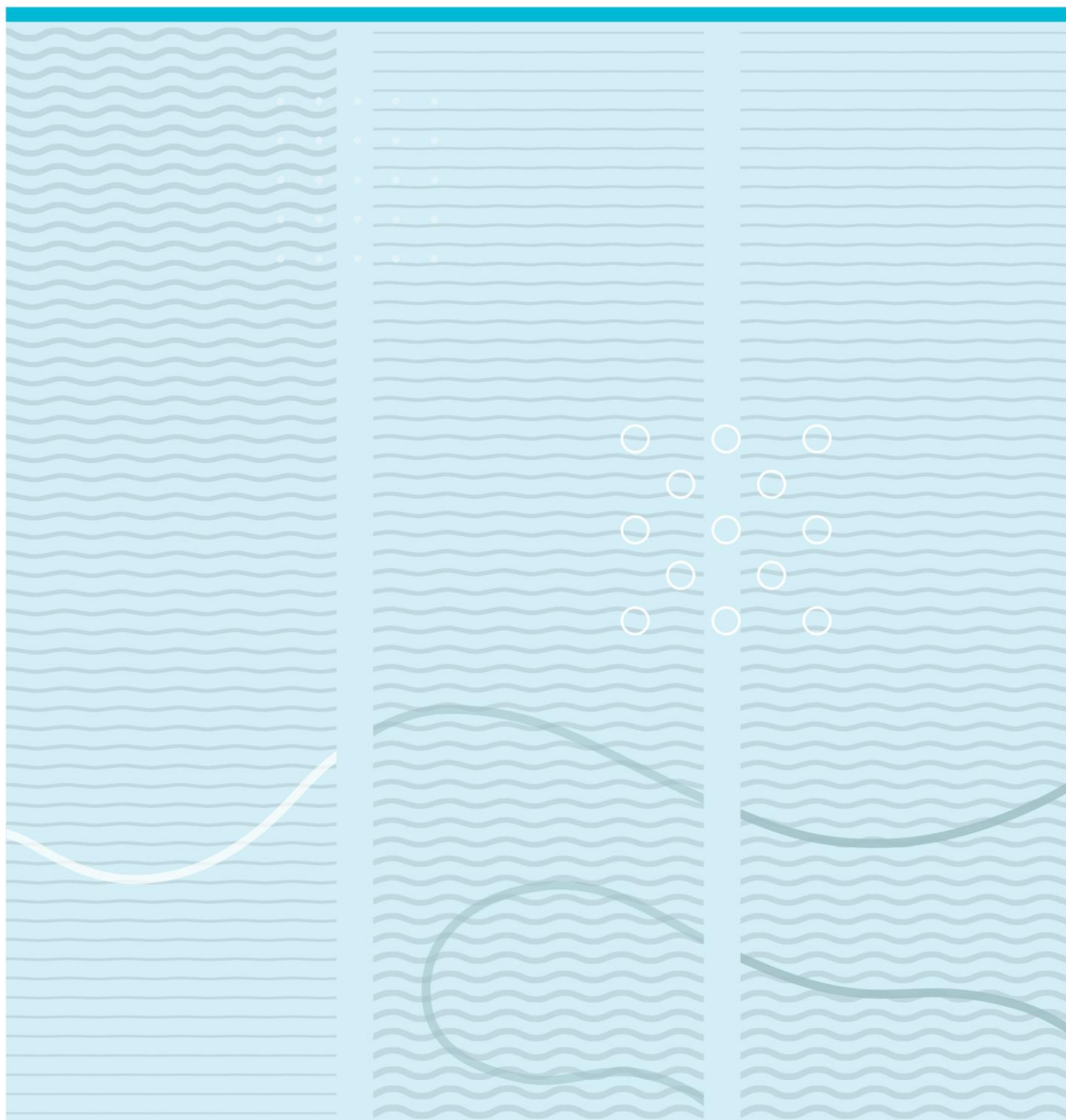


Vibeke Aannestad

Utvikling av læreres kompetanse for økt kvalitet i kjernevirksomheten

Ting – Tar - Tid



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Vibeke Aannestad

Sammendrag

Denne studien søker å finne noen svar på hvordan skoleledelsen kan lede og utvikle en lærende organisasjon. Dette gjennom å bidra til å utvide og heve lærernes individuelle og kollektive kompetanse med mål om å få økt kvalitet i kjernevirksomheten. Studien er gjennomført på en 1 - 10 skole på Østlandet hvor det er ansatte ved ungdomstrinnet som har deltatt. Den er basert på brevmetoden hvor respondentene har levert anonyme bevarer. Valg av tema og problemstilling er basert på min nysgjerrighet og undring over hvordan skoleledelsen kan legge til rette for utviklingsarbeid hvor både det individuelle og kollektive kompetanseløftet står sentralt. Med dette som bakgrunn er studiens problemstilling: *«Hvordan kan ledelsen videreutvikle lærernes individuelle og kollektive læring, for å oppnå kvalitet i kjernevirksomheten?»*.

Med utgangspunkt i de teoretiske perspektivene til Senge, Fullan og Jacobsen er tre forskningsspørsmål til grunn for å belyse problemstillingen. De tar for seg begrepet læreres læring, suksessfaktorer og hindringer i arbeidet med læreres læring, samt hvordan arbeidet med læreres læring kan øke kvaliteten i kjernevirksomheten.

Masteroppgavens teoretiske rammeverk er bygd opp etter følgende tre hovedområder: profesjonens læring, pedagogisk ledelse og endring, utvikling og motstand. Studien baserer seg på et kvalitativt forskingsdesign hvor min for forståelse og tolkning av innhentet empiri står sentralt. Etter grundig analyse av innhentet empiri er empirien kategorisert innenfor følgende kategorier: Utvikling av individuell og kollektiv kompetanse, positive faktorer med utvikling av individuell og kollektiv kompetanse, hindringer i arbeidet med kompetanseutvikling, bidrag til praksisutvikling og annet

Studien viser relasjonens betydning for utvikling av en lærende organisasjon. Gode relasjoner mellom alle nivåer kan bidra til økt trivsel, iver og pågangsmot for å øke kvaliteten i kjernevirksomheten. På den andre siden viser også studien at det er avstand mellom enkeltindividets opplevelse om oppslutning og hvilken oppslutning kollegaene viser.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.3 Masteroppgavens oppbygning	8
1.4 Begrepsavklaringer	9
1.4.1 Skoleleder	9
1.4.2 Skolebasert kompetanseutvikling	9
1.4.3 Kjernevirksomhet.....	10
1.5 Presentasjon av skolen og valg av forskningsdeltakere	10
1.6 Kunnskapsstatus.....	11
2 Teoretisk rammeverk	13
2.1 Profesjonens læring i skolen	13
2.1.1 Profesjonens læring sett i lys av Senges fem disipliner	16
2.2 Pedagogisk ledelse	17
2.2.1 Pedagogisk ledelse sett i lys av Fullans rammeverk	19
2.2.2 Pedagogisk ledelse sett i lys av Bolman & Deals fortolkningsrammer	21
2.3 Endrings- og utviklingsledelse.....	23
2.3.1 Oppslutning om endring og utvikling	25
2.3.2 Motstand	25
3 Forskningsmetode og empirigrunnlag	29
3.1 Vitenskapsteoretisk veivalg	29
3.2 Metode	30
3.3 Brevmetode og empirigrunnlag	32
3.4 Utforming av informasjonsskriv, samtykkeerklæring og brev	33
3.5 Analysearbeid	33
3.6 Reliabilitet.....	34
3.7 Validitet.....	36
3.8 Generalisering	37
3.9 Forskningsetiske vurderinger	38
4 Funn i empirisk data	41

4.1	Presentasjon av funn	41
4.1.1	Utvikling av individuell og kollektiv kompetanse	41
4.1.2	Positive faktorer med utvikling av individuell og kollektiv kompetanse	43
4.1.3	Hindringer i arbeidet med kompetanseutvikling.....	44
4.1.4	Bidrag til praksisutvikling.....	45
4.1.5	Annet.....	46
5	Drøfting.....	47
5.1	Profesjonens læring i skolen	47
5.2	Pedagogisk ledelse	53
5.3	Endring, utvikling og motstand.....	60
6	Avslutning.....	69
	Litteraturliste.....	71
	Figurliste	73
	Vedlegg	74

Forord

Endelig er siste punktum i masteroppgaven satt! Studiet har tatt meg med på en krevende, tankevekkende og lærerik reise hvor erfaringer og tidligere opplevelser har blitt sett på med nye øyne. De ulike modulene i studiet har bidratt til økt kompetanse og forståelse for skoleledernes ansvar for skolens pedagogiske aktiviteter i kjernevirksomheten.

Utdanningen har gitt meg mange svar, men også satt i gang tankeprosesser og skapt nye spørsmål. Ledelse av læreres læring er et omfattende og spennende felt innenfor skoleledelse. Gjennom studiet har dette blitt satt på agendaen ved flere anledninger og er utgangspunkt for denne studien.

Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende, interessant og til tider altoppslukende prosess. Stress, motløshet, liten tid, engasjement, iver og stolthet er følelser som har gjort seg gjeldene i prosessen. Jeg ser frem til å få tilbake helger og ferier hvor familie og venner igjen kan settes i fokus.

En stor takk rettes til min veileder, Heidi Dickinson. Tusen takk for gode råd, ditt kritiske blikk og unik støtte gjennom hele prosessen. Ditt gode humør og positive holdning har smittet. Tusen takk!

Jeg vil også rette en takk til medstudentene Jorunn Hagerupsen Hansen og Marit Myklebust for gode samtaler, refleksjoner og drøftinger. Dere har begge vært viktige bidragsytere til min faglige vekst og utvikling.

Til slutt må jeg rette en stor og varm takk til min ektemann og venn, Rune og våres tre gutter. Takk for tålmodighet og støtte. Med dere som heiagjeng har dette studiet vært mulig å gjennomføre.

Tønsberg 05.12.17

Vibeke Aannestad

1 Innledning

Skolen er i stadig utvikling og dens mangfold gjør lærer og lederyrket utfordrende, spennende og stimulerende. De siste årenes fokus på læreres kompetanse og skolens evne til endring og utvikling som en lærende organisasjon har gitt grunnlag for små og store endringsprosesser. I denne delen av oppgaven vil en begrunnelse for valg av tema og problemstilling, oppgavens oppbygning, begrepsavklaringer, samt en presentasjon av skolen der empirien er innhentet fra, bli presentert.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I Stortingsmelding 30 (2004) «Kultur for læring» fremheves kompetanseutvikling i skolen. Den peker på betydningen av at skolen er en lærende organisasjon hvor det foregår læring på alle nivåer. Et av kjennetegnene om kvalitet ved en god skole er i følge Stortingsmelding 31 (2008) at ledelsen og lærerne arbeider sammen for å nå et felles mål. Den sier at

«Kvalitetsutvikling ved skoler krever at alle deltar og trekker i samme retning. Det er avgjørende å sikre bred tilslutning fra lærerne ved den enkelte skole, noe som innebærer at de blir involvert og har eierskap til endringene som skal gjøres» (St.meld 31, 2008:47)

Skolebasert kompetanseutvikling handler om at skolens ledelse og lærere sammen deltar i en utviklingsprosess, hvor hovedmålet er å utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter i forhold til skolens kjernevirksomhet, som er læring. Dette innebærer både individuell og kollektiv læring, som kan bidra til forbedring av praksis.

Denne studien ser nærmere på hvordan skolelederne kan utvikle skolen som organisasjon for å få økt kvalitet i kjernevirksomheten. Dette fordi jeg har et ønske om å utvikle egen kunnskap og erfaring rundt ledelse av læreres læring. Jeg har selv vært ressurslærer i den nasjonale satsningen «Ungdomstrinn i utvikling», i tillegg til at jeg har innehatt rollen som inspektør på 9. trinn. Deltakelse i prosjektet har gjort meg nysgjerrig og motivert for å lære mer om temaet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ungdomsskolen hvor empirien hentes inn fra, deltok i «Ungdomstrinn i utvikling» i perioden august 2015 til desember 2016. Det ble i forkant og ved avsluttet periode gjennomført en undersøkelse i personalet som målte ulike faktorer i forhold til lærernes arbeid og læring. Disse undersøkelsene viser at det har vært en positiv utvikling gjennom prosjektperioden. Organisasjonens utfordringen vil være å implementere rutine og strukturen fra prosjektet for å kunne videreutvikle arbeidet med lærernes og organisasjonens læring. Med dette som utgangspunkt vil denne studien forsøke å finne svar på følgende problemstilling:

Hvordan kan ledelsen videreutvikle lærernes kompetanse gjennom individuell og kollektiv læring, for å oppnå økt kvalitet i kjernevirksomheten?

Følgende forskningsspørsmål er lagt til grunn for studien:

1. Hva legges i begrepet læreres læring?
2. Hvilke suksessfaktorer og hindringer trekkes frem som viktige i arbeidet med læreres læring?
3. Hvordan kan arbeidet med læreres læring øke kvaliteten i kjernevirksomheten?

1.3 Masteroppgavens oppbygning

Masteroppgaven består av 6 kapitler i tillegg til sammendrag, forord, kildeliste og vedlegg. I det første kapitlet presenteres innledning, begrunnelser for valg av tema og problemstilling. I tillegg defineres begrepene skoleleder, skolebasert kompetanseutvikling og kjernevirksomhet, samt presentasjon av skolen studien er rettet mot. Andre kapittel tar for seg det teoretiske rammeverket, og i kapittel tre blir forskningsmetode og empirigrunnlaget lagt frem. Funn og analyse av empirisk materiale finnes i kapittel fire, mens drøftingen av funnene sett i lys av det teoretiske rammeverket gjøres i kapittel fem. I sjette kapittel finnes avslutning med oppsummerende kommentarer.

1.4 Begrepsavklaringer

I denne delen av studien vil det defineres og avklares hvilket innhold som legges i begrepene skoleleder, skolebasert kompetanseutvikling og kjernevirksomhet.

1.4.1 Skoleleder

En god leder kjennetegnes i følge Lillejord (2006) av en som er faglig engasjert, har et godt forhold til de ansatte, har kommunikasjonskompetanse, tar aktiv del i kunnskapsutviklingen og er opptatt av demokratiske metoder og arbeidsmåter. Rektor har det overordnede ansvaret, men kan delegere oppgaver og myndighet. Rektor og skolelederne har ansvar for at organisasjonen leverer gode resultater. De skal legge til rette for at medarbeiderne har et arbeidsmiljø som fremmer utvikling, trivsel og gode resultater (Utdanningsdirektoratet, 2015). Skolelederne har ansvar for all aktivitet i organisasjonen både som arbeidsgiver og for organisasjonen som helhet. De må kunne legitimere maktgrunnlaget for å kunne utøve innflytelse i organisasjonen. I denne prosessen vil skoleledernes personlige egenskaper og dens evne til å synliggjøre lover og regler som regulerer arbeidet, være verdifulle og nødvendige elementer for å øke legitimiteten. I denne studien vil begrepet skoleleder innebære rektor og tre inspektører som ansvarlige ledere av skolen. Dette fordi mellomlederne ofte er rektors forlengende arm og skal være bidragsytere i utviklingen av skolen som en lærende organisasjon. Dersom det skulle være behov for å skille mellom rektor og inspektørrollene i de videre beskrivelsene, vil det bli poengtert i de enkelte tilfellene.

1.4.2 Skolebasert kompetanseutvikling

I «Rammeverket for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2016» blir begrepet skolebasert kompetanseutvikling satt på agendaen. Intensjonen er å videreutvikle organisasjonens samlede kompetanse ved at ledere og ansatte er aktive deltakere i utviklings- og læringsprosessene i egen organisasjon. Ambisjonen er, i følge Utdanningsdirektoratet (2016), å bearbeide og forbedre organisasjonens holdninger, ferdigheter og dens individuelle og kollektive kompetanse innenfor områdene læring, undervisning og samarbeid. Læringsprosessene er komplekse og sammensatte, og vil variere fra organisasjon til organisasjon (Bjørnsrud, 2015). Ved å legge til rette for et praksisfellesskap hvor refleksjon og utveksling av ideer og kunnskap vektlegges, kan lærernes individuelle og kollektive kompetanse økes. Arbeidet med skolebasert

kompetanseutvikling kan øke kvaliteten i kjernevirksomheten og dermed bedre elevenes læring og utvikling (Bjørnsrud, 2015).

1.4.3 Kjernevirksomhet

Godt fungerende og engasjert skoleledere vil, i følge Utdanningsdirektoratet (01.2013) være avgjørende for samarbeidskulturen i organisasjonen og utvikling av aktiviteten i kjernevirksomheten. Qvortrup (2012) definerer undervisningen som skjer i skolehverdagen som skolens kjernevirksomhet og han sier at lederne gjennom sitt arbeide, til enhver tid skal ha fokus på kjernevirksomheten. Det innebærer at elevenes faglige og sosiale utvikling bør ligge til grunn i organisasjonens arbeid med læreres læring. Dersom lederne evner å bygge relasjoner og er bevisste på eget pedagogisk arbeid og læringsprosesser om skolens kjernevirksomhet, vil de kunne påvirke elevenes læringsresultater (Utdanningsdirektoratet, 01.2013).

1.5 Presentasjon av skolen og valg av forskningsdeltakere

Skolen studien retter fokus mot består av barnetrinn, ungdomstrinn, inntaksklasse for nyankomne nordmenn, samt en egen avdeling for barn med særskilte behov. Da skolen har over 100 ansatte og 7 deltakere i ledergruppa, tar studien utgangspunkt på skolens ungdomstrinn. Den består av tre inspektører, 31 pedagoger og 4 assistenter, i tillegg til rektor som har det overordnede ansvaret. Ungdomstrinnets ledergruppe ble endret for tre år siden. Inspektørene står fast ved sitt trinn. Det innebærer at personalet får ny nærmeste leder ved bytte av trinn.

Ungdomstrinnet har vært deltakere i prosjektet «Ungdomstrinn i utvikling» i regi av Utdanningsdirektoratet. I prosjektet ble det bestemt av skoleeier at kommunen skulle arbeide med temaet «Regning i alle fag». Underveis i prosjektperioden la skolen bort hovedfokuset på regning, og la større vekt på organisasjonsutvikling og organisasjonslæring gjennom skolebasert kompetanseutvikling. Skolen har hatt stor nytte av utviklingsveilederne og nettverket som har vært opprettet i forbindelse med prosjektet. Skolebasert kompetanseutvikling står på agendaen også etter avsluttet prosjektperiode.

Assistentene er utelatt fra denne studien. Dette fordi de ikke har vært deltakere i fellestiden som har vært satt av til læringsprosessene rundt temaet læreres læring. Av totalt 31 mulige respondenter, er 19 pedagoger og tre ledere representert i empirien.

1.6 Kunnskapsstatus

Meld. St 22 (2011) viser at ungdomsskoleelevene generelt trives på skolen. Den sier at elevenes motivasjon for skolearbeidet avtar ut over i skoleløpet, noe som igjen påvirker deres lese- og skriveferdigheter (Meld. St 22, 2011). Denne meldingen ligger til grunn for den nasjonale satsningen «Ungdomstrinn i utvikling». Satsningen skal være skolebasert hvor ledere og personalet involveres og deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. I følge Carlsten, Markussen, Seland & Sjaastad (2015) anser ansatte i Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet skolebasert kompetanseutvikling som et av de viktigste virkemidlene for å se om satsningen har hatt innvirkning i de ulike organisasjonene over tid. Prosjektet har i følge Utdanningsdirektoratet (2012) hatt som mål å utvikle skolens praksis i grunnleggende ferdigheter, i tillegg til å videreutvikle skolen som organisasjonen. Dette ved å legge til rette for samarbeid, gi økt støtte og videreutvikle pedagogisk praksis som kan forsterke kjernevirksomheten som kan styrke elevenes læring. Rapporten skrevet av Carlsten m.fl (2015) sier at rektorene legger vekt på å tilrettelegge for og utvikle en samarbeidskultur, som kan bidra til kunnskapsdeling og erfaringsutveksling mellom kollegaer. Gjennom deltakelse i den nasjonale satsningen har skolene fått tilgang til ulike kurs, nettressurser og mulighet for støtte fra utviklingsveiledere og høyskole. I tillegg har det i den kommunen studien er rettet mot, blitt opprettet tverrkommunalt nettverk hvor erfaringsdeling og gjennomgang av ulike temaer er løftet. Dette arbeidet har vært ledet av Utviklingsveilederne.

Skoleeierne i det tverrkommunale samarbeidet bestemte at hovedfokuset i satsningen skulle legges på den grunnleggende ferdigheten regning på bakgrunn av resultatene på nasjonale prøver i regning. Ut i fra forskning på pilotprosjektet til «Ungdomstrinn i utvikling» påpekes viktigheten av at man tar utgangspunkt i skolekulturen for at arbeidet skal bli en suksess (Postholm, Dahl, Engvik, Fjørtoft, Irgens, Sandvik & Wæge, 2013). Funnene i deres studier viser at det er varierende kompetanse innenfor skolebasert kompetanseutvikling i de ulike organisasjonene. Sluttresultatene påvirkes i stor grad av de kunnskaper, forståelser og ferdigheter de ulike organisasjonene innehar.

I tillegg viser funnene at erfaringsdeling er nyttig, og at det er ønske om at det legges til rette for delingsprosesser innad i organisasjonen. I denne rapporten vektlegges også viktigheten av at skoleledere er aktive deltakere og tilretteleggere i læreres erfaringsdeling.

Skoleledere som har lykket med prosjektet kjennetegnes med følgende suksessfaktorer: de har utviklet et felles mål med lærerne, forstår at dette er en prosess som tar tid og at det er mer enn kurs, modellerer metoder som kan brukes til økt læring i klasserommet, samarbeider med tillitsvalgte, gir de ansatte konkrete oppgaver og følger dem opp og bruker de ulike ressursene som er tilgjengelig (Postholm m.fl, 2013). Studien av pilotprosjektet viser at mye faller på rektorens rolle i prosjektet. Systematisk og målrettet arbeid og inkludering av personalet i prosessen er viktige faktorer for god organisasjonsutvikling og organisasjonslæring.

2 Teoretisk rammeverk

I denne delen av studien presenteres det teoretiske rammeverket som er valgt ut i fra studiens problemstilling. Rammeverket er valgt ut, da det kan bidra til å belyse studiens problemstilling; «*Hvordan kan ledelsen videreutvikle lærernes kompetanse gjennom individuell og kollektiv læring, for å oppnå økt kvalitet i kjernevirksomheten.* Først vil det teoretiske rammeverket rundt temaet profesjonens læring i skolen presenteres, deretter pedagogisk ledelse av læreres læring. Til slutt vil ulike teoretiske perspektiver innenfor endrings- og utviklingsledelse bli presentert.

