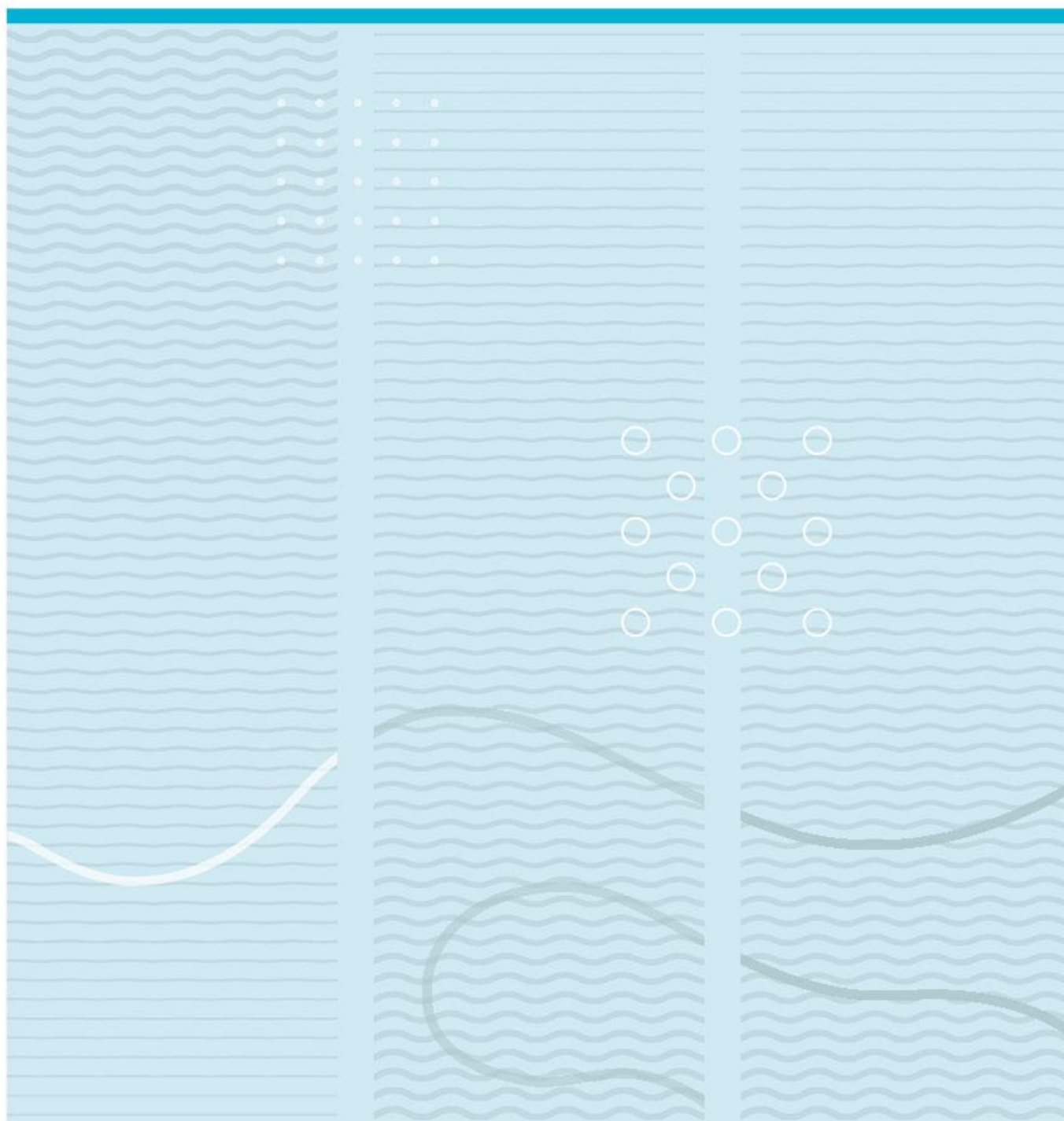


Karina Unhjem

Kompetanseutvikling

En studie av ledelse og læreres syn på kompetanseutvikling i skolen



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

<http://www.usn.no>

© 2019 Karina Unhjem

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven er basert på funn hentet fra min tidligere arbeidsplass. Utgangspunktet for oppgaven var medarbeiderundersøkelsen «10 faktor» som ga tydelige signaler på at medarbeidere på skolen ikke opplevde relevant kompetanseutvikling. Dette gjorde meg nysgjerrig og undrende. Jeg opplevde også at ledelsen ved skolen i den tiden jeg jobbet der var usikker hva det kunne komme av. De selv opplevde at mye av utviklingsarbeidet de initierte var meget relevant og skulle gi kompetanseutvikling for lærerne. Hensikten med denne studien er å få innsikt i noe av det som skal til for at lærerne ved skolen opplever relevant kompetanseutvikling.

Derfor omhandler masteroppgaven kompetanseutvikling i skolen og hvordan en leder kan tilrettelegge for at lærere skal oppleve at utviklingen er relevant for skolehverdagen og elevenes læring. Studiens problemstilling er: *Hvordan kan ledelsen tilrettelegge for at lærerne ved skolen opplever kompetanseutviklingen som relevant?*

Kvalitativ forskningsmetode blir brukt som metodisk tilnærming der problemstilling og forskningsspørsmål danner grunnlaget for intervjuguiden. Fem lærere og en leder har latt seg intervju. Analysens hovedkategorier danner basis for presentasjon av funnene. Jeg sorterte datamaterialet i følgende kategorier: Pedagogisk utviklingstid, relevant kompetanseutvikling for den enkelte, eierforhold og medbestemmelse, eierforhold og deltakelse i fellesskapet. Til slutt ser jeg på leders betydning for den enkeltes eierforhold.

Kort oppsummert er min konklusjon at ledelsen på en skole har stor betydning for at den enkelte lærer skal oppleve at utviklingsarbeidet på skolen er relevant for deres egen kompetanseutvikling. Ved å være tett på, involvere lærerne i forberedelser til utviklingsarbeidet og sørge for at lærerne føler reel medbestemmelse er noen av de faktorene som spiller inn.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Innholdsfortegnelse.....	5
Forord.....	7
1 Innledning – Formål og problemstilling	8
1.1 Valg av teoretisk rammeverk og avgrensning	9
1.1.1 Tidligere forskning	10
1.1.2 Avgrensning.....	10
2 Teoretisk rammeverk	12
2.1 Kompetanseutvikling	12
2.2 Skolebasert kompetanseutvikling	13
2.3 Lærende organisasjoner	14
2.4 Ledelse av kompetanseutvikling	16
2.4.1 Ledelse av læring i organisasjoner	16
2.5 Praksisfellesskap og eierforhold.....	19
2.5.1 Eierforhold.....	20
2.6 Oppsummering	22
3 Metode.....	23
3.1 Kvalitativt forskningsdesign.....	23
3.2 Kvalitativ forskningsintervju	25
3.3 Datainnsamling	25
3.3.1 Om skolen.....	26
3.3.2 Utvalg.....	27
3.4 Analyseprosessen	27
3.5 Forskningsetiske vurderinger og forskerrollen.....	28
3.6 Dataenes validitet og reliabilitet	28
4 Presentasjon av forskningsfunn.....	30
4.1 Hvordan forstår lærere og ledere kompetanseutvikling?	30
4.1.1 Planer for kompetanseutvikling	30
4.1.2 Leders betydning for kompetanseutvikling.....	32
4.2 Hva opplever lærerne er relevant kompetanseutvikling?	34
4.2.1 Leder og læreres opplevelse av relevant kompetanseutvikling	34
4.2.2 Medvirkning og eieforhold	37

4.2.3	Deltakelse i fellesskapet og erfaringsdeling	39
4.3	Oppsummering	40
5	Drøfting av datamaterialet.....	42
5.1	Kompetanseutvikling og læring.....	42
5.2	Ledelse av kompetanseutvikling	45
5.3	Praksisfellesskap og eierforhold.....	48
5.4	Oppsummering	50
6	Konklusjon.....	51
7	Litteraturliste.....	54
	Vedlegg.....	56

Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av fire intense og lærerike år som deltidsstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge. Da jeg startet opp på masterstudiet høsten 2015, var det fordi jeg ønsket å få mer kunnskap om ledelse i skolen. Jeg hadde mange år bak meg som lærer i skolen og ønsket å utvikle meg videre. Disse årene har gitt meg en dypere kunnskap om pedagogisk ledelse i skolen. Arbeidet med masteroppgaven har vært en interessant og lærerik prosess, men det har også vært en tidkrevende og utfordrende periode.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter som har stilt opp og bidratt til denne oppgaven, til tross for hektiske og travle arbeidsdager.

En stor takk rettes også til min veileder, Marit Elisabeth Stenshorne, for gode råd, inspirasjon, støtte og troen på at jeg kunne klare det.

Takk til alle venner og kollegaer som har støttet og trodd på meg, og ikke minst forstått meg de ganger denne oppgaven har fått førsteprioritet.

Sist, men ikke minst, rettes en stor takk til familie og kjæresten min. Uten deres uvurderlige støtte, forståelse og hjelp på hjemmebane, ville denne oppgaven aldri blitt noe av.

Bødalen, mai 2019

Karina Unhjem

1 Innledning – Formål og problemstilling

«Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid.»

Sitatet, som er hentet fra prinsipper for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006), peker på sentrale oppgaver for skolen i samfunnet. Skolen skal være en lærende organisasjon og det skal legges til rette for lærernes læring og utvikling. Ansvar for å utvikle profesjonsfelleskap med utgangspunktet i det enkelte kollegium blir i større og større grad delegert til den lokale skoleeier og den enkelte skole (Meld. St. 21 (2016-2017), 2016).

I de siste årene har vi gjennomført medarbeiderundersøkelse på skoler i kommunen der jeg er arbeidstaker. Det viser seg at på min tidligere arbeidsplass har vi gjennomgående lav skår på punktet som gjelder relevant kompetanseutvikling. I kommunen bruker de medarbeiderundersøkelsen «10-FAKTOR», laget og utarbeidet av KS i samarbeid med professor Linda Lai ved BI. Undersøkelsen er et forskningsbasert verktøy for å måle variabler som kan være avgjørende for å oppnå gode resultater- og som kan påvirkes gjennom målrettet utviklingsarbeid. Undersøkelsen er både medarbeiderskaps- og ledelsesorientert og har fokus på tre hovedområder; mestring, motivasjon og bruk av kompetanse (KS, 2016). Undersøkelsen beskriver blant annet relevant kompetanseutvikling som avgjørende for at medarbeiderne til enhver tid er best mulig rustet til å utføre sine oppgaver med høy kvalitet. Den legger vekt på at faktoren også er avgjørende for kvaliteten på de tjenester som leveres. En av mållindikatorerne er for eksempel at arbeidstakeren opplever at opplæring/kompetanseutviklingen hver enkelt får muligheter til å delta ved er tilpasset den ansattes oppgaver.

Bakgrunn for valg av tema er hentet fra min tidligere arbeidsplass. Jeg har etter mange år på samme arbeidsplass undret meg over at det tilsynelatende kan virke som det er et skille mellom hva skoleleder og hva lærere legger i hva som er relevant kompetanseutvikling. Kompetanseutvikling i organisasjonen som helhet, eller kompetanseutvikling med fokus på enkeltindivid har vært og er et relevant tema innen forskning. Det jeg ønsker med dette er at jeg som ny leder kunne få en bedre forståelse

for hva som skal til for å drive en skole i utvikling. En skole der de ansatte og ledelsen drar i samme retning for elevenes beste. Der alle kan oppleve et eierskap til det utviklingsarbeidet de er en del av.

Med dette som bakteppe har jeg valgt følgende problemstilling og forskningsspørsmål i studien.

Hvordan kan ledelsen tilrettelegge for at lærerne ved skolen opplever kompetanseutviklingen som relevant?

For å avgrense studien har jeg valgt ut to forskningsspørsmål.

- Hvordan *forstår* lærere og ledere kompetanseutvikling?
- Hva *opplever* lærere er relevant kompetanseutvikling?

Hensikten med studien er å belyse hvordan ledelsen kan tilrettelegge for at lærerne opplever kompetanseutviklingen som satses på relevant. Med *relevant* menes meningsfull og nyttig for å kunne forbedre tilretteleggingen av elevenes læring. Sagt på en annen måte om elevene lærer mer og at kompetanseutviklingen er et middel for å få til dette.

1.1 Valg av teoretisk rammeverk og avgrensning

Bakgrunn og referanseramme hentet fra tidligere forskning vil danne grunnlaget for analyse og drøfting av min problemstilling og forskningsspørsmål. Med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmål er følgende begrep sentrale i studien: *kompetanseutvikling, skolebasert kompetanseutvikling, ledelse av kompetanseutvikling, praksisfellesskap og eieforhold*. Læring i organisasjoner vil blant annet innebære at jeg ser nærmere på læring gjennom blant annet mentale modeller og teamlæring. Ledelse og kompetanseutvikling vil dreie seg om individuell og kollektiv læring. Distribuert ledelse vil belyses for å forstå de spesifikke utfordringer som ledere i dagens skole står overfor i arbeidet med helhetlig utviklingsarbeid. Arbeidet med kompetanseutvikling i skolen kan sees i sammenheng med læring i praksisfellesskap (læring i organisasjonen). I mitt teoretiske rammeverk vil både Wenger og Senge være med på å bidra til forståelse av sosialkonstruktivistisk teori om læring gjennom arbeid i fellesskap og skolen som organisasjon. Wenger vil også kunne hjelpe til å forstå hvordan skolens aktører kan skape mer felles praksis gjennom meningsforhandling.

