg av observasjon og brevmetoden i min studie. Ved at jeg benytter meg av to datakilder, vil dette bidra til å underbygge konklusjonene bedre. Casestudiet sin fleksible design, gjør det mulig å endre på forskningsspørsmål og datainnsamlingsmetoder underveis, noe jeg erfarte i min skriveprosess da jeg endret på problemstillingen (Ramian, 2012). En grunn til at jeg benytter meg av casestudiet, er at jeg er opptatt av å besvare spørsmålene hvordan og hvorfor. Å benytte to ulike metoder for datainnsamling, vil sannsynligvis øke muligheten for å finne svar på både hvordan og hvorfor, som er kjernen i casestudiet. Hvis jeg hadde valgt kun refleksjonsnotater eller kun observasjon som metode, ville jeg kanskje ikke fått et godt nok grunnlag for å forstå fenomenet. En kritikk av casestudiet er at man ikke alltid finner enkle årsakssammenhenger, det kan ta lang tid hvis man skal gjøre det grundig, og forskningsdesignet kan bidra til lange fortellinger når caset skal beskrives (Ramian, 2012). Jeg opplevde ikke at beskrivelsen av de to casene ble lange fortellinger. Gjennom å velge casestudie som forskningsdesign, kan min forskning bidra til erkjennelse, innsikt, forståelse, troverdighet og kan dermed bidra til forklaring på min problemstilling: Hva kan jeg som leder lære av egne og læreres erfaringer med utviklingsarbeid?

### 3.3. Innsamling av data

Jeg har benyttet meg av brevmetoden og observasjon som verktøy for min datainnsamling i studien. Da jeg skulle bestemme hvordan jeg skulle samle inn data for å komme nærmere inn på lærernes handlingsteorier i forhold til utviklingsarbeid, vurderte jeg både intervju og observasjon som metode. Det kan være vanskelig å få tak i handlingsteorier, spesielt bruksteoriene som vises i måten praksis utøves på. Jeg kunne basert min datainnsamling kun på observasjon for å se hva som blir utført i praksis, men dette ville blitt veldig utfordrende og tidkrevende. Jeg kunne også ha benyttet meg av fotgåsning, for å se hva de gjør, men dette ville vært urealistisk å gjennomføre. Å gå inn i en intervjusituasjon med lærerne for å kartlegge bruksteoriene kunne i altfor stor grad utfordret dem og ville med stor sannsynlighet blitt en kartlegging av handlingsteorier som snakkes (uttrykt teori) i stedet for bruksteorier. Det nærmeste jeg kommer bruksteoriene var å prøve å gi lærerne en fri mulighet til å reflektere over praksis, uten å bli konfrontert med det etterpå. Valget falt på frie refleksjonsnotater som ble besvart

anonymt, omtalt som brevmetoden. Lærerne ble bedt om å reflektere over to utviklingsprosjekter som har blitt gjennomført i løpet av de siste fem årene.

Utvalget mitt består av sju lærere i videregående skole, og er et strategisk utvalg da jeg har definert utvalget utfra hva undersøkelsen skulle basere seg på. Jeg vil omtale personene i studien som lærere ettersom det kun er lærere som er omfattet av studien. Deltakerne i studien er valgt ut på bakgrunn av deres egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen min, basert på opplevd empiri gjennom tidligere observasjoner og erfaringer. På bakgrunn av min vinkling der jeg vil sammenligne to ulike utviklingsprosjekter, ble kun lærere som har deltatt i begge prosjektene forespurt om å delta i studien. Det var da 10 av lærerne som var kvalifiserte til å delta i studien.

Disse lærerne ble invitert til et møte der de ble forespurt om å delta i studien. I dette møtet ble det gitt minimal informasjon om studien og det ble informert om at deltakelsen er anonym. De ble bedt om å skrive et refleksjonsnotat på 1-2 sider, ta utskrift og deretter legge det i posthylla mi. På denne måten ville jeg sikre anonymiteten. Lærerne fikk medvirke til å sette frist for å levere inn refleksjonsnotatet. Etter fristen hadde gått ut, var det kun en lærer som hadde levert. Jeg sendte så ut følgende purremail: «Hei! Jeg må be deg pent en gang til om du kan bruke en halvtime på å skrive dette notatet. Dette vil også komme skolen til gode, ikke bare min individuelle oppgave som står og faller på at jeg får inn dette materialet. Jeg setter en ny frist til fredag 9. september. På forhånd takk for hjelpen». Ved den nye fristens utløp, hadde det kommet inn seks nye refleksjonsnotater i tillegg til det jeg allerede hadde mottatt. Datagrunnlaget mitt består derfor av sju refleksjonsnotater på 1-2 sider hver. Fem lærere hadde skrevet om begge utviklingsprosjektene, en lærer hadde kun skrevet om SKUV-prosjektet og en lærer hadde kun skrevet om IKO-prosjektet.

### 3.3.1 Brevmetoden

Brevmetoden går ut på at respondentene, med utgangspunkt i egne erfaringer skriver en tekst i form av et brev til forskeren. Denne metoden åpner opp for en dypere refleksjon og ettertanke over egen situasjon. Brevmetoden kjennetegnes av egen refleksjon over et fenomen som angår respondentene og teksten de skaper selv gir dem et eierforhold og åpner opp for frihet i utførelsen (Sjøbakken, 2007). Lærernes refleksjonsnotater var ustrukturerte i den forstand at det ikke var lagt opp til svar på konkrete spørsmål. Ettersom jeg gjennom min forskning ønsket å studere handlingsteorier, var målet å få deltakerne til å skrive ned sine tanker, erfaringer og refleksjoner uten stramme rammer. De fikk en åpen oppgave der det var lagt opp til at de skulle skrive ned det de hadde på hjertet.

Sjøbakken (2007) viser til tre fordeler med brevmetoden. En fordel med brevmetoden er at utvalgsproblemer som ofte oppstår ved bruk av intervju elimineres fordi målgruppa kan utvides til å omfatte et større utvalg. Mitt utvalg var som sagt de lærerne som hadde deltatt i begge utviklingsprosjektene og jeg slapp å velge ut kandidater til forskningsprosjektet. Den andre fordelen er at brevmetoden er enkel å administrere, og analysearbeidet kan derfor starte rett etter datainnsamlingen. Dette var en stor fordel for meg som forsker, det gikk kun fem dager fra jeg mottok brevene til jeg kunne begynne å analysere datamaterialet. Den tredje fordelen er at flere grupper kan involveres, men jeg valgte kun lærere i min studie.

En av ulempene med brevmetoden, er at du ikke har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål slik du kan gjøre i et intervju. Metoden stiller også store krav til skriftlige evner og ferdigheter hos de som skal skrive brevene, noe som kan bli en feilkilde (Sjøbakken, 2007). Ettersom min målgruppe var lærere som alle har høyere utdanning, kan man anta at denne yrkesgruppen har forholdsvis gode skriftlige evner og ferdigheter. Jeg ser i ettertid at jeg kunne formulert «bestillinga» litt annerledes og kanskje med en enda mer åpen tilnærming. På den annen side ser jeg at det ville ha vært interessant å få stilt oppfølgingsspørsmål, slik du har mulighet til i et intervju. Spesielt i noen av brevene ble jeg ekstra nysgjerrig på å finne ut av mer og da spesielt hvorfor de skrev det de skrev. Dette hadde jeg ikke mulighet til ved valg av denne metoden. En faktor som kan være både en fordel og en ulempe, er at deltakerne bestemmer selv hvor mye tid de skal bruke på å skrive brevene. Mer avsatt tid til å skrive brevene, sammenlignet med et intervju kan gi mer utfyllende svar ved at deltakerne går i mer dybden. Å ikke prioritere tid til å skrive brevene kan på den annen side, gi korte og overflatiske svar. Brevene jeg mottok var i begge disse kategoriene. Brevene ble levert anonymt.

### 3.3.2 Observasjon

Befring (2007) beskriver observasjon som en metode der forskeren benytter seg selv både som registrerings-, vurderings- og måleinstrument. Thagaard (2013) poengterer at når forskeren er observatør i sin egen kultur, kan det være lettere å oppnå forståelse av deltakernes situasjon. Dette har vært en stor fordel i min studie, både i analysen av datamaterialet, men ikke minst i diskusjonsdelen. Grunnen til dette er at forskeren deler mange av de samme erfaringene med deltakerne. Det kan være utfordrende å analysere de sidene ved kulturen som deltakerne og forskeren tar for gitt, da situasjonen som studeres kan være så kjent at det er vanskelig å skille ut det som skjer som interessante fenomener. Derfor er det viktig at forskeren er bevisst på å se sin egen kultur med andres øyne (Thagaard, 2013). Dette har vært utfordrende og jeg har flere ganger gjennom prosessen måttet stoppe opp og prøve å ta dette perspektivet.

Utfordringen ved observasjon vil være å fange inn relevante, valide og reliable data. En bevissthet rundt subjektive feilfaktorer er viktig da forventninger og forutinntatte holdninger kan forstyrre persepsjonen og dermed redusere validiteten (Befring, 2007). Det er viktig å ha klart for seg hva som er formålet med observasjonen, da dette bestemmer type observasjon. Observasjonen kan være eksplorativt og lite strukturert og/eller den kan være nøye planlagt, systematisert og strukturert (Befring, 2007). Observasjonen var ikke-strukturert.

## 3.4 Kvalitativ analyse

I min forskning har jeg foretatt en kvalitativ analyse. Mitt datamateriale besto av 14 sider med refleksjonsnotater, egne notater og rapporter. Jeg startet med å kode datamaterialet ved hjelp fargekoder og organisere det i regneark etter sammenfallende tema. Min første plan var å kategorisere dataene mine i hoved - og underkategorier. Ettersom omfanget på datamaterialet var på forholdsvis få sider, funnene mine var sammenfallende på noen områder, men avvikende på andre områder, gikk jeg bort fra kategorisering. Jeg bestemte meg i stedet for å gjengi alt datamateriell som er relevant for min forskning, dette omtales som tykke beskrivelser. Mine funn presenteres i sin naturlige form, ved at innholdet i refleksjonsnotatene ikke er bearbeidet, men

presenteres i sin helhet. Jeg har kun tatt bort tekst som var rent beskrivende om hva SKUV-prosjektet og IKO-prosjektet var.

I følge Geertz (1973) er denne type data omtalt som «tykke beskrivelser». «Tykke beskrivelser» som omhandler både handlinger og meninger og også konteksten for disse handlingene og meningene, er nødvendig å presentere for å invitere leseren inn i forskerens konkrete forskersituasjon (Geertz, 1973, sitert i Postholm, 218, s. 239). Bakgrunnen for at jeg valgte å presentere forskningen på denne måten, er at leseren kan gjøre sine egne analyser og tolkninger av datamateriale. «Beskrivelsene må derfor være så tykke at leseren opplever det som blir lest, som parallelle eller vikarierende erfaringer» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 239). Leseren identifiserer seg med beskrivelser av situasjoner som om han har erfart dem selv, og tilpasser disse opplevelsene sin egen situasjon. I refleksjonsnotaene som lærerne skrev, er det nettopp opplevelser og erfaringer som er skrevet ned, og de bærer preg av meningene til lærerne. Det er både beskrivelsen og konteksten for det som er beskrevet som presenteres i denne oppgaven, noe som kjennetegner tykke beskrivelser.

Min analysestrategi er i utgangspunktet deduktiv da jeg tar utgangspunkt i eksisterende teorier som er utviklet gjennom tidligere forskning (Busch, 2013). Det er allikevel viktig å være åpen for en kombinasjon av deduktiv og induktiv tilnærming. Jeg har også drøftet empirisk materiale opp mot annen aktuell teori som jeg ikke hadde på forhånd. Samtidig kan min tilnærming være induktiv da jeg har et opplevd problem som jeg ønsker å se nærmere på.

## 3.5 Etikk og kvalitet i studien

### 3.5.1 Validitet, reliabilitet og generalisering

Validitet og reliabilitet er viktige krav til forskning som sikrer kvaliteten på studien (Postholm & Jacobsen, 2018). Validitet handler om hvorvidt tolkningene er gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert (Befring, 2007). I min studie har jeg benyttet meg av tidligere forskning om blant annet læreres læring og utvikling, og har sett på egne resultater i lys av resultater fra tilsvarende forskningsprosjekt hovedsakelig fra videregående skoler. Å vise til resultater som både kan bekreftes og avkreftes fra andre studier, vil kunne styrke gyldigheten. I hvor stor grad resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt og av andre forskere, vil kunne påvirke reliabiliteten i studien (Postholm & Jacobsen, 2018). I min studie forsker jeg på lærere som jeg er leder for og som jeg naturlignok har relasjoner til. Dette gjør at jeg innehar et annet tolkningsgrunnlag enn en utenforstående forsker ville hatt, noe som vil kunne svekke reliabiliteten. Mitt valg ved å presentere data i form av «tykke beskrivelser», vil styrke reliabiliteten da ingenting i mitt datamateriale er utelatt.

Et annet viktig krav til forskningen, er en god innsikt i forskningsarbeidet og forskningsfunnene. Forskeren må derfor gi tydelige begrunnelser for valg som er tatt og beskrivelser av hvordan studien er gjennomført. Hvor detaljerte beskrivelser som blir gjort i en studie, handler om hvor transparent forskningen er (Tjora, 2017). I metodekapittelet har jeg derfor skissert forskningsprosessen og presentert valgene og beslutningene jeg har tatt fra jeg startet til nå. I tillegg vil tykke beskrivelser av datamaterialet bidra til å gjøre studien mer transparent. Dette vil igjen styrke forskningens validitet og reliabilitet. Jeg har tatt gjennomtenkte valg og beskriver nøye i

metodedelen hvorfor og hva jeg har gjort i forskningsprosessen, slik at kvaliteten på dataene blir gode og dermed også verdien av resultatene (Thagaard, 2013).

Er den kunnskapen jeg får fram på min skole, også relevant og av interesse for andre? Hvis man ønsker og tror det er mulig at kunnskapen kan reise fra en case til en annen, blir det viktig å tenke gjennom hva som kjennetegner akkurat min case. I hvilken grad og med hvilken sikkerhet, kan vi påstå at funn fra en kontekst også er gyldig i en annen kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018)? Er vår skole representativ for andre videregående skoler? Ifølge Befring (2007), kan ikke casestudier generalisere til større populasjoner, men kan generalisere til den teori som ligger til grunn for casestudiet. Hvis man har flere casestudier, kan det svekke eller styrke en teori og man kan dermed lære noe av en casestudie (Befring, 2007). Dette er noe jeg håper kan bli et resultat av min forskning.

Fenomenet utviklingsarbeid er til stede på alle videregående skoler, og alle skoler har en erfaring med å drive et utviklingsarbeid. Noen skoleledere vil kanskje kjenne seg igjen i både konteksten og problematikken i denne studien.

### 3.5.2 Forskerrollen

Å vurdere min egen rolle i forskningen var viktig for meg før jeg valgte både tema, problemstilling og metode. Jeg endret problemstillingen min nettopp av hensyn til dette. Når jeg nå skal vurdere kvaliteten på dataene mine, vil det være naturlig å komme inn på min egen rolle. Jeg har forsket i egen organisasjon og lærere som jeg er leder for har deltatt i studien. Ett argument for å observere i egen kultur, er at tilknytning til kulturen gir de beste forutsetninger for innsikt og det kan være lettere å forstå deltakernes situasjon (Thagaard, 2013). Mine data vil i motsetning til foreliggende eller naturlig forekommende data ikke være etablert uavhengig av forskerens medvirkning. Mitt metodevalg var å utvikle data fra feltarbeid gjennom refleksjonsnotater og observasjon. Brevmetoden ga meg et interessant datamateriale som ga meg muligheten til å studere hvordan lærerne opplever og forstår seg selv og sine omgivelser.

Når forskeren forsker i egen skole, må forskeren prøve å legge til side eller sette en parentes rundt egne antakelser og fordommer knyttet til fenomenet som studeres, slik at forskeren kan gå mest mulig fordomsfri inn i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg har gjennom denne studien jobbet med å være bevisst på at min egen subjektivitet ikke skal prege min analyse av empirien. Samtidig blir min subjektivitet lagt fram som en del av del av konteksten for funnene, men da har jeg prøvd å være tydelig på dette. En annen fare ved å forske i egen skole, kan være at man blir husblind. Forskerblikket kan bli svekket fordi konteksten er så kjent for forskeren at det kan være vanskelig å oppdage nye funn.

En kritikk til studien kan være at jeg gikk inn og observerte i form av skjult observasjon. Da IKO-prosjektet foregikk, hadde jeg delvis bestemt meg for tema i studien, og observasjonene var ubevisste, men kan betraktes som skjulte. Skjult observasjon kan allikevel forsvares i situasjoner der man ønsker å få fram viktig kunnskap (Thagaard, 2013).

Ved å samle inn refleksjonsnotater, ønsket jeg å se på handlingsteoriene til lærerne og fortolke dataen i lys av de kulturelle og sosiale rammene som de forholder seg til. En utfordring i mitt tilfelle er som jeg har nevnt tidligere, at min relasjon til lærerne kan få betydning for kvaliteten. Det vil være etiske utfordringer knyttet til denne relasjonen

ettersom jeg er lederen deres, og det kan ha hatt en innvirkning på kvaliteten på datamaterialet. Med utgangspunkt i dette, er det derfor viktig å tydeliggjøre at rollen man har som forsker er annerledes fra rollen som leder, og at man i studien opptrer som forsker (Ramian, 2012). På bakgrunn av blant annet dette, falt valget på å samle inn anonyme refleksjonsnotater i stedet for intervju med et ønske om at anonymiteten vil føre til ærligere svar som ikke er like mye preget av relasjonen mellom forsker og deltaker. Etter å ha lest gjennom datamaterialet, kan det virke som at deltakerne i studien har vært ærlige i sine uttalelser, noe som tyder på en gyldighet.

### 3.5.3 Etikk og forskningsetikk

Hvorvidt forskningen er til å stole på, avhenger av ærligheten til forskeren og bevisstheten knyttet til å gjøre det man kan for at saklige hensyn har fortrinn før utenforliggende forhold og forutinntatte vurderinger (Befring, 2007). En stor risikofaktor i en studie, er om forskeren står midt i en interessekonflikt og med det svekker det forskeren personlig står for. For å unngå dette, har jeg hele veien vært bevisst på å vurdere hva som er etisk forsvarlig og faglig formålstjenlig (Befring, 2007).

Jeg som forsker er ansvarlig for hvordan deltakernes situasjon beskrives, og det er et ansvar jeg har vært oppmerksom på. Når resultatene publiseres, blir arbeidet mitt tilgjengelig for innsyn fra deltakerne som har deltatt i studien (Thagaard, 2013). Jeg har derfor hatt dette i tankene når jeg har skrevet teksten. Et dilemma kan være hensynet til fagmiljøet på den ene siden og hensynet til deltakerne på den andre side. Jeg ønsker med denne studien å tilføre mer kunnskap på mitt forskningsfelt, men samtidig har jeg et ansvar for å ivareta deltakernes anonymitet. Et etisk dilemma er derfor å fremstille resultatene på en måte som både er akseptabel for deltakerne og som formidler et faglig relevant perspektiv. Ettersom som også min egen rolle som leder av utviklingsarbeid i skolen har vært gjenstand for diskusjon i denne studien og er en del av problemstillingen, kan det bidra til at jeg som leder blir mest eksponert i studien. Mine informanter har skjult identitet, ikke bare for leseren, men også for meg. Ettersom jeg har fått inn skriftlige brev og alle har skrevet på bokmål, vil det være vanskeligere å gjenkjenne deltakerne på språket, enn hvis det hadde vært intervju på dialekt. Jeg har valgt å gjengi refleksjonsnotatene i form av tjukke beskrivelser, som betyr at teksten ikke er redigert, noe som ivaretar dataenes pålitelighet. Kan jeg ved dette valget av presentasjonsform unngå at deltakerne i studien identifiserer hverandre? Dette kan jeg ikke garantere, da deltakerne kjenner hverandre og det kan være en mulighet for det. Hadde dette vært en studie som hadde tatt for seg følsomme og sensitive tema, ville det vært spesielt viktig å sikre at de ikke kan identifisere hverandre (Thagaard, 2013). Informert samtykke var ikke nødvendig i min studie, da undersøkelsen foregikk anonymt. På grunn av at datainnsamlingen foregikk anonymt, var det ikke nødvendig å søke og få forskningsprosjektet godkjent av personvernombudet for forskning (NSD).

# Kapittel 4 Presentasjon av empiri

## 4.1 Innledning

Mine funn vil presenteres i sin naturlige form, ved at innholdet i refleksjonsnotatene fra lærerne ikke er bearbeidet, men presenteres i sin helhet. I det siste kapitlet vil jeg presentere mine egne erfaringer og opplevelser med utviklingsarbeidene basert på observasjoner som munner ut i et refleksjonsnotat.

Mine egne refleksjoner er basert på en gjennomgang av mailkorrespondanse i SKUV-prosjektet, rammeverket for SKUV-samarbeidet, lokalt grunnlagsdokument for arbeid med SKUV, et internt evalueringsnotat av SKUV-prosjektet, elektroniske notater ved forberedelse og gjennomføring av IKO-prosjektet, interne notater og et refleksjonsnotat som ble skrevet av meg i forkant av datainnsamlingen.

Følgende tekst ble formidlet til lærerne som deltok i studien og danner utgangspunktet for refleksjonsnotatene som de skrev:

Jeg vil gjerne at du utdyper dine tanker med å skrive en tekst på 1 til 2 sider om følgende: Tenk tilbake på utviklingsarbeidet (SKUV) som vi gjennomførte i 2017-2019. Beskriv dine tanker om hvordan du opplevde denne type prosjekt. Hva tenker du selv om organiseringen og gjennomføringen av SKUV? Hvordan følte du at du selv jobbet med dette, andre jobbet med dette og hvordan jobbet dere sammen? Basert på erfaring, beskriv dine tanker om hvordan du opplevde ledelsen sin organisering og gjennomføring av prosjektet?