2.1 Profesjonens læring i skolen

Ledernes evne til å utvide organisasjonens samlede kompetanse for å øke kvaliteten i kjernevirksomheten, trekkes frem som et av hovedelementene i studiens problemstilling. Sentrale myndigheter har formulert forventinger om at skoleledelsen forpliktes til å utvikle skolen som en lærende organisasjon (Meld. St. 28 (2015-2016)). Dette innebærer i følge Lillejord (2006) at de ansatte i organisasjonen skal utvide kompetansen og skolen skal ha læring i fokus i alle ledd og at organisasjonslæring kan utvikles ved å lære av god praksis, og forandre uheldig praksis. I følge Lillejord (2006) er utvikling av en lærende organisasjon en læringsprosess hvor endring avhenger av at det arbeides systematisk og metodisk med læring på alle nivåer i organisasjonen ved å tenke helhetlig og med en erkjennelse om at endringsprosessen er permanent. For å få det til, er det i følge Lillejord (2006), viktig at lederne evner å se, identifisere og analysere utfordringer i forhold til skolens pågående og fremtidige prosesser.

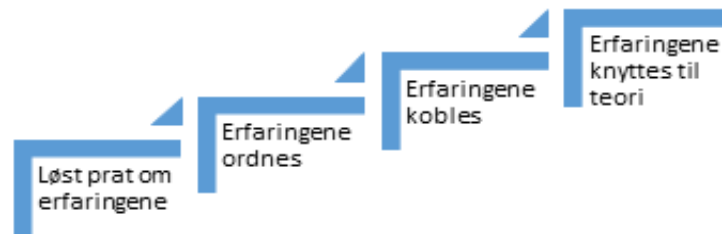
Fullan (2001) sier at kunnskapsbygging er en av suksesskriteriene for god organisasjonsutvikling. Hagen og Nyen (2009) sier at lærere har høy formalkompetanse, men at de har liten tradisjon for å videreutvikle egen læring i arbeidshverdagen. Dersom lederne gir personalet mulighet til å dele og erfare etablert kunnskap parallelt med innføring av ny teoretisk og praktisk kunnskap, kan man i større grad bidra til utvikling av en lærende organisasjon.

Skolebasert kompetanseutvikling er et av hovedområdene i den nasjonale satsningen «Ungdomstrinn i utvikling». Skolebasert kompetanseutvikling har til hensikt å tilføre skolen ny kunnskap og utvikle dens praksis (Utdanningsdirektoratet, 2016). Skolens

ledelse vil i samarbeid med personalet, gjennom skolebasert kompetanseutvikling, delta i en prosess hvor man har ambisjoner om å utvikle ferdigheter, holdninger og kunnskaper. Dette kan igjen videreutvikle undervisningen, læringen og samarbeidet i organisasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ved å gi de ansatte mulighet til å dele og erfare etablert kunnskap parallelt med at man tilfører ny teoretisk og praktisk kunnskap kan man bidra til god organisasjonsutvikling. Dette kan i følge Postholm bidra til enighet om normer, verdier, forventninger og prosesser som benyttes i utviklingsprosesser, og man kan oppnå individuell og kollektiv utvikling og læring gjennom å opparbeide «indre ansvarlighet» (2012:12)

Postholm og Rokkones (2012) har forsket på læreres profesjonelle utvikling gjennom å se på hvordan erfarne lærere lærer og hvordan læreres kunnskapen benyttes i møte med elever. De har definert læring innenfor kognitivistisk og konstruktivistisk paradigme. Det kognitivistiske paradigmet vektlegger at man tilegner seg kunnskap gjennom undervisning eller stimulans på andre måter (Postholm og Rokkones, 2012). Det konstruktivistiske paradigmet sier at de sosiale omgivelsene er av stor betydning for den enkeltes utvikling og læring. Postholm og Rokkones (2012) tar utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori hvor fokuset er at læring foregår i en sosial sammenheng. Lærernes erfaring, deres tause oppfatning av pedagogikk og det pedagogiske innholdet i utdanningen er utgangspunktet er perspektiver man bør bringe med seg i arbeidet med læreres læring. Med utgangspunkt i lærernes forkunnskap, og ved hjelp av fagkyndige, kan lærerne i følge Vygotsky (1978), nå sin nærmeste utviklingsone.

Refleksjon vil stå sentralt i disse prosessene. Gjennom refleksjon kan hverdagsbegrep og vitenskapelige begreper kobles sammen, og «på den måten teori og praksis mer sammen» (Postholm 2012:23). Tiller (2006) sier at sammenhengen mellom teori og praksis er en sentral faktor for læreres læring. Han har fokus på å knytte de daglige erfaringene med forskningsbasert kunnskap, slik at man kan se praksisen fra nye vinkler. Dette kan igjen bidra til utvikling og forbedret praksis. Med utgangspunkt i dette har Tiller (2006) utviklet modellen «læringstrappa». Trappen er oppdelt i fire nivåer med en trinnsvis progresjon, hvor trinnene kan overlape hverandre.



Figur 1: Læringstrappa (Tiller 2006)

Læringstrappa er en analytisk tilnærming til erfaringslæring. Den løse praten om erfaringene som er situasjonsbetinget og situasjonsbundet anser Tiller (2006) som grunnleggende og et viktig nivå i erfaringslæringen. Fjernes denne, fjerner man også grunnlaget for erfaringslæringen. For vellykket utvikling kan det være avgjørende at organisasjonen beveger seg oppover i trappen for å unngå strukturblindhet som innebærer skjult eller taus styring (Tiller, 2006). Ved å ordne og koble erfaringene sammen, for til slutt å knytte erfaringene til teori kan man se på virksomheten med nye øyne. Det er av avgjørende betydning for skolens utvikling å knytte teori om det man holder på med, til lærernes erfaringer (Tiller 2006). Dette skjer gjennom refleksjon, både individuelt og kollektivt. Å bevege organisasjonen til toppen av læringstrappa kan bidra til frustrasjon, ny innsikt i målstyringen, optimisme og bekreftelse på en antakelse innad i organisasjonen. Organisasjoner som blir stående på de nederste trinnene vil i følge Tiller (2006) oppleve lite læring og utvikling.

Postholm og Rokkones (2012) viser til nasjonale og internasjonale forskere som har studert ulike forhold som har betydning for læreres læring.

Både nasjonal og internasjonal forskning viser at læring som skjer på skolen i samarbeid med andre lærere og med en skoleledelse som støtter opp om en sosial læring, er den beste måten for lærere å utvikle egen undervisning på, og at dette fører til at eleven lærer enda mer. (Postholm 2012: 43)

Gode resultater kommer i følge Opfer, Pedder og Lavicza (2011), som et resultat av skolens evne til å støtte lærernes profesjonell læring samt skolens evne til å involvere lærerne i samarbeidende aktiviteter. James og McCormick (2009) støtter også dette. De sier at skolen må ivareta lærerens autonomi ved å gi lærerne tid og mulighet til å planlegge, gjennomføre, evaluere og reflektere over egen praksis individuelt og med kolleger. Kollegabasert observasjon og refleksjon er et verktøy som kan benyttes i

utviklingen av lærernes profesjonelle læring. Den positive betydningen av å delta i et samarbeidende fellesskap både i forhold til lærernes pedagogiske praksis og elevenes læring trekkes også frem av Levine og Marcus (2010). De hevder at ulike samarbeidsaktiviteter kan fremme ulike former for læring.

2.1.1 Profesjonens læring sett i lys av Senges fem disipliner

Peter Senge (1991) skiller mellom to former for læring, individuell og kollektivt. Individuell læring i kollegiet gir ingen garanti for kollektiv læring, men uten individuell læring blir det ingen kollektiv læring. Individuell læring danner dermed grunnlaget for kollektiv læring og utvikling av en lærende organisasjon. Begge formene for læring har en sammenheng og han sier at en organisasjon ikke kan lære mer enn det de enkelte medlemmene i organisasjonen evner å tilegne seg (Senge, 1991).

Senges (1991) teori om lærende organisasjoner baserer seg på fem disipliner, personlig mestring, mentale modeller felles visjon, gruppelæring og systemtenkning. *Personlig mestring* er Senges første disiplin og viser til en sammenhengende prosess der den enkelte ansatte avklarer og utdyper det den ønsker, i tillegg til å få et objektivt bilde av virkeligheten (Senge, 1991). I dette spenningsfeltet skapes en kreativ spenning som bidrar til livslang og skapende læring. Han mener at lærende organisasjoner er helt avhengig av mennesker, som på ulike nivåer, beveger seg i det kreative spenningsfeltet og dermed bidrar til utvikling. En person med høy grad av personlig mestring vil videreutvikle seg og være i en prosess med livslang læring.

Mentale modeller handler i følge Senge om å utfordre de etablerte forståelsene av virkeligheten for å kunne skape et mer objektivt bilde av virkeligheten. Det innebærer at den enkelte må utfordre eksisterende virkelighetsoppfattelser, mentale modeller, for å skape læring. De mentale modellene må løftes frem slik at vi forstår hvorfor vi gjør som vi gjør, for å unngå at modellene blir hindringer.

Når Senge (1991) snakker om *felles visjon* handler det om de målene og verdiene som skolens aktører slutter opp om. Gjennom felles visjon kan man få frem kreativitet og spenning i personalet fordi fokuset rettes mot et større mål for utviklingsutvikling. Dette kan videreutvikle den individuelle og kollektive læringen som til slutt påvirker kjernevirksomheten. Ved å ha en felles visjon kan medarbeidernes forhold til

organisasjonen, endres fra å være «deres organisasjon» til «vår organisasjon» dette fordi felles visjon blir en forlengelse av personlig visjon (Senge,1991). Den kan bidra til økt samarbeid på tvers av organisasjonens ulike subkulturer, og dermed minke avstanden mellom de ulike grupperingene.

Senges (1991) fjerde disiplin *gruppelæring* handler om at en gruppe kan oppnå bedre resultater enn en alene. Denne dimensjonen fordrer dialog og diskusjon mellom gruppemedlemmene for at det enkelte medlemmet skal oppnå personlig vekst, som igjen fører til gruppelæring. Dette kan bidra til at gruppen kan nå de resultatene som medlemmene virkelig ønsker seg.

Systemtenkning har Senge (1991) definert som den femte disiplin som handler om å få oversikt og bli klar over helheten, fremfor å dykke ned i enkelthendelser. Denne disiplinen samordner disiplinene og elter dem til en enhet av teori og praksis og kan bidra til en ny måte å tenke på som kan føre til forbedring. For utvikling av en lærende organisasjon anser Senge (1991) det som avgjørende at de fem disiplinene utvikles parallelt. Disse fem disiplinene synliggjør den kontinuerlige prosessen en lærende organisasjon til enhver tid befinner seg i.

2.2 Pedagogisk ledelse

Problemstillingen for denne studien tar for seg hvilke muligheter ledelsen, med ledelse av rektor, har til å videreutvikle organisasjonens samlede kompetanse for å kunne øke kvaliteten i kjernevirksomheten. Rektor har det overordnede ansvaret for all aktivitet ved skolen. Det medfører ansvar for elevenes læringsresultater, miljø og skolens pedagogiske praksis (Utdanningsdirektoratet, 2015). I tillegg har rektor ansvaret for at skolen drives formålstjenlig hvor fellesskap, arbeidsmiljø, samarbeid og organisasjonskultur settes på agenda. De ansattes motivasjon og stolthet ovenfor arbeidsplassen kan øke gjennom støtte, hjelpe og veiledning fra lederne (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Det å lede lærere skiller seg ikke alltid så mye fra det å lede elever. En gruppe kan i følge Senge (1991) oppnå mer enn summen av enkeltindividene. Som leder bør man derfor legge til rette for at alle opplever seg likt og at de opplever aksept. Med dette som grunnlag har man større mulighet for å få et personale som trekker i samme retning. Å

få lærere til å akseptere hverandre og jobbe sammen, kan være arbeidsbesparende for den enkelte, og bety økt kvalitet i kjernevirksomheten. Felles verdigrunnlag for alle ansatte på skolen kan være et godt utgangspunkt for utvikling av kvaliteten i kjernevirksomheten. Verdiene må være slik valør at de brukes i skolehverdagen og er med på å legge rammene for det daglige arbeidet som utføres i organisasjonen. I tillegg trenger lederen strategier slik at alle leddene i organisasjonen etterlever verdiene og har det som rettesnor i det daglige arbeidet (Fullan, 2014). Dette kan også sees i sammenheng med Senges (1991) fjerde disiplin, felles visjon. Klare verdier, standarder og rutiner kan bidra til gode relasjoner i kollegiet. Lederen bør ha forventinger om at den enkelte yter det beste, gi oppmerksomhet, anerkjennelse, sørge for at skolen har en felles historiefortelling, at man feirer sammen og at det settes gode eksempler (Fullan, 2014).

Aksjonslæring anses som en verdifull strategi i skoleutvikling. Aksjon hentyder til at noe skal skje, mens læring er mer stillferdig (Bjørnsrud, 2009). I aksjonslæringsprosessen kan ledere og ansatte i større grad bevisstgjøres og ta i bruk organisasjonens tause kunnskap (Skogen 2013). Gode aksjonslæringsprosesser avhenger, i følge Bjørnsrud (2009), av at den enkelte ansatte settes i stand til å arbeide systematisk både individuelt og kollektiv. Målet er selvvurdering hvor man til enhver tid vurderer om strategiene som benyttes for å nå målene er hensiktsmessige. Det er en repeterende lærings- og refleksjonsprosess, hvor man ønsker å se en forandring til det bedre. Aksjonslæring tilsier at noe uferdig kan forbedres gjennom menneskelig samarbeid. Gjennom individuell og kollektiv kompetanseheving og samhandling kan nye handlingsalternativer dannes, og læring skje. Styrken i aksjonslæring er i følge Bjørnsrud, «at deltakerne gjennom refleksjon blir mer oppmerksomme på å nyttiggjøre seg de kunnskaper som allerede er i organisasjonen for å utvikle den» (2005:41). Målet er å forløse kunnskapen som finnes i organisasjonen. Forskning viser at ITP-modellen kan være en hensiktsmessig tilnærming i arbeidet med kompetanseutvikling i skolen (Bjørnsrud, 2009). Forkortelsen ITP kommer av at modellen er basert på individuelt arbeid som kobles opp mot arbeid i team og avsluttes med fremlegg i plenum (Bjørnsrud, 2009).

Innholdsfokus, aktiv læring, sammenheng og samarbeid er i følge Desimone (sitert av Postholm og Rokkones i Postholm, 2014:28) gode bidrag for å få en positiv utvikling i

organisasjonen. Praksisfellesskap er et fellesskap hvor personalet deler og gjør erfaringer for å øke skolens kunnskapsbase. Gjennom å lære av og med hverandre, kan organisasjonen gå fra å bestå av «privatpraktiserende» lærer til en skole med flere profesjonelle læringsfellesskap (Schømer og Vinje, 2015). Å sette fokus på praksisfellesskapet gjennom økt individuell og kollektiv kompetanse, kan bidra til å gi økt kvalitet i kjernevirksomheten. Lærerne bør gjennom utdanningsløpet i følge Kennedy (sitert av Postholm og Rokkones i Postholm, 2012:36) ha tilegnet seg evnen til å gi kollegaer konstruktive tilbakemeldinger. Et læringsfellesskap med åpen og støttende kommunikasjon gjennom tilrettelegging for observasjon og refleksjon kan være en viktig bidragsyter til læreres profesjonelle utvikling. Bjørnsrud (2006) vektlegger skoleledernes rolle som ressurs- og nøkkelpersoner i lærernes kompetanseutvikling, samt deres ansvar for tilrettelegging for læreres læring. En forutsetning for vellykkede utviklingsprosjekter og en organisasjon i bevegelse er skoleledernes evne til å skape gode relasjoner og atmosfære mellom organisasjonens ansatte. I følge Kennedy (sitert av Postholm og Rokkones i Postholm, 2012:36) bør lærernes profesjonelle utvikling derfor ta utgangspunkt i den enkelte pedagogs individuelle og profesjonelle ønsker.

Ledelse er sammensatt og det kan være av betydning for resultatet at man arbeider strukturert over tid (Skogen, 2013). Dette for at forbedret eller ny praksis skal få mulighet til å sette seg, og bli praktisert, realisert og en del av skolens felles kultur og rutiner. Det kan også være en avgjørende suksessfaktor at personalet får delta og ha innflytelse i avgjørelser som skal tas i forbindelse med beslutningsprosessene. Jacobsen omtaler dette som et «bottom-up» -perspektiv (Jacobsen, 2014). Dette kan bidra til større eierforhold til prosessene blant de ansatte og skape engasjement og iver etter å utvikle egen og felles praksis. Dersom personalet opplever gode prosesser er det i følge Jacobsen (2014) stor sannsynlighet for gode prosesser blant de ansatte, i tillegg til at lederen kan få økt legitimitet. Å legge til rette for lærernes læring gjennom å lede utviklingsprosessene og sørge for nok ressurser, tid og oppmuntring er i følge Desimone (sitert av Postholm og Rokkones i Postholm, 2012:28) ledelsens rolle i arbeidet med læreres læring og skolebasert kompetanseutvikling.

2.2.1 Pedagogisk ledelse sett i lys av Fullans rammeverk

Fullans (2001) rammeverk for ledelse av skolen, kan være en viktig og riktig grunnpilar å ta utgangspunkt i, for ledelse av organisasjoner som stadig er i endring og utvikling.

Rammeverket har til hensikt å skape individuelt og kollektivt håp, entusiasme og energi blant interne og eksterne grupperinger som forholder seg til organisasjonen. Det kan bidra til god kultur for læring, samarbeid og deling blant de ansatte, som igjen kan ha positive ringvirkninger på den pedagogiske kjernevirksomheten.

Fullan (2001) anser arbeidet med utvikling av moral som første element i rammeverket. Han sier at en leder til enhver tid bør videreutvikle og bearbeide sine og de ansattes moralske antakelser og ha en intensjon om at utvikling av organisasjonen skal bidra til en positiv endring for alle berørte parter av organisasjonen (Fullan 2001). Det innebærer at ansatte, elever, foresatte og samfunnet generelt skal oppleve positive ringvirkninger av utviklingen. Rektor har makt til å sette dagsorden og makt til å lede de formelle arenaene gjennom sin styringsrett (Skrøvst og Stjernstrøm, 2006). Det forventes, i følge Lillejord, at skolen som en lærende organisasjon skal vise «høy grad av toleranse, å være opptatt av det som foregår i verden utenfor, å utvikle en positiv kultur for læring og eksperimentering, kollegialt samarbeid og utstrakt utveksling av ideer» (2006:35). Ledernes suksess avhenger av deres evne til å begrunne og rettferdiggjøre beslutninger i tillegg til deres evne til å skape god kvalitet på samarbeid innad i organisasjonen og mellom eksterne faktorer som påvirker skolen (Møller og Presthus, 2006).

I følge Fullan (2001) er det ikke mulig å gjennomføre utviklingsprosesser i en organisasjon, om man ikke har en grunnleggende forståelse for hvordan slike prosesser skal kunne gjennomføres. Denne forståelsen er det andre elementet i rammeverket. Det er ingen snarveier til utvikling, og utviklingsprosesser bør i følge Fullan (2001) ikke igangsettes dersom den ikke har en menig og et klart mål. Å kopiere «oppskrifter» fra tidligere gjennomførte prosesser behøver ikke å gi suksess. Dette fordi organisasjonsledelse og utviklingsprosesser styres av intern og ekstern historie og kultur. Dette støttes også av Møller (2006) som sier at en leder bør kunne inneha evnen til å utøve lederskap, og effektivisere dette, ved å rette fokus på å utvikle sentrale begreper og nye tankerekker i personalet (Fullan 2001). Man lærer ikke av mennesker som er enige med oss, men av de som er uenige. Lederen må derfor sette de ansatte i stand til å takle individuelle og kollektive utfordringer, både de forutsette og uforutsette (Fullan 2001).

Styrken til å takle utfordringer kan bygges ved relasjonsbygging mellom alle leddene tilhørende organisasjonen, deriblant ansatte, kollegaer, elever og foresatte. Dette anser Fullan (2001) som tredje element i utviklings- og endringsprosesser. Ledelse ved en skole er i følge Halvorsen (2006), det som skjer i interaksjon mellom ulike mennesker og ulike situasjoner. Ved å fokusere på gode relasjoner til og mellom ansatte, kan man som leder sette klare mål for organisasjonen, gi anerkjennelse og forvente resultater (Fullan 2001).

Borgere i den industrielle verden er deltakere i et kunnskapssamfunn i stadig endring. Fullan (2001) legger ledernes evne til å utvikling kunnskap i kollegiet og fremme delingskultur som det fjerde elementet i rammeverket. Han mener at dette elementet henger sammen med de tre foregående elementene. Dersom de ansatte ikke føler moralske forpliktelser, ser fordelene av endringene eller har svak relasjon til kollegaer og ledere, vil ingen kunnskapsbygging og deling forekomme. Bred kompetanse i organisasjonen kan bidra til å frembringe ønskede resultater. Fullan (2001) sier at informasjon blir kunnskap når det blir en del av det sosiale livet. Organisasjonens behov for utvidelse av kunnskap og delingskultur vektlegges også av Bjørnsrud (2015). Han sier at arbeid mellom kollegaer både i grupper og i plenum kan forløse og tilføre ny individuell og kollektiv kunnskap. Kompetanseheving individuelt og kollektivt kan være viktige elementer for å øke kvaliteten i kjernevirksomheten.

Fullans (2001) siste element i rammeverket er ledernes evne til å få de ansatte til å se sammenhengen i alt som gjøres i utviklings- og endringsprosesser. Å holde stø kurs og til enhver tid vurdere hva som bør stå i fokus, i tillegg til å følge statlige og kommunale retningslinjer og føringer, er en viktig lederoppgave. En leder bør til enhver tid følge med på organisasjonens utvikling ved å ha et tett samarbeid og god kommunikasjon med alle ledd i organisasjonen. Dette for å oppnå ønsket resultat, læring og utvikling blant ansatte som påvirker skolens kjernevirksomhet.

2.2.2 Pedagogisk ledelse sett i lys av Bolman & Deals fortolkningsrammer

Gjennom samfunnsvitenskapelig forskning har Bolman & Deal kommet frem til fire overordnede perspektiver i forhold til ledelse, den symbolske, human-resource, strukturelle og politiske perspektiv (Bolman & Deal, 2014). I dette kapittelet vil de tre

første fortolkningsrammene bli presentert. Den politiske fortolkningsrammen blir trukket frem i teoridelen om motstand.