1.1.1 Tidligere forskning

Tidligere forskning når det gjelder lærernes læring viser i mange sammenhenger at lærere lærer av hverandre og at gjennom observasjon, erfaringsdeling og deling av kunnskap skaper det utvikling hos den enkelte (Postholm & Rokkones, 2012). I boken «Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling» viser May Britt Postholm og Klara Rokkones til ulike studier i blant annet Finland og Canada. Studiene viser at jo større påvirkning den enkelte lærer har på utviklingsarbeidet på skolen, jo større grad av utvikling opplever de. I studier der rektor var en god tilrettelegger og ga lærere mulighet til blant annet å dele erfaringer og observere hverandre skapte man grobunn for å fremme lærernes profesjonelle utvikling (Postholm & Rokkones, 2012). Et annet viktig forskningsprosjekt som danner noe av grunnlaget for min analyse og drøfting er den nasjonale satsningen «Ungdomstrinn i utvikling». Der ungdomsskoler har jobbet med skolebasert kompetanseutvikling. Prosjektet har vært gjennomført i landets ungdomsskoler i løpet av en fem års periode fra 2012 til 2017 (Bjørnsrud, 2015).

I boka *Skoleutvikling i praksis* kapittel 9 «Må lærerne eie prosjektet for at vi skal lykkes i arbeidet med å utvikle skolen?» skriver Janne Madsen om et forskningsprosjekt «Helhetlig skoleutvikling i et digitalt perspektiv». Denne forskningen er noe av grunnlaget for min analyse og forskning rundt eierskap.

Det har også vært forsket mye på aksjonslæring i skolen. Tom Tiller definerer aksjonslæring som en: «kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe». Aksjonslæring blir et hjelpemiddel til å ta tak i omgivelsene med sikte på å forandre dem til noe bedre (Tiller, 2006, s. 52). Jeg har ikke valgt å gå nærmere inn på teori rundt aksjonslæring, men valgt å legge mer vekt på teori rundt praksisfellesskap (Wenger, 2004).

1.1.2 Avgrensning

Det kunne også være interessant å se om spriket mellom hva ledelse og ansatte ser som relevant kompetanseutvikling har sitt utspring i hvilke «pålagte» oppgaver en leder har fra skoleeier. Er det en sammenheng mellom hva skoleeier og skoleleder mener er relevant kompetanseutvikling og hva ansatte mener er relevant kompetanseutvikling? Eller er det ikke? For at studien ikke skulle bli for omfattende og vanskelig å gjennomføre valgte jeg og ikke se nærmere på skoleeiers rolle inn i utviklingsarbeidet i denne omgang. Det betyr ikke at skoleeiers rolle ikke er viktig for utviklingsarbeid i kommuner og den enkelte skole. Det er skoleeier som må ha en aktiv rolle i å

tilrettelegge for skolene i kommunene og bidra til samarbeid mellom rektorer i ulike prosjekter og sørge for at rektorer har den kompetanse som skal til for å kunne bidra til relevant kompetanseutvikling på skolene i kommunen (Bjørnsrud, 2015).

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenteres relevant teori når det gjelder studiens tematikk. Teorikapittelet vil imidlertid bidra som en ramme for studien. Først presenteres teori om kompetanseutvikling og skolebasert kompetanseutvikling. Deretter vil jeg se nærmere på ledelse av læring og kompetanseutvikling. Avslutningsvis blir teori om praksisfellesskap og eierforhold presentert.

I oppgaven er det foretatt et utvalg av teorier, disse har vært nyttige i gjennomføringen av studien og i analysen av innsamlet materiale.

2.1 Kompetanseutvikling

En lærende organisasjon betegnes av May Britt Postholm og Klara Rokkones (2012) i boken «Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling» at skoleledere skal lede lærerens læring som i neste fase vil påvirke elevenes læring. Skoleutvikling og lærernes kompetanseutvikling henger nøye sammen (Bjørnsrud, 2015). Utvikling av kompetanse gjennom organisasjonslæring jmf. Senge(2006) betyr at arbeid blant kollegaer i fellesskap vil være med å skape utvikling av den enkeltes kompetanse. Samspillet mellom deltakerne skaper kompetanse og kan endre hva som gir mening og status i organisasjonskulturen (Bjørnsrud, 2015). Det viser seg også gjennom forskning at tiltak som er erfaringsbaserte og som utvikler kunnskap og læring i praksis er viktig for kompetanseutvikling. Det er også positivt for kompetanseutvikling at man kan møte kollegaer i ulike type nettverk der man kan få faglige innspill, tips til undervisningen og sammenlikne praksiser (Ballangrud, 2012). En veldig viktig forutsetning for at en det skal foregå organisasjonsutvikling er at det er god delingskultur. Bjørnsrud uttrykker det på en måte ved å si at: «det sentrale er at den tause kunnskapen blir artikulert og gjort synlig i kollegiet». Lærernes læring og skoler som lærende organisasjoner er et stort forskningsfelt. Et sentralt poeng i forskningsfeltet er at ny kunnskap bygger på deltakernes forforståelse og at deres erfaringer, læring og kunnskap er vevd i sammen og danner grunnlaget for utvikling i skolen (Bjørnsrud, 2015).

2.2 Skolebasert kompetanseutvikling

Skolebasert kompetanseutvikling bygger på troen om at man sammen kan skape ny kompetanse og læring. Nærmere bestemt er utgangspunktet for skolebasert kompetanseutvikling å utvikle lærernes læring for bedring av elevenes læring. Den grunnleggende tanken bak prosjektet er, ifølge Bjørnsrud, organisasjonslæring for hele det pedagogiske personalet. Det innebærer at alle er med på å delta i en utviklingsprosess på egen skole. Det er også et ønske om at hver enkelt skole skal skape en delingskultur som kan være med på å tilføre kompetanse i det pedagogiske personalet. Tanken bak er at skoleutvikling gjennom et «bottom-up» perspektiv bør prioriteres og verdsettes høyere i skolen (Bjørnsrud, 2015). Lærere alene på kurs viser seg å ha liten verdi for skolers læring og utvikling. «I organisasjonslæring blir kompetanse sett som konstruert gjennom arbeid i fellesskapet mellom kolleger både innenfor grupper og i plenum» (Bjørnsrud, 2015, s. 14). Dette betyr at det er viktig å ha en god delingskultur i ett kollegium. Et viktig element er at ny kunnskap i et kollegium bygger på lærernes og deltakernes forforståelse og at den balasten de har med seg inn i samarbeidet har stor betydning for den enkelte og fellesskapet. I skoleutviklingsprosjektet som beskrives av Bjørnsrud er det også et poeng at man i et pedagogisk personalet får drahjelp «utenifra». Arbeidet med skoleutvikling foregår først og fremst på skolenivå, men med ekstern veiledning som er med på å støtte og påvirke prosessen (Bjørnsrud, 2015).

Skolelederen er viktig i prosessen, det er skolelederen som tilrettelegger arbeidet og stiller krav til hva som forventes av personalet. Det er behov for skriftlighet, refleksjon og erfaringsdeling i kollegiet. Forskere som har jobbet i satsningen «Ungdomstrinn i utvikling» har blant annet lagt vekt på hvor viktig skoleledelsen er i prosjektene. Det er veldig viktig at skolelederen har kunnskap om hvordan læring skjer. Det viser seg at skolelederen har stor betydning for lærernes læring og skolens utvikling i fellesskap (Stenshorne, 2015). Bjørnsrud poengterer også viktigheten av at skoleledere har et ansvar for å tilrettelegge for lærernes læring og være en ressursperson i utviklingsarbeid. Det er rektor som må sørge for og legge til rette for at de ansatte opplever relevant kompetanseutvikling. Dette innebærer et stort ansvar, samtidig som hver enkelt i en organisasjon ansvar for egen læring og utvikling (Bjørnsrud, 2015). I arbeidet med skoleutvikling er det viktig å vektlegge både individuelle og kollektive prosesser i arbeidet. Det er nødvendig å ha både individuelle og kollektive refleksjoner

over handling. Det vil si at lærerne har både en selvstendig individuell rolle og en kollektiv rolle i samarbeidet med kollegaer. Skoleledelsen er viktig for å være med å lede disse prosessene. Det er mye kunnskap i et kollegium som må få mulighet til å utvikles og utløses. Det er her man kan hente kraft til at hver enkelt kan oppleve utvikling og læring, som igjen vil føre til bedring av elevenes læring (Bjørnsrud, 2015). Dette leder oss over til ulike måter å se på ledelse på, det finnes ulike lederperspektiver, som er viktig å belyse.

2.3 Lærende organisasjoner

Begrepet lærende organisasjoner ønsker å beskrive organisasjoner som har utviklet en høy grad av bevissthet om viktigheten av å lære (Irgens, 2011). Peter M. Senge skriver at lærende organisasjoner kjennetegnes ved at ledere og ansatte hele tiden forbedrer sin evne til å skape de resultatene de ønsker å oppnå (Irgens, 2011). Læring blir en kontinuerlig prosess og har en viktig og sentral plass i alt som skjer i organisasjonen. I tråd med problemstilling og forskningsspørsmål beskriver Irgens viktigheten av at ledere og medarbeidere må legge til rette for både individuell og kollektiv læring hvis de skal være en lærende organisasjon. Det betyr også at alle partene i organisasjonen blir viktige. De utfyller hverandre på ulike måter og er avhengig av hverandre for å oppleve utvikling. Senge beskriver skolen som en lærende organisasjon gjennom de fem disiplinene (Senge, 2006). De fem disiplinene beskriver viktige faktorer som er avhengig av hverandre for å skape en lærende organisasjon.

1. Personlig mestrings – Alle i en organisasjon må gjennom en læreprosess. I denne prosessen utvikles personlige egenskaper som organisasjonen trenger for å fungere optimalt. Det handler også om å kunne være visjonær og realistisk på samme tid. Kunne se på det vi gjør i dag og vurdere den utviklingen vi ønsker, opp mot de ressurser det krever (Senge, 2006).

2. Mentale modeller - alle i en organisasjon har ulike mentale modeller eller tanker om hvordan de ser for seg noe er eller burde være. I en endrings- og utviklingsprosess vil det derfor være viktig at det blir en sammenheng mellom ønsket utvikling for alle og ønsket utvikling for den enkelte. Gjennom felles drøfting og utprøving kan vi bygge opp nye mentale modeller, eller holde fast ved de eksisterende (Senge, 2006). Noen ganger kan det være at vellykkede enkelttiltak ikke får noen konsekvens for hvordan vi handler senere. Det trenger ikke handle om manglende ønske om forbedringer, men det kan være at mentale modeller i organisasjonen står i veien for varig endring.

3. *Felles visjon* – Arbeidet som bringer frem de personlige tankebildene må settes i system slik at de felles bildene av fremtida trer frem og endrer seg fra personlige tanker til felles tanker og visjoner til det beste for utviklingsarbeidet (Senge, 2006) Visjon blir skapt gjennom prosesser der alle viser frem sine personlige verdsett for hverandre. Det å dele personlig visjon med hverandre forutsetter et godt og støttende klima på arbeidsplassen. Det er når man kan skape felles visjon med utgangspunkt i alles personlig visjon, man kan få et eieforhold til det. Denne prosessen må få utvikle seg selv og ikke være toppstyrt (Senge, 2006).

4. *Læring i team* – for Senge er samarbeid mellom individer i en gruppe sentralt. Gjennom dialog og erfaringsdeling kan det komme frem ny kunnskap og vi kan sette ord på den tause kunnskapen som ofte kan ligge i den enkelte medarbeider. Det å reflektere i grupper kan føre til ny kunnskap og innsikt den enkelte ikke kunne klart å finne frem til alene. Senge legger vekt på dialogperspektivet der man er mer lyttende og undersøkende i møte med ny innsikt.

5. *Systemtenkning* – Senge sier at den 5. av de mentale modellene er den som integrerer de fire andre i en helhetstenkning. Alle modellene er avhengige av hverandre og må sees i sammenheng. Alt må sees i en sammenheng hvis man skal kunne klare å skape utvikling.

Jeg har valgt å legge spesielt fokus på Senges tanker om mentale modeller og teamlæring. Det er viktig i et utviklingsarbeid å ta hensyn til at alle mennesker i en organisasjon har et sett av bilder og tanker om hva som skal til for at de selv opplever utvikling, at de selv opplever at det er relevant for dem selv. Som leder i en organisasjon må man aktivt søke å forstå andres meninger og tankesett, snarere enn å anta at man vet hva andre mener. Det kan være lett å generalisere fremfor å lytte til den enkelte (Senge, 1990). Ved å være en aktiv lytter i prosesser kan det lettere føre til at det blir en sammenheng mellom den enkeltes tanker og meninger og organisasjonens tanker og meninger. Teamlæring har også stor betydning i et læringsfellesskap. Læring i team handler om grupper som gjennom dialog og refleksjon kommer frem til ny kunnskap og handling som fører til læring og utvikling for den enkelte. For at lærerne skal kunne arbeide godt med utviklingsarbeid er det viktig å se seg selv som en del av helheten og oppleve at den enkeltes læring har betydning for andre i fellesskapet.

2.4 Ledelse av kompetanseutvikling

Hvilken rolle har skoleleder i arbeidet med å lede kompetanseutvikling? Jeg vil i det følgende redegjøre for ledelse av kompetanseutvikling. Først vil jeg se litt nærmere på distribuert ledelse, deretter vil jeg belyse Argyris og Schöns handlingsteorier. Jeg vil avslutningsvis se på enkelkrets- og dobbelkretslæring.

2.4.1 Ledelse av læring i organisasjoner

Distribuert ledelse har et perspektiv på ledelse som flytter fokus fra lederen til lederpraksis (Spillane, 2005). Begrepet er utviklet med utgangspunkt i sosiokulturell teori. Sosiokulturell teori ønsker å si noe om hvordan kunnskapene som mennesker skaffer seg, blir utviklet og gjenskapt (Säljö, 2002). Det vil si at ledelse er i sin natur distribuert, men vil vise seg frem i ulike former (Halvorsen, 2012). Distribuert ledelse blir også beskrevet som en ledelsespraksis der ledelse er konstituert av interaksjon mellom menneske og situasjon. Individ og omgivelse står i gjensidighetsforhold til hverandre (Halvorsen, 2012). Fokuset flyttes på denne måten fra ledere og deres roller, til ledelsespraksis, ikke ledelse på bakgrunn av lederens kunnskaper og ferdigheter, men grunnlegges i interaksjon mellom mennesker og situasjon (Spillane, 2005). Sagt på en annen måte vil ledelse som praksis vokse frem i interaksjon mellom aktører og kontekst, og vil være mer enn summen av enkelthandlinger (Ottesen & Møller, 2006).