Tenk tilbake på utviklingsarbeidet som vi gjennomførte i 2. termin i 2021-22, lærende tankesett (IKO). Beskriv dine tanker om hvordan du opplevde denne type prosjekt. Hva tenker du selv om organiseringen og gjennomføringen av IKO? Hvordan følte du at du selv jobbet med dette, andre jobbet med dette og hvordan jobbet dere sammen? Beskriv dine tanker om ledelsen sin organisering og gjennomføring av prosjektet?

## 4.2 Lærernes erfaringer og refleksjoner i SKUV-prosjektet

Seks av sju lærere valgte å skrive om SKUV-prosjektet. I det følgende presenteres de seks refleksjonsnotatene i tilfeldig rekkefølge.

Lærer 2: Det er lenge siden vi startet arbeidet med SKUV på skolen vår. Siden det var helt tilbake til 2017 vi startet, så er mye av prosessen glemt og kanskje fortrent. Opplevelsen jeg hadde, var at utviklingsarbeidet SKUV ikke var initiert fra «grasrota» men et utviklingsprosjekt som følte tredd over hodet på oss. Det var ikke mye interesse og motivasjon å spore i lærerkollegiet. Jeg observerte en god del motstand og kjente det til dels også selv, nettopp pga. følelsen av at dette ikke var «vårt» prosjekt. På tross av at jeg også så verdi i dette utviklingsprosjektet. Det var noen samlinger ved NTNU i Trondheim med forelesninger der noen av lærerne deltok og flere samlinger på skolen for hele kollegiet. Etter hvert ble lærere fra en annen videregående skole invitert til skolen

vår. Vi fikk vel en følelse av at dette var for å påvirke de lærerne som var negative til prosjektet. Selv om jeg ikke var til stede på den samlinga, mener jeg det var en del utveksling av ideer og erfaringer som var nyttige. Hvis jeg husker riktig, var det først da vi ble kjent med at utviklingsprosjektet SKUV også kunne tilbys som videreutdanning for lærere på yrkesfag. En gruppe yrkesfaglærere (kanskje 3-7 lærere) deltok på denne videreutdanningen. Hvis jeg husker riktig, ble aktuelle yrkesfaglærere tilbudt både studiepoeng og et visst kronebeløp for gjennomført og bestått eksamen. Enkelte lærere innenfor studiespesialisering uttrykte misnøye rundt dette og at ikke alle lærere ble tilbudt å delta på videreutdanning. I tillegg var det sannsynligvis faglig positivt og utviklende for de lærerne som deltok på denne videreutdanningen. Etter min mening ville det sannsynligvis vært en annen innstilling fra oss lærere, dersom prosjektet hadde vært organisert og gjennomført på en bedre måte.

Lærer 3: Mine erfaringer med SKUV var for det meste positive. Fra det jeg husker, var det av og til litt forvirrende å vite hva som var forventet av hver gruppe, når vi skulle møtes og hvem som skulle gjøre hva (tidsfrister osv.). I en travel lærer dag, kan det være vanskelig å følge med på alt som må gjøres, så dette spiller sikkert inn i den «forvirrings-delen». I forhold til utviklingsarbeidet vi gjennomførte litt senere med IKO-prosjektet, syns jeg at ledelsen var ganske fraværende fra dette arbeidet med SKUV. Vi ble overlatt mye til oss selv (ofte positivt også), men jeg foretrakk at ledelsen deltok mye mer aktivt under IKO-prosjektet ved å sende en person (fra ledelsen) til hver arbeidsgruppe.

Lærer 4: Prosjektet var stort og omfattende, kanskje for omfattende til å gå parallelt med at deltakere skulle skjøtte undervisningen i hverdagen. Enkelte skoler brukte derfor frikjøp for alle som ville delta. Der var vel ikke vi. Arbeidspresset på den enkelte lærer blir fort for stort, vi skal først og fremst sørge for god undervisning gjennom skoledagen, dette tok for mye tid og for mye oppmerksomhet fra oss. Det føltes som om vi deltok i et utdanningsløp uten å gi formell kompetanse og uttelling gjennom studiepoeng. Formålet med utviklingsarbeidet er jo positivt, det var jo å øke læringsutbyttet for eleven.

Lærer 5: Begrepet «kompetanse» er i endring, og det krever at vi lærere endrer så vel undervisnings- som vurderingspraksis. I tråd med dette, var det flere av oss som hilste SKUV, skolebasert kompetanseutvikling i vurdering, velkommen og tenkte at dette måtte være en givende måte å jobbe med sentralt utviklingsarbeid. Imidlertid ble verken gjennomføringen eller innholdet slik vi hadde sett for oss. Tidlig fikk vi inntrykket av at dette var et «ovenfra og ned prosjekt» - vi lærere fikk ikke være med på å utforme prosjektet. Snarere opplevde vi at flere forelesere fra NTNU kom til oss med sine akademiske tilnærminger og var lite lydhøre for innspill fra fotfolket. Vi ble presentert for ferdige opplegg, det være seg forelesninger eller gruppearbeid, som vi ikke hadde noen innflytelse på. Dette gjorde nok at flere tidlig mistet noe av motivasjonen for et utviklingsarbeid som på papiret så både spennende og viktig ut. Videre virket ikke enkelte av kurs/foredragsholderne særlig engasjerte, med et hederlig unntak. Fra skoleledelsens side ble organisasjonene invitert inn i forkant av prosjektet, noe som er prisverdig, men det virket som at verken organisasjonene eller ledelsen på den enkelte skole hadde noe å si i det som, som nevnt, tidlig fremsto som et «ovenfra og ned prosjekt». Hovedspørsmålet jeg stiller meg, noe jeg også har luftet med kolleger, er: «Hva sitter vi igjen med av anvendbar kunnskap som kan spores tilbake til SKUV-prosjektet? Noe må vi ha lært, men jeg kommer ikke på noe, sa en kollega.» Dette utsagnet deles nok av flere i kollegiet. Å forelese såpass mye om formativ og summativ vurdering var unødvendig all den tid de aller fleste av oss er erfarne pedagoger. Videre



synes flere at det var litt merkelig å presentere så mye forskning/empiri fra skolesystemet i New Zealand. Det blir fjernt for oss - hva med empiri fra våre naboland? Vurdering i forhold til fagenes egenart kom også i bakleksa. Når det er sagt, må flere faglærere ta selvkritikk for at vi nok kunne ha lagt mer arbeid i SKUV-prosjektet - lest mer litteratur, samt vært mer åpne og spørrende. Flere av presentasjonene til lærerne bar også preg av å være venstrehåndsarbeid eller improvisasjon. Den viktigste årsaken til at det tidlig ble en negativ stemning var at SKUV ble oppfattet som et diktat og ikke presentert som en mulighet. Det kan ikke ha vært en lett oppgave for lokal skoleledelse å lose oss gjennom SKUV- prosjektet. Kollegiet var/er alt annet enn homogent og har da følgelig ulike ønsker og preferanser. FoU-konferansen som avsluttet SKUV-prosjektet var et godt grep- det løftet helhetsinntrykket noe. Uheldig derimot var at det først på slutten kom frem at SKUV var skreddersydd for yrkesfagene. Yrkesfaglærere ble også tilbudt en større sum - rundt 50 000 mener jeg å huske- for at de skrev en eller to oppgaver sammen. Dette var ikke mulig for ST-lærere, noe som var uheldig for skolekulturen og i en viss grad det kollegiale samholdet.

Lærer 6: Først vil jeg analysere organiseringen av utviklingsarbeidet. Som nevnt pågikk arbeidet over en tid. Igangsettelsen var godt befestet ved at veileder besøkte skolen og hadde forelesing om tema. Etter en tid stoppet framdriften. Jeg tror at den ressursgruppa som ble satt ikke helt fikk taket på organiseringen av arbeidet. Det var noen felles økter som jeg mener var alt for oppjaget i tempo, og folk ble slitne av det på slutten av en arbeidsdag. Etter en tid tok en dyktig avdelingsleder tak i framdriften, og fikk organisert personalet i fagvise grupper som skulle arbeide med å forklare sin egen og så sin gruppe sin vurderingspraksis. Tidvis var det presentasjoner i plenum, og med oppgaver gitt av avdelingslederen. Enkelte samarbeidsaktiviteter gikk ut på at det ble etablert grupper på tvers av faglig tilhørighet. Utviklingsarbeidet bar preg av en organisering som skulle bidra til en «organisasjonslæring».

Jeg synes at den måten å organisere utviklingsarbeid på virket godt etter hensikten. Det var et godt kommunisert tema, vurdering for læring, noe som gjorde at vi hadde fokus på akkurat det i lang tid. Når temaet var så godt «satt» over tid, og etter å ha arbeidet med oppgaver i innhold til egen vurderingspraksis i forkant, hadde jeg god nytte av å utveksle vurderingspraksis med andre ansatte på tvers av faggrupper. Jeg mener at organiseringen hadde en lik form som utviklingsarbeidet som vi nå benytter i IKO-modellen.

I dag er vurdering for læring fremhevet som en overordnet vurderingsform, og som skal integreres i all virksomhet ved elevenes læringsarbeid. Jeg tror at arbeidet med SKUV har gjort at jeg (vi) forstår vurderingsforskriften bedre enn hvis SKUV ikke har vært gjennomført, fordi det var grundig og langvarig, og ett spesielt tema. Jeg mener at SKUV kanskje var den viktigste nasjonale pedagogiske satsingen i norsk skole. Det viktigste som jeg lærte om vurdering for læring, var at god kommunikasjon med eleven er viktig for at jeg skal kunne forstå hva eleven forstår, og derved kunne treffe best på videre tilrettelegging av undervisningen til den eleven.

Lærer 7: Min opplevelse av å være med på SKUV-prosjektet var at dette var noe ingen egentlig ville, men vi som skole måtte gjennomføre. Det ble ikke solgt inn i forkant eller underveis. Prosjektet og oppstarten kom som en «overraskelse» på planleggingsdagene høsten 2017. Jeg fikk heller aldri helt klarhet i om hva som var etterutdanning eller videreutdanning, om hva som var obligatorisk og hva som var frivillig, - i hele tatt: «hva er det vi skal?».

Jeg reflekterte jeg ikke så veldig over prosessen da vi sto midt oppe i den, men i ettertid husker jeg dette som kaotisk og turbulent tid. Det var motstand blant mange og sterk motstand blant enkelte i kollegiale, noe ledelsen ikke greide å håndtere. Enkelte sterke personligheter gav tydelig uttrykk for å ikke ville delta. Skolens ledelse virket for meg ikke å håndtere disse, og de fikk spillerom til å vise sin motstand og prege prosessen negativt. Jeg vet ikke riktig hvem som ledet prosjektet fra skolens side. Gruppene vi jobbet i dannet vi selv, men om lederne i disse gruppene var utpekt av skolen og/eller fulgt opp av prosjektledelsen vet jeg ikke.

Prosjektet i seg selv var ikke selvvalg fra skolen, men kom som et krav fra skoleeier/fylkeskommunen til å gjennomføre. Ønske om å gjennomføre dette ved skolen kunne oppfattes som ikke så viktig. Vi gjør det som pålegges, men ikke noe mere. Prosessen kjørte seg fast og det ble timeout. Det vil si det ble en pause i prosessen, ny person fikk ansvar for å lede prosessen. Ny plan ble laget og den nye som drev prosessen viste en vilje til å få prosjektet gjennomført. Det ble struktur. De som tidligere var toneførende og kritisk til (de så ikke behovet) ble parkert eller plassert/pakket inn, slik at de mistet sitt spillerom. Det ble ro og arbeidet startet opp igjen. Hvilket utbytte jeg hadde av SKUV-prosjektet vet jeg ikke. Jeg tror ikke det vi skulle skoleses i traff meg helt som ny lærer. Det var som en sa: «enten går det, eller så går det over». Prosjektet ble i iallfall avsluttet.

### 4.3 Lærernes erfaringer og refleksjoner i IKO-prosjektet

Seks av sju lærere valgte å skrive om IKO-prosjektet og i det følgende vil jeg presentere dette datamaterialet.

Lærer 1: Som forebyggende tiltak organiserte skolen et opplæringsarbeid for de ansatte. Arbeidet var basert på ulike aktiviteter som i hovedsak ble gjennomført i fellestid. Aktivitetene var blant annet å se et utvalg av filmer om temaet, ved deretter å diskutere ulike tema/utfordringer, problemstillinger og forslag til løsninger, i grupper sammensatt på tvers av faglig tilhørighet. Det arbeidet førte til at det gruppene kom fram til ble ført inn i en kollektiv aktivitet hvor gruppene presenterte sine resultater i kollegialt plenum. Den aktiviteten skulle både ha som hensikt å finne sammenfallende forslag til tiltak, og å utvikle en organisasjonslæring. I mars måned 2022 presenterte gruppene sine resultater i plenum der temaet var å definere en forestilling om hva som gjør en gruppe god å være i, og samtidig hva du bidrar til å gjøre gruppen god. I april var det i fellestid gruppeaktiviteter ifm fixed mindset, hvor utfordringen var å finne fram til strategier til å hjelpe eleven med å eventuelt endre sin egen oppfatning om hvordan han kan beherske faglige utfordringer. Elever kan ha blitt «låst» i sin egen virkelighetsoppfatning om at noe er umulig å beherske. Det var en film av Inger Bergkastet om faglig og sosial læring. Et av temaene var også om hvor viktig gode relasjoner mellom både elever og elev-lærer er for elevens opplevelse av skolemiljøet. Det er poengtert at det er elevens subjektive opplevelse som er virkelig, og som er grunnlaget for tiltak.

I forbindelse med min opplevelse av hvordan prosjektet ble organisert, gjennomført og ledet, ser jeg tilbake på en godt gjennomført organisering. Det opplevdes imidlertid som en maskinell måte å produsere kunnskap på. Utviklingsarbeidets aktiviteter foregikk i siste del av arbeidsdager, det gikk meget raskt og var massivt. Stor mengde ideer, tanker, oppgaver og spørsmål var oppe, og det opplevdes som en maskinell produksjon av en stor mengde resultater og produkter. Jeg opplevde det slik. Jeg håper og tror at

de for skolens viktigste funn og resultater som avstedkom prosjektet blir tatt fram ved en senere anledning, slik at de blir innsatsfaktorer ved andre utviklingsarbeider.

På en annen side var en del av aktivitetene i utviklingsarbeidet tidsfleksibelt. Deltakerne skulle tilegne seg kunnskap ved sin ubundne arbeidstid, ved å lese artikler og se filmer. Det opplevdes tosidig, både som en fordel ved at en kunne gjøre den jobben ved beste situasjon, men på den annen side opplevdes det som at et «ovenfra og ned» utviklingsarbeid fortrengte den tiden hvor jeg skulle gjøre opprinnelig forberedelsesarbeid ifm. undervisning. Det var organiseringen. Når det gjelder hvordan det ble ledet, så jeg at rektor gjorde bruk av sine avdelingsledere som tilretteleggere- og ledere av de ulike gruppe- og fellesaktivitetene, noe som også gir organisasjonslæring i organisering og ledelse-distribuert ledelse.

Lærer 2: Arbeidet med IKO er organisert på en helt annen måte, med korte videosnutter med faglig utviklende innhold med påfølgende refleksjonsoppgaver. Slik det ble organisert i vår med sammensatte grupper på tvers av team, var etter min mening svært positivt. Bruk av IGP-metoden oppleves også bra. Bra at avsluttende tema i etterutdanningen kunne dokumenteres gjennomført. I alle gruppene var lederteamet representert. Det sikret kontinuitet og at god/lik ledelse av gruppearbeidet. Arbeidet ble kvalitetssikret på denne måten, samtidig som at ledergruppa hadde muligheten til å ta del i og få direkte kjennskap til refleksjonene i gruppa. Det at gruppene var satt sammen med lærere fra ulike fag og programområder opplevde jeg som meget positivt. Den diskusjonen som var i gruppen opplevdes fruktbart og jeg mener vi lærte mye av hverandre, samtidig var mye overførbart mellom fagene og programområdene. Det virker som kollegiet hadde en mer positiv holdning til denne organiseringen enn ved SKUV.

Lærer 3: Jeg foretrakk at ledelsen deltok mye mer aktivt under IKO-prosjektet ved å sende en person (fra ledelsen) til hver arbeidsgruppe. Dette førte til at prosjektet fikk en følelse av tilhørighet og viktighet for alle sammen, enn å bli overlatt til seg selv (og på en måte «glemt»). Som nevnt ovenfor, følte jeg at ledelsen var mye bedre forberedt og synlig under IKO. Jeg likte det av vi ble delt opp i små grupper med en fra ledelsen som ledet oss. Organiseringen var mer effektivt, og det var lettere å forstå hva som ble forventet av oss. Dette førte igjen til å bli bedre kjent med hverandre på tvers av studieretninger (ikke en selvfølge når man ellers ikke alltid jobber sammen).

Lærer 4: Det blir interessant å se hvordan dette utvikler seg. Det vesentlige er jo at vi finner nye verktøy vi kan bruke i skolehverdagen. Noe av opplegget også her hadde vel kanskje passet bedre for ferske studenter? Da med henblikk på den pedagogiske delen? Tidsbruken synes for stor i forhold til utbyttet. Døgnet har 24 timer, en del av disse skal brukes på jobb! Mange av kollegene mener at tiden som blir brukt ikke står i forhold til utbyttet vi sitter igjen med.

Av og til sitter man med følelsen av at lærerne skal uniformeres, dvs. at praksis skal bli mest mulig lik. Det kan vi være enige med i en viss grad, men det er viktig å huske på at trylleformularer ikke finnes. Pedagogisk praksis er uløselig knyttet til læreren som person, hver og en finner sin vei og måte. Vi kan ikke fremstå som noen vi ikke er i vårt daglige arbeid, det blir ikke ekte og faren for å feile og slite seg ut kan bli resultatet.

Prosjektene har også en svakhet; det føles som om vi blir ansett som blanke ark uten

pedagogisk innsikt. Situasjonen oppfattes slik at store deler av temaene er lagt på et veldig lavt pedagogisk nivå, vi er tross alt skolerte og har opparbeidet ulike erfaringsbaser gjennom våre praksiser. Mye av det som presenteres tar ikke høyde for dette og derfor blir mye av det en ny utgave av «Keiserens nye klær». Arbeidspresset blir ofte for stort når lærerne både skal serve undervisning og delta på slikt tidkrevende arbeid. Det er ikke ubetinget interessant/moro å sitte med hjemmelekser når vi heller skulle jobbet med elevarbeid.

Lærer 5: Erfaringen med lærende tankesett (IKO) er gjennomgående meget positive. Relevant fagstoff og interessante problemstillinger ble tatt opp i forholdsvis korte undervisningsvideoer med påfølgende diskusjoner, både i grupper og plenum. IGP-metoden fungerte meget bra i denne konteksten. En innvending er at jeg kunne ha ønsket meg enda mer tid til å diskutere, reflektere over, problemstillingene i grupper, da fortrinnsvis fagspesifikke grupper. Selv om tematikken er fagovergripende, har de fleste av oss behov for å jobbe med våre egne fag, eller nært beslektede fag. En annen faktor er at vi lærere har ulike behov - noen er mer selvstendige enn andre, og jeg synes det er litt snodig at en fra ledelsen fungerte som «seminarleder» for oss andre. Den oppgaven kunne nok også en lærer ha tatt på seg. Et annet spørsmål er om det virkelig er nødvendig å ha en som passer på at aktiviteter blir gjort. Vi burde være selvgående og ansvarlige nok til at det ikke er behov for at en i ledelsen må leie oss gjennom obligatoriske aktiviteter i fellestida. Når det er sagt, sitter jeg igjen med mye positivt fra IKO. Lærende tankesett, og herunder ikke minst lærende møter, var/er interessante og nyttige impulser som vi allerede har implementert på skolen. Møtekulturen er blitt bedre, vi har gått fra å være objekter til å bli subjekter i fellestida, og det er ubetinget positivt. IGP-metoden med utgangspunkt i konkrete filmsnutter bør vi ha mer av i tiden fremover. Slik får vi gode, faglige diskusjoner hvor det pedagogiske står i sentrum.

Lærer 7: Slik jeg opplever det, var IKO-prosjektet i motsetning til SKUV forankret på toppen. Jeg opplevde at det var enighet om at dette skulle vi gjennomføre og at dette skulle vi greie. IKO ble annonsert og solgt inn i forkant. Det lå en gjennomføringsplan for prosjektet. Det var også tilgjengelig et program/løp digitalt som vi fulgte. Mulig at det ble gjort mange justeringer underveis uten at det merkes for oss ansatte. Organiseringen var slik at ledelsen var med. Det var tydelig hva som skulle gjennomføres på de ulike øktene. Vi ble introdusert og lært opp i en ny måte å arbeide på. Ledere fra skolens ledelse, som ble fordelt på de ulike gruppene, var i forkant opplært og instruert i hvordan disse møtene skulle struktureres. Vi ble inndelt i grupper som gjorde det enklere å delta aktivt i arbeidet/diskusjonene, noe jeg opplever at mange har satt pris på. Gruppene var bevisst inndelt og en fra ledelsen var med og styrte prosessen, noe jeg opplevde som positivt. På denne måten ble det mer struktur og lettere å ikke spore av.