Den symbolske rammen tar blant annet utgangspunkt i organisasjonsteori og sosiologi og vektlegger symbolene som bærere av sterke og emosjonelle budskap (Bolman & Deal, 2014). Symbolene kan fremstå ulikt. Det kan være myter, visjoner og verdier, eventyr og fortellinger, helter og heltinner, metaforer, ritualer og seremonier. Det kan skilles mellom synlige og skjulte symboler. Felles for dem er at de legger føringer hvordan organisasjonen fremstilles (Bolman & Deal, 2014). Bang (2015) utvider innholdet i begrepet synlig symboler, og kaller det kulturuttrykket. Kulturuttrykket er i følge Bang (1998) de verdier, normer og virkelighetsoppfatninger slik de fremstår i organisasjonen. De synlige symbolene er det som alle kan se og forholde seg til og kommuniserer et innhold som må fortolkes (Bang, 1998). De skjulte symbolene, som myter, visjoner og verdier er vanskeligere å oppfatte (Bolman & Deal, 2014). Symbolene er oppbygd over lang tid, og skaper den enkelte organisasjons identitet og uttrykk (Bolman & Deal, 2014). Utdfordringen med å lede innenfor denne rammen er å kombinere økonomi, lovverk, individuelle behov med utviklingen av felles tro og kultur for å kunne bygge organisasjonens sjel (Bolman & Deal, 2014).

Human resource- perspektivet baseres på arbeidet til Follett og Mayo (Bolman & Deal, 2014). Deres forskning vektla fire grunntanker som ved tilstedeværelse kan videreutvikle eller ved fravær, bryte ned en organisasjon. De beskrev at organisasjonen eksisterer for å oppfylle menneskelige behov og at det finnes en gjensidig avhengighet mellom det enkelte individ og organisasjonen. I tillegg gav de uttrykk for at dårlig tilpassede systemer kan føre til at en eller flere parter lider, og at begge parter vil kunne profilere på gode tilpasninger. Denne rammen har fokuset rettet mot organisasjonen, mennesker tilhørende organisasjonen, og deres relasjoner gjennom endring. Grunntankene baseres på hva organisasjonen og de ansatte gjør med og for hverandre samt deres gjensidig avhengighet (Bolman & Deal, 2014). Gjensidig avhengighet baseres på organisasjonens behov for menneskelig kompetanse, egenskaper og energi, og menneskets muligheter for å dekke sine prepotente, sosiale og egobehov, samt behov for selvrealisering (Maslow, sitert av Bolman & Deal, 2014:150-151). Organisasjonens eksistens avhenger av at det enkelte individ i organisasjonen får dekt sine menneskelige behov. Hovedutfordringen innenfor human resource-rammen er å skreddersy

organisasjonen til menneskene. Dette vektlegges også av Senge (1991) i hans dimensjon, personlig mestring. Han sier at det skjer ingen organisasjonsmessig utvikling uten utvikling av den individuelle læringen. Ledelse innenfor denne rammen legger grunnlag for selvrealisering hos den enkelte ansatt.

Den strukturelle rammen tar utgangspunkt i at organisasjonen ledes med en samordnet og god strukturell oppbygning. Strukturen formaliserer forventninger og interaksjonen mellom organisasjonens ulike nivåer, samt utenforstående føringer og interesser (Bolman & Deal, 2014). I denne rammen vektlegges viktigheten av at de ansatte blir plassert i riktige roller slik at det er mulig for organisasjonen å nå felles mål. Differensiering og integrering anses som to avgjørende aspekter i utformingen av organisasjonen. Differensiering innebærer å legge til rette for spesialiserte roller, funksjoner og enheter (Bolman & Deal, 2014). I tillegg krever det at man benytter seg av vertikale og horisontale integreringsmetoder for å knytte de ulike organisasjonsleddene sammen. Utfordringen av ledelse innenfor denne rammen blir å balansere graden av strukturell styring. Endringsprosesser vil i følge Bolman & Deal (2014) i større eller mindre grad kreve strukturelle endringer. Strukturelle endringer kan på kort sikt føre til protester og motstand, før man eventuelt kan se positive ringvirkninger.

2.3 Endrings- og utviklingsledelse

Studien retter søkelyset på ledernes mulighet til å videreutvikle lærerens kompetanse. Det innebærer å søke forbedringer og gjennomføre endringer i eksisterende praksis forbedringer i organisasjonen for å oppnå høyest mulig kvalitet i kjernevirksomheten. Innovasjon er et overordnet begrep i forhold til utvikling og forandring. Det dreier seg om å videreutvikle praksis, forbedre kvaliteten på praksis, samt lære av de prosessene som leder til utvikling og forbedring (Skogen, 2013). Skogen sier at en «innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis» (2013:49). I de endringsprosessene en skole iverksetter, bør rette fokuset mot kjernevirksomheten hvor eleven og elevens læring står i sentrum. Målet er at eleven skal få mulighet til å utnytte sine evner, uavhengig sosioøkonomiske, kulturelle og genetiske forutsetninger (Skogen, 2013). I definisjonen til Jacobsen (2014) påpekes det at endring må syntes gjennom empiriske observasjoner gjort over tid. Hans definisjonen knyttes til to kjernefaktorer, tid i tillegg til at endringen må kunne knyttes til et objekt, fenomen eller en tilstand.

Drivkrefter er faktorer som fremmer endring. Tradisjonell organisasjonsteori skiller i følge Jacobsen (2014), mellom indre og ytre drivkrefter som igangsettere av endringsprosesser. Ytre drivkrefter omhandler eksterne forhold, mens indre drivkrefter ses i sammenheng med interne omstendigheter. Endringsledelse dreier seg om de prosessene endringsagentene iverksetter med mål om å få en effektiv og suksessfull endring (Jacobsen, 2014). Det bør foreligge en konkret beskrivelse på hva som skal endres, samt hvordan endringen blir synliggjort i forkant av endringsprosessen. Dette for å kunne måle graden av vellykkethet eller fiasko. En av utfordringene i endringsprosesser blir å påvirke det sosiale kraftfeltet og sørge for at drivkreftene blir sterkere enn motkreftene (Jacobsen, 2014).

Utfordringen for endringsagentene kan være og få de ansatte til å tro at endringen som skal iverksettes er viktig, riktig og god (Jacobsen, 2014). For å oppnå en følelse om at endringen er viktig, bør endringsagentene fremlegge hvilke konsekvenser fravær av endring kan resultere i. At endringen skal oppleves riktig innebærer at personalet bør oppleve at endringen vil løse de utfordringene organisasjonen har. Til slutt er det viktig at de ansatte opplever at endringen er god. Det innebærer at endringsagentene klarer å etablere en forståelse i personalet om at endringen er en forbedring i forhold til nåværende tidspunkt (Jacobsen, 2014).

Jacobsen (2014) definerer to ulike endringsstrategier, strategi E og strategi O. Strategi E har til hensikt å generere økt økonomisk vekst, mens strategi O har intensjon om å forbedre de menneskelige ressursene (Jacobsen, 2014). I de videre beskrivelsene vil Strategi O vektlegges, da utvikling av menneskelige ressurser er et sentralt element for økt kvalitet i kjernevirksomheten. I strategi O praktiseres inspirerende lederskap hvor fokuset er organisasjonsutvikling fremfor organisasjonsendring. Jacobsen (2014) sier at endringsagenter med denne lederstilen ser den enkelte ansatte, motiverer, delegerer, støtter og fungerer som et bindeledd. Endringsagenten sørger for at enkeltindividet blir begeistret og ønsker endring til noe bedre (Jacobsen, 2014). Målet med denne strategien er at organisasjonen skal settes i stand til å gjennomgå stadige endringer for å tilpasse seg endringer i organisasjonens omgivelser. Dette kan oppnås ved å skape en lærende organisasjon (Senge, 1991). Dette strategien kan settes i sammenheng med rammeverket til Fullan (2001), hvor relasjon trekkes frem som et viktig element i

ledelse. Lederens evne til å bygge relasjoner og drive effektive og gode endringsprosesser kan bidra til økt intern legitimitet. I følge Jacobsen (2014) kan produksjon av symboler som systemer, rutiner og verbal fremstilling, være viktige for økt grad av legitimitet. Han sier at ekstern legitimitet avhenger av effektivitet og organisasjonens fremstilling i omgivelsene. Organisasjoner som evner å fremstille symboler som signaliserer at de er nytenkende og dyktige er de som klarer å opparbeide seg mest intern og ekstern legitimitet.

2.3.1 Oppslutning om endring og utvikling

Jacobsen (2014) er opptatt av at det i endringsprosesser vil være oppslutning om arbeidet. Det er derfor viktig at endringsagentene holder fokus på støttespillerne. Jacobsen (2014) definerer tre ulike grader av oppslutning i disse prosessene; nødvendig, normativ og affektiv oppslutning. Den nødvendige oppslutningen oppstår når endringen er nødvendig, eller forsterker det den ansatte verdsetter. Ved å motsette seg endringen kan den ansatte risikere at verdier, systemer og rutiner den verdsetter settes på spill. Endringen anses da som for «kostbar» (Jacobsen, 2014). Den normative oppslutningen finner man blant ansatte som føler en plikt til å gjengjelde organisasjonens tidligere tilpasninger og tilrettelegginger. Oppslutningen innenfor denne rammen anser Jacobsen (2014) som relativt svak, da ansatte kan være uenig i endringsinitiativet, det er pliktfølelsen som driver dem. Hvis man er der Jacobsen (2014) definerer som nødvendighets- eller normativ oppslutning, er det viktig at endringsagentene gir ansatte med nødvendighets- og normativ oppslutning oppmerksomhet og oppfølging. Dette for at graden av oppslutningen øker. Mennesker med affektiv oppslutning har oppslutning til fordi de virkelig er begeistret for som skjer. Disse vil være vil være viktige medspillere for endringsagenten i prosessene som iverksettes.

2.3.2 Motstand

Endringsprosesser vil i følge Jacobsen (2014) bidra til at ulike interesser, forståelser, grunnsyn og virkelighetsoppfatninger internt i organisasjonen blir synliggjort. Dette kan bidra til uro, usikkerhet, mobilisere barrierer og skape motstand. Endringsagenter bør derfor forberede seg på mental turbulens (Skogen, 2013). Motstanden kan synliggjøres ved å være åpen og aktiv, eller skjulet og passiv. Barrierer og motstand trekkes frem av Jacobsen (2014) som betydelige utfordringer, samtidig peker han på at motstand kan være positiv. Endringsagenter forvalter nødvendigvis ikke den eneste sannheten. Det

kan være uenighet om behovet for endringer, målet for endringene eller prosessene som iverksettes for å nå målet. Redsel for å det ukjente, tap av personlige goder, faglig uenighet, ekstraarbeid, endringer av symbolsk orden og tap av relasjoner og identitet kan i følge Jacobsen (2014) være årsaker til motstand. Skjult motstand kan være vanskelig å oppdage. Dersom motstanden er åpen og aktiv, kan det være lurt å lytte til innvendingene. Ved å møte motstanden med åpen og kritisk debatt kan motstanden hjelpe endringsagentene til å skifte fokus dersom man ser at argumentene og handlingene er hensiktsmessige.

Jacobsen (2014) beskriver at det i endringsprosesser kan oppstå både positive og negative spiraler. Positive spiraler oppstår dersom man ser at positive effekter av endringsarbeidet. Disse kan bidra til at positiv energi sprer seg, samt at oppslutningen rundt endringsarbeidet brer seg. I motsatt fall kan fravær av positive effekter bidra til negative spiraler som kan føre til økt motstand. Teorier om barrierer støttes også av Skogen (2013). Han sier at det i enhver organisasjon vil være mekanismer som gjør at noen motsetter seg endring. Endringsagenter bør derfor ha kunnskaper om motstand og barrierer for i best mulig grad kunne møte det på en konstruktiv måte.

Jacobsen (2014) beskriver at type og grad av motstand kan variere i styrke på fire ulike nivåer. Motstanden på nivå en er forholdsvis mild, og oppstår som et resultat av uventede endringsforslag fra ledelsen hvor det forventes omgående endringer. Motstanden i denne fasen blir av enkelte kalt BOHICA – «Bend Over Here It Comes Again», og innebærer at de ansatte holder en lav profil, tar det med ro, og venter på at det skal gå over (Jacobsen, 2014). På nivå to blir motstanden mer synlig gjennom ved at det settes spørsmålsteget til endringene i tillegg til kritiske bemerkninger til endringsprosessen og behovet for endring. På nivå tre og fire blir motstanden synliggjort med kraftig kritikk mot ønsket endring, samt undergraving av argumenter for endring.

Skogens (2013) vektlegger fire barrierer som kan oppstå i implementeringen og institusjonaliseringen av endringsarbeid: psykologiske barrierer, praktiske barrierer, verdi- og maktbarrierer. Psykologiske barrierer kan bli synlige når enkeltindividet opplever at dens grunnleggende behov berøres. Skogen (2013) viser i denne sammenhengen til utviklingspsykologien. Den tydeliggjør sammenhengen mellom

menneskenes behov for basal trygghet og dets evne til å takle endringer. Praktiske barrierer er i følge Skogen mer konkrete og i mindre grad påvirket av redsel for å miste kontroll over de grunnleggende behovene. Innenfor denne barrieren kan mål, system, tid og faglige og økonomiske faktorer som kan begrense eller hemme endringsprosesser. Dette støttes også av Jacobsen (2014) som også anser tid som en utfordring i ulike prosesser i skolen. Uforutsette problemer kan føre til at endringsarbeid tar lenger tid. Skogen (2013) benytter seg av uttrykket «Ting - Tar - Tid» for å påpeke tidens betydning, og anbefaler at man er raus med tidsressursen i endringsarbeid (Skogen, 2013). Jacobsen (2014) anser også tid som en utfordring i ulike prosesser i skolen. Han deler tid inn i to kategorier, kvantitativ tid og kvalitativ tid. Kvantitativ tid er objektivt mens kvalitativ er enkeltindividets opplevelse av tid og er dermed subjektiv.

I tillegg til tid kan også faglige og økonomiske ressurser regnes som en praktisk barriere. I følge Skogen (2013) er kunnskap og penger to faktorer som må tas hensyn til, spesielt i endringsprosesser hvor avviket mellom ny og gammel prosedyre og praksis er stor. For store endringsprosesser bør man, i følge Skogen (2013), se de faglige og økonomiske ressursene i en sammenheng. Vellykkede endringsprosesser kan dermed avhenge av tilgang på begge ressursene. Skogen (2013) presiserer at det er aktiviteten i kjernevirksomheten som bør ligge til grunn for økte økonomiske ressurser, ikke interne eller eksterne budsjetter.

Uklare mål og systembarrierer defineres også av Skogen (2013) som praktiske barrierer. Dersom de ansatte ikke forstår eller det er ulik oppfattelse av målene, kan det by på utfordringer i endringsarbeidet. Ved oppstarten av et endringsarbeid bør man bruke god tid slik at man får opparbeidet en felles forståelse av innhold og behov (Skogen, 2013). Hindringene som oppstår når innarbeidede strukturer og rutiner utfordres i endringsprosesser, anses av Skogen (2013) som systembarrierer. Fast forankret og rigid organisasjonskultur kan yte motstand når nye systemer, arbeidsoppgaver og teknologi krever endring.

Skogens (2013) tredje og fjerde barriere består av elementene verdi og makt som henger nøye sammen. Den enkelte persons verdiforankring kan virke inn på endringsarbeid og defineres som verdibarrierer. Verdibarriere handler om at enkeltindividets verdier, normer, tradisjoner og kulturbakgrunn kan komme i konflikt med verdistandpunktene i

kollegiet (Skogen 2013). På grunnlag av dette kan det oppstå verdikonflikter som påvirker endringsarbeidet. Parallelt med denne barrieren, kan maktbarrieren bli gjeldende. Skogen (2014) sier at makt avhenger av maktbalansen mellom mennesker og grupper. Han trekker frem maktformer som ekspertmakt, personlig makt, legitimert makt, informasjonsmakt, belønningsmakt og kontaktmakt. Innenfor den politiske rammen til Bolman & Deal (2014) kan man anse organisasjonen som en urolig arena der det kan forekomme konflikter og konkurranse mellom individuelle og kollektive interesser. Organisasjonen mål, struktur og strategi vokser frem som et resultat av fortløpende kjøpslåings- og forhandlingsprosesser styrt av egeninteresser og politisk press. Beslutningsprosesser styres av uenigheter, motsetninger og individuelle interesser. Et sentralt begrep innenfor denne rammen er makt. Bolman & Deal benytter seg av Pfeffers definisjon av makt som «den potensielle evnen til å innvirke på atferd, endre begivenhetenes gang, overvinne motstand og få folk til å gjøre det de ellers ikke ville ha gjort» (Bolman & Deal, 2014:223). Som leder kan det ha stor verdi å ha kjennskap til formell og uformell maktfordeling i organisasjonen. Dette for å kunne være i stand til å bekjempe uønsket maktbruk (Skogen, 2014). Graden av motstand er avhengig av i hvor stor grad endringsarbeidet fraviker eksisterende verdier, strukturer og rutiner, samt forbindelsene som dannes mellom organisasjonens ulike grupperinger (Skogen, 2014).

3 Forskningsmetode og empirigrunnlag

Dette kapitlet er en redegjørelse for oppgavens vitenskapelige tilnærming, utvalgt metode, etiske dilemmaer og begrunnelser for de valgene som er tatt med utgangspunkt i oppgavens problemstilling. Forskningsdesign er i følge Ringdal (2014) en grovskisse til hvordan undersøkelsen bør utformes og den inneholder alle trinnene i en undersøkelse, innsamling av data, analyse og rapportering. Problemstillingen legger grunnlaget for forskningsdesignet og valg av metode. Kritikk av anvendt metode vil fremkomme i de sammenhengene det er naturlig i dette kapitlet, og er derfor ikke viet et eget delkapittel.

3.1 Vitenskapsteoretisk veivalg

Studien er en kvalitativ studie basert på hermeneutisk fortolkningsprinsipper. Hermeneutikk betyr fortolkningslære eller fortolkningskunst (Grønmo, 2016) og er utviklet av de tyske filosofene Dilthey og Gadamer. Den hermeneutiske fortolkningen gjøres i følge Grønmo på et bredere grunnlag og i en større sammenheng enn den fenomenologiske, da forskerens fortolkning får større betydning (2016). Han sier at de hermeneutiske analysene er mindre preget av respondentenes egen forståelse enn man er i fenomenologiske studier og den sikter etter å forstå meningen med ulike handlinger sett i forhold til intensjonene. Innenfor hermeneutikken legges det større vekt på forforståelsen slik at forskeren i større grad kan bygge fortolkningen på den forforståelsen forskeren har i forkant av studien. Forskerens for-forståelse innbefatter forskerens egne erfaringer og teoretisk referanseramme som blir lagt til grunn i analysen og drøftingen. I tillegg vektlegger Grønmo (2016) at man i en hermeneutisk forståelsesramme forstår respondentene og deres handlinger som en del av en helhet. Dette bidrar til en pendling mellom forståelse og for-forståelse og delforståelse og helhetsforståelse. Grønmo (2016) beskriver at man i denne pendlingen beveger seg i en hermeneutiske sirkel.

Med teorigrunnlaget som utgangspunkt før utvikling av problemstilling, vil studien bære preg av å være en empirisk studie med hovedvekt på deduktiv metode ved å ta utgangspunkt i et teoretisk materiale hvor problemformuleringen kobler teori til empiri gjennom teoritestning (Grønmo, 2016). Studien tar utgangspunkt i et teoretiske rammeverk som er grunnlaget for problemformuleringen. Problemformuleringen og den teoretiske rammen kobles sammen med teoritestning.

3.2 Metode

Forholdet mellom naturvitenskapelig metode og samfunnsvitenskapelig metode har i følge Grønmo (2016) vært belyst ved vitenskapsteoretiske diskusjoner. Dette fordi samfunnsvitenskapen til enhver tid vil ha en relasjon mellom vitenskapen og samfunnsfenomenet den forsker på. Den positivistiske vitenskapsforståelsen tar utgangspunkt i at samfunnsvitenskapelig metode ikke skiller seg fra metoder i andre vitenskaper (Grønmo, 2016). Kritikere til denne vitenskapsforståelsen sier i følge Grønmo (2016) at samfunnsvitenskapelig metode er avvikende fra andre vitenskapelige metoder og derfor må ta utgangspunkt i andre metoder. På den andre siden argumenterer Grønmo (2016) for at kvantitative og kvalitative data ikke er konkurrerende metoder. Dette støttes også av Kleven (2014) som sier at metodene kan utfylle hverandre.

Denne studien tar utgangspunkt i kvalitativt forskningsmetode hvor data innhentes som tekst eller overført til tekst for deretter å bli analysert (Ringdal, 2014). Ved bruk av denne metoden presiserer Grønmo (2016) at forskeren blir det viktigste forskningsinstrumentet gjennom de sirkulære prosessene man går gjennom. Metodene har ulike kvaliteter, men det presiseres at metodene ikke er konkurrerende, men at de utfyller hverandre (Grønmo, 2016). I de videre fremstillingene vektlegges Grønmos (2016) beskrivelser av typiske trekk ved kvantitativ og kvalitativ metode for begrunnelse av valgt metode gjennom å se på problemstillingen, metodisk opplegg, forhold til kildene og tolkningsmuligheter.

Hovedforskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ metode er hvorvidt problemstillingen har en analytisk beskrivelse eller en statistisk generalisering. Studiens problemstillingen fordrer en kvalitativ metode, da det er behov for å komme tettere inn på respondentene for å finne svar. Med utgangspunkt i valgt problemstilling er det forsøkt å gi en analytisk beskrivelse av en helhet gjennom å systematisere respondentenes beskrivelsene ut fra begreper og kategorier. Dette i motsetning til en kvantitativ analyse hvor man får en statistisk generalisering som i stor grad kan få frem fordelinger og sammenlikninger (Grønmo, 2016).

Det metodiske opplegget varierer mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. En kvantitativ metode vil kreve en fastlagt struktur før datainnsamlingen starter (Grønmo

2016). Kvalitativ metode innebærer en fleksibilitet ved at man som forsker kan få mulighet til å kvalitetssikre data gjennom for eksempel et nytt intervju. Studien tar utgangspunkt i empiri som er innhentet ved hjelp av brevmetoden. Besvarelsene er anonyme, og det er derfor ingen mulighet for å korrigere oppfatningene av innholdet i empirien. Til tross for dette, omtales metoden som kvalitativ, da empirien har fått frem respondentenes livsverden gjennom tekst. Gjennom valgt metode har respondentene tanker og meninger blitt kategorisert og bidratt til å gi en økt forståelse for de ulike forholdene studien omhandler. Hovedutfordringen har vært å lage et godt utgangspunkt slik at empirien kunne gi relevante data og bli et grunnlag for gode kategorier og grupperinger til analysen av datamaterialet.