Møller beskriver ledelse som «en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir» (Møller, 2006). Dette er et relasjonelt perspektiv på ledelse om også kan sees i sammenheng med distribuert ledelse.

Ottesen og Møller har i boken *Utdanningsledelse* (Sivesind, Langfeldt, & Skedsmo, 2006) beskrevet Spillanes syn på ledelsespraksis. Han skiller mellom tre ulike typer interaksjoner mellom medlemmene i en organisasjon og viser hvordan ledelse konstitueres på ulik måte. Noe samarbeid innebærer et tett samspill for og nå et felles mål, andre krever mer innsats hver for seg, men samtidig er aktørene helt avhengig av hverandre for at jobben skal bli gjort og en tredje form dreier seg om at enkelte ting må gjennomføres på en bestemt måte og rekkefølge så det fordrer en koordinering av arbeidsdelingen. Gjennom denne måten å se på ledelse viser det oss at ledelse oppstår gjennom de handlingene den er en del av (Ottesen & Møller, 2006). Dette synet på

ledelse kan være med på å ansvarliggjøre alle de ansatte på en skole. Det er ikke lenger den glorifiserte lederen som kan gjøre under med en skole, men alle må være med på å bidra til at man får en skole i utvikling. Med dette synet på ledelse vil fokuset flytte seg fra lederen til ledelsespraksis (Spillane, 2005).

Det handler om hvordan den enkelte medarbeider kan gi viktige bidrag til organisasjonen og samspillet mellom enkeltindividene i organisasjonen. Hva skal da til for at den enkelte medarbeider opplever læring?

Argyris og Schöns handlingsteorier beskriver noe om hva som styrer den enkeltes handlinger, den består av tre komponenter. Det er den enkeltes handlinger, oppfatninger og verdier som styrer handlingen og konsekvensen av oppfatninger og handlinger (Robinson, 2018). Hver enkelt styres av et sett med ideer og antakelser om hvordan de opptrer sammen med andre. Handlingsteorier kan deles opp i to slags teorier. Det ene er påberopte teorier. Det er teorier som sier noe om hvordan vi beskriver, forklarer og forutsier vår egen atferd. Bruksteorier er det som faktisk styrer det folk gjør. Argyris og Schön så at det er store sprik mellom påberopte teorier og bruksteorier, noe som betyr at mennesker ofte oppfatter seg selv feil. Vi gjør ikke det vi selv tror vi gjør (Bolman & Deal, 2009). Sett i sammenheng med nødvendigheten av samarbeid for kunnskapsutvikling i en lærende organisasjon, er det veldig viktig at vi er bevisste våre bruksteorier og analyserer disse, for å skape en samstemt utvikling og læring i organisasjonen. Vi må være bevisste hva vårt kunnskapssyn og vår praktiske handling faktisk bygger på. Viviane Robinson forklarer nødvendigheten av at hvis en ledelse ønsker endring i organisasjonen må man forstå hvilke faktorer som opprettholder nåværende praksis hos de ansatte. Det er kun på denne måten man kan forstå hva som skal til for å forbedre praksis (Robinson, 2018). I den forbindelse blir det viktig å se nærmere Argyris og Shöns tanker om enkelrets- og dobbelkretslæring.

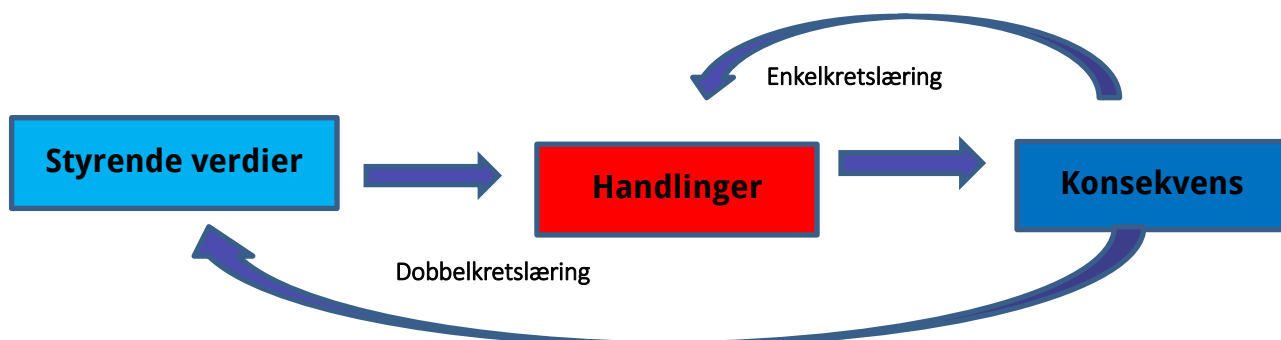


Fig. 1 Enkelrets- og dobbelkretslæring

Når endringer som må gjøres hos den enkelte er i samsvar med hans eksisterende oppfatninger og verdier kan endring oppnås gjennom enkelkretslæring. I de situasjoner der det vil være en misoppfatning mellom hans verdier og oppfatninger og de faktiske endringer som skal gjøres, vil det være nødvendig å se nærmere på de styrende verdiene. Nettopp «Hvorfor man gjør som man gjør». På den måten vil det bli en dobbelkretslæring. Dobbelkretslæring krever endringer i oppfatninger og verdier i tillegg til handlinger (Robinson, 2018). Hvis ikke ledelsen analyserer hvilke oppfatninger og verdier som er rådende i personalet, vil man ikke heller ha mulighet til og gjennomføre ulike prosjekter som kan føre til endring. En leders oppfatning om hva som er behovet i personalet, kan være avgjørende for utviklingsarbeidet på skolen.

Robinson beskriver at i en endringsprosess er det alltid to handlingsteorier: den som tilhører lederen, og den som tilhører lærerne han eller hun ønsker å påvirke. Robinson skiller på to ulike måter å tilnærme seg måten å lede forandring/forbedring. Det er omgåelsestilnærming og engasjementstilnærming. Begge tilnærmingene innebærer at lederen har en endringsagenda. Om agendaen kommer fra lederen selv eller fra et annet nivå i systemet er ikke viktig i denne sammenhengen. Tanken er at det er behov for en eller annen endring eller utvikling i organisasjonen (Robinson, 2018). I det øyeblikket en leder har en omgåelsestilnærming til å lede forandringen vil det høyst sannsynlig ikke føre til dobbelkretslæring. Lærernes verdier og forventninger vil ikke ligge til grunn for ønske om endring. Drives det da endring for endringens skyld? Eller endring for å oppnå utvikling i organisasjonen. Det er veldig viktig at ledelse og lærere har den felles oppfatning og felles verdier for hva som skal til for at det skjer en utvikling på skolen. Den vesentligste forskjellen på omgåelses- og en engasjementstilnærming er at innenfor denne tilnærmingen tar skoleleder seg tid til å lytte til det som opprettholder og forklarer den praksis som allerede er på skolen. Den praksis som finnes blant ledere og den praksis som finnes hos dem en leder ønsker å påvirke. Dette innebærer at en leder må granske de oppfatninger og verdier som opprettholder nåværende praksis for å kunne evaluere de ulike behov som finnes. En omgåelsestilnærming innebærer liten eller ingen grad av dialog mellom ledelse og lærere. Det kan innebære at leders endringsagende ikke vil føre til utvikling hos den enkelte, men bare oppleves som endring for endringens skyld hos lærerne (Robinson, 2018)

2.5 Praksisfellesskap og eierforhold

I min beskrivelse av distribuert ledelse legger jeg vekt på at ledelse handler om en interaksjon mellom mennesker og situasjon. Halvorsen sier at individ og omgivelse står i gjensidighetsforhold til hverandre (Halvorsen, 2012). Gjennom den daglige samhandlingen mellom leder, lærer og elev utvikles ulike typer av praksisfellesskap. Wenger beskriver praksisfellesskap som et fellesskap av mennesker som lærer og sosialiseres gjennom felles meningsdanning (Wenger, 2004). Den daglige samhandlingen utgjør den sosiale rammen for deres daglige arbeid. I relasjonene mellom hverandre og omverden lærer de av hverandre. Dette er fellesskap som vi er engasjert i som mennesker både på jobb og i fritiden på ulike måter. Dette er både uformelle og formelle praksisfellesskap. I en sosiokulturell forståelsesramme betyr det at ulike sosiale kontekster vi er en del av på jobb og på fritiden er med på å gi våre handlinger struktur og mening (Jensen & Aas, 2012).

Wenger setter søkelyset på fire dimensjoner ved læring som alle er like viktige. De fire dimensjonene er: *praksis, fellesskap, identitet og mening*. Disse fire dimensjonene for læring er alle like viktige i følge Wenger (2004). Læring handler om å gjøre, man må få mulighet til å praktisere det man lærer. Læring handler om fellesskap, man lærer i møte med andre og i samspill med andre. Læring skaper identitet, «dette er jeg god på, dette er noe jeg mestrer». Læring gir mening gjennom erfaring, når man erfarer at man mestrer noe nytt gir det mening og styrker din identitet. De fire dimensjonene henger sammen og påvirker hverandre på forskjellige måter. Hvordan dannes da såkalte praksisfellesskap? Fellesskap ifølge Wenger oppstår nærmest av seg selv. Deltakerne i fellesskapet engasjerer seg i hverandre over tid og utvikler felles måter å gjøre ting på. Praksisfellesskap kan også oppstå ved at noen finner hverandre uten at ledelsen har styrt samarbeidet i utgangspunktet (Wenger, 2004). Dette kan være deltakere som finner hverandre gjennom felles interesser, eller som for eksempel felles faglig fordypning. Disse uformelle arenaene er en del av en organisasjon og er viktig og ikke å overse. Praksisfellesskap kan også være ulike teamsammensetninger i et kollegium som for eksempel trinn-team, stor-team og fagteam. Det er vanlig i skolen i dag å organisere lærerne inn i ulike team ettersom hvilke behov skolen har for felles møtearenaer.

For å få en sammenheng mellom praksis og fellesskap trekker Wenger frem tre viktige egenskaper: *gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar*. Han beskriver

gjensidig engasjement som viktig, der det er en innbyrdes forbindelse mellom deltakerne i praksisfellesskapet og der man samarbeider i virksomheten. Det trenger ikke nødvendigvis bety at det bare er fred og harmoni i et praksisfellesskap, men spenninger og konflikter kan derimot være med på å skape større utvikling og læring i fellesskapet hvis de håndteres riktig (Wenger, 2004). Felles virksomhet er også et viktig kjennetegn i et praksisfellesskap. Verdier og normer i et fellesskap skal gi retning og være med på å utvikle virksomheten, samtidig som verdiene og normene skal være med på å vedlikeholde praksis. Det er også viktig at man i et praksisfellesskap har et felles repertoar av rutiner, redskaper, symboler, begreper og handlinger. Og en felles historie om sin virksomhet (Wenger, 2004). I skolen har man i dag stor mulighet til å være med å påvirke sin egen arbeidsdag. Innenfor visse rammer kan man utforme sin egen arbeidsdag og fylle den med det innholdet som er viktig for å nå gitte mål. Dette kan bidra til at man lettere kan skape et gjensidig engasjement og fellesskap. Det kan også være ulike fellesskap i en skole, der noen kan være sterkere enn andre. Wenger skiller mellom praksisfellesskap og kultur ved å si at praksisfellesskap er mye mer virksomhetsspesifikt. Det vil si at praksisfellesskap danner grunnlaget for ulike kulturer i en organisasjon. For dermed å påvirke kulturen er det viktig at man har fokus på de tre dimensjonene: gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar (Wenger, 2004).

2.5.1 Eierforhold

Ordet eierforhold trenger en nærmere forklaring. Hva innebærer det? At man eier noe? Å eie noe kan bety at det er noe som bare er ditt og du ikke ønsker å dele det med andre. Å eie noe kan også innebære at det er noe du føler et eierskap til, noe du er en del av i en større sammenheng. I min forskning handler eierforhold om å ha et tett bånd til utviklingsarbeid på en skole. At du som lærer kjenner at du «eier» det utviklingsarbeidet du er en del av. I Stortingsmelding 31 (2007-2008) står det:

«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 de endringene som skal gjøres.» Det er en tro på at det å ha eierskap til endringsarbeid skaper motivasjon og grunnlaget for endring i skolen, som også er beskrevet under praksisfellesskap. Det å ha eierforhold til et utviklingsarbeid handler mye om å ha medvirkning, være en deltaker, engasjement og

opplevelse av mening og sammenheng (Madsen, 2010). Dette kan sees i sammenheng med Wengers teori om praksisfellesskap.

I boken *Skoleutvikling i praksis* har Janne Madsen diskutert to innfallsvinkler til eierskap. Den ene siden beskriver eierskap som følge av medvirkning innenfor det nære handlingsrommet og eierskap som en følge av deltakelse i et praksisfellesskap.

Medvirkning

Lærere har i stor grad fritt spillerom innenfor gitte rammer og føringer. Det betyr at de har en høy grad av innflytelse over det arbeidet de utfører hver dag. De planlegger dagen for elevenes læring og legger planer for veien videre. Dette gjøres ofte uten innspill fra kollegaer. Mange jobber også mye alene i klasserommet. Dette betyr at de har stor grad av innflytelse og medbestemmelse på sin egen yrkesutøvelse (Madsen, 2010). I dette ligger det selvfølgelig en del organisering som fører til stor grad av samarbeid også. Lærerne jobber i trinnteam og stor-team og gjennomfører prosjekter og utviklingsarbeid sammen. Det å kunne ha stor grad av medbestemmelse og kunne påvirke sin egen hverdag, gjør at mange opplever eierskap. De blir aktive og engasjerte når de kan være med på påvirke prosjekter og utviklingsarbeid ved å ha innflytelse på utarbeiding av planer og undervisningsopplegg (Madsen, 2010).