Ledelsen har vært tydelig, men vennlig om at dette var noe vi skal gjennomføre. Det var aldri, slik jeg opplever det, stor motstand blant oss ansatte til å gjennomføre dette. Men opplevelsen av at det har vært mange parallelle prosjekter som har gått samtidig har ført til forvirring og frustrasjon om hva det er vi egentlig skal holde på med. Det kan være det kunne vært fint å ta ned det generelle «arbeidstrykket» noe. Enkelte mister oversikten. Viktig å huske at de fleste av oss bare er middelmådige (naturligvis).

## 4.4 Lærernes refleksjoner rundt utviklingsarbeid generelt

I det følgende har jeg samlet refleksjonene som handler om utviklingsarbeid generelt, der hvert avsnitt representerer ett utsagn.

Lærer 4: Alle pedagogiske diskusjoner som går til enhver tid mellom de som jobber med elever i skolen er viktige. Det være seg uformelle møter på arbeidsrom og mer formelle gjennom forskjellige opplegg som vi deltar i fra år til år. Målet er jo selvfølgelig å forbedre elevenes læringsutbytte og også å gjøre hverdagen for den enkelte lærer enklere på det viset at via informasjonsdeling kan hver og en få kunnskap om andre måter å løse oppgavene på. Problemet med disse oppleggene er at de ikke tar høyde for at vi er forskjellige hva pedagogisk praksis angår. Ulik praksis er ikke ensbetydende negativt. Det er nå en gang slik at alle finner «sin» måte å undervise på, noe passer for deg, mens andre gjør ting på sin måte. Dette har både negative og positive sider. Positivt er at elevene oppfatter oss som forskjellige og knytter det til vår måte å være på som personer. Du lander jo på det som du etter hvert synes fungerer best. Den negative siden kan være at enkelte ikke får den suksess som de kunne ha hatt dersom de i større grad hadde vært villige til å granske egen praksis og ta til seg tips som kunne lettet arbeidshverdagen og økt innlæringen for eleven. Det er jo mye snakk om tidstyver i skolen. De senere år har slike velmente prosjekter tatt stadig større del av vår tid. Skoleutviklingsprosjekter er viktige, men kontakten med elevene er det viktigste. Det at vi får nok tid til å prate med elevene og finne ut av deres oppfatning av hverdagen som elev er kanskje den viktigste input vi kan få. Det forutsetter at læreren har tid og rom til å bygge relasjoner og følge opp den enkelte elev på en god måte. Dette tar tid både i og utenfor klasserommet. Til slutt vil jeg si at jeg selvfølgelig er for skoleutviklingsprosjekter, faren er at de blir for tidkrevende og altoverskyggende.

Lærer 5: Videre har de som har jobbet en del år i skolen vært tatt del i andre utviklingsprosjekter som man etter noen år har glemt - eller fortrenget.

Lærer 6: Det nest viktigste jeg lærte var at en god organisering og ledelse av utviklingsarbeid er viktig for at hele organisasjonen skal lære godt i et gitt tema.

Lærer 7: Utfordringen har vært opplevelsen av mange parallelle prosjekter, leder med høy arbeidskapasitet og ønske om få gjennomført ulike prosjekt, og som forventer mye av sine medarbeidere. Det kan av og til bli vanskelig å vite hva som er hva. Når skulle ulike oppgaver/arbeidskrav være ferdig og hvilke gruppe var det og hvilket prosjekt? Skolering gjennom skrivesenteret gikk parallelt med arbeidskrav og møter, og det var utviklingsarbeid/læreplananalyse i fagteam. Samtidig har det vært enkelte som ikke ser nytten av utviklingsprosjekt generelt, og om de ikke aktivt bremset prosessen i hvert fall ikke har bidratt så veldig aktivt. Det kan bli mye venstrehåndsarbeid og i siste liten. Men dette har blitt håndtert på en god måte ved at personer enten har blitt fordelt eller satt sammen i egen gruppe som har hatt egen fra ledelsen til å bli fulgt opp.

Generelt, uavhengig av IKO-fase2 gjennomføringen, har ledelsen ved skolen «strammet inn» tilstedeværelsestiden ved skolen, formalisert møter i større grad og økt forventningen til ansatte, enn hva vi opplevde tidligere. Gjennomførte man undervisningen sin, var resten ikke så nøye med, litt enkelt sagt. Det kan være ubehagelig å miste «goder» som den store frihet tidligere kanskje var. Dette har foregått parallelt med kursingen. Dette blir derfor et sammensatt bilde og hva som er hva når noe skjer eller man opplever motstand i gjennomføringen av et prosjekt, er ikke bestandig så godt å si. Jeg mener jeg har hatt utbytte av kursingen og skolen som

organisasjon. Men opplevelsen av at det har vært mange parallelle prosjekter som har gått samtidig har ført til forvirring og frustrasjon om hva det er vi egentlig skal holde på med.

## 4.5 Mine egne erfaringer med utviklingsarbeid

I dette kapitlet vil jeg presentere mine egne erfaringer med de to utviklingsprosjektene.

### 4.5.1 SKUV-prosjektet

Skolebasert kompetanseutvikling i vurdering (SKUV) var et utviklingsprosjekt som ble gjennomført i alle de videregående skolene i tidligere Sør-Trøndelag i en periode som gikk over fire år. Dette var et samarbeid mellom daværende Sør-Trøndelag fylkeskommune og NTNU. Dette kan betraktes som et top-down prosjekt der rektor ved den enkelte skole ikke ble involvert i nevneverdig grad før dette ble bestemt. Opplevelsen var at dette var det fylket som hadde bestemt og at vi må gjennomføre dette. Tidsperspektivet var 1,5 år, men vi brukte 2 år på prosjektet, fordi framdriften var dårlig. Et av målene med SKUV-prosjektet, var at den enkelte lærer skulle bli en mer reflektert praktiker. Prosjektet skulle gi oss en anledning til å reflektere over det vi gjør, gjennom språk, modeller, se på andre sin praksis, skape en refleksjon over hvordan vi gjør det og gjennom denne prosessen endre måten vi underviser på. Det var lagt opp til at lærerne skulle analysere egen vurderingspraksis med stor vekt på kollektiv utforskning og utprøving.

I starten av SKUV-prosjektet opplevde vi en viss motstand mot at skolen skulle delta i enda et nytt utviklingsprosjekt. Det kom uttalelser som: «Skal vi igjen lære noe nytt? [...] Jeg er ikke motivert til å starte opp med et nytt prosjekt. [...] Jeg har ikke tid til dette.» Lærerne gjentok ofte spørsmålet: «Hvem er det som har bestemt at vi skal delta på dette?» Det ble ved flere anledninger kommentert at dette var noe vi måtte gjennomføre fordi fylket hadde bestemt det. Vi klarte ikke å oppnå et eierforhold og en felles forståelse, hverken i lederteam, ressursgruppen eller i fagteamene. Denne manglende involveringen forplantet seg videre nedover i organisasjonen med det resultat at lærerne heller ikke opplevde forankring. De aller fleste jobbet minimalt med prosjektet og gjorde kun det aller nødvendigste. Et fåtall hadde et eierforhold til SKUV i starten og ledelsen klarte ikke å skape en motivasjon hos lærerne. Vi hadde bølgedaler og noen oppturer som vi kan betegne som milepæler. Det var tungt å stadig måtte jobbe for å få læreren påkoblet prosjektet. For å få framdrift, måtte det settes innleveringsfrister og øremerkes tid i fellestid. Det ble brukt for lite tid på å planlegge utviklingsprosjektet til å tilpasses vår organisasjon.

Gjennom modellering, tok noen lærere i bruk nye verktøy og metoder i egen undervisning som exit ark, trafikklysmodellen, «no hands classroom» og hemmelig venn. Muligheten for videreutdanning skapte ny motivasjon i slutfasen av prosjektet og fem lærere fikk stipend for å ta utdanning. Som et resultat av utprøving gjennom SKUV-prosjektet hvor vi involverte alle lærerne i fellestid, endret ledelsen gjennomføringen av fellestid til det bedre. Dette ble lagt opp til mer involvering og deling i fellestid ved bruk av IGP-metoden og møtene på skolen fikk en litt annen gjennomføringsform med innramming og møteledelse. Det har nok foregått gode refleksjoner på arbeidsrom og i fagteam rundt vurderingss spørsmålet i SKUV-prosjektet, da oppnådde vi noe.

### 4.5.2 IKO-prosjektet

Når vi skulle i gang med IKO-prosjektet, tok vi med oss erfaringene som vi hadde erfart i SKUV-prosjektet noen år tidligere. God struktur og organisering av utviklingsarbeidet kom til uttrykk ved at det ble formidlet mål for utviklingsprosjektet, metode ble beskrevet og det ble laget en detaljert framdriftsplan med tema, innhold og tidsbruk. Det ble også uttrykt en forventning om at lærerne skulle møte forberedt til hver samling. Her opplevde vi noe motstand, så det ble inngått et kompromiss med tillitsvalgte om at på forhånd definerte arbeidskrevende perioder skulle skjermes for «hjemmearbeid».

Det ble lagt ned et omfattende arbeid i forkant av IKO-prosjektet ved å involvere og forankre prosjektet, skape en interesse og forklare hvorfor dette er viktig. Lederteamet forberedte seg ved å gjennomgå en opplæring der felles begrepsforståelse, teori og refleksjoner ble satt på dagsorden. Lederteamet formidlet sine forventninger til lærerne, både i form av forventninger om engasjement og tidsbruk.

Som forberedelser til prosjektet, brukte vi god tid i kollegiet på å diskutere hvordan de kan bidra til å skape motivasjon og engasjement i forbindelse med utviklingsarbeid i fellestid. Følgende temaer ble satt på dagsorden: hva er mest utfordrende, hvilke områder har du behov for å forbedre, hva trenger du mer kompetanse i som lærer og hva er det viktigste området vi trenger å forbedre på vår skole. Lærerne fikk uttrykt og diskutert sine forventninger gjennom individuelle refleksjoner og grupperefleksjoner. Det ble en del støy i organisasjonen under dette arbeidet, da noen av tilbakemeldingene fra gruppearbeidet opplevdes som vel ærlige. På spørsmålet om hva som er mest utfordrende, kom det blant annet fram at det var en del negativitet i kollegiet, at de ikke er gode på å få ting tredd nedover seg, egne fag er det viktigste, fellestid er et negativt ladet ord, det er utfordrende å ta ordet i plenum, tolkningsfellesskapet er ulikt og at elevenes manglende motivasjon er en utfordring. En lærer skrev rett ut at han har lagt merke til at det er mye motstand i kollegiet mot enkelte utviklingsprosjekt. En annen lærer skrev at det ofte dras i gang prosesser, men at det i ulik grad følges opp og på en god måte settes en sluttdato og en tydelig avslutning. En tredje lærer kommenterte at skoleutviklere bruker ord og vendinger som det er vanskelig å konkretisere og etterlyser et felles tolkningsfellesskap, mens en fjerde lærer nevner at det er veldig åpne føringer på hvordan man gjennomfører utdanning og at det er et stort spillerom for pedagogisk frihet. Da lærerne diskuterte spørsmålet om hva som er det viktigste området vi trenger å forbedre, kom følgende svar: få vekk korridorpolitikk, åpenhet, felles forventninger, ta brodden av konflikter og klima for at folk får komme med sine meninger. En gruppe var enda tydeligere i sine tilbakemeldinger og uttalte at mange ikke ønsker forandring og at det er viktig med en kulturendring. Her ble det også poengtert at noe blir startet på, men ikke fullført og at utviklingsarbeid går over for lange intervaller.

IKO-prosjektet var som sagt initiert og forankret lokalt på skolen og det ble brukt mye tid på å involvere og forankre prosjektet i forkant, selv om heller ikke dette prosjektet bar preg av bottom-up-forankring. Prosjektet ble utsatt flere ganger fordi vi ønsket å finne et passende og riktig tidspunkt å starte opp. Tidsperspektivet på prosjektet var ett år. Lederteamet deltok selv i utviklingsarbeidet og ledet arbeidet i gruppene. Ved å involvere, være tett på, vise interesse og styre tiden slik at man kom i mål, sørget vi for en god struktur på arbeidet. Temaene som ble diskutert opplevdes som relevante for lærerne, de var gjenkjennbare og hadde en overføringsverdi. Både kvantitet og kvalitet preget gjennomføringen. Hver torsdag hadde vi 2 timer til rådighet slik at gruppene kunne fordype seg i hvert enkelt emne. Det ble jobbet sammenhengende med prosjektet i en lengre periode for å sikre en viss kontinuitet og det ble satt av rikelig med tid i

fellestid. I tillegg ble det benyttet et ferdig undervisningsopplegg gjennom Høyskolen i Innlandet. IGP-metoden (individuell-gruppe-plenum) ble benyttet som metode gjennom hele utviklingsarbeidet. Gruppesammensetningen varierte gjennom prosjektet, men det var en styrt gruppeinndeling der gruppene var inndelt i tverrfaglige grupper. Ved sammensetningen av gruppene, ble det lagt vekt på psykologisk trygghet i gruppene slik at man la til rette for gode refleksjoner og skapte rom for ærlige tilbakemeldinger. Det var lagt opp til forberedelser i form av at lærerne skulle se gjennom filmer og skrive refleksjonsnotater før hver samling. Ikke alle møtte forberedt, og dette forsinket noen av grupperefleksjonene. Det var stram regi på møtene, så vi ble ikke alltid ferdige til vi skulle møtes for å dele med hverandre i plenum. Jeg opplevde imidlertid et godt engasjement, gode diskusjoner og refleksjoner, både i gruppene og i plenum. Det virket som de aller fleste hadde utbytte av dette arbeidet. Jeg sitter ikke med informasjon om lærerne har tatt med seg det de lærte av verdier, teori og metoder inn i undervisningen.



# Kapittel 5 Analyse og diskusjon

## 5.1 En analyse av handlingsteorier i utviklingsarbeid

I dette kapitlet vil jeg analysere og diskutere ett av mine forskningsspørsmål: Hvordan bidrar lærernes og leders erfaringer med utviklingsprosjekter i egen skole til å forme og forsterke deres handlingsteorier om skoleutvikling?

Ekspertgruppa (2016) sin studie la spesielt vekt på lærernes beskrivelser og vurderinger, og da spesielt hva lærerne gjør og hvorfor de gjør som de gjør. Jeg ønsker å sette dette i sammenheng med lærernes utsagn i min studie. Robinson (2018) argumenterer for hvorfor det er så viktig både for leder og lærere å ha kjennskap til egne og andres handlingsteorier. Essensen i teorien er å kjenne til hvilke oppfatninger og verdier som ligger til grunn for de handlingene som utføres i praksis (nåværende handlinger) og hvilke faktiske konsekvenser denne praksisen får. Å få rede på spenningsfeltet mellom handlingsteoriene i nåværende praksis og handlingsteorier som er nødvendige for å implementere den foreslåtte nye praksisen (Robinson, 2018) er vanskelig: «Vi forstår hvorfor vanskeligheten med endring er proporsjonal med graden av spenning mellom handlingsteoriene i nåværende praksis og handlingsteorier som er nødvendige for å implementere den foreslåtte, nye praksisen» (Robinson, 2018).

Utviklingstidens obligatoriske form bidro til at enkelte lærere i studien til Ekspertgruppa uttrykte at denne tok tid fra andre presserende oppgaver (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Flere lærere i min studie er inne på akkurat det samme. Tid til utviklingsarbeid blir satt opp mot andre deler av lærerrollen og kan gi oss en indikasjon om hva som kan være den uttrykte handlingsteorien som ligger bak disse utsagnene: «Prosjektet var stort og omfattende, for omfattende til at vi kan skjøtte undervisningen», «Prosjektet fortrengte tiden hvor jeg skulle gjøre opprinnelige forberedelsesarbeid ifm. undervisning» og «Ønske om å gjennomføre oppfattes ikke som så viktig». Den uttrykte teorien kan tolkes som at tidsbruk på utviklingsarbeidet tar tiden fra undervisningsarbeid, herunder undervisning, for- og etterarbeid, faglig ajourføring og kontakt med elevene.

Oppfatningen om at undervisning er det viktigste, kan tolkes på følgende måte. I et forsøk på å forstå lærerens handlingsteorier, må man gå inn i nøkkeloppfatninger og verdier som styrer handlingene (Robinson, 2018). Lærerne har en nøkkeloppfatning om at god undervisning handler om at læreren forbereder seg i sine egne fag og timer, og at primær oppgaven til læreren er elevarbeid og kontakt med elevene. Noen av sitatene kan tyde på en oppfatning av at utviklingsarbeid er tidkrevende og skal man engasjere seg i utviklingsarbeid, vil man ikke få tid til oppgavene som er knyttet til undervisning. Et av målene for utviklingsarbeid i skolen er at det skal føre til en forbedret praksis i klasserommet. En av lærerne i min studie er helt tydelig på dette: «Målet er jo selvfølgelig å forbedre elevenes læringsutbytte og også å gjøre hverdagen for den enkelte lærer enklere på det viset at via informasjonsdeling kan hver og en få kunnskap om andre måter å løse oppgavene på». Samtidig argumenterer denne læreren for at utviklingsprosjekter ikke tar høyde for ulike praksiser: «Problemet med disse oppleggene er at de ikke tar høyde for at vi er forskjellige hva pedagogisk praksis angår. Ulike praksiser er ikke ensbetydende negativt. Det er nå en gang slik at alle finner «sin» måte å undervise på, noe passer for deg, mens andre gjør ting på sin måte». Det siste sitatet gir en

indikasjon på at motivasjon til å forbedre egen praksis kanskje ikke er til stede. Dersom granskning av egen praksis ikke blir satt på dagsorden, vil da læren på eget initiativ og egen hånd, vurdere og videreutvikle egen praksis, slik det tydelig forventes i overordnet del? Dette sitatet viser en begrunnelse for hvorfor dette er viktig: «Den negative siden kan være at enkelte ikke får den suksess som de kunne ha hatt dersom de i større grad hadde vært villige til å granske egen praksis og ta til seg tips som kunne lettet arbeidshverdagen og økt innlæringen for eleven».

Det er viktig å poengtere at noen lærere i min studie gir uttrykk for at tid til utviklingsarbeid er vel anvendt tid og at de har hatt et utbytte, både individuelt og skolen som organisasjon. I Ekspertgruppa sine studier kom det fram at noen lærere opplevde det som pålegg, fordi de hadde tusen andre ting de skulle ha gjort og at det kunne bli en stressfaktor på forhånd når det egentlig var så mye annet som skulle vært gjort (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Flere av lærerne i min studie er også inne på dette med tidspress, høyt tempo og høyt arbeidspress i hverdagen og dette kommer tydelig fram i dette sitatet: «Det var noen fellesøkter som jeg mener var alt for oppjaget i tempo, og folk ble sliten av det på slutten av en arbeidsdag».

Ut fra mine funn, kan det se ut som at lærernes nåværende handlinger, er at de fleste deltar i utviklingsarbeid fordi det forventes og at de i de fleste tilfeller er drevet av ytre motivasjon og fravær av indre motivasjon. Følgende sitater kan være et bevis på dette: «Samtidig har det vært enkelte som ikke ser nytten av utviklingsprosjekt generelt, og om de ikke aktivt bremset prosessen i hvert fall ikke har bidratt så veldig aktivt» og «Mange lærere er fysisk til stede i utviklingsarbeid, men ikke mentalt til stede. Ettersom holdningen noen ganger bærer preg av at jeg ikke trenger å utvikle meg, vil ikke overføringsverdien til klasserommet være særlig stor».

De faktiske konsekvensene av dette kan være at man «kommer gjennom» læreplanen, elevene er forberedt til eksamen og relasjonene til elevene er gode. Kvaliteten på opplæringen kan variere både hos den enkelte lærer og fra lærer til lærer. Nye metoder og verktøy som introduseres i fellestid vil ikke bli prøvd ut i klasserommet og pedagogiske satsningsområder som det fokuseres på i fellestid, vil i liten grad være synlige i undervisningen. De nye kravene i LK20 om dybdelæring, skaperglede, engasjement, utforskertrang, kreativitet og refleksjon over egen læring preger ikke undervisningen i nevneverdig grad.

Når jeg skal gå inn på min foretrukne handlingsteori som leder, vil jeg starte med å beskrive mine nøkkeloppfatninger og verdier. Min nøkkeloppfatning har sitt utgangspunkt i at undervisningen kan forbedres og at det er en kontinuerlig prosess å utvikle den enkelte lærers praksis som igjen vil føre til bedre og mer læring for elevene. Min oppgave som leder er å bidra til at lærerne utvikler seg gjennom bl.a. utviklingsarbeid. I lærernes refleksjonsnotater, kommer det fram uttalelser som kan tyde på at engasjementet og motivasjonen er lav i utviklingsarbeid. Man kan undre seg over om enkelte lærere i studien verken er opptatt av eller interessert i å utvikle egen praksis, noe som underbygges av disse sitatene: «Ønske om å gjennomføre dette ved skolen kunne oppfattes som ikke så viktig» og «Min opplevelse av å være med på SKUV-prosjektet var at dette var noe ingen egentlig ville, men vi som skole måtte gjennomføre».