Kvalitativ og kvantitativ metode har ulik grad av nærhet til kildene. Målet med empiriinnhenting har vært å få tak i respondentenes tanker og vurderinger som kunne gi meg en opplevelse av nærhet og sensitivitet. Dette anses som ett av kriteriene kvalitativ tilnæringsmåte til kildene (Grønmo, 2016). I tillegg har det vært viktig å sørge for en distansering i forhold til de innkomne dataene for å kunne fange opp de signalene som har kommet på en profesjonell måte. Nærhet og sensitivitet har på den andre siden gitt meg mulighet til å gjøre relevante tolkninger av datamaterialet. Dette fordi datainnsamlingen har vært styrt opp mot problemstillingen, parallelt med at undersøkelsen har ivaretatt kildenes egenart. Ved en kvantitativ undersøkelse kan man oppleve større avstand og selektivitet som kan gi et isolert og generelt datasett.

Tolkningsmulighetene er ulike ved kvalitative og kvantitative undersøkelser. Ved kvalitativ metode oppnår man nærhet og sensitivitet og kan gi forskeren gode muligheter for relevante tolkninger av innhentet datamateriale (Grønmo, 2016). Denne studien har handlet om å få tak i respondentens opplevelser og livsverden. I faglitteraturen generelt, støttes bruk av kvalitativ metode når det er respondentens erfaringer, tanker og opplevelser som skal ligge til grunn for forskningen (Grønmo, 2016). Respondentenes refleksjoner og drøftinger i datamaterialet har synliggjort deres livsverden. Dette til motsetning til kvantitativ metode hvor tolkningen av innsamlet data får en mer presis form og dermed er mer avgrenset og enhetlig.

3.3 Brevmetode og empirigrunnlag

I denne studien er brev som metode benyttet for empiriinnhenting, da denne metoden har gjort det mulig å nå flere respondenter enn man ville gjort ved for eksempel et intervju. Brevene har blitt levert inn anonymt. Det har gitt respondentene mulighet til å oppleve en viss grad av avstand. I tillegg kan det ha bidratt til åpenhet og at respondentene i større grad har tort å være ærlige i sine refleksjoner og drøftinger. Dette kan føre til at empirien har kunnet gi mer samlet og helhetlig forståelse av de forholdene studien omhandler. Brevmetoden regnes som en kvalitativ forskningsmetode, og kan i følge Berg (1999) sees på som en mellomting mellom intervju og spørreskjema. Metoden går ut på at respondentene skriver brev hvor de reflekterer og besvarer spørsmål formulert av den som undersøker. Fordelen med denne metoden er at respondenten kan bruke tid og dermed gjennomgå grundige refleksjonsrunder uten å kjenne presset og usikkerheten ved forskerens nærvær. I tillegg kan respondenten legge vekt på det den selv måtte ønske innenfor rammen til spørsmålene (Berg, 1999). På denne måten blir det skrevne ord en beskrivelse av respondentens erfaringer og livsverden ved at respondentenes tanker kommer til uttrykk gjennom deres ord og stemme (Bjørnsrud, 2009). Utfordringen og en feilkilde ved metoden, kan være begrensingene rundt respondentenes evne til å klare å sette ord på og dele sine erfaringer med andre. Engasjementet, motivasjon og evne til å besvare de spørsmålene som er satt kan også gi feilkilder. På den andre siden åpner brevmetoden muligheten for flere respondenter og forskeren unngår problematikk rundt utvalget av respondenter. I tillegg gjør metoden det enklere å administrere analysearbeidet da det kan starte umiddelbart, og man kan utvide målgruppen og også involvere andre grupper i empirigrunnlaget (Berg, 1999).

Forskningsetiske retningslinjer tilsier at mennesker som skal studeres bør få utfyllende og eksakt informasjon om forskningsprosjektet og at de gir samtykke til forskningsarbeidet (Hammersley & Atkinson 2004). Respondentene har blitt informert om at forskningen vil bli publisert og tilgjengelig. De har mottatt informasjon om at de kunne unnlate å delta på forskningen. Dersom de deltok har de blitt informert om at de kunne trekke sin deltakelse når som helst under arbeidet med studien.

Selv om alle respondentene har mottatt all informasjon om den pågående forskningen kan man allikevel oppleve at det kan oppstå etiske problemstillinger og feilkilder. Dette

ved at utgitt informasjon feiltolkes, eller at det i analyseprosessen har vært vanskelig å skille mellom det som er privat informasjon og hva som kan løftes frem i offentligheten. Her har rolleavklaringen som forsker vært viktig. Det er avgjørende at forskeren fremstår profesjonelt og til enhver tid gjør vurderinger i forhold til den informasjonen som fremkommer.

Alle ansatte, både pedagoger og ledere, ved skolen har fått mulighet til å besvare brevene gjennom at rektor har avsatt tid i utviklingstida til besvarelse av brevene. Anonymiteten har blitt ivaretatt ved at personalet har levert sine brev i lukket konvolutt uten navn til skolesekretæren. Jeg fikk tilgang til materialet når alle respondentene hadde levert inn sine besvarelser. I tillegg har alle respondentene brukt pc når de har besvart slik at det ikke er noen mulighet til å finne ut hvem som har besvart hva ved å gjenkjenne håndskriften.

3.4 Utforming av informasjonsskriv, samtykkeerklæring og brev

Hensikten med informasjonsskrivet (vedlegg 1 og 3) var å gi deltakerne tilstrekkelig informasjon om studiet. Skrivet ble utformet etter veiledende mal utgitt av Personvernombudet for forskning ved utformingen. Dette for å sikre at viktige detaljer ble belyst slik at deltakerne kunne ta stilling til en eventuell deltakelse i studien. Informasjonsskrivet inneholdt derfor en beskrivelse av bakgrunn og formål med studien, utvalget av deltakere, hva deltakelsen innebærer for den enkelte og informasjon om hvordan personopplysninger behandles. Samtykkeerklæringen lå vedlagt informasjonsskrivet. Brevene utgitt til deltakerne (vedlegg 2 og 4) inneholder en kort presentasjon av ønskede kriterier av besvarelsene samt studiens forskningsspørsmål, som er basert på hovedproblemstillingen.

3.5 Analysearbeid

Kvalitativ innholdsanalyse har blitt lagt til grunn i analysearbeidet. Denne metoden er i følge Grønmo (2016), vanligst å benytte seg av når man har tilgang til dokumenter med verbalt innhold, være seg skriftlige eller muntlige tekster. Innholdsanalyse basert på slike data tar utgangspunkt i en systematisk gjennomgang av empirien hvor målet er at innholdet kategoriseres og registreres opp i mot problemstillingen (Grønmo, 2016).

Dette støttes også av Maxwell (2013) som sier at analysen må være en del av designet og systematisk planlagt. Det finnes ingen fasitsvar på hvordan man gjennomfører analysearbeidet i kvalitative studier. Arbeidet må grundig planlegges slik at det blir en sammenheng mellom datamaterialet, forskerspørsmålene og problemstillingen. Det kan derfor være hensiktsmessig å tenke gjennom og finne fokus for hvordan analysearbeidet er tenkt foregå, før empiriinnhenting. Kategoriene kan avklares og defineres før empiriinnhenting, men det kan også opprettes kategorier med utgangspunkt i innhentet datamateriale (Grønmo, 2016). Maxwell (2013) støtter dette gjennom å presisere at analysemetodene kan bearbeides gjennom hele prosessen dersom det skulle bli behov for det. Denne kontinuerlige tilpasningen kan anses som en styrke ved den kvalitative forskningsmetoden.

I denne studien ble kategoriene avklart og definerte i forhold til studiens problemstilling parallelt med prosessen rundt utformingen av brevene, samt justert etter empiriinnhenting. Empirien ble kategorisert inn i fire kategorier som ble benyttet i det videre arbeidet for å finne svar på problemstillingen. Analyseprosessen startet med å lese gjennom alle de skriftlige tekstene, samt gjennomgang av egne notater gjort gjennom hele prosessen. Deretter startet prosessen med å legge innkommet empiri inn i de forhåndsdefinerte kategoriene. Kategoriene som er tatt i bruk er:

- Utvikling av individuell og kollektiv kompetanse
- Positive faktorer med utvikling av individuell og kollektiv kompetanse
- Hindringer i arbeidet med kompetanseutvikling
- Bidrag til praksisutvikling
- Annet

3.6 Reliabilitet

Studier skal imøtekomme de metodologiske kravene om reliabilitet. Reliabilitet handler i følge Grønmo (2016), om troverdighet og pålitelighet i forhold til det man finner ut og oppnås ved at data i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil. I kvalitative studier kommer forsker og respondent tett på hverandre. Da dette er et kvalitativt studie kan ikke reliabiliteten beregnes ved hjelp av standardiserte metoder slik man kan ved kvantitative studier. Dette fordi innsamlet datamaterialet er mindre strukturerte og det

kan gi mindre samsvar mellom datasettene (Grønmo, 2016). For størst mulig grad av reliabilitet vektlegger han to hovedtyper reliabilitet, stabilitet og ekvivalens.

Stabilitet handler om i hvor stor grad innsamlet data samsvarer med andre data innhentet ved hjelp av samme undersøkelsesopplegg på andre tidspunkt. Denne formen for reliabilitet er i følge Grønmo (2016) viktig å legge til grunn når man skal studere utviklingstendenser eller endringsprosesser. Dette kan være vanskelig å oppnå i kvalitativ forskning, da forskningen baseres på tekstmateriale som ikke nødvendigvis kan kodes inn i et skjema. Det var totalt 21 av 30 respondenter som besvarte brevene. Omfanget av mottatt empiri har gitt meg mulighet for å finne data som kan indikere en retning og i mindre grad styres av få svar som kan svekke påliteligheten.

Ekvivalens handler om å finne samsvar og konsistensen mellom funnene internt i datamaterialet og eksternt i forhold til teoretiske referanserammer og relevant forskning. I denne studien styrkes ekvivalens dersom det finnes sammenheng og likheter med annen relevant forskning innenfor feltet. Studiens ekvivalens er forsøkt styrket ved å søke etter og benytte forskning som kan bekrefte og underbygge studiens empiri i det teoretiske rammeverket.

Respondentene fikk besvare innenfor en periode på to uker. Da alle arbeider ved samme skole kan det være mulig at samtaler og refleksjoner de ansatte imellom kan ha påvirket besvarelsene til den enkelte. I tillegg var det noen som kom til meg underveis i empiriinnhentingene. De syntes oppgavene de skulle besvare var vanskelige og hadde behov ekstra forklaringer og støtte. Samtaler og refleksjoner med kollegaer, avklaringer med meg samt deres engasjement, oppmerksomhet og dagsform er faktorer som kan gi utslag på innhentet empiri og påvirke reliabiliteten. Det har derfor vært avgjørende at gjennomgangen og analysene av datamaterialet har vært systematisk og kritisk for å øke reliabiliteten. I analysearbeidet av innkommet materiale har det til enhver tid vært fokus på dette for å sikre studiens reliabilitet.

Forskeren bør gjennom forskerrefleksivitet bestrebe seg på til enhver tid å balansere subjektiviteten slik at studiens troverdighet ikke reduseres (Nilssen 2012). Nilssen påpeker at denne kan oppnås ved at forskeren er bevisst sin rolle opprettholder en nødvendig avstand til deltakerne, konteksten og det empiriske materialet (2012). Min

forforståelsen, bakgrunnen og forkunnskap kan ha preget forskningen og dermed reliabiliteten. Feilkilder kan også forekomme da forskeren i en kvalitativ studie synliggjør sine holdninger, verdier, bakgrunn og interesser ved sin tilstedeværelse. Utfordringen har vært å balansere profesjonelt mellom det man har sett, og det man tror man har sett, slik at ikke studiens troverdighet forringes. På den andre siden kan nærheten som er oppnådd gjennom respondentenes beskrivelser av sin livsverden og min forkunnskap ha bidratt verdifull bakgrunnskunnskap som har vært til hjelp i tolkningsprosessen. I analyseprosessen har det til enhver tid blitt gjort vurderinger i forhold til respondentens ærlighet i besvarelsene som kan ha påvirket påliteligheten til denne studien. Er respondentene ærlige, eller holdes informasjon tilbake? Et avgjørende element kan være informasjonen som ble gitt på forhånd. For å forsterke trykgheten til respondentene ble det lagt vekt på at kun var veileder, rektor og jeg som ville få tilgang til besvarelsene. Siden forskningen er bestilt av rektor vil personalet informeres om at funnene som fremkommer i denne rapporten kan legges til grunn for det videre utviklingsarbeidet ved organisasjonen.

3.7 Validitet

Validitet måler i hvilken grad datamaterialet er gyldig for problemstillingen som belyses (Grønmo, 2016). Forskerens valg av undersøkelsesmetoder og empiriinnhenting sett opp i mot problemstillingen kan i stor grad påvirke validiteten. Denne studien tar utgangspunkt i empiri innhentet ved hjelp av kvalitativ metode hvor målet er å forstå, forkaste eller forandre forhold i organisasjonen studien omfatter og prioriterer nærhet til det man forsker på (Kleven, 2014). Metoden kan kritiseres for å være subjektiv da det er forskerens tolkninger av innhentet empiri som legges til grunn i drøftingen.

Grønmo (2016) viser til ulike typer validitet som kan benyttes for å vurdere datakvaliteten i et forskningsprosjekt. Det er i følge Grønmo (2016) ikke mulig å oppnå fullkommen validitet i samfunnsvitenskapelig forskning. For å styrke validiteten er det viktig at forskeren bearbeider undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og datamaterialet systematisk og kritisk med hovedvekt på de mest relevante validitetstypene. I kvalitative studier vektlegger han, tre typer validitet – kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. I tillegg til disse tre validitetstypene er intern og ekstern validitet vektlagt i dette forskningsprosjektet.

Dette er validitetskriterier som i utgangspunktet knyttes opp mot kvantitative studier, men som også kan vurderes i kvalitative studier (Grønmo, 2016).

Kompetansevaliditet sier noe om forskerens kompetanse innenfor forskningsfeltet i forhold til datainnsamlingen og beskriver forskerens erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner (Grønmo, 2004). Da dette er mitt første store forskningsprosjekt stilles det usikkerhet til om jeg oppfyller kravene til høy kompetanse i forskerrollen. På den andre siden har de ulike oppgaver og eksamener i masterstudiets ulike moduler gitt økt teoretisk og praktisk kompetanse innenfor forskningsarbeid. Brevmetoden er benyttet i tidligere deler av studiet. Dette har gitt meg litt erfaring med gjennomføring og analyse ved bruk av denne metoden. For å øke kompetansevaliditeten har jeg hatt til hensikt å vise ydmykhet ovenfor veileders innspill og veiledninger gjennom hele prosessen.

Kommunikativ validitet forsterkes gjennom diskusjoner og vurderinger av innhentet datamateriale sett opp mot problemstillingen med andre forskere eller deltakerne i forskningsprosjektet (Grønmo, 2016). Gjennom disse drøftingene kan forskeren korrigeres, og feil kan avsløres. Dette gir forskeren mulighet til å rette opp eventuelle feilkilder, og dermed vil studien fremstå med større troverdighet. Grønmo (2016) omtaler kommunikativ validitet også som aktørvalidering og kollegavalidering. Tett dialog med veileder, samt to medstudenter, gjennom hele prosessen har bidratt til å styrke den kommunikative validiteten.

Pragmatisk validitet sier noe om i hvor stor grad det innsamlede datamaterialet kan legges til grunn for handlingsforløp i etterkant av studien. Dette forskningsprosjektet har tatt utgangspunkt i at personalet skal få si noe om læreres læring og kompetanseutvikling, og hvordan dette kan bidra til økt kvalitet i kjernevirksomheten. Den pragmatiske validiteten kan vurderes til høy i denne studien, dersom innsamlet datamateriale kan legges til grunn for å videreutvikle læreres læring gjennom skolebasert kompetanseutvikling, i organisasjonen det er forsket på.

3.8 Generalisering

Generalisering handler om i hvor stor grad forskningsdata fra en studie kan overføres til en lignende situasjon hvor det kan forventes tilsvarende resultater (Maxwell, 2013).

Målet med studien har vært å gi et korrekt bilde av organisasjonen slik den fremstår i forhold til problemstillingen. Det innebærer at funnene, vurderingene og slutningene som er gjort ut fra innsamlet datamateriale i stor grad vil ha betydning for organisasjonen det er forsket på, og dermed ikke direkte overførbart til lignende organisasjoner. På den andre siden kan studien ha en overføringsverdi og være et tankeredskap for skoler som har fokus rettet mot utviklingsutvikling og organisasjonslæring. Studien problematiserer og viser til ulike vinklinger innenfor temaet læreres læring. Dette kan skoleledere og skoleeiere ha nytte av å lese for å bli bedre rustet til å møte utfordringer i møte med å utvikle læreres læring og skolebasert kompetanseutvikling.

3.9 Forskningsetiske vurderinger

Forskningsetiske retningslinjer sier at mennesker som skal studeres bør få utfyllende og eksakt informasjon om forskningsprosjektet og at det blir publisert og tilgjengelig. I tillegg må de gi samtykke til forskningsarbeidet (Hammersley & Atkinson 2004). Respondentene fikk derfor informasjon om at de kunne unnlate å delta i studien.

Det kan oppstå etiske problemstillinger og feilkilder om den pågående forskningen i etterkant av informasjonsgivingen til respondentene. Dette ved at utgitt informasjon feiltolkes eller at man som forsker kommer så tett på respondentene at de forteller mer enn de egentlig ville gjort i en kvantitativ undersøkelse. I tillegg kan det oppstå utfordringer for forskeren å skille mellom det som er privat informasjon og hva som kan løftes frem i offentligheten. Her blir rolleavklaringen som forsker viktig. Man bør som forsker i størst mulig fremstå som profesjonell og til enhver tid gjøre etiske vurderinger i forhold til den informasjonen som fremkommer.

Enkeltindividet og gruppen man forsker på kan vise en annen atferd når de studeres enn de har i andre sammenhenger. Dette omtaler Grønmo (2016) som reaktivitet. Dette medfører at forskeren ikke får et nøyaktig bilde av hvordan atferden egentlig er. Dette er bakgrunnen for valg av metode. Det har vært ønskelig at respondentene skulle få være anonyme for å oppnå størst mulig grad av ærlighet i besvarelsene. På den andre siden kan det være at en anonym undersøkelse ikke gir forskeren tilgang til ulike meninger og standpunkt som ville kommet frem i en åpen undersøkelse, for eksempel i et intervju.

Forskerens bakgrunnskunnskap kan også bidra til et refleksivitetsproblem. Forskerens sosiale bakgrunn og tidligere erfaringer kan i følge Grønmo (2016:21) påvirke dens oppfatning og forståelse av de forholdene studien retter seg mot. Både teoretiske referanseramme, forståelsesformer og forkunnskap kan ha innvirkning på hva forskeren ser, leser og oppfatter av de empiriske dataene man får tilgang til. Forskeren vil i følge Hjordemaal (2014), alltid gå inn i fortolkningsprosesser med forforståelsen som bakgrunn og grunnlag. Med utgangspunkt i forforståelsen legges grunnlaget for en fortolkningsramme som brukes for å forstå materialet man arbeider med. Det blir avgjørende at forskeren bevisstgjør seg denne forforståelsen slik at man i størst mulig grad kan gjøre en objektiv analyse og drøfting av materialet man har fått tilgang til. Da vil man i stor grad tilfredsstillende positivismens krav om objektivitet og intersubjektivitet. Utfordringen i denne studien har vært å balansere mellom å gå i dybden av materialet, samtidig som man vender tilbake til egne referanserammer slik at man kan utvikle, berike og nyansere egen forståelse. For å få til dette er det en forutsetning at forskeren stiller seg åpen og empatisk i forhold til det som er annerledes (Hjordemaal, 2014).

Grønmo (2016) omtaler syv forskningsetiske normer som bør ligge til grunn for samfunnsvitenskapelig forståelse av fakta, og forholdet mellom fakta og verdier. Gjennom studien har jeg bestrebet meg på å imøtekomme disse normene. Studien vil bli gjort tilgjengelig for skolens ledelse og personale og vil gjennom etterprøving og drøfting bli utsatt for organisert skepsis. Det er lagt vekt på at forskning skal være uavhengig. Det innebærer at studien ikke har blitt styrt av spesielle interesser, da den kan publiseres. I tillegg er den universell da den blir vurdert ut i fra faglige kriterier, uavhengig av forskerens bakgrunn og egenskaper. Utfordringen har vært å sette personlige fortolkninger basert på forkunnskapen til side og se empirien ut i fra et nøytralt ståsted. Målet med forskningen er å kunne bidra med ny kunnskap, innsikt og forståelse for å dekke den forskningsetiske normen originalitet. Ved å være bevisst egne begrensinger og følge de moralske kravene og sannhetsforpliktelsen i vitenskapen er ydmykhet og redelighet viktige retningslinjer. Disse normene legger også Grønmo (2016) til grunn for datakvalitet. For størst mulig kvalitet på datamaterialet sier han at materialet bør være basert på forskningens sannhetsforpliktelse gjennom de vitenskapelige prinsippene i forhold til logikk og språkbruk hvor fokuset er systematisert argumentasjon og drøfting. I tillegg vektlegger Grønmo (2016) at utvelgingen av respondenter må gjøres på en forsvarlig måte og være forenlig med

problemstillingen. Alle pedagoger og ledere på ungdomstrinnet tilbys deltakelse gjennom anonyme besvarelser. Dette for å få frem alle synspunkter innenfor temaet. Dersom respondentene ikke hadde vært anonyme kunne det ha oppstått en situasjon hvor kun ivrige og positive respondenter hadde besvart brevene. På den andre siden foreligger det en forståelse for at personalet ikke opplever at anonymiteten er godt nok ivaretatt ved at rektor får tilgang til de anonyme brevene.

For at alle skulle kunne delta anonymt har innhenting av informasjon foregått gjennom brevmetoden hvor personalet besvarer og reflekterer rundt temaer i problemstillingen. Dette anser Grønmo (2016) av de grunnleggende prinsippene for innhenting av datamaterialet. Han påpeker også at datainnsamlingen skal foregå på en forsvarlig måte gjennom at respondentene er minst mulig påvirket og mest mulig ærlig i sine besvarelser. Dette kan også være et argument for at undersøkelsen i denne studien har vært anonyme.

De forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi har blitt lagt til grunn for forståelsen av forskningsetiske normer. Den sier at de «forskningsetiske retningslinjer er konkretiseringer av forskersamfunnets grunnleggende normer og verdier. De har sin begrunnelse i vitenskapelig allmenmoral, slik allmenn etikk har sitt grunnlag i samfunnets allmenmoral» (2016:5). Respondentene i studien tilhører en bestemt organisasjon. Øverste leder i organisasjonen, rektor, har gitt tillatelse til undersøkelsen. Anonymiteten til den enkelte ansatte skal ivaretas, og det vil derfor ikke kunne knyttes noe til enkeltindivider i organisasjonen i innhenting og behandling av empirien. Organisasjonen fremstår anonymt

Studien ble meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS 01.06.17. Jamfør vedlegg 5 anså ikke Personvernombudet for forskning studien som meldepliktig eller konsesjonspliktig etter personopplysningsloven §§ 31 og 33 så fremt ikke prosjektet ble endret i forhold til de opplysninger som ble lagt til grunn for vurderingen. Det er ikke gjort noen endringer i forhold til personopplysninger underveis i studien.

4 Funn i empirisk data

I denne delen av studien presenteres hovedtendensene i empirien som har kommet frem gjennom respondentenes besvarelser av studiens forskningsspørsmål. I drøftingen vil det komme konkrete eksempler og mer nyanserte graderinger av besvarelsene. Hovedtendensene som trekkes frem kan bidra til å gi svar på studiens problemstilling.

4.1 Presentasjon av funn

Målet i den empiriske undersøkelse har vært å finne svar på hvilke tanker og refleksjoner de ansatte og ledelsen ved den aktuelle skolen har til temaet læreres læring og hvilke hindringer og muligheter de anser som vesentlige. Det empiriske grunnlaget for studien er omfattende, da det er innkommet totalt 22 brev. Det relevante innholdet i innhentet empiri er kategorisert i definerte kategorier sett opp mot problemstillingen (Grønmo, 2016). Kategoriseringen av funnene er systematisert og analysert i hovedområder etter tematiseringen i brevene som er besvart (vedlegg 2 og 4), og ble som følgende: utvikling av individuell og kollektiv kompetanse, positive faktorer, hindringer, bidrag til praksisutvikling og annet.

Brevene fra respondentene har ulik kvalitet i forhold til kriteriene de ble presentert i forkant, spesielt i forhold til lengde på besvarelsene. I tillegg ble flere av spørsmålene berørt gjennom hele besvarelsen. Dette har gjort kategoriseringsarbeidet krevende. Gjennom hele analyseprosessen har fokuset vært å kategorisere besvarelsene riktig og ikke ta de ut av en sammenheng. I denne delen av studien vil hovedfunnene bli presentert, graderingen vil fremkomme i drøftingsdelen.

Spørsmål en og fem var identiske til pedagoger og ledere. De øvrige spørsmålene hadde litt ulik formulering men omhandlet det samme temaet. Det har kommet inn totalt 19 besvarelser fra pedagogene og 3 besvarelser fra ledelsen.

4.1.1 Utvikling av individuell og kollektiv kompetanse

Her er funnene fra respondentenes refleksjoner rundt utvikling av individuelle og kollektiv kompetanse i organisasjonen. Dette kobles opp mot problemstillingen hvor fokuset er videreutvikling av lærernes kompetanse for å øke kvaliteten i

kjernevirksomheten. Med problemstillingen som bakgrunn blir ledernes beskrivelser sammenfattet først, deretter oppsummeres hovedfunnene i pedagogenes beskrivelser.

Lederne har stort fokus på deres rolle og innvirkning på utvikling av lærernes kompetanse til det beste for den pedagogiske praksisen i klasserommet. De sier at det spores en positiv entusiasme og progresjon i personalet i forhold til kompetanse- og organisasjonsutvikling gjennom individuelle og kollektive løft. Kurs, bruk av nettsider og nettsamfunn og utdanning gjennom videreutdanningsstrategien til Utdanningsdirektoratet, «Kompetanse for kvalitet», trekkes frem som viktige bidragsyttere til pedagogenes individuelle kompetanseutvikling som kan bidra til økt kvalitet i kjernevirksomheten. Det beskrives at lærerne har liten grad av interesse for eksterne foredragsholdere da det oppleves at de i liten grad kan tilføre praksisnær kompetanse, i tillegg til å ha liten nytteverdi. Lærerne liker å få ansvar og settes krav til, i tillegg til at de ønsker å ha mulighet til å være med å avgjøre retningen på kompetanseutviklingen. Lederne opplever at pedagogene føler seg «sett og hørt» når deres erfaringer og kunnskap etterspørres. Det beskrives at lærerne i liten grad ønsker ovenfra og ned-beslutninger i forhold til klasseromspraksisen. Det fokuseres også på at lærerne i større grad enn tidligere verdsetter den kollektive kompetanseutviklingen, samt utvikling av skolen som en lærende organisasjon.

Pedagogene fremsnakker både utvikling av individuell og kollektiv kompetanseheving. Det i tillegg til erfaringsutveksling, samhandling, innspill, faglig samarbeid, faggrupper og klasseledelse er begreper som svært ofte går igjen i empirien fra pedagogene. God organisering av dette kan medføre både individuell og kollektiv utvikling. De trekker frem faglig input, videreutdanning, kurs og utviklingsarbeid som viktige elementer i den individuelle kompetanseutviklingen. Dette for å ivareta den enkeltes styrker og bakgrunner. De beskriver også viktigheten av at individuelle behov bør ligge til grunn for den enkelte ansattes kompetanseutvikling. Større individuell faglig trygghet og tyngde kan i følge respondentene bidra til større grad av åpenhet for innspill fra andre deltakere i organisasjonen. De sier at kompetanseutviklingen blir mest vellykket når lærerne får være med påvirke innholdet, får eierforhold til innholdet og bidrar til en organisasjon i bevegelse. Noen av lærerne skriver at det er en gjensidig avhengighet mellom individuell og kollektiv kompetanseutvikling i forhold til utvikling. Flere steder i empirien fremkommer det at den individuelle utviklingen foregår i et samspill og

samarbeid med kollegaer på team og individuelt, og at den kan påvirke utvikling av den kollektive kompetansen. Dette kan gjøre det enklere å samarbeide og endre praksis i klasserommet. Både ledere og lærere omtaler individuell og kollektiv læring, men lærerne har større fokus på individuell læring enn lederne. Lærerne sier at utvikling av den individuelle kompetansen avhenger av at det settes av tid til både individuell og kollektiv refleksjon og læring. Struktur og retning på utviklingsarbeidet blir også trukket frem som viktig. For å oppnå kollektiv kompetanseutvikling sier de at det må arbeides kontinuerlig og at det må oppleves relevant for den enkelte. Noen sier at dette gjøres blant annet ved at ledelsen holder stø kurs og setter av god tid til kompetanseutviklingen, slik at pedagogene ser og erfarer resultatene. De beskriver også at organisasjonsutvikling er avhengig av ledernes evne til å skape trygghet gjennom tydelige rammer og strukturer.

4.1.2 Positive faktorer med utvikling av individuell og kollektiv kompetanse

I denne kategoriene finnes hovedfunnene i respondentenes refleksjoner rundt positive faktorer i arbeidet med læreres læring, sett i forhold til å øke kvaliteten i kjernevirksomheten. Først sammenfattes ledernes beskrivelser, deretter pedagogenes beskrivelser.

Lederne fokuserer på at arbeidet med læreres læring og organisasjonsutvikling har hevet lærernes faglige bevissthet og selvfølelse (yrkesstolthet) og at de tror de ansatte føler seg mer kompetente og trygge. Arbeidet har vært miljøskapende og energigivende og bidratt til utvikling av felles praksis og et løft. De beskriver en sterkere «vi-oppfatning» som gjør at organisasjonen fremstår profesjonell. Det er høyere grad av kunnskapsdeling og kunnskapsbygging i organisasjonen. De beskriver at nok avsatt tid er en viktig faktor i utviklingsarbeidet. Lærerne felles referanseramme basert på tradisjoner og utdanning kan i følge en av lederne, gjøre lærerne til en lett gruppe å drive fremover i kollektive prosesser.

Pedagogene fokuserer på at man gjennom kollektiv kompetanseutvikling får bedre relasjoner mellom ledelse og kollegaer. Dette fordi det settes konkrete mål, felles regler og tydelige tilbakemeldinger. Flere sier de opplever seg sett og hørt, opplever handlingsrom, får ros og at de har medbestemmelsesrett. Dette bidrar til økt trivsel på

arbeidsplassen i tillegg til at gløden og interessen for yrket opprettholdes. De liker at ledelsen setter individuell og kollektiv kompetanseheving på dagsorden. De liker å utfordres med nytt fagstoff, nye teorier og meninger. De opplever at det settes av tid til individuell og kollektiv kompetanseheving på team og på tvers av team og i fellesskap. Dette bidrar til økt samhold og et fellesskap som drar i felles retning. Skolevandring og kollegabasert observasjon og refleksjon i tillegg til tett teamsamarbeid og samarbeid med faglærere er positive faktorer for organisasjonsutviklingen og utviklingen av klasseromspraksisen. De opplever at det utvikles et sunt og motiverende læringsmiljø.

4.1.3 Hindringer i arbeidet med kompetanseutvikling

Her presenteres hovedfunnene i respondentenes refleksjoner rundt hindringer i arbeidet med læreres læring for økt kvalitet i kjernevirksomheten. Ledernes beskrivelser sammenfattes først, deretter pedagogenes beskrivelser.

Tid trekkes frem av alle lederne som en av de største hindringene i arbeidet, dette fordi det endringsarbeid tar tid. I tillegg trekkes økonomi frem som en hindring. Det skrives at personalet kan yte motstand dersom man sliter dem ut med stadig nye utviklings- og endringsprosjekter. De skrives også at man ikke bør gi ansatte som overhode ikke ønsker praksisendring for stort spillerom, da det vil de kunne hindre arbeidet med kompetanseutvikling ytterligere. Motstand kan også bli synlig ved omfattende utviklingsprosjekter hvor arbeidet foregår over lang tid. Dette fordi praksisfeltet og utviklingsprosessen er på to ulike felt. Andre hindringer som også trekkes frem av en av lederne er mangelfull informasjon i forkant og underveis i prosessene og fortolkninger. Uenigheter og ulike oppfatninger av prosessene innad i ledelsen om nødvendige utviklingsområder, metode og retning som hindringer i utviklingsprosessene kan også være barrierer som må forseres.

Pedagogene trekker frem tid og økonomi som hindringer for den individuelle og kollektive kompetanseutviklingen. De forventer at lederne til enhver tid vurderer i hvor stor grad utviklingsarbeidet vil være et godt og aktivt verktøy for klasseromspraksisen, før prosessene iverksettes. Tidspunktet for kompetanseutviklingen, samt ulike tidstyver trekkes også frem som en hindring. Dårlig økonomi gir mindre rom for samarbeid og erfaringsdeling da det er vanskelig å omorganisere pedagogdekningen i hverdagen.

Individuelle ønsker og behov for kompetanseutvikling kan også bli en hindring ved at negative holdninger til arbeidet spres i kollegiet. I tillegg trekkes manglende grad av lojalitet frem av flere. De beskriver at det er forsøk på omkamper og motarbeidelse av bestemmelser og avtaler som er gjort. Flere beskriver at de selv er lojale, men de trekker frem ved flere anledninger at kollegaene ikke er det. Manglende kultur for deling, samarbeid og erfaringsutveksling, i tillegg til eksisterende skolekultur blir også beskrevet som mulige barrierer. Kompetanseutvikling avhenger av engasjement og lojalitet.

4.1.4 Bidrag til praksisutvikling

I denne kategoriene oppsummeres hovedfunnene i respondentenes refleksjoner rundt hva som kan bidra til økt kvalitet i kjernevirksomheten. Også her sammenfattes ledernes beskrivelser først, og deretter pedagogenes refleksjoner.

Tid til samtaler, refleksjoner og tilstrekkelig med informasjon trekkes frem av lederne som viktige bidrag til praksisutvikling. I tillegg nevnes observasjon av praksis, både fra ledere og kollegaer, som en viktig faktor for å sikre at arbeidet med lærers læring påvirker elevenes læringsutbytte. Kravene til lærerne kan økes etter hvert som den kompetansen økes. Fremme det som fungerer, fremfor å endre praksis fordi man ikke er gode nok. Lederne sier det er viktig at praksisendringer innad i organisasjonen styres og ikke utvikles tilfeldig, samt at man står i beslutningen over tid. Husk at endring tar tid. Praksisutvikling skjer også når individuell kompetanse omdannes til kollektiv kompetanse. Benytt kompetansebredden i personalet. Struktur, rutiner, forpliktelser og oppfølging er sentrale elementer i utvikling av kvaliteten i kjernevirksomheten. Trekk frem det beste i hver lærer.

Svært mange av pedagogene omtaler samarbeid, individuell refleksjon, drøfting og refleksjon med kollegaer, erfaringsutveksling, kunnskapsdeling, observasjon av kollegaer og tilbakemeldinger fra kollegaer og ledere som bidragsytere for å kunne evaluere, og eventuelt å justere og forbedre egen praksis i klasserommet. I tillegg sier de at jevnlig refleksjon over egen praksis er en viktig faktor for utvikling av praksis i klasserommet. Respons fra elever er også viktig å ha med seg når kursen skal justeres skriver pedagogene. I tillegg trekker noen frem deltakelse å lese relevant teori og relevante kurs som vesentlig for utvikling av praksisen i klasserommet. Gode og

støttende kollegaer og ledere, trekkes frem som viktige elementer for trivsel og trygghet i arbeidet med praksisutvikling.

4.1.5 Annet

Hovedfunnene i respondentenes tanker rundt andre momenter de mener er viktige eller relevante i forhold til læreres læring og skoleledernes tilrettelegging for dette oppsummeres her. Først sammenfattes ledernes beskrivelser, deretter pedagogenes beskrivelser.

Lederne skriver at det er en utfordring å tilrettelegge for og skape motivasjon i kollegiet slik at alle tar ansvar for kunnskapsdelingen i det videre arbeidet med kompetanseutviklingen. I tillegg må det sørges for metarefleksjon om kultur og verdi. Lederne legger vekt på at de må sørge for struktur, forutsigbarhet, systematikk og tid i det videre arbeidet, i tillegg til å være gode rollemodeller og motivere lærerne til samarbeid. Dette ved å ta tak i de ønsker og behov som finnes i personalgruppen, samt tilskrive vellykkede utviklingsprosjekter personalet. Rauset ovenfor hverandre innad i ledergruppa, samt forståelse og toleranse for ulike ståsteder i alle ledd i organisasjonen, er viktige elementer å ha med seg i ledelse av en skole.

Flere pedagoger skriver at omstruktureringen av ledelsen har vært positiv. Det har bidratt til at det er lettere å bygge relasjoner og arbeidsmiljøet har blitt tryggere og mer oversiktlig. Lederne er tettere på, og ser i større grad utfordringene lærerne står i. De skriver at det er viktig at ledelsen er åpen for innspill fra kollegiet med hensyn til tema for skolens satsningsområder der det er mulig. De ser frem til oppstart av fagseksjoner høsten 2017.

5 Drøfting

I denne delen vil funnene og det teoretiske rammeverket drøftes opp mot problemstillingen «Hvordan kan ledelsen videreutvikle den individuelle og kollektive kunnskapen blant pedagogene, for å øke kvaliteten i kjernevirksomheten?». Drøftingen er delt inn i temaene læreres læring, ledelse av læreres læring og hindringer i arbeidet med utvikling av en lærende organisasjon.

Tidligere i studien er det teoretiske rammeverket, samt hovedtendensene i empirien presentert. I det videre arbeidet i denne studien vil konkrete eksempler og mer nyanserte graderinger av respondentenes besvarelser bli presentert. Ulik ordlyd i besvarelsene har gjort det vanskelig å tallfeste og beregne matematisk prosentandelen innenfor de ulike kategoriene. Innhentet empiri fra pedagogene er gradert etter følgende benevnelser; svært mange, mange, over halvparten, under halvparten, noen og noen få for å beskrive tyngden på argumentene blant pedagogene. Blant lederne defineres antallet. Dersom ikke annet er nevnt, omtaler alle lederne det samme.

5.1 Profesjonens læring i skolen

Sentrale myndigheter har forpliktet skolen til å utvikle skolen som en lærende organisasjon, noe som innebærer at skolen skal utvikle både den individuelle og den kollektive kompetansen. Innhentet empiri fra lederne (3 stk) har fokus på læreres praksis og hvordan utvikle denne gjennom kompetanseutviklingen. De sier at individuell og kollektiv kompetanseutvikling er, som også Fullan beskriver, en suksessfaktor for god organisasjonsutvikling og kan foregå som parallelle prosesser, og prosesser som er uavhengig av hverandre. Dette fordi man gjennom arbeidet med lærende organisasjon arbeider systematisk og metodisk på alle nivåer i organisasjonen slik Lillejord (2006) beskriver det. Begge grupper av respondenter ser behovet for økt kompetanse selv om begge gruppene mener at lærere i utgangspunktet har høy formalkompetanse slik Hagen og Nyen (2009) poengterer. Over halvparten av lærerne opplever at ledelsen ser viktigheten av kompetanseutviklingen da det settes på dagsorden og at man utfordres med nytt fagstoff, nye teorier og meninger. Ved å ta utgangspunkt i lærernes forkunnskap kan kompetanseutviklingen bidra til at lærerne kan være i sin nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1978) og igjen medvirke til økt kvalitet i kjernevirksomheten.

En av lederne skriver at lærerne tidligere har tenkt på kompetanseheving som noe som skjer på individplanet men at de gjennom arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling i større grad nå enn tidligere ser sammenheng mellom individuell og kollektiv kompetanseutvikling og at lærerne nå *«har blitt mer opptatt av kunnskapsdeling, fått større forståelse for kollektiv læring, og for organisasjonens utvikling og behov»*. Utdanningsdirektoratet har gjennom «Ungdomstrinn i utvikling» rettet fokuset på skolebasert kompetanseutvikling hvor målet er at ledelse og personalet sammen skal tilføres ny kunnskap og utvikle praksis som kan bidra til å forbedre den pedagogiske aktiviteten i kjernevirksomheten. Ledelsen og personalet skal sammen utvikle ferdigheter, holdninger og kunnskaper. I disse prosessene kan det være viktig å skille mellom individuell og kollektiv læring slik Senge (1991) beskriver. Flere av pedagogene i innhentet empiri ser sammenhengen mellom utviklingen av den individuelle og kollektive kompetansehevingen. De skriver at individuell kompetanseheving vil styrke den kollektive og vice versa. Begge formene for læring henger sammen og det er en gjensidig avhengighet mellom dem. Individuell læring er ingen garanti for kollektiv læring, men uten individuell læring blir det heller ingen kollektiv læring (Senge, 1991). Ingen organisasjon kan lære mer enn det enkelte individet i organisasjonen evner å tilegne seg. Ledernes evne til å se og støtte den enkelte i kompetanseutviklingen kan dermed være en avgjørende faktor for graden av vellykkethet i organisasjonsutviklingen. Skolen og lærerne kan utvikle den individuelle og kollektive kunnskapen gjennom å beskrive nåsituasjonen og stille relevante spørsmål for å finne relevante svar. Utfordringen kan være å forløse nåværende kunnskap i personalet gjennom å tilføre ny teori og kunnskap tilpasset organisasjonens behov, slik Bjørnsrud (2015) beskriver.

Lærende organisasjoner er i følge Senge (1991) avhengig av at flere av de ansatte beveger seg i et kreativt spenningsfelt. Ansatte som befinner seg i det kreative spenningsfeltet vil oppleve bevisstgjøring og utvikling som kan bidra til livslang og skapende læring. En av lederne beskriver at den opplever at lærerne er mer opptatt av individuell og kollektiv kompetanseutvikling nå enn tidligere, og at det bidrar til organisasjonsutvikling. Dette syntes blant annet gjennom omfanget av *«videreutdanning på eget initiativ og gjennom videreutdanningsstrategien til udir, Kompetanse for kvalitet»*. Gjennom denne satsningen får lærerne mulighet til individuell kompetanseheving på eget initiativ. Kompetanseheving i tillegg til lærernes

ulike metoder for tilegnelse av kompetanse gjennom litteratur, nettsteder og nettsamfunn anser en av lederne som verdifull bidragsyter til forbedring av klasseromspraksisen. Over halvparten av de 19 pedagogrespondentene trekker frem kurs og videreutdanning som vesentlige virkemidler for å fremme utvikling av den individuelle kompetansen i organisasjonen. Dette for å dekke de ulike behovene i personalet, da alle har ulike styrker, bakgrunner og behov for utvikling. Faglig input gjennom kurs, videreutdanning og utviklingsarbeid, kan bidra til en organisasjon i bevegelse. Utvikling av den individuelle kompetansen kan øke den faglige tryggheten og tyngden, som kan bidra til at man i større grad blir åpen for innspill fra elever og kollegaer. Den individuelle kompetanseutviklingen defineres av Postholm og Rokkones (2012) innenfor det kognitivistiske paradigmet hvor hver enkelt er aktiv deltaker i sin egen læring ved å assimilere kunnskap ved inspirasjon eller opplæring. På den andre siden fremhever det konstruktivistiske paradigmet (Postholm og Rokkones, 2012) de sosiale omgivelsenes betydning for lærernes utvikling og læring der den enkeltes aktivitet blir lagt til grunn for læringen. Kompetanseutviklingen kan bidra til utvikling av en lærende organisasjon og økt kvalitet i kjernevirksomheten. Dette støtter oppunder Senges (1991) teori om personlig mestring som et av grunnelementene i utviklingen av en lærende organisasjon. En av pedagogene poengterer dette gjennom følgende beskrivelse: *«Umiddebart tenker jeg at utvikling av kompetanse vil og skal være forskjellig fra pedagog til pedagog. Alle har forskjellige fokusområder, styrker bakgrunner og behov for utvikling».*

Utvikling av individuell og kollektiv kompetanse kan, slik Lillejord (2006) beskriver det, sørge for at skolen retter fokus mot læring i alle ledd og at organisasjonslæringen kan bidra til videreutvikling og eventuell forbedring av de pedagogiske aktivitetene i kjernevirksomheten. En av lederne beskriver viktigheten av å trekke frem *«lærere som er drevet av ønsket om stadig å tilegne seg ny kompetanse»* og *benytte disse som «motorer gjennom at kompetansen deles i den kollektive kompetanseutviklingen».* Positive krefter i kollegiet kan bidra til individuell og kollektiv kompetanseutvikling som igjen kan føre til økt kvalitet i kjernevirksomheten. Det kan være en avgjørende faktor at lederne til enhver tid ser, identifiserer og analyserer utfordringene man støter på i utviklingsprosessene for å oppnå læring på alle nivåer i organisasjonen. Dette for at endringsprosessene skal bli permanente og bidra til økt kvalitet i kjernevirksomheten (Lillejord, 2006).