Deltakelse i fellesskap

På en skole er alle lærerne en del av et kollegium, en del av en organisasjon. De har mange felles referanserammer som knytter de sammen. I kapittel 2.5 blir dette beskrevet som et praksisfellesskap. Gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar er tre viktige faktorer i et fellesskap (Wenger, 2004). I forskningsprosjektet «Helhetlig skoleutvikling i et digitalt perspektiv» legges det vekt på at det å delta i et fellesskap økte eierskapet og at eierskap og fellesskap er begge positive elementer i et felles skoleutviklingsprosjekt (Madsen, 2010). I skolebasert kompetanseutvikling legges det vekt på at arbeid blant kollegaer i fellesskap vil være med å skape utvikling av den enkeltes kompetanse (Bjørnsrud, 2015). I min analyse og drøfting vil jeg komme nærmere inn på hva som oppleves som eierskap blant mine informanter.

2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert relevant teori som har vært mitt fundament i arbeidet med analyse og drøfting av funn. Jeg tok først for meg kompetanseutvikling og dets betydning for den enkelte og for skolen som helhet. Det er i arbeidet med kompetanseutvikling blant kollegaer i fellesskap man kan være med på å skape utvikling av den enkeltes kompetanse. Teorien legger også vekt på hvor viktig den enkeltes forforståelse, erfaring, læring og kunnskap er for utvikling i skolen. I teorimaterialet har jeg lagt vekt på skolebasert kompetanseutvikling som en viktig faktor for å styrke lærernes læring i utviklingsarbeidet på en skole. Videre i teorikapitlet ble det derfor viktig å se nærmere på teori rundt lærende organisasjoner som kjennetegnes av hvordan ledere og ansatte hele tiden forbedrer sin evne til å skape de resultatene de ønsker å oppnå. Hvordan kan ledelse og medarbeidere legge til rette for individuell og kollektiv læring? Det ble da viktig for meg å belyse teori som omhandler ledelse av kompetanseutvikling og ulike aspekter ved dette. Med dette som bakteppe ble det viktig å løfte frem Argyris og Schöns handlingsteorier og deres teori om enkelkrets- og dobbelkretslæring. Videre ble Wengers teori om læring i et praksisfellesskap viktig og da med spesielt fokus på tre viktige egenskaper i et fellesskap: gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. Avslutningsvis i teorikapitlet ble det nødvendig å se nærmere på hva den enkeltes eierforhold betyr i skolens utviklingsarbeid.

3 Metode

I dette kapitlet presenteres forskningsmetodiske valg, og hvordan jeg fant svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode, en metode der man undersøker hvilken mening hendelser og erfaringer har for de som opplever dem, og hvordan de kan fortolkes eller forstås av andre. I kvalitativ forskning ønsker man å få tak i informantenes perspektiv eller oppfatning av virkeligheten. Kvalitativ forskning krever systematikk og kreativitet og forskeren må gjøre grundige og reflekterte vurderinger og beslutninger gjennom hele prosessen (Nilssen, 2012). I datainnhentingsprosessen har jeg brukt kvalitativ, fenomenologisk metode. Målet med en fenomenologisk tilnærming er å gi en presis som mulig beskrivelse av personenes egne perspektiver, opplevelser og forståelse. I tolknings- og analyseprosessen har jeg brukt en hermeneutisk fortolkning (Postholm, 2010), der jeg prøver å få tak i informantenes mening gjennom en interaksjon mellom empirisk data, teori og forskerens forforståelse.

3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign. Jeg tok utgangspunkt i Maxwells modell for forskningsdesign (Maxwell, 2013) Se modell:

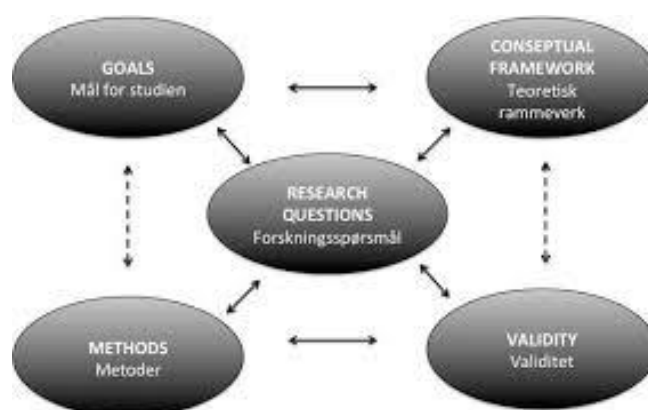


Fig. 2 Maxwells modell for forskningsdesign

Hans modell består av fem komponenter. Der alle komponentene direkte eller indirekte påvirker hverandre. Formålet med de fem elementene er å støtte forskeren i det å forstå studiens faktiske struktur og det å planlegge å gjennomføre studien. Det er problemstilling og forskningsspørsmålene som danner grunnlaget for de andre

komponentene. Hva spesielt er man ute etter å forstå? Hvilke spørsmål skal forskningen bidra med å belyse? Problemstilling med forskningsspørsmål er med på å avgrense studien og gi studien retning. Forsker spørsmålene er sagt på en annen måte hjertet i et forskningsdesign (Maxwell, 2013, s. 73). Problemstillingen har hjulpet meg å holde fokus i studien i forhold til mål og teori, og vært en slags guide for hvordan jeg skulle gjennomføre studien i forhold til metode og validitet (Maxwell, 2013, s. 75). De andre komponentene er mål, teori(relevant forskning), validitet(troverdighet) og metode. Alle disse komponentene påvirker hverandre. De henger sammen og er avhengige av hverandre. Med utgangspunkt i min problemstilling og forskningsspørsmål måtte jeg sette meg noen mål for arbeide og forskningen. Hva ønsket jeg å oppnå med studiet? Hvorfor kan dette være interessant forskning for andre også? Ved min tidligere arbeidsplass oppdaget jeg gjennom arbeidet med analyse av medarbeiderundersøkelsen at det var ulike tolkninger i hva man som leder og ansatt legger i hva relevant kompetanseutvikling er. Dette gjorde meg nysgjerrig og ble utgangspunktet for min studie. Det var viktig å sette meg mål som gjorde det motiverende å arbeide og samtidig holde fokus på hva jeg ville oppnå med mine undersøker (Maxwell, 2013).

Teoretisk rammeverk er rammeverket for hva du har planer om å studere og hva som foregår ute i praksis, teori belyser ulike fenomener rundt tema du skal forske på. Teori skal være med å forme dine mål og teori skal hjelpe til å skape realistiske og relevante forskningsspørsmål. Det er viktig at ikke det teoretiske rammeverket for forskningen blir en slags gjennomgang og oppsummering av andres teori. Det er spesielt tre grunner til det. Det kan føre til et snevert fokus på litteraturen, det kan også føre til at man søker gjennom teori på overflaten og ikke går i dybden med fokus på det som spesielt dreier seg om det forskeren forsker på. Det kan også føre til at arbeidet kun blir beskrivende som en slags rapport om hva andre forskere før deg har funnet eller teoretikere har foreslått (Maxwell, 2013). Jeg kommer nærmere inn på valg av metode og validitet senere i oppgaven.

Jeg ønsker å ha informantenes beskrivelse og forståelse av «relevant kompetanseutvikling». Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å oppnå en slags forståelse av forhold som knyttes til personer og deres livssituasjon i deres virkelighet (Dalen, 2011).

3.2 Kvalitativ forskningsintervju

For å fremskaffe nyttig empiri i min studie gjennomførte jeg intervju. Et kvalitativt forskningsintervju har som formål å skaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan noen opplever ulike sider ved for eksempel sin jobb. Intervjuet kan gi en forsker god innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011). Jeg gjennomførte et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju er et intervju der man ikke har spørsmålsformuleringene nøyaktig nedtegnet, men kan være formulert i form av stikkord eller liknende som utgangspunkt for intervjuet. Jeg utformet en intervjuguide (se vedlegg 1) i forkant av intervjuet. En intervjuguide beskriver hvordan intervjuet skal gjennomføres, med hovedvekt på hvilke tema som skal tas opp med respondenten. Guiden var mitt utgangspunkt og rettesnor når jeg skulle intervjuer. Det var viktig å tenke grundig gjennom hvilke tema som skulle ha hovedvekt i guiden. Temaene måtte ta utgangspunkt i min problemstilling og forskningsspørsmål (Grønmo, 2016).

3.3 Datainnsamling

Jeg samlet inn empiri på min forrige arbeidsplass. Etter som jeg kan lese ut fra hva Norsk senter for forskningsdata(NSD) sier om personvern, vil ikke min studie kreve meldeplikt til personvernombudet. Min studie er anonymisert og i lydopptak i forbindelse med intervju vil det ikke fremkomme personopplysninger av noen grad. Jeg har av hensyn til den enkelte informant innhentet informert samtykke fra den enkelte respondent. Respondenten fikk informasjon om min studie og dens hensikt, de fikk også vite at data ble behandlet konfidensielt og respondenten ble anonymisert. De fikk også vite at de har rett til å trekke seg fra studien om de ønsker det eller unngå å svare på enkelte spørsmål underveis i intervjuet (Grønmo, 2016). I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju/pilotintervju. Dette gjorde jeg for å teste ut intervjuguiden og for å kunne få tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene var utformet (Dalen, 2011). Det var også viktig at jeg testet meg selv som intervjuer; klarer jeg å stille de riktige oppfølgingsspørsmålene underveis? Kommer det tydelig frem hva jeg er ute etter å finne svar på? Når jeg jobbet med intervjuguiden (se vedlegg) i forkant av innsamling av empiri var det også viktig for meg å lage spørsmål som kunne få informantene til å reflektere over hva kompetanseutvikling betyr for dem. I et semistrukturert intervju «blir veien til mens man går», men det er viktig å ha noen

knagger å henge svarene på (Dalen, 2011). Flere av spørsmålene dreide seg om utviklingsarbeid og informantenes tanker rundt dette arbeidet på skolen. Kompetanseutvikling er beskrevet under mitt teoretiske rammeverk og er bærebjelken i mye av min forskning.

Jeg gjennomførte intervjuene på høsthalvåret 2018. Selve prosessen rundt intervjuene foregikk i informantenes arbeidstid og jeg gjorde det jeg kunne for å legge til rette for at informantene ikke skulle oppleve dette som en belastning i en ellers travel arbeidssituasjon. På grunn av min egen arbeidssituasjon foregikk innsamling av intervju over en tidsperiode på to måneder. Intervjuene ble tatt opp på bånd, etter samtykke fra informantene. Intervjuene ble deretter delvis transkribert for å få et godt utgangspunkt å jobbe med når jeg startet analysearbeidet av det materialet jeg hadde innhentet. Dette gjorde også at jeg fikk et eierskap til og ble bedre kjent med dataene da jeg både lyttet, reflekterte og skrev ned innholdet. Etter hver arbeidsøkt ble tanker og refleksjoner knyttet til intervjuene skrevet ned.

3.3.1 Om skolen

Skolen der datainnsamlingen har foregått er en relativ liten barneskole med ca 220 elever. Den er lokalisert i et tettbebygd strøk, men er verken en by- eller utkantskole. Skolen har i lengre tid vært del av et oppvekstsenter som besto av to barneskoler og en barnehage. Når jeg samlet inn min empiri bar skolen preg av at oppvekstsenteret var i oppløsning og at hver enkel skole og barnehage skulle bli en egen enhet fra 31.12.18. Dette kan ha vært med på å påvirke mine informanter, men samtidig ble intervjuene foretatt såpass tidlig på høsthalvåret at dette ikke ser ut til å påvirke i særlig grad. Skolen har organisert seg i trinn team og i stor team. I trinnteam er det lærerne på trinnet som samarbeider tett, i storsteam er det lærerne på småtrinnet (1.- 4. trinn) og mellomtrinnet (5.- 7. trinn). I storsteam var det ikke en leder, og derfor var ikke teamene organisert i faste møter. Møtene foregikk mer sporadisk etter som det var behov for å samsnakke. Ledelsen ved skolen besto av konstituerende rektor og to avdelingsledere. En for mellomtrinnet og en med ansvar for småtrinnet og SFO. Siden oppløsningen av oppvekstsenteret foregikk i det tidspunktet jeg var der, var begge avdelingslederne nytilsatte og tidligere avdelingsleder var blitt konstituerende rektor ved skolen. På skolen hadde det over lengre tid vært jobbet med å utarbeide en språkplan som var et

overordnet dokument som skulle strekke seg helt fra tidlig barnehagestart og til barna gikk ut av barneskolen. Dette var med på å prege en del av funnene i min empiri.

3.3.2 Utvalg

Jeg valgte å intervjuer på ledernivå og på ansatte nivå henholdsvis en rektor og fem lærere. Dette gjorde jeg for å undersøke nærmere hva leder og lærer la i begrepet relevant kompetanseutvikling og også for å se om det fantes noen felles holdepunkter til hva som skal til for at den enkelte opplever relevant kompetanseutvikling.

Mine deltakere er valgt med tanke på å få variasjon i mine funn og delvis et strategisk utvalg (Dalen, 2011). Jeg intervjuet fem kontaktlærere med noe ulike faglig kompetanse, tre av lærerne underviste på mellomtrinnet og to av lærerne underviste på småtrinnet.

For å belyse leders rolle i min oppgave valgte jeg å intervjuer konstituert rektor på skolen. Han har jobbet ved skolen i mange år og har hatt ulike roller der gjennom tiden. Han var også assisterende rektor ved skolen før han ble konstituert rektor i en overgang fra oppløsningen av oppvekstsenteret høsten 2018.

3.4 Analyseprosessen

I kvalitative studier starter analysen samtidig med datainnsamlingen (Postholm, 2010). I arbeidet med å kode og redusere datamaterialet tok jeg utgangspunkt i tanken bak «grounded theory». Hovedideen bak metoden er å utvikle nye teoretiske ideer som har basis i datamaterialet, en induktiv tilnærming (Nilssen, 2012). Når jeg var ferdig med transkriberingen leste jeg nøye gjennom tekstene og brukte markeringspenn for å finne noen fellesnevner mellom intervjuene. Jeg valgte deretter å ordne datamaterialet i ulike kategorier og slik jeg ser det er det en del av det som kalles for åpen koding, som har sitt utspring i «grounded theory» (Nilssen, 2012), eller kalt konstant komparativ analysemetode. Det betyr at det er informantenes egne oppfatninger og perspektiver som danner utgangspunktet for analysen (Dalen, 2011). Jeg sorterte datamaterialet i følgende kategorier: Pedagogisk utviklingstid, relevant kompetanseutvikling, eierforhold og medbestemmelse og eierforhold og deltakelse i fellesskapet, leders betydning for eierforhold. Hovedkategoriene i min oppgave er utledet på bakgrunn av teoretisk del, der jeg har fokus på kompetanseutvikling, skolebasert kompetanseutvikling, lærende organisasjoner, ledelse av læring og praksisfellesskap med tanke på eierforhold.