Våre foreslåtte handlinger som lederteam var å jobbe for en mer involvering i utviklingsarbeid generelt og i fellestid spesielt. Konkrete handlinger som ble foretatt i IKO-prosjektet, var en omstrukturering av samarbeidstiden for å legge bedre til rette for utviklingsarbeid og arbeid i det profesjonelle læringsfellesskapet. Dette beskrives slik av

denne læreren: «Slik det ble organisert i vår med sammensatte grupper på tvers av team, var etter min mening svært positivt». Det ble stilt krav til at lærerne skulle møte forberedt til fellestid. Dette ble imidlertid ikke fulgt opp av ledelsen, annet at det ble registrert i gruppene. Denne erfaringen deles også av en av lærerne i studien: «Jeg håper og tror at de for skolens viktigste funn og resultater som avstedkom prosjektet blir tatt fram ved en senere anledning, slik at de blir innsatsfaktorer ved andre utviklingsarbeider». Fremtidige konsekvenser slik vi vurderte det, var at dette ville føre til bedre tilrettelagt opplæring ved at lærerne tar i bruk et lærende tankesett og utvider sitt repertoar. Andre konsekvenser kan være mer strukturerte og lærende teammøter. Disse to sitatene beskriver at noen lærere opplevde nettopp dette: «Arbeidet med IKO er organisert på en helt annen måte, med korte videosnutter med faglig utviklende innhold med påfølgende refleksjonsoppgaver», «Når det er sagt, sitter jeg igjen med mye positivt fra IKO. Lærende tankesett, og herunder ikke minst lærende møter, var/er interessante og nyttige impulser som vi allerede har implementert på skolen» og «Bruk av IGP-metoden oppleves også bra». Disse satsningsområdene kan bidra til en forbedret praksis i klasserommet som igjen øker elevenes sitt læringsutbytte.

Jeg har gjennom denne studien blitt mer oppmerksom på hvorfor det er viktig at jeg som leder har kjennskap til egne og andre handlingsteorier. Å kjenne til hvilke oppfatninger og verdier som ligger til grunn for de handlingene som utføres i praksis, hva som er praksis og hvilke konsekvenser praksisen får for elevenes læring, er kjernen i dette arbeidet. Ved å være bevisst på dette, vil det bidra til at det blir lettere å forstå hvorfor lærere handler som de gjør og disse oppdagelsene kan brukes til både å forme og forsterke mine egne og lærernes handlingsteorier. Kunnskap om hverandres arbeidshverdag og roller, åpenhet og tillit, er viktige forutsetninger for at vi skal komme oss videre. Hvis jeg skal jobbe videre med handlingsteorier i utviklingsarbeid, tror jeg at det ville vært nyttig å bruke Robinson (2018) sine fire faser for å engasjere lærere og ledere i handlingsteorier: 1. Å bli enige om hvilket problem som skal løses, 2. Å stille utforskende spørsmål om den eller de aktuelle handlingsteoriene, 3. Å vurdere de relative fordelene ved nåværende og alternative handlingsteorier og 4. Å implementere og overvåke en ny og tilstrekkelig handlingsteori.

Følgende sitat beskriver hvordan en lærer opplever utviklingsprosjekter:

Utfordringen har vært opplevelsen av mange parallelle prosjekter, leder med høy arbeidskapasitet og ønske om få gjennomført ulike prosjekt, og som forventer mye av sine medarbeidere. Det kan av og til bli vanskelig å vite hva som er hva» [...] «Men opplevelsen av at det har vært mange parallelle prosjekter som har gått samtidig har ført til forvirring og frustrasjon om hva det er vi egentlig skal holde på med.

Dette kan tyde på en prosjekttrøtthet, noe jeg også leser mellom linjene i noen av de andre sitatene. Dette kan ifølge Robinson (2018) være et tegn på enkeltkretslæring, der uoverensstemmelsene mellom tilsiktede og faktiske konsekvenser reduseres ved at man foretar en liten justering ved neste utviklingsprosjekt. Skal man få til dobbeltkretslæring, kreves det endringer i oppfatninger og verdier, både hos ledere og lærere. Utfra endrede oppfatninger og verdier, vil man kanskje vente med neste utviklingsprosjektet i dette tilfelle.

## 5.2 Profesjonelle læringsfellesskap i utviklingsprosjekter

I dette kapitlet vil jeg ta for meg kjennetegn ved profesjonelle læringsfellesskap og se om våre to utviklingsprosjekter kvalifiserer til å kunne kalles et profesjonelt læringsfellesskap. I tillegg vil jeg på om utviklingsarbeidene bar preg av profesjonsutvikling. Et av mine forskningsspørsmål er som følger: Hvordan kan skoleledelsen legge best mulig til rette for lærernes læring og da også en utvikling av profesjonelle læringsfellesskap for å imøtekomme de forventninger som stilles til lærerprofesjonen?

Ble prinsippene for profesjonelle læringsfellesskap oppfylt i utviklingsarbeidene og førte utviklingsarbeidene til profesjonsutvikling? Det er et økt krav i dagens skole om at vi skal være profesjonelle. I overordnet del står følgende: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Emstad et al. (2020) diskuterer hvordan begrepet kan bli brukt ukritisk om alle læringsfellesskap som hverken bærer preg av å være lærende eller profesjonelle. De poengterer at det er viktig å rette blikket innover når man skal finne årsaker til utfordringer i skolen. Følgende sitat fra en lærer i min studie er et eksempel på dette: «Alle pedagogiske diskusjoner som går til enhver tid mellom de som jobber med elever i skolen er viktige. Det være seg uformelle møter på arbeidsrom og mer formelle gjennom forskjellige opplegg som vi deltar i fra år til år». Dette kan tolkes dithen at denne læreren mener at alle samtaler, diskusjoner og møter er en del av det profesjonelle læringsfellesskapet. På vår skole eksisterer det mange læringsfellesskap som f.eks. fagteam og lærerteam, men disse samarbeidsteamene kvalifiserer ikke under definisjonen av profesjonelle læringsfellesskap. Aas & Vennebo (2021) presiserer også at profesjonelle læringsfellesskap ikke må forveksles med noe som kommer i tillegg til eksisterende praksis, som f.eks. et fast møte i uka eller et program. Dette sitatet kan antyde at vi kanskje ikke har en felles forståelse av hva et profesjonelt læringsfellesskap betyr og hvilken form det skal ha i skolen. En diskusjon om hvordan dette begrepet skal forstås, og hva det innebærer for praksis, bør være en sentral oppgave for enhver skoleleder som ønsker å etablere et profesjonelt læringsfellesskap (Aas & Vennebo, 2021).

Definisjonen til Stoll beskriver profesjonelle læringsfellesskap på en god måte: «Det synes å være bred internasjonal enighet om at begrepet profesjonelle læringsfellesskap omfatter en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk gransker sin egen praksis gjennom en vedvarende refleksiv, samarbeidende, inkluderende og læringsfremmende, utviklingsorientert prosess» (Stoll et al., 2006, sitert i Aas & Vennebo, 2021, s. 14). Følgende sitat fra min studie er et eksempel på at IKO-prosjektet inneholdt elementer fra et profesjonsfaglig læringsfellesskap: «Det at gruppene var satt sammen med lærere fra ulike fag og programområder opplevde jeg som meget positivt. Den diskusjonen som var i gruppen opplevdes fruktbar og jeg mener vi lærte mye av hverandre, samtidig var mye overførbart mellom fagene og programområdene. Det virker som kollegiet hadde en mer positiv holdning til denne organiseringen enn ved SKUV».

I våre utviklingsprosjekter, besto gruppen av alle lærere og ledere innenfor en kollektiv virksomhet som er skolen. Bar prosjektene preg av deling og granskning av egen praksis? Var prosessen refleksiv, samarbeidende, inkluderende, læringsfremmende og

utviklingsorientert? Som svar på det første spørsmålet var det i SKUV-prosjektet lagt opp til granskning av egen praksis, men det skjedde i liten grad. Dette sitatet viser imidlertid at deling av praksis forekom: «Når temaet var så godt «satt» over tid, og etter å ha arbeidet med oppgaver i innhold til egen vurderingspraksis i forkant, hadde jeg god nytte av å utveksle vurderingspraksis med andre ansatte på tvers av faggrupper». To andre lærere har derimot ikke de samme erfaringene: «Hvilket utbytte jeg hadde av SKUV-prosjektet vet jeg ikke» og «Noe må vi ha lært, men jeg kommer ikke på noe, sa en kollega». SKUV-prosjektet ble verken oppfattet som inkluderende, samarbeidende eller læringsfremmende i nevneverdig grad. I IKO-prosjektet var det lagt opp til refleksjon og deling i gruppene, men prosjektet bar heller ikke preg av granskning av egen praksis i særlig grad. Prosessen i IKO-prosjektet bar preg av å være både refleksiv, samarbeidende og inkluderende. Arbeidet i gruppene var preget av refleksjoner, både individuelt og i grupper. Gruppene samarbeidet godt og prosjektet blir beskrevet av noen lærere i studien som inkluderende. Dette sitatet er beskrivende i så hensende: «IGP-metoden med utgangspunkt i konkrete filmsnutter bør vi ha mer av i tiden fremover. Slik får vi gode, faglige diskusjoner hvor det pedagogiske står i sentrum». Hvorvidt prosessene var læringsfremmende viser ikke mine funn, men utviklingsarbeidene var i høyeste grad utviklingsorienterte.

Helstad og Mausethagen (2022) sine studier, har vist at det er ekstra vanskelig å utvikle profesjonelle læringsfellesskap i videregående skole og dette er noe jeg kjenner meg igjen i. Noen av forklaringene til Aas & Vennebo (2021) er skolestørrelse, organiseringen med selvstyrte avdelinger, en sterk fagorientering og identitet, en sterk grad av autonomi og en svak tradisjon for samarbeid for å nevne noen. På vår skole kan mangel på fagmiljøer være en annen årsak i tillegg til utfordringer med å danne tverrfaglige samarbeidsgrupper utover tradisjonelle inndelinger i fagteam og klasselærerteam. Dette er poengtert av denne læreren: «En innvending er at jeg kunne ha ønsket meg enda mer tid til å diskutere, reflektere over, problemstillingene i grupper, da fortrinnsvis fagspesifikke grupper. Selv om tematikken er fagovergripende, har de fleste av oss behov for å jobbe med våre egne fag, eller nært beslektede fag». Sterk grad av autonomi vil bli diskutert senere i oppgaven og kan også være en årsak til svake profesjonelle læringsfellesskap.

I min refleksjon kom det fram at begge utviklingsarbeidene hadde et ovenfra initiativ og bar preg av profesjonalisering ovenfra. SKUV-prosjektet var initiert av skoleeier, mens IKO-prosjektet var et ledelsesdrevet samarbeid. Profesjonalisering ovenfra kan både bli brukt som strategi for kontroll av lærerne, og som en støtte til profesjonalisering innenfra ved at lærerne utveksler og utvikler kunnskap relatert til pedagogiske situasjoner (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Disse lærerne kan ha følt på nettopp dette: «[...] jeg synes det er litt snodig at en fra ledelsen fungerte som «seminarleder» for oss andre. Den oppgaven kunne nok også en lærer ha tatt på seg. Et annet spørsmål er om det virkelig er nødvendig å ha en som passer på at aktiviteter blir gjort» og «Opplevelsen jeg hadde, var at utviklingsarbeidet SKUV ikke var initiert fra «grasrota» men et utviklingsprosjekt som følte tredd over hodet på oss». Det er viktig å poengtere at selv om samarbeidet var initiert av skoleledelsen slik som var tilfelle med IKO-prosjektet, kan det gi rom for lærerautonomi. Slike ledelsesdrevne samarbeidsformer, selv om de er initiert av ledelsen kan karakteriseres som profesjonalisering innenfra (Helstad & Mausethagen, 2022), noe følgende sitat uttrykker: «Jeg foretrakk at ledelsen deltok mye mer aktivt under IKO-prosjektet ved å sende en person (fra ledelsen) til hver arbeidsgruppe. Dette førte til at prosjektet fikk en følelse av tilhørighet og viktighet for alle sammen, enn å bli overlatt til seg selv (og på en måte «glemt»)». Dette viser at det

ikke nødvendigvis trenger å være noen motsetning mellom profesjonelt samarbeid og lærerautonomi. Samtidig er det ikke sikkert at lærere nødvendigvis oppfatter profesjonelt arbeid som bare positivt og at det heller oppfattes som en begrensning for læreren sin autonomi. Disse sitatene er eksempler på nettopp dette: «En annen faktor er at vi lærere har ulike behov - noen er mer selvstendige enn andre [...]» og «Vi burde være selvgående og ansvarlige nok til at det ikke er behov for at en i ledelsen må leie oss gjennom obligatoriske aktiviteter i fellestida».

Forskning viser at kvaliteten på skoleledelsen har en sammenheng med elevenes læring (Robinson, 2011, sitert i Helstad & Mausestaden, 2022, s. 161). Det presiseres at skoleledelse ikke virker direkte på elevenes læring, men indirekte gjennom lærerens praksis. Derfor mener jeg at spørsmålet om hvordan lederen kan få innflytelse på lærerens praksis er helt sentralt i alt utviklingsarbeid, noe denne læreren bekrefter med sin uttalelse: «Det nest viktigste jeg lærte var at en god organisering og ledelse av utviklingsarbeid er viktig for at hele organisasjonen skal lære godt i et gitt tema».

### 5.2.1 Struktur og organisering av utviklingsprosjekter

Det som går igjen i refleksjonsnotaene til lærerne er at SKUV-prosjektet kunne vært organisert og gjennomført på en bedre måte og at dette sannsynligvis ville ført til en mer positiv innstilling fra flere lærere, noe dette sitatet tydelig beskriver: «Etter min mening ville det sannsynligvis vært en annen innstilling fra oss lærere, dersom prosjektet hadde vært organisert og gjennomført på en bedre måte». Organiseringen av IKO-prosjektet blir derimot omtalt som godt gjennomført der det var tydelig hva som skulle gjennomføres på de ulike øktene, mer struktur og lettere å ikke spore av, noe denne læreren beskriver: «I forbindelse med min opplevelse av hvordan prosjektet ble organisert, gjennomført og ledet, ser jeg tilbake på en godt gjennomført organisering». Tre lærere skriver at ledelsen var forberedt til IKO-prosjektet. En annen lærer omtaler organiseringen på denne måten:

Organiseringen var slik at ledelsen var med og det var tydelig hva som skulle gjennomføres på de ulike øktene. Det lå en gjennomføringsplan for prosjektet. Ledere fra skolens ledelse fordelte seg på de ulike gruppene, var i forkant opplært og instruert i hvordan disse møtene skulle struktureres.

Mine erfaringer med de to prosjektene, er at strukturen var god på begge, men organiseringen utmerket seg i positiv retning i IKO-prosjektet. Denne læreren oppsummerer godt viktigheten av nettopp god organisering og ledelse i utviklingsprosjekter: «Det nest viktigste jeg lærte var at en god organisering og ledelse av utviklingsarbeid er viktig for at hele organisasjonen skal lære godt i et gitt tema».

På bakgrunn av blant annet erfaringene fra SKUV-prosjektet, hadde vi en mye strammere regi på IKO-prosjektet, noe alle disse sitatene underbygger: «Det lå en gjennomføringsplan for prosjektet. Det var også tilgjengelig et program/løp digitalt som vi fulgte», «Det var tydelig hva som skulle gjennomføres på de ulike øktene», «Ledere fra skolens ledelse, som ble fordelt på de ulike gruppene, var i forkant opplært og instruert i hvordan disse møtene skulle struktureres» og «Gruppene var bevisst inndelt og en fra ledelsen var med og styrte prosessen, noe jeg opplevde som positivt. På denne måten ble det mer struktur og lettere å ikke spore av». En lærer er også inne på viktigheten av å avklare forventninger i utviklingsarbeid: «Organiseringen var mer effektivt, og det var lettere å forstå hva som ble forventet av oss».

Ekspertgruppa tar blant annet for seg hvilken rolle profesjonsfellesskapet kan spille for endings- og utviklingsarbeidet i skolen. Organiseringen og innholdet i profesjonsfellesskapene er fremhevet og vies oppmerksomhet og styrkes. Innhold i fellestid er spesielt nevnt: «Fellestiden i skolen bør i større grad brukes på arbeid som er ment å styrke kvaliteten på lærernes undervisning» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 209). Istedenfor administrative oppgaver, bør denne tiden benyttes til utviklingsarbeid. Dette er helt i samsvar med endringene vi har gjort de siste årene, mindre tid til informasjon i fellestid gir mer tid til det profesjonelle læringsfellesskapet. Denne læreren beskriver dette som et forebyggende tiltak: «Som forebyggende tiltak organiserte skolen et opplæringsarbeid for de ansatte. Arbeidet var basert på ulike aktiviteter som i hovedsak ble gjennomført i fellestid». Bruken av begrepet forebyggende kan tolkes som kvalitetsikring av lærernes undervisning, noe også denne læreren er inne på i dette sitatet: «Arbeidet ble kvalitetssikret på denne måten, samtidig som at ledergruppa hadde muligheten til å ta del i og få direkte kjennskap til refleksjonene i gruppa». Ekspertgruppa poengterer også at skoleledere i større grad bør være faglige- og pedagogiske ledere som tar et større ansvar for å styrke skolens profesjonsfellesskap, og at skolelederens sin rolle som en mentor for profesjonelle yrkesutøvere som inngår i et profesjonsfellesskap bør styrkes (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

I IKO-prosjektet var lærerne organisert i lærergrupper på tvers av tradisjonelle fagteam og utdanningsprogram, noe disse lærerne omtaler som positivt: «Slik det ble organisert i vår med sammensatte grupper på tvers av team, var etter min mening svært positivt» og «Enkelte samarbeidsaktiviteter gikk ut på at det ble etablert grupper på tvers av faglig tilhørighet». Hensikten var å bryte med tradisjonelle oppfatninger og skolekulturer som ofte ligger i etablerte fagteam. Lærernes refleksjonsnotater er entydige på at dette var en inndeling som fungerte godt etter hensikten. Vi fikk også tilbakemeldinger underveis om at refleksjonsarbeid i mindre grupper opplevdes som trygt og at veksling på gruppene var positivt.

### 5.2.2 Samskaping- et verktøy for å nå målet

Det grunnleggende i et utviklingsprosjekt som skal føre til en endring, er å systematisere og strukturere læringsprosesser (Klev & Levin, 2009). Det betyr blant annet å strukturere samspillet mellom problemeierne og pådriverne i prosjektet. I våre to prosjekter var problemeier i SKUV-prosjektet skoleeier, mens i IKO-prosjektet var problemeier ledelsen ved skolen. Pådriverne i SKUV, var NTNU som kom inn som veiledere, og skoleledelsen. I IKO-prosjektet var pådriverne ledelsen på skolen. Klev og Levin (2009) presiserer at funksjonen til pådriverne er å utøve endringsledelse gjennom praktiske aktiviteter som genererer læring og utvikling. I IKO-prosjektet var læringsprosessene både systematisert og strukturert slik disse sitatene bekrefter: «Ledere fra skolens ledelse, som ble fordelt på de ulike gruppene, var i forkant opplært og instruert i hvordan disse møtene skulle struktureres. [...] Gruppene var bevisst inndelt og en fra ledelsen var med og styrte prosessen, noe jeg opplevde som positivt. På denne måten ble det mer struktur og lettere å ikke spore av».

Nøkkelpunktet blir å avklare hvordan problemeiere og pådrivere samspiller i læringsprosessen for å utvikle en ny arbeidspraksis. Hvis man er bevisste på å engasjere flest mulig når utviklingsprosesser skal starte, flyttes fokus fra implementering av bestemmelser utenfra til medbestemmelse, medvirkning og medskapning, og vi får det som Klev og Levin (2009) kaller samskapt læring. Å tilrettelegge arenaer slik at aktørene kan møtes for å lære i fellesskap, poengteres som viktig i denne modellen. Dette ble spesielt ivaretatt i IKO-prosjektet, noe denne læreren forklarer: «Arbeidet var basert på

ulike aktiviteter som i hovedsak ble gjennomført i fellestid. [...] Det arbeidet førte til at det gruppene kom fram til ble ført inn i en kollektiv aktivitet hvor gruppene presenterte sine resultater i kollegialt plenum».

Deltakerne i utviklingsprosesser innehar ulike posisjoner og roller, både når det gjelder eierskapet til problemet og mulighetene og ansvaret for å lede en prosess. At man inngår i den samme læringsprosessen, er derfor av avgjørende betydning (Klev & Levin, 2009). Dette utsagnet kan tyde på at vi ikke har vært flinke nok til å skape samskapt læring i SKUV-prosjektet: «Vi ble presentert for ferdige opplegg, det være seg forelesninger eller gruppearbeid, som vi ikke hadde noen innflytelse på». Dette sitatet beskriver fravær av samskapt læring i SKUV-prosjektet, mens samskapt læring anerkjennes i IKO-prosjektet:

I forhold til utviklingsarbeidet vi gjennomførte litt senere med IKO-prosjektet, syns jeg at ledelsen var ganske fraværende fra dette arbeidet med SKUV. Vi ble overlatt mye til oss selv (ofte positivt også), men jeg foretrakk at ledelsen deltok mye mer aktivt under IKO-prosjektet ved å sende en person (fra ledelsen) til hver arbeidsgruppe.

I IKO-prosjektet har jeg plukket ut følgende utsagn som kan gi oss flere indikasjoner på større grad av samskapt læring: «ledergruppa hadde muligheten til å ta del i og få direkte kjennskap til refleksjonene i gruppa», «jeg foretrakk at ledelsen deltok mye mer aktivt under IKO-prosjektet ved å sende en person (fra ledelsen) til hver arbeidsgruppe» og «organiseringen var slik at ledelsen var med». Disse utsagnene er sammenfallende med mine erfaringer. Rektor, ledere og lærere inngikk i den samme læringsprosessen gjennom hele IKO-prosjektet, noe Klev og Levin (2009) mener er essensielt. Å bruke modellen til Klev og Levin (2021) i oppstarten av medvirkningsbaserte endringsprosesser, vil være til stor hjelp for de som skal organisere og lede prosessen.