Lærerne i studiens materiale har et større fokus på individuell kompetanseutvikling enn lederne. Mange av pedagogrespondentene ser viktigheten av god struktur og retning på utviklingsarbeidet som det arbeides med ukentlig for utvikling av både den individuelle og kollektive kompetansen. Dette støttes av Fullan (2001) som sier at gode prosesser i organisasjonen avhenger av at lederne ser, identifiserer og analyserer utfordringene skolen står ovenfor i prosessene rundt læreres læring. Skolen og lærerne kan utvikle den individuelle og kollektive kunnskapen gjennom å beskrive nåsituasjonen og stille relevante spørsmål for å finne relevante svar. Utfordringen er å forløse nåværende kunnskap i personalet, gjennom å tilføre ny teori og kunnskap tilpasset organisasjonens behov. Mange av respondentene ser at den individuelle kompetansen utvikles gjennom arbeidet med utvikling av den kollektive kompetansen og at det derfor er viktig at det settes fokus på begge kompetanseutviklingsområdene. En av pedagogene beskriver det slik: «*Personlig kompetanseutvikling er også noe vi kunne hatt et større fokus på. Dette kunne også latt seg kombinere med utvikling av den samlede kompetansen i personalet – for eksempel ved å jobbe organisert og aktivt med kunnskapsoverføring mellom personalet*». Noen få pedagoger opplever kollektiv kompetanseheving, gruppelæring, som en styrt prosess der det er en villet utvikling i forhold til et eller flere fokusområder som ofte er styrt fra nivåer over pedagogene.

Læring gjennom samarbeid og refleksjoner trekkes fram av svært mange av respondentene som viktige brikker i utviklingen av organisasjonen. Dette er noe som kan kjennes igjen hos Senge (1991) som gruppelæring. Denne dimensjonen forutsetter meningsutveksling og trygg kommunikasjon mellom de ulike leddene og nivåene i organisasjonen. Svært mange av pedagogene beskriver det som positivt at det nå skal settes av tid til kompetanseutviklingen gjennom faggrupper i tillegg til allerede eksisterende refleksjoner og drøftinger i grupper og på team. Ved å etterspørre pedagogenes erfaringer og kunnskap uttrykker en av lederne at pedagogene blir myndiggjort som fagpersoner, ved at de blir «sett og hørt». Å trekke frem den eksisterende kompetansen som finnes i organisasjonen anses som relevant og vesentlig av både ledere og pedagoger i utviklingen av en lærende organisasjon. Noen av pedagogene trekker frem ønsket om at lederne i større grad benytter seg av eksisterende kompetanse i organisasjonen fremfor å innhente «*eksterne aktører med mer eller mindre vellykkede opplegg*». Dette fordi det allerede finnes mye kompetanse i organisasjonen

og at det oppleves inspirerende å lytte til og reflektere sammen med kollegaer med ulik pedagogisk praksis. I tillegg trekkes det også frem fra noen av pedagogene at eksterne aktører ikke nødvendigvis klarer å skape det samme engasjementet som man får ved en god refleksjon og diskusjon kollegaer i mellom. En av lederne i materialet beskriver også at lærerne i liten grad ønsker å være mottakere av informasjon fra ekstern ekspertise, «*lærere lærer best av lærere*». Refleksjoner i et samarbeid er i følge Postholm og Rokkones (2012) betydningsfullt for utvikling. Ved at lederne setter av tid til individuell og kollektiv diskusjon, refleksjon og erfaringsdeling med kollegaer på team og felles kan bidra til økt samarbeid, forståelse og samspill mellom de ansatte.

Over halvparten av pedagogene har fokus på at individuell kompetanse kan påvirke utvikling av den kollektive kompetansen. En av pedagogene skriver at «*den kollektive kompetansen vil øke dersom lærerne får lov og tid til å lære av hverandre*». Utvikling av kompetanse kan bidra til økt samarbeid mellom de ansatte i tillegg til økt kvalitet på den pedagogiske praksisen i klasserommet. En av pedagogene beskriver det på denne måten: «*Kun gjennom å erfare at en ikke kan løse alt best selv, og i erkjennelse av at man i fellesskap kan jobbe enda smartere enn som autonome enkeltindivider, kan den enkelte lærer se kollektiv utvikling som positiv og nyttig*». Postholm og Rokkones (2012) trekker frem verdien av de sosiale omgivelsenes betydning for læring og utvikling i det konstruktivistiske paradigmet. Utfordringen kan være å få personalet til å se verdien av samarbeid og kollektiv utvikling, og at dette kan bidra til økt kvalitet i kjernevirksomheten. Ved utvikling av kompetansen og gjennom samarbeid utfordres også det Senge (1991) omtaler som mentale modeller. Ved å stimulere enkeltpersonenes tradisjonelle og etablerte oppfattelser av virkeligheten gjennom kompetanseheving kan hver enkelt få et mer oppriktig bilde av virkeligheten og sin livsverden. Det kan bidra til å øke kvaliteten i kjernevirksomheten da valgene, vurderingene og handlingene som gjøres i hvert enkelt klasserom styres av utvidet og eventuelt ny kompetanse. Organisasjonen studien er rettet mot har gjennomført kollegabasert observasjon og refleksjon. Mange av respondentene har trukket dette frem som en god metode i arbeidet med læreres læring. Samarbeidet har ført til større trygghet og økt trivsel. Ved at lederne legger til rette for reflekterende dialoger mellom kollegaer, kan de mentale modellene utvikles. Gjennom refleksjon og samtaler kan ansatte og ledere bli bedre kjent med skolens gjeldende pedagogiske praksis. Gjennom arbeidet med personlig

mestring, gruppelæring og mentale modeller kan man også utarbeide en felles retning og visjon (Senge, 1991).

Systemtenkningen til Senge (1991) har til hensikt å samle de ulike disiplinene og danne en helhet, gjennom teori og praksis ved å utvide og skape nye måter å tenke på som kan bidra til en positiv forandring. Man kan tenke seg at systemtenkningen er navet i Senges (1991) teori om utvikling av lærende organisasjoner. En av pedagogene sier at dersom ledelsen *«ser lange linjer, staker ut en kurs og følger den lenge nok til at lærerne ser og erfarer resultatene. Først da vil lærere tro på at vi kan nå lenger sammen, enn om vi individuelt gjør så godt vi kan»*. Dette sitatet kan tolkes som en beskrivelse av navet i Senges teori da den trekker sammenhengen mellom individuell og kollektiv læring. Tiller (2006) viser med sin læringstrapp sammenhengen mellom samarbeid, refleksjoner, erfaringer og teori. Han anser det som viktig at pedagogene beveger seg på alle nivåer i trappa. Dersom man stanser opp kan organisasjonen oppleve struktureblindhet og liten grad av organisasjonslæring og organisasjonsutvikling. Over halvparten av pedagogene beskriver viktigheten av at ledelsen setter stø kurs gjennom å sette av god tid til individuell og kollektiv kompetanseutvikling. Alle lederne beskriver også viktigheten av at det settes av nok tid. Dette kan gi lærerne mulighet til å se og erfare resultatene og gi dem tro på at man sammen kan nå lenger. Målet er at kompetanseøkningen skal bidra til økt kvalitet i kjernevirksomheten.

For at kompetansehevingen skal skape engasjement og ha noen verdi opplever lederne at pedagogene må erfare den som praksisnær og gi nytteverdi ved å gi *«økt utbytte av opplæringen for elevene eller arbeidsbesparelse for lærerne»*. Ved å etterspørre pedagogenes erfaringer og kunnskap kan det bli enklere å endre eksisterende og implementere nye praksiser. Dette støttes også av de ansatte. En av dem beskriver det slik: *«Den kollektive utviklingen er en styrt prosess der det er en villet utvikling i forhold til et eller flere fokusområder. Denne prosessen er styrt fra et høyre nivå. For at dette skal lykkes og endre pedagogenes praksis i møte med elevene, må det kjennes relevant for den enkelte»*. Kollegiet er sammensatt og har ulike faglige behov. Utfordringen for lederne er til enhver tid å fylle de ansattes teoretiske og faglige behov parallelt med å utvikle skolen som en lærende organisasjon hvor fokuset er økt kvalitet i kjernevirksomheten. Å støtte lærerne i deres profesjonelle læring i tillegg til å involvere

dem kan bidra til gode resultater i organisasjonsutviklingen (Opfer, Pedder & Lavicza, 2011).

Kompetanseheving, kompetansedeling, erfaringsutveksling, samhandling, innspill, faglig samarbeid, faggrupper og klasseledelse er begreper som svært ofte går igjen i empirien både for utvikling av individuell og kollektiv kompetanseutvikling. God organisering av dette kan i følge over halvparten av respondentene føre til både individuell og kollektiv utvikling. Ved å gi lærerne tid og anledning til å forberede, gjennomføre, evaluere og vurdere egen pedagogisk praksis individuelt og kollektivt kan bidra til individuell og kollektiv kompetanseheving (Levine og Marcus, 2010). Eller som en av pedagogene beskrev: *«Det er den samlede kompetansen organisasjonen har, altså både den individuelle og den kollektive – samt utviklingen av denne – som påvirker elevenes læring og kvaliteten på undervisningen i klasserommet»*.

5.2 Pedagogisk ledelse

I følge Meld. St. 28 (2015-2016) har rektor det overordnede ansvar for all utvikling av skolen, herunder utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Svært mange av pedagogene gir uttrykk for tilfredshet med organisasjonens arbeid med utvikling av pedagogenes profesjonelle læring. En av pedagogene sier at *«mye av utviklingsarbeidet føles nyttig for vår praksis»*. Skoleledernes hovedfokus bør i arbeid med utvikling av skolen som en lærende organisasjon, rette fokus mot økt kvalitet i kjernevirksomheten. Flere i personalet uttrykker tilfredshet med den retningen utviklingsarbeidet har tatt de siste årene. De opplever at det er nyttig, utviklende og nødvendig. En av dem sier at *«vi er alle i en læringsprosess, og det er nødvendig for å ikke stagnere og miste kontakten med virkeligheten og dem man skal utøve arbeidet for»*. Skoleledelse som baserer seg på Fullans (2001) rammeverk kan bidra til at elever, den enkelte lærer og kollegiet sammen opplever individuell og kollektiv forbedring og utvikling. Strukturert utviklingsarbeid med klare rammer og forventninger kan bidra til Fullans (2001) overordnede mål og skape energi, håp og entusiasme. Ved bruk av dette rammeverket kan lederne oppnå økt tillit og legitimitet (Jacobsen, 2014).

Skolen studien omtaler har de siste to årene deltatt i «Ungdomstrinn i utvikling», initiert av Utdanningsdirektoratet. Satsningen har tatt utgangspunkt i skolebasert kompetanseutvikling med fokus på å utvikle en lærende organisasjon. Prosjektet har i

følge en av lederne bidratt til at «...organisasjonen i tillegg til å utvikle en bedre felles praksis, har «samlet seg», de ansatte løfter seg selv og hverandre, noen av de ansatte har fått nye «roller» i organisasjonen, og organisasjonen fremstår som mer profesjonell». Profesjonalitet kan påvirke utviklingen av organisasjonens individuelle og kollektive moral. Moralske forpliktelser omtaler Fullan (2001) som første element i sitt rammeverk. Å fremme en kultur hvor man heier på hverandre og står sammen i motstand kan bidra til at den enkelte ansatte føler moralske forpliktelser til felles verdier. Å ta utgangspunkt i lærernes forkunnskap og praksis, og trekke frem det beste i hver enkelt ansatt, kan i følge en av lederne, bidra til større grad av vellykkethet i utviklingsprosessene. Målet er størst mulig grad av toleranse, samt utvikle en positiv kultur for læring (Lillejord, 2006). I disse prosessene kan det være avgjørende at rektor benytter seg av styringsretten når dagsorden settes. (Skrøvst og Stjernstrøm, 2006). Dette fordi det i et personale kan være divergerende ønsker om retningen. Målet er internt og eksternt samarbeid som kan skape god kvalitet på aktiviteten i kjernevirksomheten (Møller og Presthus, 2006). For å få best mulig resultat skriver en av lederne at «skolelederne må i størst mulig grad ta tak i de ønsker og behov om utvikling som finnes i personalet». Herunder ligger også arbeidet med verdier, moral symboler, kultur og kulturuttrykk. Organisasjonens kulturuttrykk synliggjøres gjennom skjulte og synlige symboler (Bang, 2015). I dette arbeidet kan lederens evne til å være pådriver i organisasjonens produksjon av symboler, som systemer, rutiner og verbal fremstilling, være viktige for økt grad av legitimitet (Jacobsen, 2014). Symbolene gir interne og eksterne føringer på hvordan organisasjonen fremstår og kan påvirke arbeidet med visjonen (Bolman & Deal, 2014). Gjennom arbeidet med individuell og kollektiv kompetanseutvikling vil symbolene utsettes for diskusjon og refleksjon. Noen av lærerne påpeker at de i prosessene i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling har justert praksis, holdninger og meninger. En av dem sier at «det som er positivt med læreres læring er at man hele tiden får brynet seg på nytt fagstoff, nye teorier og nye meninger». Dette kan på sikt endre innhold og uttrykk og påvirke organisasjonens skjulte og synlige identitet og endre verdigrunnlaget. Senge (1991) vektlegger felles verdigrunnlag innad i organisasjonen som et godt utgangspunkt for utvikling av kvaliteten i kjernevirksomheten. Utviklingsprosesser kan bidra til økt fokus på felles visjon, selv om man i utgangspunktet ikke arbeider konkret med visjonen. Ved valg av utviklingsprosjekter som kan være politisk bestemt, satt av lederne eller i samarbeid med de ansatte, setter skolelederne standarden for retningen den ønsker utviklingen skal

ta. Felles verdigrunnlag kan bidra til at alle ledd i organisasjonen medvirker til konstruktivt arbeid hvor alle trekker i retning av organisasjonens felles mål. Å vise til utviklingsprosesser med positive resultater kan bidra til at organisasjonen internt og eksternt fremstår med ønskede moralske verdier.

I følge Fullan (2014) er det av avgjørende betydning at lederne har kompetanse om utviklingsstrategier. Dette for å evne å gjennomføre prosesser hvor de ulike leddene i organisasjonen respekterer og forholder seg til verdiene som preger den pedagogiske praksisen. Man kan ikke ta noen snarveier, da disse prosessene påvirkes av intern og ekstern kultur. Å adoptere oppskrifter fra tidligere gjennomførte endringsprosesser er ingen garanti for suksess (Møller, 2006). Organisasjonens fokus på skolebasert kompetanseutvikling og arbeid med læreres læring bidrar muligheter til selvrealisering for den enkelt ansatte. Flere av pedagogene opplever det som positivt at organisasjonen har fokus på kompetanseutvikling, da de sier at det er viktig for endring og forbedring av kjernevirksomheten. *«Det som er mest positivt i dette arbeidet er jo faktisk at ledelsen ser at dette er viktig og at det blir satt på dagsorden»* sier en av pedagogene. Arbeid med systemer, rutiner og verdier kan i følge Senge (1991) forsterke relasjonene i kollegiet. Ved at lederne anerkjenner og gir oppmerksomhet til de ansatte kan den ha forventninger til den enkelte ansatte bidrar til positiv utvikling i organisasjonen. På denne måten kan skolen produsere sin egen historiefortelling hvor gode eksempler settes, og fremgang applauderes og berømmes (Fullan, 2014). Ledelse innenfor Human resource-perspektivet har fokus rettet mot enkeltindividet, organisasjonen og individets gjensidige avhengighet, samt deres relasjon gjennom endringsprosesser (Bolman & Deal, 2014). Flere av pedagogene skriver at de opplever at utviklingsarbeidet har forsterket relasjonene til kollegaene og lederne. Bedre relasjon mellom individene kan bidra til økt trivsel og økt grad av metarefleksjon innad i personalet. Dette kan igjen påvirke engasjementet og iveren etter å yte og resultatet kan bli økt trivsel og økt kvalitet i kjernevirksomheten.

En organisasjon er avhengig av menneskene, og menneskene er avhengig av å få dekket sine menneskelige behov (Bolman & Deal, 2014). Ledelse innenfor Human resource rammen legger til rette for at menneskenes grunnleggende behovene slik Maslow omtaler det, til en viss grad kan dekkes. Målet er, i følge Maslow at enkeltindividet skal oppnå aktelse og selvrealisering (sitert av Bolman & Deal 2014:151). Svært mange av

pedagogene ser frem til igangsettingen av fagseksjoner høsten 2017. Dette for å få mulighet til å drøfte fag, metoder, vurderingspraksis og utfordringer med kollegaer fra andre team. En av hovedutfordringene med ledelse innenfor human resource-perspektivet blir som en av pedagogene sier, å få oversikt over enkeltlæreres «*behov for ny kunnskap*». Flere av pedagogene ser behovet for kollegial kompetanseheving, men at den også er avhengig av individuell kompetanseheving. Dette vektlegges også av Senge (1991) dimensjon, personlig mestring. Det skjer ingen kollektiv læring og organisasjonsutvikling, uten individuell læring. For å oppnå god organisasjonsutvikling bør skolelederne, i følge en av lederne, bestrebe seg på å være gode rollemodeller og motivatorer for utvikling av samarbeid mellom lærerne. I den sammenheng anser lederen det som avgjørende at skolelederne legger til rette «*for struktur, forutsigbarhet, systematikk og tid i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling*».

I følge Bjørnsrud (2006) innehar skoleledere en sentral rolle som tilrettelegger, ressurs- og nøkkelperson i lærernes kompetanseutvikling. Ledernes evne til å skape trygge relasjoner og god samarbeidsklima kan være utslagsgivende for graden av vellykkethet i utviklingsprosjekter (Kennedy sitert av Postholm og Rokkones i Postholm, 2012:36). Egen videreutvikling kan bidra til bedre tilrettelegginger for utvikling av det pedagogiske personalets individuelle og kollektive kompetanse, i form av kurs, videreutdanning, og kollegabasert læring. Lederne i denne studien beskriver at utviklingsprosessene i arbeidet med læreres læring og organisasjonsutvikling har hevet lærernes faglige bevissthet, selvfølelse og yrkesstolthet. Lederne tror at dette har ført til at lærerne føler seg mer kompetente og trygge blant kollegaer og i sin pedagogiske praksis. De skriver at arbeidet med læreres læring har bidratt til at organisasjonen kommer styrket ut av utviklingsprosessene, ved at fellesskapet, samarbeidet og arbeidsmiljøet forsterkes. Grunnleggende forståelse for gjennomføringen av utviklingsprosesser er av avgjørende betydning for graden av vellykkethet (Fullan, 2001). Rektor og øvrige skoleledere bør inneha pedagogisk kompetanse på å lede skolen i riktig retning. I tillegg bør lederne bestrebe seg på å videreutvikle egen individuell pedagogiske kompetanse i takt med det pedagogiske feltet for øvrig.

Svært mange av pedagogene i materialet beskriver at man gjennom kollektiv kompetanseutvikling får bedre relasjoner mellom ledelse og kollegaer gjennom konkrete mål, felles regler og tydelige tilbakemeldinger. Utviklingsarbeidet og kollektiv

kompetanseutvikling gir i følge en av lederne energi, er miljøskapende og bidrar til økt motivasjon og stolthet. Det bemerkes også av en av de ansatte som sier at *«lærere som trives presterer bedre i klasserommet enn en som mistrives, eller har et ambivalent forhold til arbeidsplassen»*. Økt motivasjon og stolthet kan i følge Utdanningsdirektoratet (2015) økes gjennom støtte, hjelp og veiledning fra lederne. Noen av pedagogene beskriver at arbeidsmiljøet har blitt tryggere og mer oversiktlig etter omstruktureringen i lederstrukturen gjort for tre år siden. Det trekkes frem som positivt at inspektørene har hvert sitt ansvarsområde *«og har blitt «eksperter» på sine trinn. De har innsikt og kunnskap om «årshjulet» på det enkelte trinn»*. Endringen har bidratt til at *«lederne og lærerne har fått anledning til å bygge relasjoner»*. Når avstanden mellom ledere og pedagoger har minket har lederne i større grad mulighet til å ha nærkontakt med elever og lærere, og deretter være oppdatert på hva som rører seg på arbeidsplassen. Dette kan bidra til at de ansatte opplever et trygt arbeidsmiljø, hvor lederne holder en tydelig og klar kurs. I et slikt arbeidsmiljø er det i følge flere av pedagogene enklere å gjennomføre endringer til det bedre, både for ledere, ansatte og elever. Noen av pedagogene beskriver at man gjennom arbeidet med læreres læring opplever å bli hørt, opplever handlingsrom, får ros og medbestemmelsesrett. De sier at dette legger et godt grunnlag for gode relasjoner og trivsel på arbeidsplassen. Nærheten til personalet gir lederne mulighet til å støtte ansatte når de opplever individuelle og kollektive utfordringer (Fullan, 2001). En av pedagogene uttrykker at utvikling av verdier og visjon står i sammenheng med utviklingsarbeidet, og beskriver det på følgende måte:

«Arbeid med læreres læring – altså utviklingsarbeid – utvikler ikke bare «ren» kompetanse. En bieffekt er at det skapes samhold og en felles visjon i organisasjonen (...) Som et resultat trekker lærerne, samt ledelsen, organisasjonen i samme retning – og et sunt og motiverende læringsmiljø utvikles».

Mange av pedagogene skriver at det gjennom arbeidet med kompetanseutvikling skapes samhold i organisasjonen som resulterer i at lærere og ledelse trekker organisasjonen i felles retning. Økt fokus på kompetanseutvikling, konkrete mål, felles regler og gode tilbakemeldingsrutiner kan styrke relasjonene mellom ledelse og ansatte.