3.5 Forskningsetiske vurderinger og forskerrollen

I utgangspunktet skulle jeg forske på egen arbeidsplass når jeg startet opp planleggingen av min studie. I mellomtiden har jeg byttet arbeidsplass og er nå avdelingsleder på en annen skole i samme kommune. Dette endrer litt på min forskerrolle, men jeg måtte allikevel ta stilling til noen etiske dilemmaer. Jeg har jobbet som kontaktlærer på skolen i flere år. Det kan ha vært med å farge mine informanter når de lot seg intervju. En viktig forutsetning for å utføre feltarbeid er at du som forsker oppnår aksept og tillit blant aktørene som skal intervjues (Grønmo, 2016). Som en tidligere del av et kollegium der jeg skulle velge ut informanter hadde jeg den fordel at jeg kjente informantene som deres tidligere kollega. Jeg hadde allerede en relasjon til de som innebærer aksept og kjennskap. Samtidig kan dette være en ulempe siden jeg blir for nær og kjenner feltet. Det vil si at man kan bli for «nærsynt» og ikke gjøre de rette vurderingene (Wadel, 2014). Det er viktig å ta inn over seg de ulike roller og rollekonflikter som kan oppstå når en forsker på tidligere arbeidsplass. Det er viktig å vise habilitet, unngå å blande roller og relasjoner. Det er også viktig å være åpen om dette overfor sin tidligere arbeidsgiver, kollegaer og de utvalgte aktørene. Det stilles etiske krav til forskning og forskeren. Det er viktig at forskeren viser moralsk integritet, empati, sensitivitet og engasjement. Forskerens integritet øker i forbindelse med intervju, fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6 Dataenes validitet og reliabilitet

De to begrepene validitet og reliabilitet viser til hvor troverdig og gyldig datamaterialet er. Mens reliabilitet refererer til materialets pålitelighet, eller troverdighet innen den kvantitative forskningen, viser validitet til materialets gyldighet i forhold til den gitte problemstilling (Grønmo, 2016). Både reliabilitet og validitet tar sikte på å forbedre datakvaliteten. I kvalitative studier kan datakvaliteten forbedres gjennom hele datainnsamlingen. Validitet kan deles inn i tre deler; kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. Kompetansevaliditet handler om min kompetanse for innsamling av kvalitative data på mitt forskningsfelt, som i dette tilfelle vil være min tidligere arbeidsplass. Kompetansen er et uttrykk for mine erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner knyttet til min datainnsamling. Jo mer kompetanse jeg innehar på dette feltet jo større er muligheten for å få et datamateriale med høy validitet.

Gjennom mine erfaringer og tilegning av teori rundt tema jeg studerte hadde jeg mulighet til å kunne oppnå et datamateriale med høy validitet. Det betydde også at jeg underveis i prosessen økte min kompetanse om hva som opplevdes som relevant kompetanseutvikling for lærerne. Jeg fikk også mer kunnskap om hva lærere og leder la i begreper som eierforhold. Dette var igjen med på å gi meg en forståelse av hva som skulle til for at lærerne opplevde det pedagogiske utviklingsarbeidet som relevant og givende. Dermed ble validiteten vurdert og eventuelt forbedret underveis i datainnsamlingen. Opplegget for datainnsamlingen ble også justert eller revidert underveis dersom det viste seg å være nødvendig for å styrke validiteten (Grønmo, 2016).

Kommunikativ validitet bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er godt. Jeg har gjennom min studie samarbeidet tett med min veileder, der vi har drøftet og diskutert det materialet jeg innhentet i min empiri. Det var også viktig å sikre at respondentene, som ble intervjuet, kjente seg igjen min beskrivelse og fremstilling av intervjuet. Respondentene fikk tilbud og mulighet til å lese gjennom transkriberingen av intervjuet og eventuelle betraktninger jeg hadde gjort meg i etterkant.

4 Presentasjon av forskningsfunn

Dette kapitlet inneholder presentasjon av funn i studien. Jeg har valgt en struktur hvor jeg presenterer funn med utgangspunkt i valgte forskningsspørsmål. Jeg har dermed valgt å organisere det i to deler. I del 1 presenterer og analyserer jeg funn opp mot forskningsspørsmål 1. I del 2 presenterer og analyserer jeg funn opp mot forskningsspørsmål 2. Hele tiden med utgangspunkt i min problemstilling: ***Hvordan kan ledelsen tilrettelegge for at lærerne ved skolen opplever kompetanseutviklingen som relevant?***

Med forskningsspørsmålene:

- Hvordan *forstår* lærere og ledere kompetanseutvikling?
- Hva *opplever* lærere er relevant kompetanseutvikling?

Jeg tar utgangspunkt i lærere og lederes forståelse av kompetanseutvikling, deretter hva lærernes opplever som relevant kompetanseutvikling. Deretter belyser jeg lærernes behov for å oppleve eierforhold til utviklingsarbeidet gjennom medvirkning og deltakelse i fellesskapet.

4.1 Hvordan forstår lærere og ledere kompetanseutvikling?

I denne delen analyserer jeg hvordan rektor og lærerne forstår kompetanseutvikling. Ifølge empirien er det flere beskrivelser av hvordan kompetanseutviklingen forstås. Rektor og lærere har noe ulikt syn, men også mye til felles for hva de mener om kompetanseutvikling.

4.1.1 Planer for kompetanseutvikling

Ved analyse av funnene kom det tidlig frem at deltakerne i min studie satte mange likhetstrekk mellom kompetanseutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid. Når spørsmålet om kompetanseutvikling skulle besvares relaterte de det til utviklingsarbeidet på skolen. Dette gjorde både ledelse og lærerne. Rektor forteller at han la utviklingsplanen alene denne gangen. Dette gjorde han blant annet av praktiske årsaker, da de nye avdelingslederne ikke var på plass ennå. Han la planen med utgangspunkt i det han opplevde som det største behovet på skolen.

«Jeg la planen ut i fra det jeg tenkte var et stort behov på vår skole. Det er lesekompetanse, vi har jo brukt mye tid på å lage en språkplan felles for barnehage, skole og SFO. I ryggraden min kjente jeg at den ikke var implementert.»

Han opplevde at skolen og ledelsen hadde ikke brukt nok tid til å implementere den og ledelsen hadde ikke fått fulgt opp det arbeidet som ble gjort i klasserommene godt nok i forhold til språkplanen. For å få til en utvikling og endring presiserte han også viktigheten av at man må være åpen for endringer, for både å endre strategier og endre organisering. *«Det er mye som skal til, men det er ikke en umulig oppgave.»*

Rektor forteller at språkplanen har hatt størst betydning for han i den perioden de jobbet med å utarbeide den og nå som den skal implementeres. Han erkjenner at ting tar tid og at det er vanskelig å endre praksis, det sitter langt inne hos den enkelte. Han påpeker at det er gjort grep fra ledelsens side og at det har blitt lagt til rette for at det skal jobbes med språkplanen i ulike sammenhenger. Blant annet sier han at det har blitt gitt tydelig beskjed om hvor viktig språkplan er og at det er tydelige forventninger til at den skal følges opp.

En av lærerne gav også tydelig uttrykk for at det var lesing og språkplanen som var det viktigste utviklingsarbeidet på skolen. Hun kom også inn på at utviklingsarbeidet på skolen bar tidligere preg av det ble en del hopp og sprett mellom ulike tema, men at det nå var en tydelig plan på at det var noen få tema som skulle ha fokus.

Flere av de andre informantene trekker også frem språkplanen som et viktig utviklingsarbeid de siste årene. De sier samtidig at det har vært mange ulike tema i utviklingstiden. Det kommer allikevel frem at flere opplever språkplanen som spesielt viktig. En av lærerne beskrev det blant annet på denne måten: *«Ledelsen har fremhevet at språkplanen skal ligge fremme på pulten bestandig, så det er noe vi må forholde oss til.»*

Rektor forteller om hvilke planer han har for vårhalvåret. Det legges stor vekt på et godt samarbeid med tillitsvalgt og de andre i lederteamet. Han har sammen med tillitsvalgt laget en plan der blant annet erfaringsdeling blir et viktig punkt. Han ønsker å ha perioder av 4 uker hvor lærerne deler erfaringer og gode tips; gjort, lært, lurt innenfor ulike satsningsområder som språkplan, matteplan og klasseledelse. Lærerne blir satt sammen på tvers av team og skal jobbe sammen i fire uker og så presentere det de har

kommet frem til med resten av personalet. Dette tolker jeg som et ønske om å bidra til mer erfaringsdeling i fellesskap. Noe som lærerne har gitt uttrykk for i intervjuet at de trenger for å utvikle seg. Det å kunne reflektere sammen og lære av hverandre. Diskutere og samarbeide til det beste for sin egen og andres utvikling.

Jeg tolker det dithen at det er ganske stor samstemthet mellom ledelse og lærerne om hva som er fokus i utviklingsarbeidet på skolen. Fokuset er språkplanen. Det kan virke som at den er i ferd med å bli et godt redskap og i ferd med å implementeres, men spørsmålet er om dette kommer tydelig nok frem i personalet og til ledelsen. Det kan samtidig være noe som tyder på at ledelsen ikke er nok tett på og vet hva som gjøres i klasserommene. Rektor har en opplevelse av at planen ikke brukes godt nok i trinn-teamene og at den ikke er en del av skolehverdagen. Lærerne har en litt annen mening om det og flere bruker den som et viktig redskap i språkopplæringen. Kan det være at rektor ikke har nok kjennskap til hver enkelt medarbeider. Det kan være tegn som tyder på at det er noe forskjellig syn på hva som skal til for at noe oppleves som relevant og dermed blir implementert i organisasjonen.

4.1.2 Leders betydning for kompetanseutvikling

Under intervjuet med rektor kom det frem flere viktige perspektiver på ledelse i forhold til kompetanseutvikling. Han la først og fremst vekt på hvor viktig det er å ha et godt lederteam, som sammen kan dele ansvaret for personalet. Han ga også uttrykk for at han har en vei å gå for å jobbe bevist for å se og utnytte den enkeltes kompetanse. For på den måten å ha et overblikk over hva den enkelte er ute etter og har behov for innenfor kompetanseheving. Det han påpekte var hvor viktig det er å være mer «ute i feltet», se den enkelte.

Han forventer også en lojalitet hos personalet, at man gjør det man har blitt enige om å gjøre. Han må stole på at det utviklingsarbeidet som initiert, følges opp av teamene og den enkelte lærer. Språkplan skal være på agendaen og legge føringer for arbeidet i klasserommet. Rektor forteller at han følger opp arbeidet som blir gjort på hvert enkelt team. Dette gjøres ved at alle teamene må komme med tilbakemeldinger på hvor langt de har kommet. De skal dele noen suksesshistorier og noen utfordringer for de andre.

Jeg tolker dette som at han ønsker å ha en delingskultur som kan bidra til at lærerne lærer av hverandre. Jeg tolker det dit hen at han ønsker å ansvarliggjøre lærerne i større grad og legge opp til større grad av erfaringsdeling. Dette at lærerne kan lære av hverandre. Kunnskapen ligger blant læreren, arbeidet er å skape arenaer der de kan utvikle seg sammen. Han gir uttrykk for at han har tro på at man i fellesskap kan skape gode læringsarenaer.

Han vil også ansvarliggjøre sine medarbeidere. Han opplever at det er stor forskjell på hvordan teamene prioriterer språkplanen og får et inntrykk at noen prioriterer det bort og skylder på at det er så mye annet som må gjøres i teamtid. Ofte så kommer tid opp som et argument mot å få gjort de tingene som er bestemt i fellesskap. Dette kan tolkes som at tid brukes som et argument når lærerne ikke får jobbe med det som oppleves som relevant ut i fra skolehverdagen og elevenes læring.

Enkelte av lærerne sier at de ønsker å involveres mer i hvordan utviklingsarbeid skal jobbes med på skolen. Hvordan ulike planer skal implementeres i skolen. Hvis det kun blir en administrativ jobb, blir det lett stor distanse mellom det som foregår på gulvet og det som planlegges på rektors kontor. Dette kan også sees i sammenheng med lærernes ønske om medbestemmelse innenfor visse rammer. Avstanden mellom ledelsen og lærer må være så liten som mulig.

En av lærerne har også tanker om hva som skal til for å engasjere og motivere lærerne. *Det er viktig at lærerne kan komme med innspill til hva de ønsker å jobbe med. Kanskje man burde jobbet mer temarettet, sånn at man kunne valgt å jobbe innenfor de temaene man interesserte seg for. Deretter kan man dele erfaringer og lærerne kunne lært av hverandre i større grad.*

En annen av informantene var opptatt at det var viktig at ledelsen var klar over hvilke ressurser som fantes i personalet.. En av lærerne opplevde at hun hadde kompetanse, som ikke ble utnyttet i tilstrekkelig grad. Hun har flere ganger gitt uttrykk for at hun innehar en kompetanse som kan være viktig å bruke i forhold til enkelt elever med spesielle behov, dette har ikke ledelsen tatt hensyn til i sin planlegging av skoleåret og fordeling av ressursene på skolen.

Sett i sammenheng med hvor viktig samarbeid for kunnskapsutvikling i en lærende organisasjon er, er det veldig viktig at vi er bevisste våre bruksteorier og analyserer

disse, for å skape en samstemt utvikling og læring i organisasjonen. Vi må være bevisste hva vårt kunnskapssyn og vår praktiske handling faktisk bygger på. Det er derfor nødvendig at hvis rektor ønsker endring i organisasjonen må han forstå hvilke faktorer som opprettholder nåværende praksis hos de ansatte. Dette handler igjen mye om å være tett på sitt personale og involvere de i planlegging og forberedelser av utviklingsarbeid på skolen.