I Helstad sin studie, som tok for seg oppstartsfasen i utviklingsprosjekter i videregående skole, kom det fram at tett involvering og god dialog med faglederen er avgjørende for å forankre arbeidet (Helstad, 2021, s. 261). Faglederen vil da fungere som et bindeledd for løse koblinger, noe følgende lærer omtaler som distribuert ledelse i IKO-prosjektet: «Når det gjelder hvordan det ble ledet, så jeg at rektor gjorde bruk av sine avdelingsledere som tilretteleggere- og ledere av de ulike gruppe- og fellesaktivitetene, noe som også gir organisasjonslæring i organisering og ledelse - distribuert ledelse».

### 5.3 Motivasjonens betydning i utviklingsarbeid

Medvirkning og forankring forutsetter interesse, engasjement og motivasjon. Et av mine forskningsspørsmål er: Hvilke faktorer ved organisering, gjennomføring og ledelse av utviklingsarbeid påvirker lærernes motivasjon til å videreutvikle sin pedagogiske praksis?

Motivasjon er kommentert av tre lærere i forbindelse med SKUV-prosjektet: «Ikke mye interesse og motivasjon å spore i lærerkollegiet», «Flere mistet tidlig noe av motivasjonen for et utviklingsarbeid som på papiret så både spennende og viktig ut» og «Prosjektet i seg selv var ikke et selvvalgt fra skolen, men det kom som et krav fra skoleeier/fylkeskommunen til å gjennomføre. Ønsket om å gjennomføre dette ved skolen kunne oppfattes som ikke så viktig. Vi gjør det som pålegges, men ikke noe mer». En lærer kommenterer at IKO-prosjektet derimot ble annonsert og solgt inn i forkant. Det er



også noen utsagn i refleksjonsnotatene som sier noe om motivasjon, selv om motivasjon ikke er nevnt implisitt og som jeg derfor synes det kan være interessant å se nærmere på.

Når jeg nå skal diskutere motivasjon sett i sammenheng med utviklingsarbeid, er det interessant å se på arbeidsmotivasjonsbegrepet. Arbeidsmotivasjon er som sagt et resultat av personlige egenskaper og egenskaper ved den situasjonen individet befinner seg i, i vårt tilfelle er dette skolen som arbeidsplass (Mastekaasa, 2008, s. 307). I teorien skiller det mellom indre og ytre motivasjon og belønning og dette vil jeg komme inn på i min videre drøfting rundt motivasjon.

Eccles' og Wigfields sine verdiperspektiver skiller mellom fire hovedtyper av verdier som en aktivitet kan ha: indre verdi, nytteverdi, personlig verdi og kostnad (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Aktiviteten i mitt tilfelle er deltakelse i utviklingsarbeid.

Indre verdi eller interesseverdi er en verdi som sier noe om den gleden en bestemt aktivitet kan gi og er ofte knyttet til interesse, glede eller positive følelser som en bestemt aktivitet skaper. Det er denne gleden som ofte er drivkraften og da reduseres behovet for ytre stimuleringer og insentiver, men også for kontroll og overvåkning (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Hvis en lærer opplever at en aktivitet har en indre verdi, vil dette gi en sterk drivkraft. Behovet for ytre stimuleringer og insentiver vil reduseres. Lærere som befinner seg her, vil være indre motivert for å delta på utviklingsprosjekt, de vil vise initiativ, sette seg mål og legge arbeidet inn i sine planer. Begge utviklingsprosjektene tok utgangspunkt i temaer som preger arbeidshverdagen til lærerne, vurdering og tilrettelagt opplæring. SKUV-prosjektet tok utgangspunkt i at lærerne skulle undersøke egen vurderingspraksis og hvorfor en slik undersøkende tilnærming er viktig for elevenes læring. IKO-prosjektet tok utgangspunktet i læringskultur og lærende tankesett og hvilken betydning dette har for den enkelte elev, elevenes læring og skolens kollektive praksis. Målet med SKUV-prosjektet var at det skulle være et praksisnært prosjekt der læreren skulle utvikle sin egen vurderingskompetanse. Å bli bedre på vurdering burde ideelt sett være en motivasjonsfaktor i seg selv. Hos noen av lærerne i studien, var det interesse for å utvikle dette, mens noen utsagn kan tolkes dithen at de ikke hadde noe å lære og implisitt ikke har noen forbedringsområder: «Å forelese såpass mye om formativ og summativ vurdering var unødvendig all den tid de aller fleste av oss er erfarne pedagoger».

Vurdering er en del av skolehverdagen til en lærer og i disse sitatene sporer jeg en egeninteresse: «[...] etter å ha arbeidet med oppgaver i innhold til egen vurderingspraksis i forkant, hadde jeg god nytte av å utveksle vurderingspraksis med andre ansatte på tvers av faggrupper»

Jeg tror at arbeidet med SKUV har gjort at jeg (vi) forstår vurderingsforskriften bedre enn hvis SKUV ikke har vært gjennomført, fordi det var grundig og langvarig, og ett spesielt tema. Jeg mener at SKUV kanskje var den viktigste nasjonale pedagogiske satsingen i norsk skole.

I min studie er det ikke mange tegn som tyder på en indre verdi i deltakelse i utviklingsarbeid. Noen få omtaler utviklingsarbeidene som positive, men interessen for å jobbe med utviklingsarbeid kan virke lav og det er ikke glede eller mange positive følelser å spore i datamaterialet. Dette kan tyde på at utviklingsarbeid som aktivitet gir mer negativitet enn positivitet.

Noen lærere ser at utviklingsprosjektene hadde en nytteverdi, at det de lærte gjennom prosjektet kan komme til nytte senere. Når læreren ser at å jobbe med utviklingsarbeid kan gjøre det lettere å nå målene sine i undervisningen, vil det fremme motivasjonen for å jobbe med utviklingsarbeid. Flere av utsagnene kan knyttes til nytteverdi, nærmere bestemt manglende nytteverdi: «Samtidig har det vært enkelte som ikke ser nytten av utviklingsprosjekt generelt, og om de ikke aktivt bremsset prosessen i hvert fall ikke har bidratt så veldig aktivt» og «Det følte som om vi deltok i et utdanningsløp uten å gi formell kompetanse og uttelling gjennom studiepoeng. Formålet med utviklingsarbeidet er jo positivt, det var jo å øke læringsutbyttet for eleven». Det siste sitatet kan tyde på at læreren ikke ser nytten av å delta på utviklingsarbeidet, da det verken gir formell kompetanse eller økt læringsutbytte for eleven. Læreren er også inne på at andre skoler brukte frikjøp for alle som ville delta, men der var ikke vi. Her kan det muligens tenkes at hvis utviklingsarbeidet hadde gitt studiepoeng og/eller frikjøp, ville denne læreren opplevd en nytteverdi ved å få en form for belønning. Følgende sitat handler også om manglende utbytte: «Mange av kollegene mener at tiden som blir brukt ikke står i forhold til utbyttet vi sitter igjen med». Disse utsagnene er interessante og handler alle om en forventning om et utbytte og en opplevd nytteverdi og at det virker som at ytre motivasjon kan være en drivkraft i fravær av indre motivasjon. Min opplevelse av å lese dette er at mange lærere virker opptatt av ytre motivasjon for å utføre jobben, og at de ikke definerer det å jobbe med utvikling som en del av lærerjobben, selv om utviklingsarbeid ifølge lærerprofesjonen er en del av jobben til en lærer. Dette tolker jeg som en mangel på indre motivasjon for å jobbe med utviklingsarbeid.

Det at enkelte lærere ikke ser nytteverdien i å jobbe med utviklingsarbeid, kan også ha sin årsak i lærerjobben sin egenart. Innholdet i lærerjobben har endret seg de senere årene. Nærmere bestemt består oppgavene til læreren av flere administrative oppgaver og økte krav rundt dokumentasjon og rapportering enn tidligere. Lærerne i Ekspertgruppa sin rapport forteller om mange ulike oppgaver og ansvar som er forventet av dem. I tillegg til samarbeid knyttet til utviklingstiden og annen teamtid, fortalte lærerne i denne undersøkelsen at det går med mye tid til oppfølging av enkeltelever, kontakt med foreldre og mange rapporteringsoppgaver, og at disse oppgavene tar tid fra forberedelser og etterarbeid (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Dette er sammenfallende med et sitat fra SKUV-prosjektet: «Arbeidspresset på den enkelte lærer blir fort for stort, vi skal først og fremst sørge for god undervisning gjennom skoledagen, dette tok for mye tid og for mye oppmerksomhet fra oss».

Personlig verdi knyttes til identitet og selvvurdering, og når den oppfattes som personlig vil aktiviteten oppleves som viktig. Min tolkning av noen av utsagnene, er at lærerne ikke ser verdien og nytten i å jobbe med utviklingsarbeid og at denne holdningen påvirker kvaliteten på jobben som blir gjort. En lærer sier det rett ut: «Flere av presentasjonene til lærerne bar også preg av å være venstrehåndsarbeid eller improvisasjon». Det kan tenkes at lærerne ikke prioriterte å bruke tid på utviklingsarbeidet: «Det kan være det kunne vært fint å ta ned det generelle «arbeidstrykket» noe. Enkelte mister oversikten. Viktig å huske at de fleste av oss bare er middelmådige (naturligvis)». Her kan man spørre seg om hvem det er som skal ta ned arbeidstrykket. Jeg tolker det dithen at dette er myntet på ledelsen. Bruken av ordet middelmådig kan det være interessant å se nærmere på. Hvilke oppfatninger og verdier ligger bak denne formuleringen? Er det en oppfatning av at lærerne ikke har kapasitet til å heve seg og utvikle seg. Lærerens oppfatning og verdi kan være at kapasiteten er begrenset og evnen til å oppnå forbedret kvalitet i jobben er begrenset. Hvis dette er tilfelle, vil dette være et viktig funn å ta med seg videre i lederjobben.

Autonomi kan betraktes som en personlig verdi. Flere av sitatene fra lærerne kan knyttes opp mot autonomi, handlingsrom og styring. Det kommer fram i mitt datamateriale at balansegangen mellom lærerens autonomi og i hvor stor grad utviklingsarbeid bør styres ovenfra er hårfin. Det er også ulike syn på dette området. Er det et spenningsfelt mellom den selvstendige/uavhengige læreren og styring/kontroll fra ledelsen? I ett av refleksjonsnotaene fra en lærer uttrykkes det at problemet med utviklingsprosjekter, er at de ikke tar høyde for at lærerne er forskjellige hva pedagogisk praksis angår. Videre står det at ulik praksis ikke er ensbetydende negativt og at alle finner sin måte å undervise på, noe passer for deg og andre gjør ting på sin måte. Dette er tydelige eksempler på lærerens autonomi. Følgende sitater beskriver dette ytterligere:

Av og til sitter man med den følelsen av at lærerne skal uniformeres, dvs. at praksis skal bli mest mulig lik. Det kan vi være enige med i en viss grad, men det er viktig å huske på at trylleformularer ikke finnes. Pedagogisk praksis er uløselig knyttet til læreren som person, hver og en finner sin vei og sin måte. Vi kan ikke fremstå som noe vi ikke er i vårt daglige arbeid, det blir ikke ekte og faren for å feile og slite seg ut kan bli resultatet.

En annen faktor er at vi lærere har ulike behov, noen er mer selvstendige enn andre og jeg synes det er litt snodig at en fra ledelsen fungerte som seminarleder for oss andre. Den oppgaven kunne nok også en lærer ha tatt på seg. Et annet spørsmål er om det virkelig er nødvendig å ha en som passer på at aktivitetene blir gjort. Vi burde vært selvgående og ansvarlige nok til at det ikke er behov for at en i ledelsen må leie oss gjennom obligatoriske aktiviteter i fellestida.

Disse sitatene beskriver spennet mellom autonomi og styring. I det første sitatet diskuteres autonomien til læreren og at det er en stor individuell frihet knyttet til pedagogisk praksis. Også det andre sitatet tar opp dette med selvstendighet og individuell frihet, men her tas det høyde for at det er ulike behov blant lærerne. Autonomien blir satt opp mot styring fra ledelsen når det diskuteres om det virkelig er nødvendig at noen passer på at aktivitetene blir gjort. Det antydes videre at lærerne burde vært selvgående og ansvarlige slik at det ikke var nødvendig at ledelsen tok styring i fellestid.

Skolens rammefaktorer og styringsdokumenter kan få innvirkning på lærernes autonomi til å bedømme, bestemme og handle utfra egne vurderinger (Helstad & Mausestaden, 2022). Skoleledelsen disponerer som jeg tidligere har vært inne på, tid til lærersamarbeid slik at lærere samarbeider ved bestemte aktiviteter og om bestemte temaer for å utvikle sin praksis slik at de blant annet møter kravene i styringsdokumentene. Alle lærere skal forholde seg til disse styringsdokumentene, for eksempel opplæringsloven, forskrifter og aktuelle læreplaner. I møte med skolens rammefaktorer og styringsdokumenter, kan lærere oppfatte å ha mer eller mindre kontroll over sin egen læring, som igjen vil påvirke lærerens autonomi og dermed også elevenes læring (Helstad & Mausestaden, 2022). Profesjonelt samarbeid kan ses på som en form for styring av lærerens arbeid som kan begrense eller muliggjøre lærerautonomi.

Det er ofte et spørsmål om ledere har tid til å forankre et utviklingsarbeid og om vi skal ta oss tid til det, noe som er gjenkjennbart i mine refleksjoner. Aas (2013) er også inne på dette når hun skriver at forhandlings- og forankringsarbeidet tar utrolig mye tid, tid skoleledere ofte opplever at de ikke har. Det er kanskje derfor mange skoleledere velger en raskere vei ved å informere personalet, som oftest innebærer å legge fram et ferdig

forslag og spørre om noen har kommentarer (Aas, 2013). Dette kan forklare hvordan mange opplevde SKUV-prosjektet og er gjenkjennbart i utviklingsprosjekter i vår skole.

Eccles' og Wigfields siste verdi er kostnad som er en negativ verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det vi si at det er en omkostning ved å utføre en bestemt aktivitet og denne aktiviteten kan gå på bekostning av en annen. En av læreren skriver dette rett ut: «Det kan være ubehagelig å miste «goder» som den store frihet tidligere kanskje var». En annen lærer skriver: «Det er ikke ubetinget interessant/moro å sitte med hjemmelekser når vi heller skulle jobbet med elevarbeid.» Dette er eksempler på at å jobbe med utviklingsarbeid går på bekostning av å jobbe med elevarbeid. Det kan virke som at den den største opplevde kostnaden for lærerne er tid. Dette sitatet beskriver tid som en negativ verdi: «Døgnet har 24 timer, en del av disse skal brukes på jobb. Mange av kollegene mener at tiden som blir brukt ikke står i forhold til utbyttet vi sitter igjen med.» Mulige hindringer i utviklingsarbeid kan nettopp være knyttet til mangel på tid, merarbeid og behov for mer ressurser (Aas, 2013). Begreper som arbeidspress, tidspress, tidsfleksible, tidstyver og tidkrevende er brukt av flere lærere der tid er fellesnevneren. Også begrepet altoverskyggende er brukt. I mine funn kan noen av svarene tolkes dithen at det kan oppleves som et motsetningsforhold mellom å delta aktivt i et utviklingsarbeid og å utføre jobben som lærer, herunder undervise elevene. Rektorene i Ekspertgruppa sin studie, uttrykte at de ønsket at lærerne brukte mindre tid på å planlegge undervisning, slik at man kunne bruke enda mer tid på pedagogisk utviklingsarbeid (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Jeg som leder kan kjenne meg igjen i disse uttalelsene. Majoriteten av lærerne i min forskning er av motsatt oppfatning, de ønsker å bruke mer tid på undervisning og mindre tid på utviklingsarbeid, noe disse sitatene kan tyde på: «Arbeidspresset blir ofte for stort når lærerne både skal serve undervisning og delta på slikt tidkrevende arbeid» og «Tidsbruken synes for stor i forhold til utbyttet» og «Prosjektet var stort og omfattende, kanskje for omfattende til å gå parallelt med at deltakere skulle skjøtte undervisningen i hverdagen». Min tolkning utfra disse utsagnene kan tyde på at det er en oppfatning blant respondentene om at å skjøtte undervisning og å prioritere utviklingsarbeid er utfordrende å kombinere, og at utviklingsarbeid går på bekostning av de andre oppgavene som ligger til lærerjobben. Dette kan tyde på en interessekonflikt mellom leder og lærerne, og er et veldig viktig funn i min forskning. Nå som dette er avdekket, er det viktig å være oppmerksom på dette i framtidige utviklingsarbeid, men like viktig er det å være oppmerksom på dette i det daglige profesjonelle læringsfellesskapet.

Tid blir som sagt vurdert som en knapphetsfaktor av flere av lærerne. En lærer derimot, mener at en del av aktivitetene i IKO-prosjektet var tidsfleksible:

På en annen side var en del av aktivitetene i utviklingsarbeidet tidsfleksibelt. Deltakerne skulle tilegne seg kunnskap ved sin ubundne arbeidstid, ved å lese artikler og se filmer. Det opplevdes tosidig, både som en fordel ved at en kunne gjøre den jobben ved beste situasjon, men på den annen side opplevdes det som at et «ovenfra og ned» utviklingsarbeid fortrengte den tiden hvor jeg skulle gjøre opprinnelig forberedelsesarbeid ifm. undervisning.

Ekspertgruppa (2016) fant også stor enighet blant lærerne om at tiden er en begrensende faktor og respondentene opplevde at de ikke hadde nok tid til det de så på som sin kjerneoppgave- undervisningen. Samtidig betraktet det store flertallet av lærere i denne undersøkelsen utviklingstiden på sin skole som positiv, og samarbeid med lærerkolleger som utbytterikt. Imidlertid var nytten av utviklingstiden sterkt koblet til

opplevelsen av relevans (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). I mine funn er det også uttalelser som støtter opp under lærerens prioritering av kjerneoppgaven: «Skoleutviklingsprosjekter er viktige, men kontakten med elevene er det viktigste» og «Arbeidspresset på den enkelte lærer blir fort stort, vi skal først og fremst sørge for god undervisning gjennom skoledagen, dette tok for mye tid og for mye oppmerksomhet fra oss». Kan knapphet på tid være et vikarierende argument for at utviklingsarbeidet ikke ble prioritert av lærerne? Kan det tenkes at oppdraget i utviklingsarbeidet opplevdes som kritikk av nåværende praksis, og at lærerne følte at deres utøvelse av jobben ikke ble sett på som bra nok av ledelsen? Kan en årsak være at lærerne ikke ønsker å bli sett i kortene? I dette sitatet kan dette muligens leses mellom linjene: «Problemet med disse oppleggene er at de ikke tar høyde for at vi er forskjellige hva pedagogisk praksis angår. Ulik praksis er ikke ensbetydende negativt». Den samme læreren reflekterer imidlertid også over at du ikke nødvendigvis får suksess hvis du ikke er villig til å granske egen praksis. Dette tyder på at det er en viss forståelse for nødvendigheten av å undersøke egen praksis, men det blir samtidig ikke ansett som viktig nok. Dette er helt i samsvar med hva Ekspertgruppa sin studie avdekket: «Selv om lærerne anerkjente nytten av det styrte pedagogiske utviklingsarbeidet, var det ikke denne tiden lærerne selv var mest opptatt av, og som de mente var nødvendig for å få skolen og lærerhverdagen til å «gå rundt»» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 185).

Ytre motivasjon kan beskrives ved at aktiviteten utføres for å oppnå en belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det skilles mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon betyr at man ikke har noe valg og kan sammenlignes med en følelse av at en er tvunget til å utføre en bestemt aktivitet (Ryan & Deci, 2009, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2016, s. 67). Mine funn kan tolkes dithen at de fleste lærerne følte seg tvunget til å delta i SKUV-prosjektet. Det kan virke som at noen av lærerne i undersøkelsen hadde en autonom ytre motivasjon for å delta i SKUV-prosjektet, det vil si at de deltok fordi de har internalisert skolens verdier, verdien av at skolen må utvikle seg og dermed verdien av å utvikle seg selv, men de manglet interesse og en glede av å delta i utviklingsarbeidet.

Det er spesielt et sitat som jeg ønsker å kommentere: ««Den viktigste årsaken til at det tidlig ble en negativ stemning var at SKUV ble oppfattet som et diktat og ikke presentert som en mulighet.» Diktat fokuserer mer på hva man ikke kan enn hva man kan. Denne uttalelsen, kan tolkes dithen at vedkommende lærer følte at prosjektet skulle avdekke hva man ikke kan og det er ingen god opplevelse. Det kan se ut som at ledelsen ikke har vært nok bevisst på hva lærerne mestrer i utviklingsarbeid og å bruke godfotteorien for å finne de sterke sidene hos den enkelte.

Hvordan kan vi få endret innstillingen til utviklingsarbeid fra å må til å ville? Ikke for at lederen har sagt at lærerne må, men fordi det har betydning for lærerens oppgave med å lære elevene. Motivasjon er en naturlig drivkraft i hvert enkelt menneske. Vi gjør ting fordi vi selv vil gjøre det, ikke fordi andre har bestemt det. Behovet for en viss kontroll over eget liv er den sterkeste drivkraften i oss for å bli motiverte og engasjerte (Lysebo et al., 2022).

Studier viser at oppstarten av et større utviklingsarbeid har stor betydning for hvor mye arbeid som legges ned (Helstad, 2021). Helstad har gjennom sin studie i en videregående skole identifisert hvilke erfaringer rektor, avdelingsledere og fagledere gjorde seg ved oppstart av et større utviklingsarbeid. Funnene fra denne studien viser at ledelsen må ivareta tett involvering og god dialog med faglederne for å forankre arbeidet

(Helstad, 2021, s. 257). Hvis det er spenninger knyttet til beslutninger innad i ledergruppa, påvirker dette samhandlingen i kollegiet og ifølge Helstad (2021) vil dette påvirke utviklingsarbeidets videre skjebne.