God relasjon mellom alle i organisasjonen mener flere ledere og pedagoger er en viktig bidragsyter for økt kvalitet i kjernevirksomheten. I Fullans (2001) fjerde element fremheves også betydningen av å skape og dele kunnskap internt i organisasjonen og setter det i sammenheng med moral, forståelse og relasjon. Ved å utvikle personalets bevissthet og pirre nysgjerrigheten for kompetanseutvikling kan utviklingsprosessen gi økt forståelse og relasjon i organisasjonen. Bred individuell og kollektiv kompetanse kan bidra til å nå målet med utviklingsprosessen (Fullan, 2001). En av lederne sier at målet bør være å få personalet til å løse utfordringer i fellesskap og gjennomføre det praksis. I utviklingsprosessene hvor skolen har rettet fokus i retning skolebasert kompetanseutvikling, kan aksjonslæring (Bjørnsrud, 2009) være en riktig og verdifull strategi. Aksjonslæring er en gjentagende lærings- og refleksjonsprosess hvor målet er å se positiv utvikling i kjernevirksomheten og organisasjonen forøvrig. Over halvparten av pedagogene vektlegger det positive ved få delta i et fellesskap hvor man utvikler forståelse for andres standpunkt. Dette i tillegg til at man gjennom refleksjon og drøftinger finner løsninger som kan bidra til økt kvalitet i den pedagogiske praksisen. Bruken av ITP metoden (Bjørnsrud, 2009) trekkes frem av noen av de ansatte som en god metode i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. En av pedagogene beskriver at metoden bidrar til «å skape en kultur for egenutvikling som jeg vil tro vil smitte over på annet arbeid vi også driver med». Kollegialt samarbeid i grupper og plenum, kan forløse og tilføre ny kunnskap (Bjørnsrud, 2015). Individuell og kollektiv drøfting og utvikling gir enkeltindividet og gruppen mulighet til reflektere over egen holdning, læring og profesjon. Aksjonslæringens styrke er at man gjennom refleksjon og drøfting bevisstgjøres allerede eksisterende kompetanse, og videreutvikler denne. Målet er å forløse eksisterende kunnskap. Systematisk arbeid med pedagogiske temaer over tid kan i følge en av pedagogene bidra til at:

«temaene knyttes opp mot fagområder i pedagogikken, for å sikre profesjonsrettet utvikling – både samlet som team og som individuell lærer (ref: Tillers aksjonslæring). Dialog, diskusjoner og kunnskapsutveksling mellom lærere er ikke bare nyttig fra et faglig ståsted, men har også en motiverende og støttende effekt – noe som er svært viktig».

Systematiske samtaler over ulike pedagogiske temaer kan bidra til individuell og kollektiv utvikling. Over halvparten av pedagogene skriver at gode og støttende

kollegaer og ledere, er vesentlige i arbeidet med kompetanse- og praksisutvikling. Aksjonslæring kan være et viktig bidrag i prosessene hvor fokus er å øke kvaliteten i kjernevirksomheten. Samarbeid, aktiv læring og innholdsfokus beskrives som tre av fem viktige bidragsytere for positiv utvikling av organisasjonen (Desimone sitert av Postholm og Rokkones i Postholm, 2012:28). Flere av pedagogene trekker frem samarbeid som viktige elementer i kompetanseutviklingen for å øke kvaliteten i kjernevirksomheten. En av dem beskriver det på denne måten: «*det som er positivt med læreres læring er at man hele tiden får brynet seg på nytt fagstoff, nye teorier og nye meninger*». En videreutvikling av praksisfellesskapet gjennom økt fokus på individuell og kollektiv kompetanseheving kan i følge Schømer og Vinje (2015) bidra til utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. I tillegg bør pedagogene gjennom utdanningen ha utviklet evnen til å gi og motta refleksjoner og konstruktive vurderinger fra kollegaer (Kennedy sitert av Postholm og Rokkones i Postholm, 2012:36). Konstruktive tilbakemeldinger blir av flere pedagoger beskrevet som et viktig virkemiddel i utvikling av læreres individuelle og kollektive kompetanse. Kollegabasert observasjon og refleksjon blir av noen av pedagogene trukket frem som en nyttig metode for utvikling av den pedagogiske praksisen. Kollegabasert observasjon og refleksjon kan være et sentralt virkemiddel i lærernes profesjonelle utvikling. En av pedagogene trekker frem observasjon som en god metodikk i sin individuelle kompetanseutvikling, da metoden gir mulighet til å få «*inspirasjon og ideer i forhold til min egen undervisningspraksis*».

Ledelse av en lærende organisasjon kan være sammensatt og kreve strukturert arbeid over tid (Skogen, 2004). Organisasjonen studien omfatter har til en viss grad ledelse innenfor den strukturelle rammen hvor fokuset er standardisert og samkjørt struktur (Bolman & Deal, 2014). I denne rammen legges det vekt på at mennesker blir plassert i riktige roller slik at det er mulig for organisasjonen å nå felles mål. Organisasjonen studien omfatter har lagt til rette for spesialiserte roller, som inspektør, fagseksjonsledere, pedagoger og assistenter. Alle roller har som mål at kvaliteten i kjernevirksomheten skal utvikles og ved behov, forbedres. Utfordringen kan være å få organisasjonens gjeldene strukturer til å dra i samme retning og bidra til økt trivsel og yteevne i utviklingsprosessene. En av lederne trekker frem dette og sier at «*manglende enighet om nødvendige utviklingsområder, metode og retning innad i ledergruppa*» kan fort bli en utfordring og stagnere utviklingsprosessene.

Halvparten av pedagogene beskriver at man gjennom arbeidet med læreres læring opplever å bli hørt, opplever handlingsrom, får ros og medbestemmelsesrett. En av dem sier at *«det er viktig at ledelsen legger til rette for å utvikle lærernes læringsbevissthet»*. Økt bevissthet og kompetanse kan bidra til høyere trivsel samt opprettholdelse av glød og interesse, som igjen kan øke kvaliteten i kjernevirksomheten. Lederne evne til å legge til rette slik at personalet ser sammenhengen regner Fullan (2001) som det femte element i rammeverket. Å forbedre og eventuelt endre eksisterende pedagogisk praksis krever systematisk og grundig arbeid. Graden av vellykkethet kan i følge alle lederne avhenge av lærernes opplevelse av praksisnærhet og nytteverdi. En av lederne sier at utviklingsarbeidet *«må oppleves relevant og meningsfylt for lærerne. Det må også forankres i lærernes forkunnskap og etablerte praksis»*. Svært mange av pedagogene uttrykker også dette synspunktet. Lærere har individuelle kompetansebehov, som må videreutvikles for å oppnå økt kvalitet i kjernevirksomheten. Flere av pedagogene trekker frem viktigheten av et «bottom-up» perspektiv som beskrives av Jacobsen (2014). De ønsker at lærernes stemme i større grad blir vektlagt når utviklingsprosjekter skal igangsettes. Dette for å oppnå videreutvikling og endringer av eksisterende pedagogiske praksis. Så fremt ikke utviklingsprosjektene kommer som pålegg fra skoleeiere eller departement ser også skolelederne viktigheten av et «bottom-up»-perspektiv for økt grad av oppslutning om utviklingsprosessene. En av lederne beskriver det slik: *«Skolelederne må i størst mulig grad ta tak i de ønsker og behov om utvikling som finnes i personalgruppen»*.

5.3 Endring, utvikling og motstand

Innovasjonsprosesser, heretter kalt endringsprosesser, er igangsetting av planlagte endringer, som har ambisjon om å bearbeide og videreutvikle gjeldende pedagogisk praksis. Prosessene ledes av endringsagenter (Jacobsen, 2014). I de videre beskrivelser benyttes begrepet ledere fremfor endringsagenter. Dette fordi det i arbeidet med læreres læring er lederne som er de sentrale endringsagentene.

Hensikten med endring bør være å forbedre og videreutvikle organisasjonens pedagogiske praksis, slik at elevene får utnyttet sine evner, uavhengig av sosioøkonomiske, kulturelle eller genetiske forutsetninger (Skogen, 2013). En av pedagogene skriver følgende: *«det viktigste er å ha tro på elevenes muligheter til utvikling, både faglig og sosialt»*. Med dette som fokusområde bør skolen som

organisasjon utvikle og stimulere til individuell og kollektiv kompetanseheving som kan bidra til økt kvalitet i kjernevirksomheten. Målet bør være å anerkjenne og oppmuntre den enkelte elev til å oppnå høyest mulig grad av faglig og sosial kompetanse.

Ethvert utviklings- og endringsarbeid kan bli utsatt for intern og ekstern motstand (Skogen, 2013). Lederne bør derfor i alt endringsarbeid forberede seg på mental turbulens (Skogen, 2013). Flere av pedagogene trekker frem kommunikasjon som avgjørende for gode prosesser og for å minske motstanden. En sier at *«en åpnere og kanskje tydeligere kommunikasjon om målene med dette arbeidet – gjerne med definerte kriterier for hva man tenker seg er suksessfaktorer – kan også skape en mer positiv mottakelse hos større deler av personalet»*. Dette viser at ikke alle er positive til prosessene rundt arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. For å begrense intern motstanden kan det være avgjørende at lederne gir god informasjon, har gode samarbeidsevner, er åpne for innspill og er tydelig i kommunikasjonen. Redsel for det ukjente, tap av goder, faglig uenighet og relasjonelle endringer kan skape usikkerhet. Endringsarbeid kan også bidra til at den enkeltes grunnsyn og virkelighetsoppfatninger blir satt på prøve. Resultatet kan bli uro, og synlig og usynlig motstand kan mobiliseres. Synlig motstand er enklere å oppfatte, enn den usynlige (Jacobsen, 2014).

Det kan være viktig å ha med seg at barrierer og motstand nødvendigvis ikke er negativ, da det kan bidra til videreutvikling og forbedring av det pedagogiske arbeidet i kjernevirksomheten. Ved flere omstendigheter kan motstand være nødvendig for å kunne ivareta verdier og interesser for å nå et mål. Lederne har nødvendigvis ikke alle svarene og løsningene. Motstand fra ansatte kan oppleves utfordrende og strevsomt og det er viktig at man ikke tar det som en fornærmelse eller personlig angrep. Evnen til å takle og møte motstand på en konstruktiv måte kan være avgjørende for graden av vellykkethet på endringsprosessen. En av skolelederne skriver at *«Skolelederne må tåle å stå i motgang, dip'er er ikke til å unngå, men kan være et tegn på at organisasjonen faktisk er i ferd med å endre seg»*. Ved at lederne utviser utholdenhet og tålmodighet kan man oppnå større grad av vellykkethet i organisasjonens utviklings- og endringsprosesser. Lederens legitimitet og tillitt i personalet i forhold til endringsarbeid kan være en avgjørende faktor. Hovedutfordringen kan være å balansere de ulike barrierene slik at det gir vekst og utvikling i organisasjonen.

For endring av klasseromspraksisen omtaler en av lederne viktigheten av å omdanne individuell kompetanse til kollektiv kompetanse. På den andre siden trekker flere pedagoger frem manglende muligheter for individuelle kurs og ekstern opplæring som en hindring i organisasjonsutviklingen. I følge Skogen (2014) defineres denne hindringen innenfor praktiske barrierer. Noen skriver at dårlig økonomi gir mindre rom for ekstern kursing, opplæring og utvikling. Manglende individuell opplæring kan bidra til lavere grad av engasjement i kollegiet. Lederne sier at pedagogene har høy individuell kompetanse, men at skolens samarbeidsform oftere *«tar utgangspunkt i et minste felles multiplum, enn å forske i kompetansebredden når undervisningsopplegg skal forbedres eller man skal finne løsninger på utfordringer knyttet til enkeltelever eller grupper»*. Alle lederne beskriver viktigheten av at endringsprosessene oppleves relevante og meningsfulle, og at det gis tilstrekkelig med tid. I tillegg beskriver en av dem at prosessene må forankres i *«lærernes forkunnskap og etablerte praksis»*. Med dette menes viktigheten av å videreutvikle praksis som fungerer, fremfor å endre fordi man ikke er gode nok. Målet er å øke kvaliteten i kjernevirksomheten. Lederen anser det som viktig å rette fokus mot det man er gode på, og gjøre det på en enda bedre måte. Dette støttes av Skogen (2013) som beskriver at endringsprosessene skal føre til utvikling og forandring, gjennom videreutvikling og forbedring av kvaliteten på eksisterende praksis. Økonomiske og faglige ressurser er viktige elementer i vellykkede endringsprosesser (Skogen, 2013). Målet bør være at disse ressursene skal forvaltes på en slik måte at kvaliteten i kjernevirksomheten legger føringer på forvaltningen av ressursene.

Noen av pedagogene trekker frem elevenes stemme som betydningsfull i utvikling av skolen som en lærende organisasjon. En sier at: *«elevene bidrar til min utvikling i klasserommet. Den daglige omgangen med dem er til inspirasjon når det gjelder ytelsesnivå»*. Flere pedagoger nevner at dialogen og responsen fra elevene er viktig når kursen skal justeres. Dette fordi elevene kan være en viktig termometer på lærers praksis. Om skolen trekker inn elevene og elevrådet i tillegg til de ansatte, har organisasjonen gode muligheter for å kunne evaluere utvikling og endring underveis i endringsprosessene. Endringene skal i følge Jacobsen (2014) kunne måles gjennom empiriske observasjoner gjort over tid. Godt samarbeid og jevnlig dialog med elevrådene og enkelt elevene i klassen kan være viktige elementer for å gi elevene elevmedvirkning. Graden av opplevd medvirkning fra elever, ansatte og foresatte kan

måles etter resultatene på elevundersøkelsen, foreldreundersøkelsen og medarbeiderundersøkelsen. Den faglige utviklingen kan måles og evalueres etter resultater på nasjonale prøver og sentralt gitt eksamen. Opplevd grad av medvirkning og resultatene på sentralt gitte prøver kan være gode empiriske verktøy å benytte seg av når endringsprosesser skal vurderes og evalueres.

Endringsprosesser igangsettes av ytre eller indre drivkrefter (Jacobsen, 2014). Ved å ta utgangspunkt i de indre drivkreftene tror to av lederne at det vil det være enklere å oppnå suksess i endringsarbeidet. Lederne sier at utfordringen i arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon er å tilrettelegge for kompetanseutvikling i kollegiet. Får man kollegiet til å bidra i arbeidet med kompetanseutviklingen og til å løse krevende oppgaver i fellesskap kan organisasjonen oppnå bedre kvalitet i kjernevirksomheten. For å få til dette ser lederne at de må ta utgangspunkt i de ansattes ønsker og behov. En av pedagogene støtter dette ved å si at *«det er viktig at ledelsen er åpen for innspill fra kollegiet med hensyn til tema for skolens satsningsområder der det er mulig»*. Utviklings- og endringsarbeid bør ta utgangspunkt i de indre individuelle og kollektive drivkreftene innad i organisasjonen. Ved å benytte seg av disse, samt kompetansebredden i kollegiet kan, i følge en av lederne, kvaliteten i kjernevirksomheten økes. Flere av pedagogene ønsker at ledelsen er sterke og står imot ytre drivkrefter slik at organisasjonen får mulighet til å implementere igangsatte utviklingsarbeider før man starter på nye. På denne måten kan oppnå forsterket støtte og styrke fra de indre drivkreftene. Ved at lederne har klare forventninger og beskrivelser om hva endringsarbeidet skal omfatte, i tillegg til klar og tydelig struktur, kan støtten i organisasjonen øke. Ledelsen bør derfor legge vekt på å lage tydelige mål og delmål for å unngå misforståelser og motstand i personalet. I motsatt fall kan uklare mål og systembarrierer fremkomme som praktiske barrierer (Skogen, 2013). God planlegging og struktur kan fremme et engasjert og motivert personale som i større grad ser mulighetene fremfor utfordringene. Det kan være vanskelig å legge en fastlagt plan for arbeidet med et endringsarbeid. Man bør ta steg for steg og evaluere underveis, slik at man med større sikkerhet kan nå målet med å utvikle en lærende organisasjon hvor hovedfokuset forbedring av kvaliteten i kjernevirksomheten. *«God og tilstrekkelig informasjon i forkant og underveis i prosessene»* trekkes frem av en av lederne som avgjørende for økt støtte og oppslutning i endringsprosesser. Dette støttes av Senge

(1991) i hans teori om utvikling av en lærende organisasjon og av Fullans (2001) teoretiske rammeverk for ledelse.

Graden av oppslutning vil variere fra prosess til prosess. Jacobsen (2014) skiller mellom tre ulike former for oppslutning; nødvendig, normativ og affektiv. Svært mange av pedagogene er positive til arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling og empirigrunnlaget til denne studien viser stor grad av individuell affektiv oppslutning. Mange av pedagogene ser fordelene og mulighetene med arbeidet rundt læreres læring. Gjennom empirien kommer det frem at pedagoger og ledere anser utviklingsarbeidets dreining mot individuell og kollektiv kompetanseutvikling som viktig, riktig og god (Jacobsen, 2014). Svært mange av pedagogene sier at lederne økte fokus på utvikling av lærernes individuell og kollektiv kompetanse er et viktig element for å øke kvaliteten i kjernevirksomheten. Flere sier at utviklingstiden oppleves mer nyttig og relevant nå enn tidligere, da de opplever at lederne retter større fokus på temaer som direkte kan knyttes til aktiviteten i kjernevirksomheten. Kommentarer som «skolen er flinke til å støtte opp om heving av kompetansen», «vi utvikler oss» og «dreiningen mot en kollegial menings/erfaringsutveksling, har vært positiv», kommer frem flere steder i empirien.

Svært mange av pedagogene anser seg som positive drivkrefter i utviklingsarbeidet. På den andre siden uttrykker flere av dem at det er store variasjoner i kollegaenes oppfølging og deltakelse. Flere går så langt og sier at det er utfordringer med noen kollegaers manglende lojalitet og dermed motstand fremfor oppslutning til de prosessene som iverksettes. En av pedagogene sier at manglende lojalitet ovenfor ulike bestemmelser oppleves som et stort hinder i endringsprosessene. Det er «vanskelig å få til god læring om det er lojalitetssvikt i det kollegiale». De fleste ansatte anser seg som positive og deltagende, mens flere beskriver kollegaer som sluntrer unna. Manglende lojalitet til vedtatt enighet, omkamper og ubalanse, beskrives av svært mange av respondentene som en stor hindring i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. En av pedagogene skriver det slik: «Omkamp i lys av nye opplysninger eller erfaringer er greit, men illojalitet basert på makelighet eller unnfalleshhet er ikke det». Manglende grad av lojalitet og endringsvilje trekkes også frem av en av lederne. Den sier at lærere «helst vil at morgendagen skal være omtrent som gårdsdagen, selv om vi liker å påstå noe annet. Dette er den største hindringen».

Manglende grad av lojalitet og enkeltlæreres negative holdninger til endringer kan i følge flere av respondentene oppleves som en hindring. Her kan verdi og maktbarrierene gjøre seg gjeldende (Skogen, 2013). Endringsarbeid kan være i konflikt med enkeltindividets verdier. Andre ansatte kan oppleve at endringsarbeidet vil kunne forskyve maktbalansen i organisasjonen (Skogen, 2013). Innenfor Bolman & Deals (2014) politiske ramme regner man organisasjonen som en urolig arena hvor det oppstår motsetninger og dragkamper mellom ulike interesser. Utfordringen for lederne er å få oversikt over organisasjonens formelle og uformelle maktkanaler. Ansatte som ikke ser nytten av kompetansehevingen, er lite villige til å utveksle ny kompetanse, samt manglende åpenhet for nye innspill beskrives av mange som en bremsekloss og hindring. En av lederne mener også det finnes ansatte som overhode ikke ønsker praksisendring. Dersom disse får eller tar handlingsrom, vil de kunne hindre arbeidet med kompetanseutvikling ytterligere. Verdi- og maktbarrierer kan oppfattes begrensende i endringsarbeidet med lærernes læring, dersom de blir for omfattende. På den annen side kan maktmotsetningene i kollegiet frembringe nytt saklig og relevant fokus. I enkelte prosesser kan det være behov for et asymmetrisk maktforhold. Dette for å kunne ivareta gjeldende verdier og interesser for å kunne nå et mål.

Jacobsen (2014) beskriver inspirerende lederskap, Strategi O, som et alternativ til ledelse av endrings- og utviklingsprosesser. Ved praktisering av denne endringsstrategien blir de ansatte sett, motivert og støttet av lederne. I tillegg skal lederne delegere oppgaver og fungere som bindeledd i endringsprosessen. Flere av de ansatte beskriver et behov for støttende ledere som verdsetter gode relasjoner i arbeidet med læreres læring. Ledere som fremstår som gode rollemodeller, er også gode motivatorer. Noen av de ansatte sier at oppslutning av endringsarbeid avhenger av «*tydelige og forutsigbare ledere*». På den andre siden kan endringsprosesser skape utrygghet og usikkerhet og kan være utløsende faktor av psykologiske barrierer (Skogen, 2013). En persons psyke kan variere, og enkelte perioder i livet kan man være mer usikker enn andre. Noen få av pedagogene opplever at eksisterende skolekultur er en hindring. Noen av pedagogrespondentene beskriver at de opplever at kollegaer er lite interessert i å dele kunnskap. En beskriver at den har «*kollegaer som er så sikre på seg selv om sin praksis at de ikke lar andre komme inn på seg med fare for å få kritikk og*

måtte endre praksis». Vil de ikke dele fordi de anser seg som flinke, eller er dette et resultat av usikkerhet og redsel for det ukjente?

Manglende vilje til å dele kan bli en utfordring i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. For unngå det, kan det være lurt at ledelsen til enhver tid støtter opp og bidrar til at de ansatte får dekt sine grunnleggende behov (Maslow, sitert av Bolman & Deal, 2014:150-151). En av pedagogrespondentene skriver at *«innarbeidet kultur (slik gjør vi det her...) kan oppleves som en hindring både i forhold til kollegaer og ledelse*». Innarbeidet skolekultur kan oppleves som en individuell og kollektiv psykisk barriere og legge grunnlaget for ordknappe medarbeidere. Det kan forhindre organisasjonen tilgang til skolens tause kunnskap (Skogen, 2013). Dersom skolen på den andre siden klarer å skape åpenhet og trygghet i personalgruppa kan det føre til stort spenn i argumentene som kan føre til gode diskusjoner og utvikling. Et grunnleggende element i utviklingen av en lærende organisasjon er at pedagogene tør å frembringe og argumentere for sine ideer og meninger samtidig som de innehar evnen til å lytte og lære. Ved å lede endringsarbeider etter strategi O (Jacobsen, 2014), og Fullans (2001) rammeverk kan man forhåpentligvis skape fortrolighet og tilknytning som kan bidra til individuell og kollektiv trygghet. Gode relasjoner og opplevelse av personlig vekst kan bidra til begeistring og ønsker om utvikling og forbedring. Dette er viktige elementer i teorien om utvikling av lærende organisasjoner hvor målet er økt kvalitet i kjernevirksomheten (Senge, 1991).

Den praktiske barrieren tid, trekkes frem av svært mange av respondentene som en av hovedhindringene i arbeidet med utviklingen av en lærende organisasjon. Opplevelse av tid er subjektiv, og oppleves ulik ut i fra livssituasjon og erfaringer. Det noen opplever som «god tid» kan andre oppleve som «dårlig tid». Pedagogenes fremforhandlede arbeidstidsavtale komprimerer undervisningsåret til 38 uker, med varierende arbeidsbelastningen gjennom året. En av pedagogene trekker frem arbeidsbelastningen som en hindring i det langsiktige endringsarbeidet. Den sier at *«en viktig hindring er selvsagt tid – en skole er en sesongvarierte arbeidsplass der enkelte perioder er svært travle og noe som kan gjøre det vanskeligere å holde fokus på langtids- og strategisk arbeid*». Det kan være viktig at lederne reflekterer rundt dette i arbeidet med utvikling av en lærende organisasjon. I tillegg beskriver under halvparten av pedagogene viktigheten av at lederne til enhver tid vurderer i hvor stor grad utviklingsarbeidet vil

være et godt og aktivt verktøy for økt kvalitet i kjernevirksomheten. Tidstyvene trekkes også frem i denne sammenhengen. En av pedagogene beskriver det slik:

«Tidstyver er en annen faktor. Alle disse byråkratiske påleggene vi må bruke tid på, tid som vi vet vi kunne brukt på oppgaver som er både viktigere, mer utviklende, mer tilfredsstillende og mer presserende. Disse pålagte oppgavene har sjelden opphav i skoleledelsen, men er dyttet på skolen fra utsiden, ofte motivert av en tro på at det som er viktig kan telles, og at det som kan telles er viktig».