4.2 Hva opplever lærerne er relevant kompetanseutvikling?

I denne delen analyserer jeg hva læreren opplever som relevant kompetanseutvikling. Jeg belyser også hva en leder opplever som relevant for sine lærere. Avslutningsvis presenterer jeg funn og analyserer hva rektor og lærerne legger i eierforhold. Både gjennom medvirkning og deltakelse i fellesskapet.

4.2.1 Leder og læreres opplevelse av relevant kompetanseutvikling

Rektor kommer med en gang inn på medarbeiderundersøkelsen når jeg spør om hva som er relevant kompetanseutvikling for den enkelte. Han er klar over at man skårer dårlig på dette punktet i undersøkelsen på skolen. Dette har vist seg å være gjentakende hvert år de har hatt undersøkelsen. Han har selv under andres ledelse opplevd at skolen og oppvekstsenteret har hatt mange ulike utviklingsarbeid på sammen tid. Han har derfor vært tydelig på at det ikke skal være for mange fokusområder og at det skal komme tydelig frem hva som er relevant kompetanseutvikling.

«Så har vi jo sett i forhold til medarbeiderundersøkelsen i år, for vi har jo alltid skåret veldig dårlig på det med relevant kompetanseutvikling. Så vi var veldig spente nå i år, det var akkurat like dårlig. Det får meg til å stusse litt. Fordi nå har vi jo, for det første gått inn for å samle all utviklingstid på en dag, som var ønske fra personalet. Kortet ned på utviklingstiden, de får mer tid til andre ting. Samtidig som vi har stor fokus på stort sett et område som går direkte tilbake til klasserommet i alle fag. Så skårer vi akkurat like dårlig...»

Han stiller seg undrende til dette og forstår ikke helt hva annet som kan være mer relevant kompetanseutvikling. Han opplever selv at det har blitt gjort en del for å legge til rette for kompetanseutvikling ved skolen.

Lærerne har forskjellig syn på hva som er relevant kompetanseutvikling. En forteller at for henne så betyr det mye at hun får kompetanseutvikling på det hun har lyst til. Hun har opp gjennom sin lærerkarriere tatt en del videreutdanning på eget initiativ og i fritiden. Dette har hun gjort fordi hun har et engasjement og ønske om å lære mer og hele tiden utvikle seg. Så for henne er kompetanseutvikling noe man blant annet tilegner seg gjennom ulike studier utenfor skolen.

Relevant kompetanseutvikling for flere av lærerne jeg intervjuet, handlet også mye om samarbeid med andre i team. Ulike fagteam ble også nevnt. Det å kunne ha andre å støtte seg til og søke råd og veiledning. En lærer påpeker at man får mye ut av å lære av hverandre. Han synes det er viktig å kunne reflektere sammen med kollegaer om ulike utfordringer i skolehverdagen. En av informantene legger vekt på behovet for å snakke med andre, og nevner kollegaveiledning. Hun føler seg noen ganger utrygg i situasjoner og undervisning og kunne tenke seg å ha noen og drøftet ulike utfordringer med. Hun opplever det som fruktbart både faglig og som klasseleder i en klasse. Hun påpeker at de jobber i team og har møte hver uke. Hun opplever at det noen ganger kan bli for stort og dreier seg stort sett om de praktiske tingene som handler om skolehverdagen og uken som ligger foran dem. Møtene har båret et preg av å være et infomøte mer enn et samarbeidsmøte om ulike utfordringer på klassetrinnet.

En av de andre jeg intervjuet vektlegger også behovet for et godt samarbeid i grupper og team. I utviklingsarbeidet bør man jobbe i mindre grupper og ikke alltid være samlet hele lærergruppa.

Jeg tolker det dithen at refleksjon sammen med andre oppleves som viktig i forhold til egen kompetanseutvikling. Det gir tydelig uttrykk for at det å lære av hverandre har stor betydning for den enkeltes utvikling. Det er også tegn som tyder på at engasjement er viktig for å oppleve utvikling. Det kan tolkes som det er viktig for ledelse og lærere å være bevist på hvor viktig den enkeltes mentale modeller er for utviklingen på skolen.

Rektor kommer flere ganger innom ordet entusiasme når han snakker om utviklingsarbeid. Han savner at flere viser engasjement og entusiasme når det handler om utviklingsarbeid på skolen. Han undrer seg over at mange ikke prioriterer utviklingsarbeid og at mange lærere ikke ser at det er snakk om kompetanseutvikling.

«Klokka er 13 og det er midt på dagen, du er jo ikke ferdig med arbeidsdagen din ennå, du må jo mobilisere krefter til at dette er viktig.» Sånn jeg kan tolke rektor kan det oppleves som det ikke er helt samstemthet mellom det han mener er viktig i utviklingsarbeid og det han opplever blant lærerne.

Samtidig sier han at det ligger noe uutnyttet der, hva er viktig og hvordan motivere til det arbeidet. Han sier:

«Hvordan skal vi greie å finne en god form på det og at folk tenner på utviklingsarbeidet. Hvordan skape motivasjon og interesse?»

En av lærerne setter ord på hva hun opplever som viktig med tanke på endringer på skolen. Hun har i den senere tid kjent på at hun har behov for større utfordringer for å oppleve kompetanseutvikling og ikke repetisjon.

«At man føler at man er med på å skape noe, ikke bare sitte og høre på noe du vet som du gjør. Med at man faktisk blir utfordret til å gjøre en endring. Tilpasset opplæring på en måte, de fleste har jo en bunnsolid utdanning. Man kan gjerne ha noe å strekke seg til. At du faktisk kjenner at det er en kompetanseutvikling og ikke en kompetanse repetisjon. At man føler at man utvikler seg.» Dette tolker jeg som et behov for å kjenne en større grad av medbestemmelse og deltakelse i utviklingsarbeidet. Det kan tyde på at det å være med på og «skape noe» gir en indre driv og en motivasjon til egen utvikling. Her er det i følge min tolkning en del uutnyttet potensiale i lærergruppa. Rektor etterlyser engasjement og entusiasme, noe som kan tolkes som han opplever at lærerne ikke har et gjensidig engasjement der fokus er på et godt samarbeid på skolen. Kan det også handle om at han ikke inkluderer sine lærere nok i den skapende prosessen i starten av et utviklingsarbeid på skolen? Noe som kanskje kunne vært med på å skape et større engasjement.

En lærer sier i intervjuet at hun opplever at utviklingsarbeid som får stor betydning for henne er utviklingsarbeid som hun selv kjenner hun trenger og ønsker, samt at det er en tydelig ledelse som viser lærerne hvorfor behovet for ulike utviklingsprosjekt er der. At de synliggjør behovet og setter det på dagsorden. Dette tolker jeg som om hvis lærere

kan kombinere eget engasjement og interesse for utvikling med et synliggjort behov initiert av fra ledelsen kan det skape motivasjon og engasjement for utviklingsarbeid.

4.2.2 Medvirkning og eieforhold

Rektor gir uttrykk for at han har tro på at metodene for utviklingsarbeidet må endres på skolen. Han vil at lærerne skal aktiviseres mer og ansvarliggjøres. Han ønsker felles engasjement i utviklingsarbeidet. Han sier at man er forbi den tiden da en leder skal snakke seg gjennom en hel økt ved hjelp av en PowerPoint. Der de fleste «halvsover» og er slitne etter en dag i klasserommet. Han refererer til sine planer for vårhalvåret og har stor tro på mer aktivitet i mindre grupper. Der alle vil få oppgaver som å lese noe, oppdatere seg, dele praksis og liknende. Jeg tolker hans framtidstro som et genuint ønske om å gi sine medarbeidere større grad av medbestemmelse. Gjennom felles engasjement blant lærerne kan de dra nytte av hverandre i samarbeidet.

Lærerne har noe ulikt syn på hva som skal til for at de opplever et eierforhold til utviklingsarbeidet på skolen. En av lærerne forteller at det er viktig med en indre driv og at du selv tar ansvar for å sette deg inn i utviklingsarbeidet. Det er samtidig viktig at noen i ledelsen holder tråden i arbeidet og stiller krav til jobben som skal gjøres. Det blir viktig å finne en balanse og hun beskriver det på denne måten:

Det er veldig viktig at det ikke blir tredd nedover øra, men at man får litt frihet til å bruke litt tid til å skjønne at det kanskje er fornuftig å bruke tid på.

En av lærerne ga tydelig uttrykk for at hun trengte utfordringer. Hun trengte å oppleve at hun ble utfordret faglig og pedagogisk. Hun opplevde en del av utviklingstiden som langsom og noen ganger bortkastet bruk av verdifull tid. Det ble mye snakk og lite som faktisk kom ut av det. Hun trakk også frem hva som gjorde at hun opplevde eierforhold til utviklingsarbeid. Hun brukte språkplanen som et eksempel. Hun var med i en gruppe som var pådrivere for å utvikle planen og opplevde seg selv som en viktig bidragsyter i utformingen av planen. Dette gav henne en følelse av å bidra og oppleve reel medbestemmelse.

En av de andre lærerne legger stor vekt på betydningen av å ha en praktisk tilnærming til utviklingsarbeidet hun er en del av. Hun var en av lærerne som var en del av gruppen

som skulle utarbeide planen og presentere den for de andre lærerne. Hun sier blant annet underveis i intervjuet:

«Har vært interessant å jobbe med språkplanen, det er vel det arbeidet som har gitt meg mest. Det var nok egentlig fordi jeg fikk lov å være med å lage den, fikk utforme oppsette på den og sånne ting. Så jeg fikk jo på en måte eieforhold til den.»

Hun sier videre i intervjuet at det at utviklingsarbeidet er praksisnært betyr mye for henne som lærer. Hun beskriver det ved å si:

At det er noe man faktisk får bruk for, når det blir veldig praksisnært og rettet enten mot klasserommet eller det daglige arbeidet som lærer. Få nye ideer til opplegg og vinklinger på ting; rett inn i hverdagen din som lærer.

En annen av lærerne satte ord på hva som skulle til for at hun fikk et eieforhold til utviklingsarbeidet. Hun la vekt på å utnytte hverandres kompetanse i arbeid med ulike prosjekt. Hvis hun fikk jobbe med det hun følte hun var god på ville hun bli motivert.

«Det er en måte å gjøre det på, jeg tror det er viktig at man kjenner at man kan bidra der man vet at man selv kan bidra best. Alle vil jo det, bidra, klart det. Det er da du kjenner at du kan eie det og det er gøy. Det er kjempegøy. Da blir man motivert, og det er jo det det handler om egentlig.»

Her tolker jeg det som at lærere ønsker å ha medbestemmelse, for noen innebærer det å være med i prosessen og for andre handler det om å ha en god delingskultur. Det kan være signaler som tyder på at det å være med å påvirke i større grad har stor betydning for engasjementet for utviklingsarbeid og kompetanseutvikling. Dette kan igjen være med å gi den enkelte et eierforhold til utviklingsarbeidet. Det kan se ut som om at rektor også ser at det er endel uutnyttede ressurser hos lærerne. Han gir signaler om at det må en endring til, en endring som fører til at lærerne i større grad får et eierforhold til arbeidet. Dette kan også sees i sammenheng med hvordan man legger opp til utviklingsarbeid på skolen. Utviklingen bør skje i et praksisfellesskap på skolen og kan trekkes mot forskning og teori rundt skolebasert kompetanseutvikling.

Det kommer også frem i et av intervjuene at det er vanskelig å få et eierforhold til noe som man blir pålagt å jobbe med av utviklingsarbeid.

«I de senere årene har vi en del ganger bare blitt pålagt ting som vi skal gjøre. Vi har på en måte ikke helt fått det eierforholdet til det, som kanskje hadde vært best.»

Hun legger til at man bør i størst mulig grad få med lærerne ved blant annet å sette mål for utviklingsarbeidet sammen med ledelsen.

«Det å høre med de ansatte litt hva dem tenker er lurt at vi bruker tiden på? Hva burde vi holde fokus på for at dette skal bli mest mulig vårt og at vi kan bruke det. Det tror jeg er viktig.»

Flere av de som ble intervjuet la vekt på hvor viktig det var å ha en praktisk tilnærming til læring.

«Det var vel litt som jeg nevnte i stad kanskje med de praktiske tingene hvor vi viser konkrete ting. Det er kanskje det som gir meg mest og jeg lærer mest av. Dele med andre, teste ut og prøve ut og lage nye opplegg.»

Dette uttrykker også en av de andre informantene. Han har mye kompetanse i lesing og leseopplæring og var med på å utarbeide språkplan. Dette var nyttig og ga et løft i forhold til lesing og lesestrategier i klasserommet.

«Jeg følte jeg kunne bidra med noe av min kompetanse under utarbeidelse av planen og det har også gitt meg ny læring. Blant annet har jeg lært mer om læringsstrategier.»

Jeg tolker flere av lærerne dithen at de ønsker å være mer delaktig i initieringen av utviklingsarbeidet på skolen. Det å være med på å utforme mål for utviklingsarbeidet på skolen kan gi lærerne et større eierforhold. Det kan igjen gjøre at de opplever større grad av kompetanseutvikling. Det vil også være viktig at de kan bidra med den kunnskapen og kompetansen de allerede har.

4.2.3 Deltakelse i fellesskapet og erfaringsdeling

Rektor legger igjen vekt på involvering. Han har tro på et tett samarbeid med tillitsvalgt og klubben. Det at lærerne opplever at de har en reel påvirkning på den retning som blir lagt for utviklingsarbeidet. Han har tro på at det vil skape større grad av gjensidig engasjement og tilhørighet. I det arbeidet som skal gjøres må det også legges opp til større grad av refleksjon og erfaringsdeling i grupper.