SKUV-prosjektet kan kategoriseres som et større utviklingsarbeid og planen var at det skulle vare i 1,5 år. Fire av seks lærere kommenterer oppstarten av prosjektet. Tre av disse er kritiske til forankringen, mens en mener at igangsettelsen var godt befestet. En lærer sier at dette prosjektet ikke er initiert fra grasrota, en lærer mener at SKUV-prosjektet var et ovenfra og ned prosjekt der lærerne ikke fikk være med å utforme prosjektet og en lærer beskriver dette som følger:

Min opplevelse av å være med i SKUV-prosjektet var at dette var noe ingen egentlig ville, men vi som skole måtte gjennomføre. Det ble ikke solgt inn i forkant eller underveis. Prosjektet og oppstarten kom som en overraskelse på planleggingsdagene høsten 2017.

Den samme læreren var den eneste som også kommenterer også forankring i IKO-prosjektet: «Slik jeg opplever det, var IKO-prosjektet forankret på toppen. Jeg opplevde at det var enighet om at dette skulle vi gjennomføre og dette skulle vi greie».

Som tidligere nevnt, var SKUV-prosjektet besluttet gjennomført av skoleeier og involveringen kunne med fordel vært bedre. Verken rektor eller fagledere opplevde å bli involvert før beslutningen om oppstart av prosjektet var tatt, og dette forplantet seg nedover i organisasjonen. Manglende eierskap og involvering i alle ledd er etter min mening en av hovedårsakene til at vi ikke oppnådde høy grad av motivasjon. Selv om IKO-prosjektet var initiert lokalt på skolen, var heller ikke dette prosjektet forankret godt nok blant lærerne. På den annen side, var forankringen innad i ledelsen ivaretatt gjennom tett involvering og god dialog med faglederne, slik (Helstad, 2021) poengterer viktigheten av.

I planlegging og strukturering av et utviklingsarbeid, kan man av og til glemme å lytte til dem det gjelder, og det kan virke demotiverende. Som ledere av utviklingsarbeid poengteres det hvor viktig jobben som «oversettere» er i den første delen av et utviklingsarbeid (Lysebo et al., 2022). Kanskje vi ikke var flinke nok til dette i våre to utviklingsprosjekter, men var mer opptatt av å forklare hva som bør gjøres og hvordan det skal organiseres, i stedet for å formidle og kommunisere bakgrunnen om arbeidets hvorfor. Dette sitatet er et godt eksempel på at nettopp dette skjedde i SKUV-prosjektet: «Vi ble presentert for ferdige opplegg, det være seg forelesninger eller gruppearbeid, som vi ikke hadde noen innflytelse på. Dette gjorde nok at flere tidlig mistet noe av motivasjonen for et utviklingsarbeid som på papiret så både spennende og viktig ut». Hverken i SKUV-prosjektet eller i IKO-prosjektet var vi bevisste nok på å formidle og kommunisere bakgrunnen for at vi skulle jobbe med nettopp dette temaet, altså arbeides hvorfor som Lysebo et al. (2022) poengterer som veldig viktig. Dette krever at også lederen forstår hvorfor, forenkler budskapet og formidler et hvorfor til medarbeiderne.

Noen ganger blir utviklingsarbeid satt i gang fordi det er påkrevet på grunn av endringer i forbindelse med reformer, lov- og forskriftsendringer, slik som deltakelse i SKUV-prosjektet. Denne læreren beskriver denne erfaringen på følgende måte: «Tidlig fikk vi inntrykket av at dette var et «ovenfra og ned prosjekt» - vi lærere fikk ikke være med på å utforme prosjektet. Snarere opplevde vi at flere forelesere fra NTNU kom til oss med sine akademiske tilnærminger og var lite lydhøre for innspill fra fotfolket». Andre ganger blir et utviklingsarbeid satt i gang fordi behovet oppstår i organisasjonen og ofte er det

ledelsen som oppdager og tar initiativet til arbeidets hvorfor, slik som i IKO-prosjektet. I begge tilfellene kan årsakene til at noe kanskje må forbedres bli gitt for mye oppmerksomhet, og man fokuserer ikke nok på å se framover (Lysebo et al., 2022).

Sist vil jeg komme inn på motivasjon hos lederen i utviklingsarbeid. For lederen er også verdiperspektivene av betydning, både indre verdi, nytteverdi, personlig verdi og kostnad. Som leder skal du motivere ansatte, men det kan være vanskelig hvis du ikke er motivert selv. Lederen må ha trua og gå foran på samme måte som at dette prinsippet gjelder for læreren i klasserommet. Hvis læreren ikke er motivert, er det vanskelig å skape engasjement og motivasjon hos elevene. I SKUV-prosjektet var det kanskje ikke så mye indre motivasjon å spore hos ledelsen heller. Hvis du handler utfra at andre har bestemt at du skal delta, er det vanskelig å oppnå indre motivasjon. På samme måte som at lærerne deltar på utviklingsarbeid fordi ledelsen har bestemt det.

Sett fra ledelsen sitt ståsted, var det to ulike strategier som ble benyttet i de to utviklingsprosjektene. I SKUV-prosjektet var det stor grad av frihet i forhold til når og hvordan oppgavene skulle løses, og min vurdering er at liten grad av styring og kontroll førte til varierende læringsutbytte for lærerne. I IKO-prosjektet derimot, var det som tidligere nevnt høy grad av styring og struktur gjennom hele prosjektet der ledelsen passet på at aktivitetene ble gjort. Både lærerne og jeg er samstemte i at lærerne tok en mer aktiv rolle i sin deltakelse i dette prosjektet. Disse refleksjonene og observasjonene er i tråd med Ekspertgruppa sin forskning på dette området. Det kan ifølge Ekspertgruppa (2016) være et spenningsfelt mellom lærernes autonomi og det ledelsen ønsker at hele skolen kollektivt skal jobbe med. Dersom styringen blir for omfattende eller er for detaljert, kan handlingsrommet oppleves å bli for trangt. Dette spenningsforholdet handler om forholdet mellom kontroll og kommer til uttrykk i følgende sitat: «Gjennom økt styring og kontroll, ligger det en forventning om læring og dermed endring i lærerrollen og lærerarbeidet, og et spørsmål blir dermed hvor mye og hva slags handlingsrom som legger de beste rammene for dette arbeidet» (Molander, 2013, sitert i Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s 37). Handlingsrommet forutsetter at man kan begrunne at man er i stand til å ta det ansvaret man har blitt gitt. Ifølge Ekspertgruppa (2016), handler ikke handlingsrom om fravær av kontroll, men om å ta ansvar for utøvelsen av det profesjonelle skjønnet basert på en faglig begrunnelse. I min studie kan kritikken i følgende sitat implisere at ikke alle lærerne tok det ansvaret som ble gitt dem og at det derfor var nødvendig at ledelsen tok styring: «[...] vi burde vært selvgående og ansvarlige nok til at det ikke er behov for at en i ledelsen må leie oss gjennom obligatoriske aktiviteter i fellestida». Implisitt sier denne læreren at det var et behov for at ledelsen tok styring, men at det burde vært unødvendig.

## 5.4 Ledelse av utviklingsprosjekter

Dette punktet vil bli diskutert utfra aktuelle sitater fra lærerne og mine erfaringer som leder satt i sammenheng med relevant teori.

Ledelse av utviklingsprosjektene er omtalt av flere lærere i min studie. En lærer skriver at IKO-prosjektet var godt ledet, mens når det gjelder SKUV-prosjektet er oppfatningen at det var mer uklart hvem som ledet prosjektet fra skolen sin side: «Jeg vet ikke riktig hvem som ledet prosjektet fra skolens side». Involvering og synlighet fra ledelsen er omtalt i forbindelse med begge prosjektene. I SKUV-prosjektet blir det pekt på at ledelsen var ganske fraværende, at lærerne ble overlatt til seg selv og at de ikke hadde

noen innflytelse på opplegget slik dette sitatet beskriver: «Fra skoleledelsens side ble organisasjonene invitert inn i forkant av prosjektet, noe som er prisverdig, men det virket som at verken organisasjonene eller ledelsen på skolen hadde noe de skulle sagt». I IKO-prosjektet blir involvering omtalt som positivt av flere av lærerne. En annen lærer skriver at i IKO-prosjektet deltok ledelsen i gruppene og på refleksjonene. Samme lærer foretrakk at ledelsen deltok mer aktivt under IKO-prosjektet ved å sende en person inn i hver arbeidsgruppe. En annen lærer skriver at i IKO-prosjektet deltok ledelsen i gruppene og på refleksjonene.

At ledelsen er «tett på» sine sitt/sine profesjonelle team, er vesentlig for at rektor skal ha en direkte innflytelse på det samarbeidende lærerteamet (DuFour & Marzano, 2011, sitert i Aas & Vennebo, 2021, s. 25). Aas og Vennebo legger spesielt vekt på hvor viktig det er å forstå dynamikken mellom skolens ledelse og det profesjonelle læringsfellesskapet. Mine funn viser at de fleste lærerne opplevde involvering fra ledelsen i IKO-prosjektet som positivt, noe dette sitatet poengterer: «I alle gruppene var lederteamet representert. Det sikret kontinuitet og at god/lik ledelse av gruppearbeidet. Arbeidet ble kvalitetssikret på denne måten, samtidig som at ledergruppa hadde muligheten til å ta del i og få direkte kjennskap til refleksjonene i gruppa». Dette funnet viser at skolelederen sin rolle i utviklingsprosjekter er sammensatt, og Helstad beskriver rollen som både oversettere, tilretteleggere, samskapere og oppfølgere (Helstad, 2021, s. 261).

En tredje lærer derimot, mener at det er snodig at ledelsen fungerte som seminarleder for gruppene og stiller spørsmåltegn ved om det er nødvendig å ha en som passer på at aktiviteter blir gjort. En fjerde lærer kommenter involvering fra ledelsen i de to prosjektene på følgende måte: «I forhold til IKO-prosjektet, synes jeg at ledelsen var ganske fraværende fra dette arbeidet i SKUV. Vi ble overlatt mye til oss selv (ofte positivt også), men jeg foretrakk at ledelsen deltok mye mer aktivt under IKO-prosjektet ved å sende inn en person (fra ledelsen) i hver arbeidsgruppe.» Det kommer altså tydelig fram at deltakelse og involvering fra ledelsen hadde en positiv innvirkning på hvor tilfredse lærerne var med IKO-prosjektet sammenlignet med SKUV-prosjektet hos de fleste lærerne i studien.

En evaluering av «Ungdomstrinn i utvikling», viste til flere faktorer som var av betydning for de som lyktes godt med skoleutvikling (Meld. St. 21 (2016-2017)). På bakgrunn av mine drøftinger, vil jeg sammenligne disse faktorene med våre to utviklingsprosjekter. Vi utviklet ikke felles mål sammen med lærere, noe vi med stor fordel kunne gjort sammen. Begge prosjektene ble satt inn i en skoleutviklingssammenheng gjennom at de inngikk i skolens utviklingsplan. Lærerne har delvis vært innforstått med at det skulle foregå et prosessarbeid etter prosjektene var avsluttet, men vi hadde ikke forberedt dem nok på dette. Når det gjelder å bruke en metodikk for å få læring mest mulig ut i klasserommene, har dette hatt en stor prioritet i begge prosjektene. Dette kommer til uttrykk i disse sitatene: «Lærende tankesett, og herunder ikke minst lærende møter, var/er interessante og nyttige impulser som vi allerede har implementert på skolen. Møtekulturen er blitt bedre - vi er gått fra å være objekter til å bli subjekter i fellestida, og det er ubetinget positivt» og «IPG-metoden fungerte meget bra i denne konteksten». Vi var ikke aktive nok i å følge opp lærernes arbeid mellom og etter samlingene, dette kunne vært håndtert på en bedre måte. IKO-prosjektet var i større grad lagt opp til å gi lærerne konkrete arbeidsoppgaver, i SKUV-prosjektet var oppgavene mer diffuse og omfattende og det var mer overlatt til lærerne å løse oppdraget.



Et klassisk dilemma ifølge Aas (2013) er at skoleutvikling ofte skal skje innenfor eksisterende tids- og ressursrammer. I arbeidstidsavtalen som er inngått mellom Kommunenes Sentralforbund og lærerorganisasjonene (KS, 2022), er det satt av seks dager av skoleåret til planleggingsdager, samt en forventning om at den planfestede tiden skal benyttes til det profesjonsfaglige samarbeidet. På vår skole har det vært tradisjon for å bruke tre timer i uka til fellestid og møteaktivitet i form av fag- og lærerteam. Man kan si at skolen har opparbeidet seg en form for sedvane om hvor mye tid som skal avsettes til dette arbeidet og det kan være vanskelig å forandre på slike uskrevne kontrakter (Aas, 2013). Denne skjulte kontrakten innebærer at lærerne kontrollerer undervisningens innhold og form, og skolelederne kontrollerer administrasjonen og den fortløpende forvaltningen (Berg, 1999, sitert i Aas, 2013, s. 57). Dette kan være en indikasjon på hvorfor tid kan tolkes som en årsak til at utviklingsarbeidet ikke har blitt prioritert.

#### 5.4.1 Håndtering av motstand i utviklingsprosjekter

Helstad skriver at rektor sin involvering i utviklingsarbeidet er viktig og en korrigerende av ledelsesstrategier er nødvendig når motstanden er stor (Helstad, 2021, s. 277). Lærerne i min studie har ikke kommentert rektor sin rolle eksplisitt, men de nevner ofte ledelsen. En stadig tilbakevendende kommentar i SKUV-prosjektet var: «Hvem er det som har bestemt dette?» Dette spørsmålet kan være et tegn på motstand og det kan være flere årsaker til dette som jeg skal komme inn på i dette kapittelet. Jeg vil prøve å synliggjøre at kunnskap om eksisterende handlingsteorier vil gjøre det mulig for ledere å forutse reaksjonene på endringer som blir foreslått. SKUV-prosjektet opplevde en del motstand, noe denne læreren beskriver: «Jeg observerte en god del motstand og kjente det til dels også selv, nettopp pga. følelsen av at dette ikke var «vårt» prosjekt».

Motstanden var mindre i IKO-prosjektet: «Det var aldri, slik jeg opplever det, stor motstand blant oss ansatte til å gjennomføre dette». Rektors involvering i utviklingsarbeid er poengtert som viktig og en korrigerende av ledelsesstrategier er ifølge Helstad nødvendig når motstanden er stor. I SKUV-prosjektet ble det foretatt en slik endring og dette er et eksempel på at det kan være formålstjenlig at fagledere kan fungere som et bindeledd for løse koblinger i videregående skole (Helstad, 2021, s. 277). Disse sitatene er et bevis på at endring av ledelsesstrategi førte til en positiv endring: «Etter en tid tok en dyktig avdelingsleder tak i framdriften, og fikk organisert personalet i fagvise grupper som skulle arbeide med å forklare sin egen og så sin gruppe sin vurderingspraksis»

Prosesen kjørte seg fast og det ble time-out. Det vil si det ble en pause i prosessen, ny person fikk ansvar for å lede prosessen. Ny plan ble laget og den nye som drev prosessen viste en vilje til å få prosjektet gjennomført. Det ble struktur. De som tidligere var toneførende og kritisk til (de så ikke behovet) ble parkert eller plassert/pakket inn, slik at de mistet sitt spillerom. Det ble ro og arbeidet startet opp igjen.

Følgende sitater beskriver en opplevd håndtering av motstand i IKO-prosjektet:

Samtidig har det vært enkelte som ikke ser nytten av utviklingsprosjekt generelt, og om de ikke aktivt bremset prosessen i hvert fall ikke har bidratt så veldig aktivt. Det kan bli mye venstrehåndsarbeid og i siste liten. Dette har blitt håndtert på en god måte ved at personer enten har blitt fordelt eller satt sammen i en egen gruppe som har hatt en egen en fra ledelsen til å bli fulgt opp.

Gjennomførte man undervisningen sin, var resten ikke så nøye med, litt enkelt sagt. Det kan være ubehagelig å miste «goder» som den store frihet tidligere kanskje var. Dette har foregått parallelt med kursingen. Dette blir derfor et sammensatt bilde og hva som er hva når noe skjer eller man opplever motstand i gjennomføringen av et prosjekt, er ikke bestandig så godt å si.

Sistnevnte sitat kan tolkes som at uttrykt motstand verbalt eller ved å ikke utføre oppgavene, settes i sammenheng med ledelsen sin innstramning av tilstedeværelsestid.

Jeg har valgt å bruke Robinson sine to tilnærminger for å lede forbedring, omgåelse og engasjement, for å forklare hvorfor det var så store forskjeller når det kommer til motstand i de to prosjektene. I SKUV-prosjektet opplevde vi en del motstand som sannsynligvis kunne vært unngått hvis vi hadde hatt en annen tilnæringsform til endringsarbeidet. Ble det gjort en kritisk og dyptgående granskning av oppfatningene og verdiene som lå til grunn for motstanden som oppsto, noe Robinson (2018) beskriver ofte er kilden til motstand mot lederes forbedringsagenda? Bedre vurderingspraksis var målet i SKUV-prosjektet, men var det jobbet nok med å kartlegge lærernes eksisterende vurderingspraksis? Mente lærerne at de trengte å forbedre sin nåværende vurderingspraksis? Det er sannsynlig at lærere vil yte motstand mot endringer som de ser er uforenelige med det de allerede mener og verdsetter (Robinson, 2018). Vellykket implementering krever at disse spenningspunktene blir identifisert og løst, noe som ikke var tilfelle i SKUV-prosjektet. I omgåelsestilnærmingen overlates dette til de implementeringsansvarlige, som oftest er lærere. Dette skjedde i SKUV-prosjektet. En av lærerne skriver dette om ledelsen sin manglende håndtering av motstand:

Det var motstand blant mange og sterk motstand blant enkelte i kollegiale, noe ledelsen ikke greide å håndtere. Enkelte sterke personligheter gav tydelig uttrykk for å ikke ville delta. Skolens ledelse virket for meg ikke å håndtere disse, og de fikk spillerom til å vise sin motstand og prege prosessen negativt.

En fare ved en omgåelsestilnærming er at de implementeringsansvarlige ikke stoler på de som ønsker en endring og at de anser at ledelsen ikke har tilstrekkelig forståelse for omfanget og dybden av det arbeidet som kreves av dem (Robinson, 2018). Disse sitatene kan tyde på dette: «Tidsbruken synes for stor i forhold til utbyttet. Døgnet har 24 timer, en del av disse skal brukes på jobb!» og «Den viktigste årsaken til at det tidlig ble en negativ stemning var at SKUV ble oppfattet som et diktat, og ikke presentert som en mulighet». Min oppfatning er at de som var negative nettopp var drevet av disse motivene. Ledelsen, på den annen side, stoler kanskje ikke på motivene til de implementeringsansvarlige og tolker innvendingene, tregheten og vanskelighetene deres som tegn på motstand eller at de er bundet til status quo (Robinson, 2018). Dette forklarer på en oppklarende måte hva jeg mener kan være hovedårsaken til at det oppsto motstand i SKUV-prosjektet og gir meg samtidig kunnskap om hvordan dette kunne vært unngått. Som Robinson skriver: «En vellykket reform krever vedvarende og solid samarbeid mellom endringsledere og implementeringsansvarlige. Med omgåelsestilnærmingen, er det lite sannsynlig at man vil klare å opprettholde den grad av tillit som kreves for å skape et slikt samarbeid» (Robinson, 2018, s. 51).

Disse erfaringene tok vi med oss inn i IKO-prosjektet og som tidligere nevnt var ledelsen bedre forberedt på motstand gjennom et forarbeid som ble gjort. Jeg vil påstå at IKO-prosjektet bar mer preg av en engasjementstilnærming og at dette var en bevisst strategi i ledelsen av prosjektet. Prosjektet startet med en grundig engasjementsprosess der det ble formulert et delt og tankevekkende problem. Hvordan skal vi sammen skape

større motivasjon og engasjement i forbindelse med utviklingsarbeid i fellestid? Dette arbeidet beskriver en av lærerne slik:

Det arbeidet førte til at det gruppene kom fram til ble ført inn i en kollektiv aktivitet hvor gruppene presenterte sine resultater i kollegialt plenum. Den aktiviteten skulle både ha som hensikt å finne sammenfallende forslag til tiltak, og å utvikle en organisasjonslæring. I mars måned 2022 presenterte gruppene sine resultater i plenum der temaet var å definere en forestilling om hva som gjør en gruppe god å være i, og samtidig hva du bidrar til å gjøre gruppen god.

Den kollektive innsatsen til samtlige involverte bidro til stort engasjement og at utfordringer kom opp på bordet. Robinson (2018) beskriver viktigheten av å erkjenne at endringsledelse innebærer først å anerkjenne de teoriene som driver den praksis du ønsker å endre, noe jeg opplevde var tilfelle i oppstarten av IKO-prosjektet. Man kan si at det ble foretatt en både kritisk og mer dypgående granskning av oppfatningene og verdiene som opprettholdt nåværende praksis i arbeidet med utviklingsarbeid i fellestid, noe som kjennetegner engasjementstilnærmingen. Denne teorien går ut på at i stedet for å omgå læreres handlingsteorier, engasjerer man læreres handlingsteorier. Et utfall kan være at man blir enige om at den nåværende situasjonen er tilstrekkelig lite tilfredsstillende til at man undersøker alternativer eller at man blir enige om at forbedring er unødvendig eller ikke mulig å gjennomføre nå (Robinson, 2018). Sistnevnte ble resultatet av oppstarten av IKO-prosjektet som ble utsatt flere ganger.