Det er en stor utfordring å beramme et endringsarbeid, da Ting – Tar – Tid. Grad av vellykkethet i utviklingsprosesser avhenger av at organisasjonen er raus og setter av god tid til endringsprosesser (Skogen, 2014).

Tidsrammen og tidspunkt for den individuelle og kollektive kompetanseutviklingen trekkes frem av noen av pedagogene som en hindring. Arbeidet med læreres læring er lagt, med unntak av planleggingsdager, på slutten av en lang arbeidsdag. Det kan være utfordrende å holde fokus og engasjementet oppe etter en lang dag i klasserommet. Alle lederne trekker også dette frem som en hindring i arbeidet med læreres læring og organisasjonsutvikling. To av dem beskriver viktigheten av at det gis rom og tid til samtaler samtidig som det utvikles en forståelse for kunnskapsbygging blant personalet. En stor organisasjon krever at det avsettes mer tid til endringsarbeid. En skriver at det er krevende å organisere drift samtidig med utvikling. Den sier at det er *«krevende å organisere utviklingsarbeid i forhold til tiden som er til rådighet. Skolen skal driftes samtidig som den skal utvikles. Jeg mener dårlig drift vil hemme kvaliteten i skolen sterkere enn at utviklingstakten er lavere enn ønsket, såfremt retningen er riktig»*. Lederne ser behovet for, og betydningen av, at det settes av nok tid til endrings- og utviklingsarbeid og at personalet ikke slites ut med stadig nye utviklingsprosjekter. Det er viktig å gi tid til utviklingsprosjekter. Dersom arbeidet med læreres læring ikke kan forbedre, utvikle eller endre den pedagogiske praksisen burde tiden anvendes på en annen måte. Dette fordi skolebasert kompetanseutvikling til enhver tid bør ha fokus rettet mot økt kvalitet i kjernevirksomheten.

Graden av motstand kan variere fra prosess til prosess. Motstanden er avhengig av graden av avvik mellom eksisterende verdier, strukturer og rutiner og endringsarbeidet,

samt forbindelsene som dannes mellom organisasjonens ulike grupperinger underveis i endringsprosessen. Noen av pedagogene omtaler det Jacobsen (2014) definerer som motstand på nivå en, og det kan se ut til at BOHICA motstanden kan være tilstede i organisasjonen. Flere gir uttrykk for at det tidligere har vært tilfelle av at skolens utviklingsarbeid har virket tilfeldig og til tider dårlig forankret. Dette har bidratt til at noen har tenkt tanken, «det går nok over denne gangen også». En av de ansatte sier at *«mange læreres overlevelsesstrategi har blitt å jatte med, i trygg forvisning om at til neste år skal vi utvikle noe helt annet»*. Ledelsens utfordring er, i følge en av pedagogene *«å se lange linjer, stake ut en kurs og følge den lenge nok til at lærerne ser og erfarer resultatene»*. Lederne er klar over denne utfordringen og en av den sier at det er viktig at ledelsen ikke sliter ut *«personalet med stadig større utviklingsprosjekter som ikke blir implementert før det neste igangsettes»*. Dette for å unngå at personalet blir endringstrøtte. For å forhindre stor motstand kan det være viktig at endringsagenten sørger for å gi god informasjon, viser samarbeidsevner og åpenhet gjennom hele prosessen og legger vekt på god og tydelig kommunikasjon.

6 Avslutning

I denne studien har jeg undersøkt hvordan skoleledelsen kan legge til rette for utvikling av en lærende organisasjon med mål om å øke kvaliteten i kjernevirksomheten. Innledningsvis begrunnes valg av tema og problemstilling, samt en presentasjon av kunnskapsstatusen som er relevant for oppgaven. Videre er det teoretiske rammeverket, forskningsmetode og studiens empirigrunnlag presentert, før en omfattende drøfting .

Målet med studien har vært å belyse problemstillingen: «Hvordan kan ledelsen videreutvikle lærernes kompetanse gjennom individuell og kollektiv læring, for å oppnå økt kvalitet i kjernevirksomheten?» Gjennom innhentet empiri kan det se ut til at arbeidet med lærende organisasjon gjennom skolebasert kompetanseutvikling har bidratt til å utvikle organisasjonen studien omfatter, som en lærende organisasjon. Arbeidet med individuell og kollektiv kompetanseutvikling trekkes frem av svært mange av respondentene som viktige elementer i arbeidet med utviklingen av en lærende organisasjon. Arbeidet har styrket relasjonene mellom organisasjonens ulike nivåer, og bidratt til økt grad av trygghet. På den andre siden viser empirien at tid, økonomi og manglende grad av lojalitet oppleves som hindringer i arbeidet. Det viser at det er behov for tett oppfølging og klare strukturer for videre utvikling av organisasjonen som en lærende organisasjon.

Å øke kvalitet i kjernevirksomheten gjennom individuell og kollektiv kompetanseheving er en utfordrende øvelse. Lærere er høyt utdannet, og har gjennom praksis gjort erfaringer med hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Flere av lærerne i studien legger stor vekt på nytten og verdien av den individuelle kompetanseutviklingen, da de anser seg som individuelle profesjonsutøvere. Organisasjonens utfordring kan bli å få den enkelte pedagog til å se fordelene og betydningen av kollektiv kompetanseheving og utvikling. Jeg velger å la en av pedagogenes utsagn beskrive denne utfordringen: «*Kun gjennom å erfare at en ikke kan løse alt best selv, og i erkjennelse av at man i fellesskap kan jobbe enda smartere enn som autonome enkeltindivider, kan den enkelte lærere se kollektiv utvikling som positiv og nyttig*».

Gjennom arbeidet med denne studien har jeg sett utfordringene som kan gjøre seg gjeldende ved utvikling av en lærende organisasjon hvor hovedfokuset er å øke kvaliteten i kjernevirksomheten. Det er krevende å legge til rette for utvikling av individuell og kollektiv kompetanse som bidrar til å opprettholde de ansattes glød, iver og ønske om egenutvikling. Empirien har gitt meg god innsikt i pedagogene og ledernes erfaringer og opplevelser fra arbeidet med utvikling av en lærende organisasjon, og hvordan dette arbeidet kan bidra til økt kvalitet på kjernevirksomheten. Funn i empirien viser viktigheten av at skoleledere er lyttende, gode relasjonsbyggere samt gode på å legge til rette for strukturerte prosesser for å få økt grad av tillit og legitimitet. I tillegg viser funnene, som også bekreftes i det teoretiske rammeverket, at utviklingsprosesser krever nok avsatt tid, da Ting – Tar – Tid.

Studien tar utgangspunkt i empiri innhentet fra en ungdomsskole på Østlandet hvor totalt 21 av 30 mulige respondenter har besvart undersøkelsen. Holdbarheten i funnene kan dermed være begrenset. Til tross for dette håper jeg at funnene og betraktningene som er gjort fremstår troverdige og holdbare og at andre kan ha nytte av studiens opparbeidede kunnskap.

Litteraturliste

- Bang, H. (2015). *Organisasjonskultur* (4. utg, 3. opp). Oslo: Universitetsforlaget
- Bang, H. (1998). *Organisasjonskultur i praksis. Verktøy for kartlegging, utvikling og endring av organisasjonskultur*. Oslo: Universitetsforlaget
- Berg G. (1999). *Skolekultur; Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: AD Notam Gyldendal.
- Bjørnsrud, Halvor (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2006). Om skoleledere og læreres læring i Kunnskapsløftet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90 (6), s.470 – 482.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling - tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bjørnsrud, H. (2015). Skolebasert kompetanseutvikling for læring og utvikling. I Bjørnsrud, H (Red), *Skolebasert kompetanseutvikling – Organisasjonslæring for delingskultur* (s.11 – 22). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2015). Skolebasert kompetanseutvikling for læring og utvikling. I Bjørnsrud, H (Red), *Skolebasert kompetanseutvikling – Organisasjonslæring for delingskultur* (23 – 42). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bolman L. G. og Deal T. E (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosial relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Carlsten, T. C., Markussen, E., Seland, I., & Sjaastad, J (2015). *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet*. (NIFU-rapport; 2015:27). Hentet 08.08.17 fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/ungdomstrinn_i_utvikling_delrapport_2.pdf
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg). Hentet 160317 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Hagen A., & Nyen T. (2009) Kompetanseutvikling for lærere. I *Utdanning 2009 - læringsutbytte og kompetanse*, s149 – 165. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå
- Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. I M. B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s.83 - 98). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammersley & Atkinson (2004). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I Kleven, T. A (red). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg) (179 –216). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Jacobsen, D. I. (2014). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget
- James, M., & McCormick, R (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teachers Education*, 25 (7), (s.973 – 982).
- Kleven, T.A (2014). Forskning og forskningsresultater. I Kleven, T. A (red). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg) (s.9-26). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lillejord, S (2006). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative Research Design* (3.utg). Los Angeles: Sage

- Meld. St 22 (2010-2011) (2011). Motivasjon – Mestring – Muligheter – ungdomstrinnet. Hentet 10.04.17 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?q=stortingsmelding%2022%202010>
- Meld. St 28 (2015-2016) (2016). Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. Hentet 24.08.17 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Levine, T.H., & Marcus, A.S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teachers learning. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 389-398.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I Møller, J. og Fuglestad, O. L. (2006) (red). *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 27 – 44). Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. og Presthus, A. M. (2006). Ledelse i demokratisk praksis. ? I Møller, J. og Fuglestad, O. L. (2006) (red). *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 214-233). Oslo: Universitetsforlaget
- NSD Personvernombudet for forskning (u.å). Informasjon og samtykke. Hentet 05.05.17 fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo:Universitetsforlaget
- Opffer, V.D., Pedder, D.G & Lavicza, Z. (2011). The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change. *School Effectiveness and School Improvement* 22 (2), 193 – 214
- Postholm, M.B, Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens E. I., Sandvik, L. V & Wæge, K. (2013).. *En gavepakke til Ungdomstrinnet?* NTNU skole og utdanningsforskning. Trondheim: Akademika forlag
- Postholm, M. B. (2012). Innledning: Tekster i kontekst. I M. B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s.9 - 20). Bergen:Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. og Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M. B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s.21-49). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K (2014). *Enhet og mangfold* (3. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Senge, P. (1991). Den femte disiplin. Kunsten å utvikle en lærende organisasjon(oversatt av Arild Lillebø). Oslo: Hjemmets bokforlag. (Originalutgaven utgitt i 1990).
- Schømer, A. og Vinje, I (2015). Læring av og i praksis. I Bjørnsrud, H (2015) (red). *Skolebasert kompetanseutvikling – Organisasjonslæring for delingskultur* (s.107 – 126). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Skrøvset, S. og Stjernstrøm, E. (2006). Ulike arenaer for utøvelse av ledelse: praksisfellesskap og delkulturer. I Møller, Jorunn og Fuglestad (2006) (red). *Ledelse i anerkjente skoler* (s.160-178). Oslo. Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2013). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo:Universitetsforlaget
- St. meld 30 (2003 - 2004). (2004). *Kultur for læring*. Hentet 10.04.17 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Stortingsmelding 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet 10.04.17 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen* (2.utg). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Ledelse i skolen – Krav og forventninger til en rektor*. Oslo:Utdanningsdirektoratet. Hentet 09.09.17 fra https://www.udir.no/globalassets/filer/skoleutvikling/rektorutdanning/skoleledere_bokmaal.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Plan for skolebasert kompetanseutvikling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 09.02.17 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Skolebasert-kompetanseutvikling-ungdomstrinnet/>
- Utdanningsdirektoratet (01.2013). *Tydelig lederskap fremmer gode relasjoner, samarbeid og elevprestasjoner* Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 24.10.17 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2013/forskningviser0113_web.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013- 2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 09.02.17 fra <http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-utrinnnet2012-2017/Skolebasert-komputv/>
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017*. Lastet ned: 10.04.2017 fra http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/G1_Vedlegg1_Udir_Rammeverk.pdf
- Vygotsky, L. S (1978). *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard university Press
- Qvordrup.L (2013). *Dette vet vi om skoleledelse*. Oslo:Gyldendal norsk forlag

Figurliste

Figur . Illustrasjon av læringstrappa (etter Tiller, 2006) s. 15

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til pedagogene

Forespørsel om deltakelse i masterstudien

«Utvikling av læreres læring gjennom skolebasert kompetanseutvikling»



Bakgrunn og formål

Bakgrunnene for prosjektet er egen erfaring som lærer, og leder i grunnskolen. Gjennom prosjektet «Ungdomstrinn i utvikling» har skolen det forskes på, rettet større fokus på organisasjonslæring gjennom individuell og kollektiv læring - en kompetanse som også vil bidra til å fremme elevenes læring. Formålet med studien er å undersøke lærernes opplevelse av mulighet for faglig vekst og utvikling innad i organisasjonen. I tillegg vil skoleledernes refleksjoner rundt samme tema løftes. Studien retter fokuset mot en enkelt organisasjon, men resultatene kan være av interesse for tilsvarende organisasjoner. Dette er en mastergradsstudie i pedagogikk med fordypning i utdanningsledelse, ved høgskolen i Sørøst Norge.

Utvalg

Rektor ønsker at alle pedagoger ved ungdomstrinnet skal besvare brevene. Brevene vil bli lest og brukt for å videreutvikle det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen. Utvalget blir de som aksepterer at brevene også kan benyttes i studien. Undersøkelsen vil være anonym. Utvalget består av lærere med erfaringer fra å undervise på ungdomstrinnet og representerer et mangfold av lærere i grunnskolen. Det består av lærere med utdanning fra universiteter og lærerutdanninger. I tillegg er tre skoleledere ved den aktuelle skolen valgt ut slik at ledesperspektivet kan synliggjøres.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil foregå via brevmetoden. Deltakerne skriver et brev hvor de besvarer spørsmål knyttet til tema og problemstilling. Det er opp til deltakerne selv hvor omfattende brevet blir og hvor mye tid de bruker på å besvare spørsmålene. Spørsmålene vil omhandle eget behov for læring og kompetanseheving med tanke på å fremme elevenes læring, og hvordan skoleleder legge til rette for dette. Brevene samles

inn via kontoret i lukket konvolutt, uten navn på. Skoleledere besvarer også brev om samme tema, men da med et ledelsesperspektiv.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Brevene leveres inn anonymt til skolesekretærene. Rektor, student og veileder vil ha tilgang til brevene. Brevene oppbevares i perm på lukket kontor. Samtykkeskjemaene vil bli oppbevart i lukket konvolutt i safe. Ingen deltakere vil være gjenkjennelige i masteroppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. desember 2017. Innsamlet datamateriale og samtykkeerklæringene makuleres etter at oppgaven er godkjent.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil du måtte trekke din besvarelse ut fra permen med brevene. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Vibeke Aannestad, mobil 90887580, e-post vibeke.aannestad@gmail.com

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Til deltakerne i studien - pedagoger

Tusen takk for at deltar i min studie i forbindelse med min masteroppgave i pedagogikk, med fordypning i utdanningsledelse. Undersøkelsen er anonym, og du kan når som helst trekke deg fra deltakelse uten å begrunne. Som deltaker bidrar du med verdifulle innspill jeg skal bruke for å belyse følgende problemstilling: «Hvordan kan ledelsen videreutvikle læreres kompetanse gjennom individuell og kollektiv læring, for å oppnå økt kvalitet i kjernevirksomheten?»

Jeg ber deg besvare refleksjonsspørsmålene nedenfor på følgende måte:

- Spørsmålene kan være av ulik relevans, men det er fint om du forsøker å skrive en halv side på hvert spørsmål. Jeg tar gjerne i mot mer.
- Vær konkret og bruk gjerne eksempler – Spørsmålene kan besvares i en fortellende og uformell form. Jeg er bare opptatt av innholdet og er nysgjerrig på dine tanker, meninger og erfaringer. Formuleringsevne og skriveferdigheter ses ikke på.
- Formuler meninger og tanker i hele setninger. Hele setninger vil, i motsetning til stikkord, i langt større grad kunne få fram viktige nyanser som tydeliggjør dine oppfatninger og refleksjoner. Det vil også redusere muligheten for mistolkning.

Spørsmål til refleksjon:

1. Hvilke tanker gjør du deg i forhold til utvikling av individuell og kollektiv kompetanse i organisasjonen? Med kompetanse menes i denne sammenheng kunnskap som påvirker handling i klasserommet.
2. Hva vil du trekke frem som positive faktorer i arbeidet med læreres læring i forhold til kollegaer og ledelse?
3. Hva vil du trekke frem som hindringer i arbeidet med læreres læring i forhold til kollegaer og ledelse?
4. Hva er det som bidrar til at du utvikler praksisen i klasserommet?
5. Er det andre momenter du mener er viktige eller relevante i forhold til læreres læring og skoleleders tilrettelegging for dette?

Brevet leveres på kontoret innen onsdag 30. august.

Igjen – tusen takk for ditt bidrag, og lykke til med brevskrivningen.

Vibeke

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til lederne

Forespørsel om deltakelse i masterstudien

«Utvikling av læreres læring gjennom skolebasert kompetanseutvikling»



Bakgrunn og formål

Bakgrunnene for prosjektet er egen erfaring som lærer, og leder i grunnskolen. Gjennom prosjektet «Ungdomstrinn i utvikling» har skolen det forskes på, rettet større fokus på organisasjonslæring gjennom individuell og kollektiv læring - en kompetanse som også vil bidra til å fremme elevenes læring. Formålet med studien er å undersøke lærernes opplevelse av mulighet for faglig vekst og utvikling innad i organisasjonen. I tillegg vil skoleledernes refleksjoner rundt samme tema løftes. Studien retter fokuset mot en enkelt organisasjon, men resultatene kan være av interesse for tilsvarende organisasjoner. Dette er en mastergradsstudie i pedagogikk med fordypning i utdanningsledelse, ved høgskolen i Sørøst Norge.

Utvalg

Alle pedagoger ved organisasjonen får mulighet til å delta i studien gjennom anonymiserte besvarelser. Utvalget blant pedagogene blir de som aksepterer at brevene også kan benyttes i studien. Undersøkelsen vil være anonym. Utvalget består av lærere med erfaringer fra å undervise på ungdomstrinnet og representerer et mangfold av lærere i grunnskolen. Det består av lærere med utdanning fra universiteter og lærerutdanninger. I tillegg er tre skoleledere ved den aktuelle skolen valgt ut slik at ledelsesperspektivet kan synliggjøres. Det ønskes at disse ikke leverer anonymt.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil foregå via brevmetoden. Deltakerne skriver et brev hvor de besvarer spørsmål knyttet til tema og problemstilling. Det er opp til deltakerne selv hvor omfattende brevet blir og hvor mye tid de bruker på å besvare spørsmålene. Spørsmålene vil omhandle eget behov for læring og kompetanseheving med tanke på å fremme elevenes læring, og hvordan skoleleder legge til rette for dette. Brevene fra pedagogene samles inn via kontoret i lukket konvolutt, uten navn på. Skoleledere besvarer også brev om samme tema, men da med et ledelsesperspektiv.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Brevene leveres inn til undertegnede. Student og veileder vil ha tilgang til brevene. Brevene oppbevares i perm på lukket kontor. Samtykke- og koblingsskjema vil bli oppbevart i lukket konvolutt i safe. Ingen deltakere vil være gjenkjennelige i masteroppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. desember 2017. Innsamlet datamateriale og samtykkeerklæringene makuleres etter at oppgaven er godkjent.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Vibeke Aannestad, mobil 90887580, e-post vibeke.aannestad@gmail.com

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Til deltakerne i studien

Tusen takk for at deltar i min studie i forbindelse med min masteroppgave i pedagogikk, med fordypning i utdanningsledelse. Undersøkelsen er anonym, og du kan når som helst trekke deg fra deltakelse uten å begrunne. Som deltaker bidrar du med verdifulle innspill jeg skal bruke for å belyse følgende problemstilling: «Hvordan kan ledelsen videreutvikle lærernes kompetanse gjennom individuell og kollektiv læring, for å oppnå økt kvalitet i kjernevirksomheten?»

Jeg ber deg besvare refleksjonsspørsmålene nedenfor på følgende måte:

- Spørsmålene kan være av ulik relevans, men det er fint om du forsøker å skrive en halv side på hver spørsmål. Jeg tar gjerne i mot mer.
- Vær konkret og bruk gjerne eksempler – Spørsmålene kan besvares i en fortellende og uformell form. Jeg er bare opptatt av innholdet og er nysgjerrig på dine tanker, meninger og erfaringer. Formuleringsevne og skriveferdigheter ses ikke på.
- Formuler meninger og tanker i hele setninger. Hele setninger vil, i motsetning til stikkord, i langt større grad kunne få fram viktige nyanser som tydeliggjør dine oppfatninger og refleksjoner. Det vil også redusere muligheten for mistolkning.

Spørsmål til refleksjon:

1. Hvilke tanker gjør du deg i forhold til utvikling av individuell og kollektiv kompetanse i organisasjonen?
2. Hva vil du trekke frem som positive faktorer i arbeidet med læreres læring?
3. Hva vil du trekke frem som hindringer i arbeidet med læreres læring?
4. Hvordan kan du som leder sikre at arbeidet med læreres læring påvirker elevenes læringsutbytte?
5. Er det andre momenter du mener er viktige eller relevante i forhold til læreres læring og skoleleders tilrettelegging for dette?

Fint om brevet leveres innen . august.

Igen – tusen takk for ditt bidrag, og lykke til med brevskrivningen.

Vibeke

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

Samtykke til deltakelse i studien



Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Sted

Dato

Signatur av prosjektdeltaker

Vedlegg 6: Svar fra Personvernombudet for forskning



Halvor Bjørnsrud
Institutt for pedagogikk Høgskolen i Sørøst-Norge

3603 KONGSBERG

Vår dato: 22.06.2017

Vår ref: 54625 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.06.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>54625</i>	<i>Utvikling av lærernes læring gjennom skolebasert kompetanseutvikling</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Halvor Bjørnsrud</i>
<i>Student</i>	<i>Vibeke Aannestad</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Vibeke Aannestad vibeke.aannestad@gmail.com



Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.