Lærerne har litt lik innfallsvinkel til dette spørsmålet. En av lærerne er tydelig på at det som kommer av føringer fra skoleeier, må få rotfeste hos den enkelte lærere. Dette kan

gjøres ved at ledelsen skaper forståelse for hvorfor de ulike prosjekter og planer er viktig for skolen. Hun tok språkplanen som et eksempel.

Språkplanen må være grunnfesta. Vi lærerne må forstå hvorfor den er viktig og hvorfor det er viktig å følge den. Da må det være en kombinasjon av at lærerne gjør en innsats selv for å forstå betydningen og at ledelsen stiller krav til arbeidet som skal gjøres på team og i klasserommet.

En av de andre lærerne legger vekt på hvor viktig det er å oppleve at man har en påvirkningskraft og opplevelse av samarbeid. Han liker ikke å bli pålagt noe uten å oppleve et samarbeid i forkant. En beskriver det på denne måten:

Vi må være enige om målet, diskutere hvordan vi skal komme dit, enighet tenker jeg er superviktig.

Det er også en av lærerne som sier at hun savner et tettere samarbeid lærerne i mellom. I et tettere samarbeid kan man bruke hverandre som sparringspartnere og spørre om råd og veiledning. Hun tror at hvis det hadde vært større mulighet for å utveksle mer erfaringer og spørre hverandre om råd, ville hun lettere kunne få et eierforhold til arbeidet de holder på med i utviklingstiden. Hun sier også at når hun opplever en rød tråd mellom sin egen læring og utviklingsarbeidet på skolen har det vært på grunnlag av et tett og godt samarbeid med andre kollegier. Hun gir eksempel på ganger da hun har kjent en helhet mellom klasserommet, samarbeid og utviklingsarbeidet. Da har hun opplevd eierskap til den jobben hun gjør.

Her tolker jeg at det kan være viktig for lærerne å oppleve seg som en viktig deltaker i oppstarten av et utviklingsarbeid. Opplevelsen av å bli «hørt» når man planlegger hva som er viktig utviklingsarbeid på skolen. De beskriver en slags «bottum up» tankegang, der behovene for kompetanseutvikling må bunne i de behov den enkelte har på skolen.

4.3 Oppsummering

Jeg tolker mange av mine funn at ledelsen og lærerne ved skolen har samme tanker om hva som er viktig for at den enkelte skal oppleve relevant kompetanseutvikling. Det handler mye om at ledelsen «ser» den enkelte og kjenner til den enkeltes behov for utvikling. Dette kan gjøres ved at ledelsen er tettere på sine lærere, både i klasserommet og i planleggingen av utviklingsarbeidet. Jeg tolker det som at jo mer involverte lærerne er i utviklingsarbeidet på skolen, jo større grad av engasjement opplever de. Det kan da være tegn som tilsier at motivasjon og engasjement igjen vil føre til større grad av

opplevd kompetanseutvikling. Skolebasert kompetanseutvikling legger vekt på betydningen av at lærerne ved skolen får være med i forarbeidet til et utviklingsprosjekt. Det kan se ut som dette er noe som er viktig for den enkelte lærer. De ønsker å bli hørt tidlig i utviklingsprosesser for å være med å påvirke og løfte frem hva de anser som viktig for elevers og lærernes læring. Det kommer også frem av mine funn at muligheter for å spørre seg selv hvorfor man gjør som man gjør er viktig i utviklingsarbeid. En leders kjennskap til sitt personale er også avgjørende. Lederens oppfatning av hva som er behovet i personalet, kan være avgjørende for utviklingsarbeidet på skolen.

5 Drøfting av datamaterialet

I denne delen vil jeg jeg drøfte de viktigste funnene jeg har gjort opp mot teori. Dette vil jeg gjøre med bakgrunn i min problemstilling: *Hvordan kan ledelsen tilrettelegge for at lærerne ved skolen opplever kompetanseutvikling som relevant?* Jeg vil først drøfte kompetanseutvikling og læring, deretter vil jeg se nærmere på ledelse av kompetanseutvikling. Tilslutt vil jeg drøfte funn med utgangspunkt i teori om praksisfellesskap og eierforhold.

5.1 Kompetanseutvikling og læring

Alle parter i en organisasjon er viktige for at det skal være en organisasjon i utvikling. Det igjen hen speiler til nasjonale føringer som sier at skolen skal være en lærende organisasjon og det skal legges til rette for lærernes læring og utvikling. Peter M. Senge legger vekt på fem disipliner for å være en organisasjon i utvikling. Jeg har i mine funn hatt fokus på mentale modeller og teamarbeid.

Mentale modeller:

Alle i en organisasjon har ulike mentale modeller eller tanker om hvordan de ser for seg noe er eller burde være. I en endrings- og utviklingsprosess vil det derfor være viktig at det blir en sammenheng mellom ønsket utvikling for alle og ønsket utvikling for den enkelte (Senge, 2006). I mine funn fant jeg tegn på at det var noe avstand mellom hva ledelsen opplevde som relevant for utviklingsarbeidet på skolen og hva lærerne opplevde som relevant. Kan det være at rektor ikke har nok kjennskap til hver enkelt medarbeider. Det er viktig i en organisasjon og ta hensyn til den enkelte medarbeiders mentale modeller. Hvilke tanker har den enkelte for hva som er viktig for han for å oppleve en utvikling og oppleve at det skolen jobber med er relevant for dem.

For rektor kan det tyde på at gode planer og struktur på utviklingstid bør være tilstrekkelig for at den enkelte tar ansvar og er aktiv i utviklingsarbeid. Viviane Robinson forklarer nødvendigheten av at hvis en ledelse ønsker endring i organisasjonen må man forstå hvilke faktorer som opprettholder nåværende praksis hos de ansatte. Det er kun på denne måten man kan forstå hva som skal til for å forbedre praksis (Robinson, 2018). Gjennom mine funn kan det tyde på at ledelsen har begrenset

kjennskap til hvilke faktorer som opprettholder nåværende praksis hos sine ansatte. Han gir uttrykk for at ting tar tid og at det er vanskelig å endre praksis fordi det sitter langt inne hos den enkelte. Har det da i forkant blitt jobbet godt nok med å forstå hva den enkelte lærer har behov for og hva som skal til for at de kan være deltaker i en endringsprosess? Det er et viktig tema i mine funn at lærerne trenger å oppleve en indre motivasjon. De må kjenne behovet for utvikling, de må oppleve at det er noe de trenger. Alle som jobber i en organisasjon har noen tanker om hva de ønsker å oppnå og hva de tror skal til for å oppnå noe. Den enkelte ansatte må kjenne at behovet for endring kommer innenifra. Derfor må det være en sammenheng mellom ønsket utvikling for alle og ønsket utvikling for den enkelte (Senge, 2006). Dette må en leder ha med i sine betraktninger. Det betyr at man som leder må ha god kjennskap til sine ansatte og vite noe om den enkeltes behov. Argyris og Schöns beskrivelse av enkelkrets- og dobbelkretslæring kan også bygge opp under dette. For å oppnå varig endring hos den enkelte må det være samsvar mellom hans eksisterende oppfatninger og verdier og de endringer som skal til. I de situasjoner det ikke er samsvar mellom hans verdier og oppfatninger og de faktiske endringer som skal gjøres, vil det være nødvendig å se på de styrende verdiene. Det er viktig at man spør seg selv «Hvorfor man gjør som man gjør». Det er gjennom å være spørrende til sin egen oppfatning og verdier, man kan oppnå endring. Rektor sier at han forstår at det er behov for endringer når det gjelder en del av utviklingsarbeidet. Han ønsker å lytte til sine medarbeidere og ta de med på råd. Han må samtidig sammen med ledelsen gjøre en jobb i forhold til å analysere hvilke oppfatninger og verdier som er rådende i personalet. Dette kan være avgjørende for utviklingsarbeidet på skolen.

Teamarbeid:

Et av behovene som kom frem i mine funn er behovet for samarbeid med andre kollegier. Det kommer frem i mine funn at flere av informantene setter teamarbeid veldig høyt. Ord og uttrykk som; tettere kollegiet, erfaringsdeling, spørre hverandre om råd, utnytte hverandres kompetanse og dele med andre, gikk igjen i mye av funnmaterialet. Gjennom dialog og erfaringsdeling kan det komme frem ny kunnskap. Det er her den tause kunnskapen som ligger hos den enkelte kan komme til syne (Senge, 2006). Teamarbeid blir løftet frem som en viktig del av skolehverdagen. Det å ha noen å støtte seg til, diskutere med og føle seg som en del av helheten.

Skolebasert kompetanseutvikling:

Mye forskning tyder på at en viktig forutsetning for utvikling er at det er en god delingskultur. Det er mye taus kunnskap blant lærerne som må artikuleres og gjøres synlig i kollegiet (Bjørnsrud, 2015). Teori rundt tema bygger også opp under dette. Både rektor og lærere jeg intervjuet ga uttrykk for at det å reflektere sammen med andre er viktig i forhold til sin egen kompetanseutvikling. De opplevde at det å lære av hverandre hadde betydning for den enkeltes utvikling. I arbeidet med skoleutvikling er det viktig å vektlegge både individuelle og kollektive prosesser i arbeidet. Det er viktig at individet med sine mentale modeller får være med å påvirke de kollektive prosessene i tett samarbeid med de andre lærerne i et kollegium (Bjørnsrud, 2015).

Samtidig så var det signaler som tydet på at det ikke alltid var refleksjon og erfaringsdeling som var fokus i ulike møter og team. Det kunne ofte bære preg av å være rene infomøter, der man bare satt og tok i mot informasjon. Det var lite tid til å drøfte utfordringer som foregikk i det daglige.

Hvordan utvikles en delingskultur? Hvor har skoleledere og lærere «syndet»? Rektor ga også uttrykk for at det var behov for forandring i det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen. Han ønsket å finne en form på utviklingsarbeidet som ville være med på å skape motivasjon og interesse blant lærerne. Han uttrykte hvor viktig det var å ha et godt samarbeid med tillitsvalgt og de andre i lederteamet. Der ønsket han at de ansattes behov skulle bli hørt, at utviklingsarbeidet skulle bære preg av en «bottum up» tankegang. Han hadde forståelse for at det var gjennom å la de ansatte få løfte frem sine behov han kunne finne deres motivasjon for utviklingsarbeid på skolen. Dette er et ledd i en tankegang som har tro på den uutnyttede kompetansen som finnes blant et personale. Mye forskning tyder på at det er her skoler og ledelse ved skoler har mye å hente. Det er gjennom en delingskultur man kan hente opp den kunnskapen som finnes hos den enkelte og utnytte den til det fulle (Bjørnsrud, 2015). Det er her viktig at rektor ser hvor stor betydning han har for lærernes læring og skolens utvikling i fellesskap. Det er han og lederteamet som skal tilrettelegge for lærernes læring og være deres ressursperson i utviklingsarbeidet. Han må legge til rette for at lærerne skal oppleve at det utviklingsarbeidet de holder på med er relevant for deres og elevenes læring. Rektor gir uttrykk for at han ønsker nettopp dette. Han vil lytte til deres behov og jobbe med

utviklingsarbeid med deres behov i tankene. Det er her han kan hente kraft til at hver enkelt kan oppleve utvikling og læring (Bjørnsrud, 2015).

5.2 Ledelse av kompetanseutvikling

Hvilken ledelsespraksis er det ved skolen jeg har studert? Hvilken rolle har lederen i samspillet mellom ledelse og ansatt? I teori rundt ledelse har jeg valgt å skrive om distribuert ledelse. En ledelsespraksis som viser at ledelse handler om samspillet og interaksjonen mellom mennesker og situasjon. Det er en ledelsespraksis som ikke bygger på den enkelte leders kunnskaper og ferdigheter (Spillane, 2005). Det er ikke den glorifiserte lederen som skal gjøre under med en skole, men alle må være med på å bidra til å få en skole i utvikling. Det kan til tider under intervjuet av rektor være tegn som sier at han står alene med mye av planleggingen av utviklingsarbeidet. Han opplever at medarbeiderne ikke er like motiverte som han ønsker og de følger ikke opp de planer og prosjekter som er bestemt i plenum. Kan det være at han opplever de ansatte som passive og lite utviklingsorienterte? Eller er det en opplevelse blant de ansatte at de bare er «brikker i et spill»? og ikke har reel påvirkningskraft over utviklingsarbeidet på skolen. Derfor kan de virke passive og lite motiverte. Spillane beskriver ledelsespraksis gjennom tre ulike typer interaksjon mellom medlemmene i organisasjonen. Noe samarbeid innebærer et tett samspill for og nå et felles mål. Målet på skolen var tydelig og klart for alle, språkplanen skulle ha fokus og være en del av hverdagen til lærerne og elevenes læring. Dette krever en innsats av hver enkelt, samtidig som aktørene er helt avhengig av hverandre for at jobben skal bli gjort (Ottesen & Møller, 2006).

Rektor ga uttrykk for at han forventet en lojalitet hos sine lærere, at de gjorde det man var blitt enige om. Han opplever at det er forskjell på hvordan teamene prioriterer arbeid som er initiert i utviklingstid, som for eksempel arbeidet med språkplanen. Spillane legger også vekt på at enkelte ting må gjennomføres på en bestemt måte og rekkefølge som fordrer en koordinering av arbeidsdeling (Ottesen & Møller, 2006). Kan det være at rollene på skolen ikke er tydelige nok? Teamene har ikke teamleder. De har ingen teamleder som er deltaker i en plangruppe. En plangruppe pleier å bestå av representanter fra lærerne og ledelsen. I en sãnn type fora har ledelsen mulighet til å følge opp det som foregår rundt i teamene. Kunne en teamleder vært med på å løfte frem utfordringer til ledelsen? På den måten ville ledelsen ville hatt mulighet til å

komme tettere på arbeidet som foregår i klasserommene. På denne måten kan det også være med på å ansvarliggjøre alle de ansatte på en skole. Dette kan også være med på å bidra til en skole i utvikling. Dette synet på ledelse vil flytte fokus fra lederen til ledelsespraksis (Spillane, 2005). Det handler igjen om hvordan den enkelte medarbeider kan gi viktig bidrag til organisasjonen og samspillet mellom enkeltindividene i organisasjonen. På den ene siden uttrykker lærerne at de ønsker å være viktige bidragsytere, men at de ikke i tilstrekkelig grad blir tatt med i drøftingene rundt hva som er behovet blant lærerne. På den andre siden uttrykker ledelsen at det er lite engasjement og tiltak i lærergruppa.