«Engasjementstilnærmingen er gjensidig på den måten at endingslederens alternative teori også må være eksplisitt og åpen for revidering, spesielt på de områdene der det eksisterer en spenning mellom denne teorien og nåværende handlingsteorier» (Robinson, 2018, s. 55). Som jeg har diskutert ovenfor, kan det være ulike årsaker til motstanden som oppsto. Det kan være at prosjektet krevde en merinnsats og at det var for omfattende, og noen kan føle at de ikke mestret det. Utviklingsprosjekt bør derfor konkretiseres og legges på et forståelig nivå som er oppnåelig for alle. En annen viktig dimensjon er at motstanden kan skyldes at lærerne selv ikke ser behovet for endring. Dette sitatet viser en forståelse for rollen til skoleledelsen: «Det kan ikke ha vært en lett oppgave for lokal skoleledelse å lose oss gjennom SKUV- prosjektet. Kollegiet var/er alt annet enn homogent og har da følgelig ulike ønsker og preferanser». Følgende sitat oppsummerer hvordan ledelsen ble oppfattet i sin ledelse av i IKO-prosjektet: «Ledelsen har vært tydelig, men vennlig om at dette var noe vi skal gjennomføre».

#### 5.4.2 Ekspansiv læring som verktøy i skoleutvikling

I det følgende vil jeg diskutere empirien i min studie og sette denne i sammenheng med Aas sin modell for ekspansiv læring i skolen som er inspirert av Engeström sin metodologi. Aas benytter seg av denne modellen når hun diskuterer hvordan man kan skape ekspansiv læring som verktøy i skoleutvikling (Aas, 2013). Jeg har to tilnærminger til denne modellen i den videre drøftingen. Den ene tilnærmingen er å beskrive fasene med utgangspunkt i ledelse av de to utviklingsprosjektene SKUV og IKO. Den andre tilnærmingen er å se på hvordan en alternativ ledelse av utviklingsprosjektene kunne vært hvis vi hadde tatt utgangspunktet i den ekspansive lærings sirkelen og hvilke implikasjoner for ledelse dette vil innebære. Modellen er sett utfra både et lærer- og ledelsesperspektiv.

Startpunktet i den ekspansive sirkelen er å stille spørsmål. I mitt tilfelle vil dette være å stille spørsmål om hvordan oppstarten av de to utviklingsprosjektene var, samt se på hvilke spørsmål som burde vært stilt. Hvor kom ønsket om endring? Var lærerne med på

å definere sitt utviklingsbehov? Aas viser til flere studier som viser at skoler som selv har definert sitt utviklingsbehov, har større sjanse for å lykkes. Når skolene pålegges å implementere nye læreplaner og forskrifter, blir det særdeles utfordrende for rektor å tilpasse dette internt på skolen (Aas, 2013). Ønsket om forandring i SKUV-prosjektet kom ikke fra skolen selv, men fra skoleeier. Spørsmål vi burde ha stilt oss er: Hvorfor skal vi forandre vurderingspraksis? Kommer ønske om endring utenfra eller innenfra? Hvem i skolen ønsker en ny praksis? Drivkraften i SKUV-prosjektet kom utenfra, mens drivkraften i IKO-prosjektet kom fra rektor. Min studie viser at hverken i SKUV-prosjektet eller IKO-prosjektet var praksisendringen forankret i hele lærergruppen. Dette kan være en av forklaringene på hvorfor vi ikke lyktes med intensjonene med prosjektene, og er en viktig påminning om viktigheten av å stille disse spørsmålene i forkant av et utviklingsarbeid. Diskusjonene om hva som bør forandres og hvorfor er viktig av flere årsaker: Å få fram flest mulige meninger, å etablere en felles forståelse av hovedproblemet som skal løses og å skape en felles forpliktelse om deltakelse (Aas, 2013). Å bruke tid på disse prosessene er et avgjørende startpunkt for alle utviklingsprosesser. I IKO-prosjektet ble det satt av tid til involverende prosesser der meningsutvekslinger i mindre grupper ble prioritert. Målet var å etablere felles forståelse og felles forpliktelse, men ledelsen var kanskje ikke tydelig nok i sin kommunikasjon om hva vi skulle bruke denne informasjonen til. Denne refleksjonen kan tyde på en forståelse av målet med utviklingsprosjektet: «Målet er jo selvfølgelig å forbedre elevenes læringsutbytte og også å gjøre hverdagen for den enkelte lærer enklere på det viset at via informasjonsdeling kan hver og en få kunnskap om andre måter å løse oppgavene på».

Fase to i den ekspansive lærings sirkelen er empirisk og historisk analyse. Denne masteroppgaven kan betraktes som en historisk og empirisk analyse av erfaringene med de to utviklingsprosjektene. Formålet med den empiriske og historiske analysen er å få en økt bevissthet rundt skolens samlede praksis i utviklingsarbeid. I utviklingsprosjekter burde ledelsen i større grad stilt seg disse spørsmålene: Hva slags praksis har vi på vår skole? Hvorfor gjør vi det vi gjør, og hva vil vi oppnå med det? Og viktigst av alt, vi burde formidlet dette til de som skulle utføre jobben i prosjektene, lærerne. For lærerne kan det være enklere å beskrive hva de gjør enn å gi svar på hvorfor de gjør som de gjør. Mine tolkninger av svarene som kom fram i min studie, er et forsøk på å analysere bruksteorien som ligger bak den uttrykte teorien som ifølge Schön ikke alltid samsvarer (Aas, 2013). I mitt materiale har lærerne beskrevet sine erfaringer og oppfatninger av utviklingsarbeid. Hvordan skal man så skaffe seg en forståelse av hvorfor lærerne gjør som de gjør? Dette kan blant annet avdekkes gjennom et historisk tilbakeblikk. I oppstarten av SKUV-prosjektet brukte vi for lite tid på den historiske analysen, noe disse sitatene kan være en implikasjon på: «Imidlertid ble verken gjennomføringen eller innholdet slik vi hadde sett for oss» og «Hva sitter vi igjen med av anvendbar kunnskap som kan spores tilbake til SKUV-prosjektet?».

Tredje fase er modellering av en ny modell. Det er ingen hemmelighet at erfaringene vi gjorde oss i SKUV-prosjektet ble tatt med inn i planleggingen av IKO-prosjektet. Disse erfaringene beskrives blant annet av følgende lærer: «Opplevelsen jeg hadde, var at utviklingsarbeidet SKUV ikke var initiert fra «grasrota», men et utviklingsprosjekt som følte tredd over hodet på oss». På bakgrunn av den historiske analysen som ble foretatt i SKUV-prosjektet, ble involvering vurdert som det viktigste området i det påfølgende IKO-prosjektet. Ettersom det var en del motstand i SKUV-prosjektet, forberedte ledelsen seg på å håndtere motstand ved å gjennomføre et etterutdanningskurs i forkant med fokus på blant annet dette. Tydelig ledelse og tett oppfølging ble prioritert i IKO-

prosjektet. Poenget med modelleringsfasen er å komme fram til et nytt forslag, en ny praksis eller et nytt mønster for aktivitet (Aas, 2013). Vi benyttet kanskje ikke modelleringsfasen optimalt i IKO-prosjektet, da temaet og prosessen var ganske styrt med en stram regi der vi fulgte ferdige digitale opplæringspakker. Dette blir omtalt av følgende lærere: «Et annet spørsmål er om det virkelig er nødvendig å ha en som passer på at aktiviteter blir gjort» og «Det lå en gjennomføringsplan for prosjektet. Det var også tilgjengelig et program/løp digitalt som vi fulgte». Samtidig ble det en god meningsutveksling i synspunkter og interesser blant både lærerne og mellom ledelsen og lærerne. Suksesshistorier ble delt, men hvilke endringstiltak som må til ble ikke satt tydelig nok på dagsorden. Spørsmålene vi burde reflektert rundt og tydeliggjort er vesentlig i denne fasen og det ble ikke jobbet tilstrekkelig med dette. Hva slags praksis har vi på vår skole? Hvorfor gjør vi det vi gjør, og hva vil vi oppnå med det?

I modelleringsfasen er prioritering av hva man skal jobbe med fremhevet. En slik prioriteringsdiskusjon kan tydeliggjøre hvilke ulike synspunkter og interesser som finnes blant lærerne og mellom lærerne og ledelsen. I ettertid ser vi at det ville vært en stor fordel å bruke tid på nettopp dette punktet. I mitt datamateriale er det ingen tvil om at nettopp ulik forståelse både mellom lærere og mellom ledelsen og lærerne om nødvendigheten av å sette i gang et utviklingsprosjekt er et sentralt funn i refleksjonsnotatene fra SKUV-prosjektet: «Jeg observerte en god del motstand og kjente det til dels også selv, nettopp pga. følelsen av at dette ikke var «vårt» prosjekt», «Tidlig fikk vi inntrykket av at dette var et «ovenfra og ned prosjekt» - vi lærere fikk ikke være med på å utforme prosjektet», «Det ble ikke solgt inn i forkant eller underveis. Prosjektet og oppstarten kom som en «overraskelse» på planleggingsdagene høsten 2017» og «Ønske om å gjennomføre dette ved skolen kunne oppfattes som ikke så viktig. Vi gjør det som pålegges, men ikke noe mer».

Aas (2013) understreker at for å utvikle skolens undervisningspraksis, vil de fleste rektorer være opptatt av å iverksette praksisendringer som kan få direkte innvirkning på klasseromspraksisen. Utvikling av undervisningspraksis var målet i begge utviklingsprosjektene. I SKUV-prosjektet var målet å endre vurderingspraksis, mens i IKO-prosjektet var målet å skape en felles forståelse for hva et lærende tankesett innebærer for profesjonaliteten, den enkelte og skolens kollektive praksis, og elevenes læring. I det første prosjektet var målet mer konkret enn i det andre prosjektet, der det opplevdes som mer diffust. Spørsmålet om tid og ressurser ble diskutert i forrige kapittel. Dette spørsmålet dukket ofte opp i modelleringsfasen: Når skal vi gjøre dette utviklingsarbeidet og hvilke ekstra ressurser blir tilført? Vil dette føre til ekstra arbeid? Fordelen med å involvere hele personalet i analyse- og modelleringsfasen i et utviklingsarbeid, er at spenninger som eksisterer ikke forblir taus, men eksplisitt kunnskap Aas (2013). Dette kunne med fordel vært gjort i mye større grad i begge utviklingsprosjektene slik at motstand kunne blitt avdekket og håndtert på et tidlig tidspunkt.

Fase fire i modellen handler om å undersøke modellen. I vårt tilfelle handler dette om å foreta en ytterligere kvalitetssikring av utviklingsarbeidet før det implementeres i organisasjonen. Vi burde ha tatt en runde for å avdekke mulige spenninger før prosjektet ble rullet ut. Hindringer som har kommet fram i min forskning som mangel på tid og merarbeid, kunne vært avdekket på et tidligere tidspunkt. Denne læreren aktualiserer dette: «Det er jo mye snakk om tidstyver i skolen. De senere år har slike velmenende prosjekter tatt stadig større del av vår tid». Det betyr ikke at rektor skal gi etter for kravene, men rektor kan komme fram til hvordan disse hindringene kan løses eller

eventuelt ikke løses. I denne fasen handler det ikke bare om finne løsninger på spenninger, men det er like viktig å avklare om det er hensiktsmessig å gjennomføre prosjektet dersom motstanden er stor. Vil omkostningene ved å gjennomføre prosjektet være for store? Aas & Vennebo (2021) poengterer at dette spesielt kan oppstå i tilfeller der eksternt pålagte endringer møter massiv motstand i skolen. SKUV-prosjektet var som tidligere nevnt initiert eksternt og som det kommer fram av analysen, oppsto det motstand i organisasjonen. Dette ble en ekstra belastning for ledelsen, men til tross for motstanden, måtte prosjektet drives fram. I denne fasen i begge utviklingsprosjektene, burde det vært stilt spørsmål om kulturen ved skolen var moden for en mer felles praksis.

Den femte fasen handler om å implementere den nye modellen som i mitt tilfelle er utviklingsprosjektene. Hvordan kan man sikre god gjennomføring av utviklingsprosjekter og hvilke rutiner for oppfølging er nødvendig? Hvordan skape en god balanse mellom kontroll og positiv forventning? I analysen av SKUV-prosjektet, kom det fram at lærerne opplevde at de var overlatt mye til seg selv. En årsak til dette kan være at framdriftsplanene og ansvarsoppgavene kunne oppfattes som uklare og dette førte til en dårlig framdrift i arbeidet. Myndighet og ansvar korresponderte ikke og førte til at praktisering av kontroll og sanksjoner uteble. Viktigheten av å følge opp ny praksis gjennom kontroll og sanksjoner poengteres (Dale, 2010, sitert i Aas, 2013, s. 58). Erfaringsdeling i plenum kan skape en stolthet og en positiv drivkraft og dette ble praktisert i begge de to prosjektene. En lærer skriver dette om SKUV-prosjektet: «Flere av presentasjonene til lærerne bar også preg av å være venstrehåndsarbeid eller improvisasjon». Dette er en indikasjon på at ikke alle møtte forberedt. Dette ble ekstra synlig for de andre i kollegiet.

Refleksjon over prosessen er kjennetegnet på den sjette fasen. Hvilke erfaringer sitter vi igjen med etter utviklingsprosjektet er gjennomført? Hvilke tiltak bør vi videreføre og hvilke bør oppheve? Denne fasen ble ikke prioritert i noen av prosjektene, så her er det helt klart et forbedringspotensial. Følgende sitater er nettopp en indikasjon på at en evaluering av IKO-prosjektet sammen med lærerne har vært fraværende, men er nødvendig: «Jeg håper og tror at de for skolens viktigste funn og resultater som avstedkom prosjektet blir tatt fram ved en senere anledning, slik at de blir innsatsfaktorer ved andre utviklingsarbeider» og «Det blir interessant å se hvordan dette utvikler seg». Å være åpen for læring er ifølge Emstad et al. (2020) fremhevet som viktig hvis man skal avsløre egne bruksteorier. Det er noe man vil være, men det er ikke alltid like enkelt. Det er viktig at ledelsen tar disse tilbakemeldingene fra lærerne på alvor, bruker funn som kommer fram i utviklingsarbeid og er åpne for å lære.

## 5.5 Hvorfor lyktes vi bedre med IKO-prosjektet enn SKUV-prosjektet?

Refleksjonsnotatene fra lærerne og mine egne refleksjoner er entydige på at IKO-prosjektet var mer vellykket enn SKUV-prosjektet. Som leder opplevdes det veldig tungt å drive SKUV-arbeidet framover. Vi fikk ofte spørsmålet: «Hvem er det som har bestemt at vi skal delta på dette?» Man kan spørre seg om hvorfor dette spørsmålet gjentok seg? Det kan være tegn på motstand og vegring, men også signaler om at lærerne ikke så verdien og egeninteressen av å jobbe med SKUV-prosjektet. Dette er tegn på at ledelsen sin kommunikasjon ut til lærerne kan ha sviktet.

Så hva lærte vi av SKUV-prosjektet? Et utviklingsprosjekt må planlegges nøye, og vi burde brukt mer tid på å planlegge hvordan vi skulle lede prosjektet. Et utviklingsprosjekt er tidkrevende. Å endre kulturer tar tid. Å utvikle en god praksis tar tid. Som skoleledere har vi ulike roller i et utviklingsprosjekt. Vi kunne blitt enda bedre forberedt på dette fra NTNU, og det kunne vært jobbet mer med å motivere ledergruppa for å sikre en bedre forankring. Manglende involvering i tidlig fase i prosjektet førte til at prosjektet ikke ble tilstrekkelig forankret i skoleledelsen og dermed ble motivasjonen også dårligere i alle ledd. Lærerne må oppleve at det er en mening med et utviklingsarbeid og at de har en viss grad av påvirkningsmulighet (Klev & Levin, 2009). Her tror jeg vi muligens ikke nådde fram. Ingen har full oversikt i en organisasjon, og det har/hadde heller ikke vi da vi startet opp med SKUV-prosjektet.

Hva har vi oppnådd som positive ringvirkninger av SKUV-prosjektet? Har vår organisasjon utviklet seg? Vurdering ble satt på agendaen, og prinsippene for god undervisningsvurdering ble bedre kjent og diskutert, noe denne læreren nevner i sitt refleksjonsnotat: «Jeg synes at den måten å organisere utviklingsarbeid på virket godt etter hensikten. Det var et godt kommunisert tema, vurdering for læring, noe som gjorde at vi hadde fokus på akkurat det i lang tid. Det er imidlertid ikke alle som var like positive til temaet: «I tråd med dette, var det flere av oss som hilste SKUV, skolebasert kompetanseutvikling i vurdering, velkommen og tenkte at dette måtte være en givende måte å jobbe med sentralt utviklingsarbeid. Imidlertid ble verken gjennomføringen eller innholdet slik vi hadde sett for oss».

De fleste lærerne omtaler SKUV-prosjektet negativt, men det er ett unntak: «Mine erfaringer med SKUV var for det meste positive». Det var en del motstand gjennom hele SKUV-prosjektet. En årsak til dette kan være at når du ikke forstår hensikten med det du skal gjøre, målet er uklart, og samskapningen er fraværende, ser man i ettertid at dette prosjektet ikke hadde gode forutsetninger til å lykkes. Noen hevder at motstand bidrar til endring og dermed til at lærere lærer. Muligens at lærerne lærte mer enn vi tror.

Ifølge Robinson (2014), er det viktigste området for at lærere skal lære, at ledere fremmer og deltar i lærernes læreprosesser. Dette betyr at jo mer du blander deg inn i lærernes praksis, jo bedre resultater gir dette for elevenes læring. I hvor stor grad gjorde vi dette? Vi hadde ikke nok erfaring med dette og heller ikke en kultur i ledelsen for å involvere lærerne i slike prosesser. Viktigheten av samskaping og involvering i en tidlig fase kan ikke poengteres nok. Det er viktig å ramme inn prosjektet i oppstarten og avklare forventninger til alle de som blir involvert i prosjektet. Deltakelse fra ledelsen og være tett på lærerne i et utviklingsprosjekt kan være en suksessfaktor. Hensikt og mål med utviklingsarbeidet burde kommet tydeligere frem. Det kom fram i en evaluering av SKUV-prosjektet i etterkant at lærerne oppfattet det som kritikk at de skulle gå inn i egen undervisning og endre på egen praksis. Prosessen må være mer styrt. Det bør jobbes med profesjonsspråket og begreper slik at vi har et felles språk, som bidrar til lik forståelse og tolkning av begreper.

Strukturelle og organisatoriske faktorer som ble kritiske suksessfaktorer i IKO-prosjektet, var organiseringen i fellestid med en fast møteplan, en styrt gruppeinndeling i mindre, tverrfaglige grupper, lærende møter og bruk av IGP-metoden som opplevdes som en trygg ramme: Følgende sitater beskriver dette: «Vi ble inndelt i grupper som gjorde det enklere å delta aktivt i arbeidet/diskusjonene, noe jeg opplever at mange har satt pris på», «Enkelte samarbeidsaktiviteter gikk ut på at det ble etablert grupper på tvers av faglig tilhørighet» og «IGP-metoden fungerte meget bra i denne konteksten». I tillegg sier en lærer følgende:

Lærende tankesett, og herunder ikke minst lærende møter, var/er interessante og nyttige impulser som vi allerede har implementert på skolen. Møtekulturen er blitt bedre - vi er gått fra å være objekter til å bli subjekter i fellestida, og det er ubetinget positivt.

Majoriteten av lærerne opplevde møtene i IKO-prosjektet som relevante og nyttige. Normer for gjennomføring av møtene ble satt i fokus, og gruppelederen besto av en fra ledelsen. Dette er beskrevet på følgende måte: «Jeg likte det av vi ble delt opp i små grupper med en fra ledelsen som ledet oss», «[...] jeg foretrakk at ledelsen deltok mye mer aktivt under IKO-prosjektet ved å sende en person (fra ledelsen) til hver arbeidsgruppe» og «Gruppene var bevisst inndelt og en fra ledelsen var med og styrte prosessen, noe jeg opplevde som positivt». Dette dannet rammer og strukturer for gjennomføring av møtene der ønskede normer for adferd ble forsterket eller korrigeret. Det var en ustrukturt og planmessig bruk av hensiktsmessige metoder og verktøy som IGP-metoden og lærende møter.

Den viktigste årsaken til at vi lyktes når det kommer til de mellommenneskelige faktorene, er nok ledelsen sin aktive delaktighet i IKO-prosjektet, som bar preg av både en deltakende og lyttende rolle i det menneskelige samspillet. Samspillet bar preg av et likeverdig fellesskap som kan sammenlignes med en fruktbar dialog som Brunstad kaller det, der det profesjonelle læringsfellesskapet først og fremst er et moralsk og likeverdig samtalefellesskap (Aas & Vennebo, 2021, s. 285). Han beskriver at dette lyttende lederskapet, konkretisert ved karaktertrekket mildhet, er et konstruktivt innspill i den videre diskusjonen om det forskerne er enige om, nemlig at profesjonelle lederskap krever et sterkt lederskap (Aas & Vennebo, 2021). Psykologisk trygghet og tillit er avgjørende i det profesjonelle læringsfellesskapet og prosessene som ble gjennomført i IKO-prosjektet viser tegn til at dette har vært til stede. Det kan tolkes som at lærerne følte en trygghet til å dele meninger og erfaringer åpent med hverandre. Det ble brukt mye møtetid til å forankre målsettinger og felles begrep. Slik involvering på et tidlig stadium virket også tillitsfremmende. Vi var nok flinkere til å bruke tilgjengelige ressurser for å skape tid og rom i IKO -prosjektet, da det ble avsatt mer tid i samarbeidstid og fellestid. I SKUV-prosjektet var det mer opp til den enkelte lærer og gruppe når det ble jobbet med prosjektet. IKO-prosjektet bar i tillegg mer preg av erfaringsdeling enn SKUV-prosjektet. Refleksjon rundt observert undervisning og kollegaveiledning er nok de områdene vi har størst forbedringspotensial.

Som en oppsummering på hvorfor vi lyktes bedre med IKO-prosjektet tror jeg hovedårsaken ligger i ledelse av utviklingsarbeidet. God forankring i ledergruppen, ledergruppen var forberedt og hadde gjennomgått skolering i forkant, prosjektet var gjennomarbeidet og hadde en god struktur. På samme måte som at manglede involvering var en faktor som hemmet SKUV-prosjektet, kan dette være en hovedårsak til at IKO-prosjektet opplevdes som mer vellykket, i tillegg til at lederteamet var tett på og involvert i utviklingsarbeidet fra første stund. En bred involvering fra ledelsen i gjennomføringen av IKO-prosjektet, kan ifølge Aas og Vennebo være en styrke og være et tegn på ledere som ser seg selv som en del av profesjonsfellesskapet (Aas & Vennebo, 2021, s. 89). Erfaringene med SKUV-prosjektet, bidro til at IKO-prosjektet ble ledet på en annen måte.



## Kapittel 6 Konklusjon

Temaet i min masteroppgave er ledelse av lærende utviklingsprosesser. Å lede lærernes læring og utvikling er ifølge Robinson (2014) den lederdimensjonen som viser størst effekt og påvirkning på elevenes resultater. Krav og forventninger til skoleledelsen om å gi retning og tilrettelegge for elevenes og lærerens læring og utvikling er framhevet i overordnet del, og underbygges av tidligere forskning på området. Det finnes relativt lite forskning på hva som er viktig å ivareta for å få til gode læreprosesser blant lærerne, og da spesielt forskning som tar et eksplisitt utgangspunkt i lærerens egne beskrivelser og vurderinger (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

I løpet av de siste fem årene har skolen gjennomført to omfattende utviklingsprosjekter, og det er erfaringene fra disse to prosjektene som danner grunnlaget for empirien i denne masteroppgaven. Det ble benyttet en kvalitativ datainnsamling bestående av observasjon og brevmetoden. Utvalget er basert på et strategisk utvalg og består av sju lærere som har deltatt på begge disse utviklingsprosjektene. Oppgaven er bygd opp rundt to perspektiver - lærerperspektivet og lederperspektivet. I denne studien er observasjoner og erfaringer knyttet til utviklingsarbeid i videregående skole, analysert og tolket ut fra styrende dokumenter, tidligere forskning og relevant teori.

I denne oppgaven har jeg studert hva jeg som leder kan lære av egne og læreres erfaringer i utviklingsarbeid. I min diskusjon, har jeg pekt på flere områder ved de to tidligere utviklingsprosjektene, SKUV-prosjektet og IKO-prosjektet. Gjennom min forskning har jeg sett på hvordan disse prosjektene ble initiert, forankret og ledet. Mine funn viser at IKO-prosjektet var mer vellykket enn SKUV-prosjektet. Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven, bidro erfaringer fra SKUV-prosjektet til at IKO-prosjektet ble planlagt og gjennomført på en annen måte. SKUV-prosjektet hadde en mer praksisbasert tilnærming der lærerne skulle inn i egen praksis og prøve ut læringsopplegg knyttet til vurdering for læring. Prosjektet gikk over en lang periode, det var stor frihet knyttet til når og hvordan lærerne skulle gjennomføre sitt eget utviklingsprosjekt og lærerne fikk lang tid på å prøve det ut i klasserommet. Mine funn viser at når prosjektet er åpent, tidsfristen er lang og arbeidet er overlatt til lærerne, er det vanskeligere å både komme i gang, gjennomføre og teste ut i praksis. Det var nærliggende å tro at temaet i SKUV-prosjektet, vurdering for læring, skulle treffe og motivere lærerne, da vurdering er noe man som lærer jobber med hver dag. Noen få lærere i studien omtaler dette teamet som positivt. IKO-prosjektet derimot, hadde en mye strammere regi, var mer styrt og besto av konkrete arbeidsoppgaver. Ledelsen deltok i gruppeprosessene, det var lagt opp til samarbeid i tverrfaglige grupper og det var forventet at lærerne møtte forberedt til samlingene. I oppstarten av prosjektet, ble det jobbet med motivasjon og forankring. De fleste av lærerne i min studie omtaler IKO-prosjektet positivt.

I min studie kommer det fram at lærerne heller ønsker å prioritere undervisning framfor utviklingsarbeid, og at de har vanskeligheter med å trekke paralleller mellom disse to oppgavene. Mangel på tid i en travel hverdag bidro til at en aktiv og tilstedeværende deltakelse i utviklingsarbeid ofte ble nedprioritert. Mine hovedfunn er spesielt knyttet til tid, motivasjon og ledelse i utviklingsprosjektene.

Mine funn tyder på at lærernes og leders erfaringer med utviklingsprosjekter former og forsterker deres handlingsteorier om skoleutvikling. Handlingsteorier har vært et sentralt tema i denne oppgaven. Jeg har gjennom denne studien blitt mer oppmerksom på hvorfor det er viktig at jeg som leder har kjennskap til egne og andre handlingsteorier, og at dette er en styrke når man skal planlegge og gjennomføre utviklingsarbeid i skolen. En større kunnskap om hverandres arbeidshverdag og roller, kan bidra til en bedre innsikt og forståelse.

I denne oppgaven har jeg diskutert hvordan skoleledelsen kan legge best mulig til rette for lærernes læring og da også en utvikling av profesjonelle læringsfellesskap for å imøtekomme de forventninger som stilles til lærerprofesjonen. Begge utviklingsarbeidene bar preg av profesjonalisering ovenfra. Analysen avdekker at det er ulik oppfatning av hva et profesjonelt læringsfellesskap betyr og hva det innebærer i praksis. Mine funn diskuterer nødvendigheten av en felles forståelse for hvilken form det profesjonelle læringsfellesskapet kan ha på en skole. IKO-prosjektet inneholdt flere elementer fra et profesjonelt læringsfellesskap enn SKUV-prosjektet, og kan på bakgrunn av min analyse karakteriseres som et profesjonelt læringsfellesskap. Det kan tenkes at IKO-prosjektet førte til profesjonsutvikling. Krav til å utvikle seg som lærer og å delta i det profesjonelle læringsfellesskapet er førende i styrende dokumenter. Hvem sitt ansvar er det at læreren utvikler seg? Det er ingen tvil om at læreren selv har et ansvar for å delta i det profesjonelle læringsfellesskapet, men det er samtidig mye opp til den enkelte lærer når, hvor og hvordan dette arbeidet skal foregå og hva arbeidet skal bestå i. Det kan tenkes at utviklingsarbeidets art er for diffust og for fritt til at det er realistisk å tro at læreren kan organisere dette selvstendig. Mine studier viser et konfliktforhold mellom læreren sin autonomi og rektors ansvar for at lærerne utvikle seg.

Faktorer knyttet til organisering, gjennomføring og ledelse av utviklingsarbeid har vært gjenstand for diskusjon i denne studien og jeg har spesielt sett på hvordan dette påvirker lærernes motivasjon til å videreutvikle sin pedagogiske praksis. Min forskning viser at det er fravær av indre motivasjon for å jobbe aktivt med utviklingsarbeid. I noen tilfeller er dette knyttet til at lærerne ikke ser nytteverdien av å bruke tiden sin på utviklingsarbeid. Ofte blir de andre delene av lærerjobben prioritert framfor å jobbe med utviklingsprosjekter. Et funn i min studie er at oppstarten av et utviklingsprosjekt har mye å si for motivasjonen til lærerne. Ikke alle lærerne ser nytten av det de lærer gjennom utviklingsarbeid og opplevelsen av relevans er av stor betydning. Et annet funn er at tiden man bruker på utviklingsarbeid ofte blir sammenlignet med utbytte man sitter igjen med. Som lærer kan du ofte sitte med følelsen av at du aldri er ferdig med oppgavene og alltid kunne gjort mer. Det er derfor forståelig at lærerne prioriterer det som haster mest, undervisning. Hvis lærerne heller ser på deltakelse i utviklingsarbeid som en investering i tid og kvalitet, kan det føre til en indre motivasjon til å forbedre egen praksis. Mine funn viser at det kan være hensiktsmessig å ta med seg kunnskap om motivasjonsteorier inn i framtidige utviklingsarbeider, da ulik motivasjon vil kreve ulike innfallsvinkler, for blant annet å være forberedt på eventuelt motstand. I mine funn var knapphet på tid oppgitt som en årsak til at utviklingsarbeid ikke blir prioritert. Et spørsmål jeg har stilt meg, er om dette ville sett annerledes ut, hvis arbeidstiden til lærerne hadde bestått av mindre undervisning og gitt rom for mer tid til å utvikle egen praksis. Ville dette ført til mer motivasjon og prioritering av tid til å jobbe med utviklingsarbeid?

I oppgavens innledning antyder jeg at samarbeid mellom lærere i grunnskolen er mer innarbeidet og akseptert enn i videregående skole. Min studie viser at lærernes autonomi

er sterk i videregående skole og dette kan skyldes både lærernes utdanningsbakgrunn, historie og kultur. Samarbeid oppleves som positivt av de fleste lærerne og da spesielt samarbeid i grupper på tvers av fagområder. Som skoleleder skal du legge til rette for det profesjonsfaglige læringsfellesskapet i skolen, og denne tilretteleggingen er viktig for å sette samarbeidet i et system. For at læringsfellesskapet skal bli profesjonelt, viser min studie at skoleledelsen må på banen gjennom god organisering, tydelig ledelse og aktiv deltakelse. Det kom fram at lærerne hadde en mer positiv holdning til IKO-prosjektet, selv om dette var mer styrt og mindre praksisrettet. Forskningen min viser at jo klarere ansvars- og rollefordeling, jo bedre var framdriften i utviklingsprosjektet. En stram regi viste seg å fungere og i det prosjektet der det var klar styring fra ledelsen, gikk det lettere. God forankring av utviklingsprosjektet i god tid før oppstart er en kritisk suksessfaktor og man bør reflektere grundig rundt spørsmålet hvorfor. Svar på spørsmålet hvorfor bør komme før svarene på spørsmålene hva, hvordan og når. Det er vanskelig å sikre seg at alle vet hvorfor vi gjør ting i skolen, men å bestrebe å få med majoriteten er viktig. Et viktig hovedfunn i min studie er forholdet mellom autonomi og styring/struktur. Jo større grad av styring og struktur i prosjektet, dess mer aktiv rolle tok lærerne i sin deltakelse i prosjektet.

I denne oppgaven har jeg argumentert med hvorfor det er viktig og nødvendig å jobbe med utviklingsarbeid i skolen. Jeg har også diskutert hvordan vi kan jobbe med utviklingsarbeid for å få et best mulig utbytte og som fører til forbedret praksis. Hvordan vi kan nyttiggjøre oss disse erfaringene inn i det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen, blir også en viktig oppgave fremover.

## 6.1 Implikasjoner for ledelse

Vil denne studien bety noe for hvordan vi skal jobbe med ledelse av utviklingsarbeid fremover? Selv om mye av min forskning kan tyde på at forankring og involvering er en kritisk suksessfaktor, er det samtidig noen utfordringer knyttet til å få det til, spesielt med tanke på spørsmålet om tid. Å jobbe med hvorfor, er derimot viktig og overkommelig. Er det slik at lokalt initiativ er å foretrekke framfor et nasjonalt initiativ i utviklingsprosjekter? Ville vi ha oppnådd en større motivasjon og et bedre arbeid med utviklingsprosjektene, hvis lærerne hadde vært med å planlegge utfra egne ønsker og behov? Og ville det blitt prioritert å bruke tid til denne planleggingen? Mine funn viser at det er flere årsaker til at SKUV-prosjektet ikke ga ønsket effekt enn manglende lokalt initiativ og forankring. Et nasjonalt forankret utviklingsprosjekt kan være både hensiktsmessig og vellykket hvis det blir gjennomført på riktig måte. Min studie viser at det aller viktigste, uavhengig av om prosjektet er internt eller eksternt forankret, er rektoren og lederen sin rolle i utviklingsarbeidet. Arbeidet må prioriteres og det må settes av tid til å legge rammene for utviklingsarbeidet. Mine funn viser at aktiv deltakelse fra rektor og lederne, både fordi de har en egeninteresse, men også for å styre arbeidet og sikre fremdrift, er vesentlig for at man skal oppnå gevinster i utviklingsprosjekter.

Ledelse av utviklingsarbeid er rektor sitt ansvar. Dette må organiseres og tilpasses til den enkelte skole utfra skolestørrelse, skoleslag og egenart. I IKO-prosjektet ble det praktisert distribuert ledelse, der ansvaret for arbeidet i gruppene ble delegert til faglederne ved skolen. Noen skoler har en egen plangruppe bestående av lærere som har fått et utvidet ansvar i å lede utviklingsarbeid i sine respektive grupper. Dette kan være en organisering av utviklingsarbeid som kan være hensiktsmessig. En utfordring med

denne ordningen kan være at koordinatorene ikke innehar myndighet i form av lederansvar og de kan derfor komme i en skvis mellom ledelsen og lærerne, noe som kan føre til en pulverisering av ansvaret.

I min studie kommer jeg ikke inn på det relasjonelle aspektet ved ledelse av lærere. En forutsetning for motivasjon, er at det er etablert en tillit og en psykologisk trygghet mellom leder og lærer. En tillitsfull relasjon handler om mange faktorer. Lederen bør være genuint interessert i sine medarbeidere og relasjonen bør være preget av anerkjennelse og respekt. Verdsettende ledelse er ifølge Skrøvset og Tiller (2015) å verdsette andre mennesker for det de er og det de gjør. En slik ledelse gir positiv tilbakevirkning. «Å gjøre andre god er en god måte å selv bli god på» (Skrøvset & Tiller, 2015). Mine funn viser at ledelsen burde vært mer bevisst på hva lærerne mestrer i utviklingsarbeid og å bruke godfotteorien for å finne de sterke sidene hos den enkelte. En god endringsleder må kunne lese sine medarbeidere og være opptatt av å se hele mennesket (Spurkeland, 2011). Det er av vesentlig betydning at lederen har god selvinnsikt og er klar over hvordan andre opplever og oppfatter lederen sin kommunikasjon og væremåte.

I mine funn kan det tyde på at utviklingsarbeid som aktivitet gir negative assosiasjoner hos mange av lærerne i studien. Det kan tenkes at et negativt fokus også kan påvirke ledelsens motivasjon i jobben med utviklingsarbeid, og bidra til at rollen som leder av utviklingsarbeidet blir utfordrende og lite lystbetont. Basert på dette funnet, kan det være hensiktsmessig å endre måten vi arbeider med utviklingsarbeid på. Samtidig er dette ikke bare skoleledelsen sitt ansvar, det bør være i alles interesse å forbedre vår praksis i utviklingsprosjekter. Tid er også en knapphetsfaktor for ledelsen ved skolen. Å prioritere tid til utviklingsarbeid i en travel hverdag er utfordrende. Opplevelsen av å bli spist opp av driftsoppgaver og oppgaver som haster, men som ikke nødvendigvis er viktige, går utover tiden man har igjen til utviklingsarbeid. Denne problemstillingen er sammenlignbar med lærernes problemstilling rundt spørsmålet om tid og prioritering av oppgaver.

Hva har jeg lært om rektor sin rolle i ledelse av utviklingsarbeid og vil jeg som rektor lykkes mer i initiering, planlegging og ledelse av utviklingsarbeid, som på sikt vil føre til bedre læring for elevene? Mine funn viser at en av rektors viktigste oppgaver er å være pådriver og tilrettelegger i utviklingsarbeid. Rektor og ledernes deltakelse i utviklingsprosjektene hadde stor betydning for hvor vellykket gjennomføringen ble. Hvis lærerne er med å utforme innholdet, vil de mest sannsynlig kjenne på en form for forpliktelse. Aksjonslæring der læreren blant annet medvirker i valg av tema for utviklingsarbeidet kan være en arbeidsform som vil ivareta dette og som jeg har stor tro på i fortsettelsen av utvikling av utviklingsarbeid ved skolen vår.

Til slutt vil jeg oppsummere med en betraktning om ledelse av utviklingsarbeid. Min opplevelse er at utviklingsarbeid er gjensidig avhengig av profesjonelle læringsfelleskap. Er det en god og bevisst ledelse av de profesjonelle læringsfelleskapene ved skolen, vil ledelse av utviklingsarbeid fungere bedre etter hensikten. En viktig oppdagelse som jeg sitter igjen med etter å ha skrevet denne masteroppgaven, er hvor nyttig det er å evaluere utviklingsarbeid i skolen, både ut fra lærer- og lederperspektivet. Hadde det ikke vært for funnene i denne oppgaven, ville jeg ikke sisset på denne kunnskapen som jeg anser som veldig nyttig og nødvendig for senere utviklingsprosjekter. Dette er helt i tråd med Dewey sine velvalgte ord: «We do not learn from experience. We learn from reflecting on experience» (Dewey, 1933, sitert i Sjøbakken, 2007, s. 275).

## 6.2 Videre forskning

Gjennom denne studien har jeg forsøkt å få en nærmere innsikt i hvordan skoleutvikling har vært praktisert gjennom to utviklingsprosjekter på en videregående skole. Min forskning vil få konsekvenser for hvordan jeg som leder vil planlegge og igangsette nye utviklingsarbeider i skolen. Kanskje kan noen av de erfaringene og hindringene som vi har støtt på i våre to utviklingsarbeider gi implikasjoner for hvordan man planlegger for og igangsetter utviklingsarbeid relatert til skoleutvikling.

I min studie har motivasjon vært et sentralt tema. Mine funn kan tyde på fravær av indre motivasjon i utviklingsarbeid. I videre forskning kunne det vært interessant å se nærmere på hvordan man kan skape en større motivasjon for å jobbe med utviklingsarbeid. Det kunne også vært interessant å ta for seg lederens motivasjon i utviklingsarbeid. Lærernes motivasjon for å forbedre egen praksis kunne det også vært interessant å se nærmere på.

Partsamarbeidet i utviklingsarbeid har ikke vært oppe til diskusjon i denne oppgaven. Hvis jeg skulle forsket videre på det samme temaet, kunne dette vært en interessant vinkling. Irgens (2016) synliggjør viktigheten av et godt partsamarbeid og viser til den nordiske samskapingsmodellen som er unik i sitt slag. Et godt partsamarbeid handler om mer enn å sikre medvirkning og medbestemmelse og det utfordrer tillitsvalgte til å ta aktivt medansvar for skoleutvikling. Tillitsvalgtes rolle i skoleutvikling kunne vært et veldig interessant tema å fordype seg i.

Det er behov for ytterligere forskning innen temaet lærers læring og utvikling. Å forske i klasserommet ville vært veldig spennende, på elevene som er grunnen til at vi jobber i skolen. Et interessant tema kunne vært å undersøke om satsning gjennom et utviklingsprosjekt over tid gir synlige resultater i lærernes utøvelse av praksis i klasserommet. At en lærer hadde forsket på samme tema som meg, ville kunne gi en annen tilnærming i forskningen. Da ville vi fått en annen innfallsvinkel og et annet perspektiv på både temaet og problemstillingen.

# Litteraturliste

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II : theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg. utg.). Samlaget.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Fagbokforl.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Emstad, A. B., Birkeland, I. K., Robinson, V. & Emstad, A. B. (2020). *Lærende ledelse : skolelederens rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget.
- Helstad, K. (2021). Lim for løse koblinger? Lærer og ledere i samhandling om skoleutvikling i videregående skole IM. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 257-278). Fagbokforlaget
- Helstad, K. & Mausestaden, S. (2022). *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis*.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon : å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforl.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforl.
- Irgens, E. J. (2017). Den norske veien til en enda bedre skole. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 275-289). Fagbokforlaget. .
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis : endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Klev, R. & Levin, M. (2021). *Forandring som praksis : endring og utvikling som samskapt læring* (3. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- KS. (2022, 02.10.22). *Enighet om arbeidstid i skolen* [Arbeidstidsavtalen (SFS2213)]. KS. <https://www.ks.no/fagomrader/lonn-og-tariff/saravtaler/enighet-om-arbeidstid-i-skolen-sfs-2213/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lysebo, M. O., Fromreide, N. K. & Lysebo, M. O. (2022). *Ledelse av utviklingsarbeid* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Mastekaasa, A. (2008). Profesjon og motivasjon IA. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 307-308 ). Universitetsforlaget
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Meld. St. 21 (2016-2017). Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen.*, . Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforl.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V. & Wæge, K. (2013). *En Gavepakke til ungdomstrinnet? : en undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling* (Bd. 4). Akademika.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis* (2. udg. utg.). Hans Reitzels Forl.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse* (T. Guldahl & O. Mekki, Overs.). Cappelen Damm akademisk.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer - mer utvikling* (S. V. Guldahl, T. Guldahl & O. Mekki, Overs.). Cappelen Damm akademisk.
- Sjøbakken, O. J. (2007). Brevmetoden i et metodologisk perspektiv. *Tidssignaler, I M. Løtveit* (Red.), s. 375-387.

- Skrøvset, S. & Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse* (2. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Universitetsforl.
- Slettbakk, Å. & Skrøvset, S. (2021). Verdsettende lederskap - en etisk dimensjon ved ledelse av skolens profesjonsfelleskap IM. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen* (s. 88-90). Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- UDIR. (u.å., 02.10.22). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Universitetsforl.
- Aas, M. & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforl.
- Aas, M. & Vennebo, K. F. (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.