Rektor er viktig i prosessen og det er han som må tilrettelegge arbeidet og stille krav til hva som forventes av personalet. Det er også viktig at det legges opp til skriftlighet, refleksjon og erfaringsdeling i kollegiet (Bjørnsrud, 2015). For å få til dette samspillet og utnytte de ressursene som finnes i et kollegium må skoleledelsen være bevist sin oppgave som en tilrettelegger med mye kunnskap om den enkeltes kompetanse og kunnskap på ulike områder i skolen. Rektor har en stor betydning for lærernes læring og skolens utvikling i fellesskap (Stenshorne, 2015).

En av lærerne uttrykker at det er viktig at lærerne får komme med innspill til hva de ønsker å jobbe med. På denne måten kan de bli mer engasjert og motivert. Da kan det oppleves som mer nyttig det utviklingsarbeidet som foregår på skolen. Det kan tyde på at jo mer involverte lærerne er i utviklingsarbeidet på skolen, jo større grad av motivasjon opplever de.

Så hvordan bør rektor gå frem for å tilnærme seg måten å lede forandring på? Robinson legger vekt på to typer tilnærminger, omgåelsestilnærming og engasjementstilnærming, jeg vil drøfte begge i lys av mine funn (Robinson, 2018). Rektors agenda er at språkplanen skal bli implementert på skolen. Den skal være en del av hverdagen til lærere og elever. Han er usikker på om språkplanen blir prioritert, gjør lærerne det de har fått beskjed om å gjøre? Kan det være at lærerne opplever at dette er noe som blir «tredd ned over ørene deres»? Har rektor lyttet til og satt seg inn i lærernes behov og ønsker? Kan det være at lærerne opplever endring for endringens skyld, eller er språkplanen et godt verktøy for elevenes læring og lærernes læring? I mine funn uttrykker lærerne at de bruker språkplanen aktivt. De opplever at planen er

implementert. Lytter rektor da til sine lærere når det kan virke som det er et lite sprik mellom hans oppfatning og lærernes oppfatning?

Når planen ble utarbeidet var det to av lærerne jeg intervjuet som var med i arbeidet med å lage planen. Dette gav dem mestring og opplevdes som et kompetanseløft for dem. Der de både fikk bidratt med sin erfaring og kunnskap og lærte nye ting underveis i prosessen. De var i dialog med ledelsen underveis i arbeidet og ble møtt på det de synes var viktig og relevant for lærernes og elevenes læring. De var i utgangspunktet motivert for endring og så behovet for endring, før planen ble iverksatt som et verktøy på skolen. Her kan det virke som om ledelsen jobbet bevist med å skape motivasjon for utviklingsarbeidet, de så behovet for en språkplan og ønsket at de ansatte også skulle se det samme behovet. De hadde en engasjementstilnærming og var i dialog med sine lærere. De søkte et tett samarbeid for å utarbeide en plan for alle. Dette arbeidet var gjennomført en god stund før jeg gjennomførte min studie på skolen, men det kan allikevel se ut som at det har satt spor i det videre arbeidet på skolen. Rektor ga uttrykk for at han ønsket å ha engasjerte og motiverte ansatte og var tydelig på at han måtte jobbe på en annen måte med utviklingsarbeid fremover. Ved å bringe inn de ansatte i prosessen før man starter opp et endringsarbeid, kan man lettere finne frem til de gode grepene som skal til for å skape motivasjon og engasjement.

For å kunne gjøre en endring, må man som leder være klar over at våre handlinger styres noen komponenter. Det er den enkeltes handlinger, oppfatninger og verdier som styrer handlinger og konsekvensen av oppfatninger og handlinger (Robinson, 2018). Vi mennesker har ikke alltid evne til å se hva som faktisk styrer våre handlinger. Vi tror vi gjør noe annet en det vi faktisk gjør. Påberopte teorier og bruksteorier er ikke alltid i samsvar med hverandre (Bolman & Deal, 2009). Derfor er det viktig som leder og ha fokus på samarbeid for å være en lærende organisasjon (Senge, 2006). For å få til et godt samarbeid er det veldig viktig at skolen er bevist de ansattes bruksteorier og analyserer disse, for å skape en samstemt utvikling og læring på skolen. Rektor fortalte at han så viktigheten av å være tettere på de ansatte. Han hadde behov for å være der det skjer, i klasserommet og på ulike læringsarenaer. På den måten kan han også kjenne til de ulike behov for utvikling. Ved å trekke de ansatte mer inn i planlegging av utviklingsarbeid vil han ha større mulighet til å møte den enkeltes behov og se skolens behov for utvikling (Bjørnsrud, 2015).

5.3 Praksisfellesskap og eierforhold

Gjennom den daglige samhandlingen mellom leder, lærer og elev utvikles ulike typer av praksisfellesskap. Læring handler blant annet om å gjøre, det å praktisere det man lærer (Wenger, 2004).

I funnene mine blir dette uttrykt som en viktig faktor. Det at noe er praksisnært virker som har stor betydning. Det at noe som læres er tett knyttet opp mot den praksis man skal utøve i klasserommet gir mening og fører til engasjement og utvikling. Dette ble også uttrykt som en viktig faktor for å oppleve eierforhold. En av informantene uttrykte det som noe av det viktigste for henne. *«..de praktiske tingene hvor vi viser konkrete ting. Det er kanskje det som gir meg mest og jeg lærer mest av.»*

Læring handler om fellesskap, man lærer i møte med andre og i samspill med andre (Wenger, 2004). Det å jobbe i et samspill som gjør at man kan utnytte hverandres kompetanse ble også lagt vekt på av en av informantene. Dette handler i en viss grad om at det er viktig å ha en god delingskultur. Når lærer snakker om å utnytte hverandres kompetanse handler det om å dele. Det at man kan lære av hverandre. Rektor påpeker at han ser viktigheten av dette og ønsker å gi mer rom for dette i tiden som kommer. Ledelsen bør legge opp til rom for erfaringsdeling og refleksjon. Wenger legger også vekt på identitet, læring skaper identitet. Det at man kan oppleve at man er god på noe. Gjennom arbeidet med språkplan på skolen var det noen av lærerne som opplevde å få bidra med noe som de var gode på. Noe de opplevde at de kunne mye om og kunne dele med andre, dette førte også til læring og utvikling for dem. Læring gir mening gjennom erfaring, når man erfarer at man mestrer noe nytt gir det mening og styrker din identitet. Alle disse fire faktorene påvirker hverandre på forskjellige måter.

Tingliggjøring er selve prosessen som materialiseres i fysiske produkter eller for eksempel i strukturer (Wenger, 2004). Språkplanen er et konkret eksempel på tingliggjøring. Alle mine informanter har et forhold til den på ulike måter. To av informantene har vært med å utarbeide den i en egen prosjektgruppe. De har vært med på og formen planen som alle skal bruke. Rektor har vært en av initiativtakerne til språkplanen sammen med ledergruppa. De lærerne som jeg intervjuet bruker den aktivt i mer eller mindre grad i undervisningen. Språkplanen skaper et gjensidig engasjement, den er med på å utvikle felles praksis i klasserommene. Den skal være en del av all planlegging på trinnteam og i teamarbeid. Det er ikke nødvendigvis sann at et praksisfellesskap er synonymt med et team eller trinnteam. Et team er en praksis der det

foregår samhandling som etter hvert kan utvikle seg til et praksisfellesskap. Det ble gitt uttrykk for at enkelte team på skolen jeg studerte ikke fungerte optimalt for enkelte av medlemmene i teamet. Noen opplevde ikke at det var et gjensidig engasjement og samhandling i teamet. Møtene gikk ofte bort til planarbeid og detaljer om uken som lå foran dem. De gode refleksjonene og erfaringsdelingen uteble.

Wenger beskriver hvor viktig gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar er for et praksisfellesskap (Wenger, 2004). Et gjensidig engasjement betyr at det er en innbyrdes forbindelse mellom deltakerne i praksisfellesskapet. Her i denne sammenhengen vil det være lærerne og ledelsen. Det trenger ikke alltid være fred og harmoni i et praksisfellesskap. Det kom frem under intervjuene hvor viktig det var at ledelsen var klar over hvilke ressurser som fantes i personalet. En av informantene opplevde at hun hadde kompetanse som hun ikke fikk utnyttet. Hun mente selv at ledelsen var klar over hennes kompetanse, men ikke utnyttet hennes kompetanse. Her kan det oppstå spenning og konflikt mellom rektor og lærer. Det er viktig at det er en god dialog mellom ledelsen og de ansatte. Rektor må være tydelig på de valg han tar og jobbe med de spenningene som kan finnes. På denne måten kan spenninger og konflikter være nyttige og igjen skape utvikling hvis de behandles riktig (Wenger, 2004).

Det å ha et eierforhold til et utviklingsarbeid handler mye om å ha medvirkning, være en deltaker, engasjement og opplevelse av mening og sammenheng (Madsen, 2010). Noen av de faktorene som ble trukket frem i mine funn var blant annet; Et ønske om å være med i planleggingsfasen av utviklingsarbeid, ønske om en praktisk tilnærming til utviklingsarbeidet. Det ble også fremhevet som viktig å utnytte hverandres kompetanse og ressurser. For å få til det ble delingskultur trukket frem som viktig. For lærerne handler det også om å oppleve et eierskap til det utviklingsarbeidet som foregår på skolen. Alle disse faktorene handler til en viss grad om å ha en reel medbestemmelse og innflytelse på de valg som blir tatt på en skole. Det å kunne bidra med den kunnskapen og kompetansen de allerede innehar og på den måten få dele denne kunnskapen og kompetansen med hverandre. Rektor ønsker også at lærerne skal oppleve at de har mer medbestemmelse med tanke på utviklingsarbeidet. Han uttrykker at det er viktig å aktivisere og ansvarliggjøre lærerne i større grad. Bjørnsrud legger vekt på at skolebasert kompetanseutvikling nettopp ivare tar en del av disse behovene. Alle må

delta i en utviklingsprosess på egen skole. Det handler om å utnytte den kompetanse som allerede finnes på skolen. Det er gjennom å skape en delingskultur i personalet man kan utnytte den enkeltes kompetanse (Bjørnsrud, 2015).

5.4 Oppsummering

For å oppleve at man er en del av felleskapet la enkelte av informantene vekt på at leders rolle er viktig. Rektor må skape forståelse for hvorfor ulike prosjekter og planer er viktig. Lærerne må selv gjøre en innsats for å sette seg inn i hva som er viktig for å være en lærende organisasjon og ledelsen må også stille krav til arbeidet som skal gjøres. For å få gjennomslag for de ulike kravene er det viktig at lærerne forstår hvilken betydning kravene har for hver enkelt og for skolen som helhet. En av lærerne beskriver det på denne måten: *Vi må bli enige om målet, diskutere hvordan vi skal komme dit.* Behovene for kompetanseutvikling må finne rotfeste i de behov den enkelte har på skolen. Dette gjør at jeg igjen kommer tilbake til skolebasert kompetanseutvikling. Det kan virke som det er noe uutnyttet kompetanse i personalet. For å utnytte og ta i bruk lærernes kompetanse bør rektor legge til rette for både individuelle og kollektive prosesser i arbeidet. Individuell og kollektiv refleksjon over handling og at lærerne har både en selvstendig individuell rolle og en kollektiv rolle i samarbeidet med kollegaer (Bjørnsrud, 2015).

6 Konklusjon

Innledningsvis viste jeg til læreplanverket for kunnskapsløftet. Der legges det vekt på at skolen skal være en lærende organisasjon og det skal legges til rette for at lærerne lærer av hverandre gjennom samarbeid. I denne studien stilte jeg følgende problemstilling: *Hvordan kan ledelsen tilrettelegge for at lærerne ved skolen opplever kompetanseutviklingen som relevant?*

Gjennom mitt arbeid med denne oppgaven har jeg sett at dette er en skole med stort ønske om et godt samarbeid mellom lærere og mellom ledelse og lærere. De jobber i team, men trenger kanskje større grad av føringer for hva teamsamarbeidet skal inneholde. Man må ha et bevist forholdt til hva som forventes av et teamsamarbeid og hva som forventes av den enkelte i samarbeidet.

Det er også mange signaler som tyder på at det er i ferd med å gjøres endringer når det gjelder utviklingsarbeid. Rektor på en side sier at han gjerne vil at lærerne skal bli mer aktive i forberedelsene til utviklingsarbeid. De skal selv i større grad få komme på banen for å påvirke innholdet i den jobben som skal gjøres. Dette er i tråd med tanken rundt skolebasert kompetanseutvikling. Der prinsippet om «bottum up» holdes høyt. Utviklingsarbeidet skal forankres med utgangspunkt i de behov som er på skolen og de behov som læreren gir uttrykk for gjennom individuell og kollektiv refleksjon. Det er viktig at hver enkelt opplever å ha medbestemmelse i utviklingsarbeidet på skolen. De må få en opplevelse av at utviklingsarbeidet gjøres fordi det er et genuint behov for det og at det er med på å sørge for at skolen er i utvikling.

Det er viktig i pedagogisk utviklingstid at det er en sammenheng mellom lærernes forventninger og ønsker og rektors forventninger og krav. Det betyr samtidig at det er viktig å bruke tiden «riktig». Rektor må ta inn over seg hvor viktig det er å involvere sine medarbeidere i både forberedelser av utviklingsarbeid og underveis i arbeidet. Da vil det være mulig å fange opp de lærerne som opplever at utviklingstiden er langsom og noen ganger bortkastet bruk av lærernes verdifulle tid.

Det kan også virke som det er noe uutnyttet kompetanse på skolen. Derfor er det nok viktig at rektor og ledelsen kommer tettere på lærerne. Ledelsen bør i større grad være tilstede og se hvilket arbeid som gjøres og observere i klasserommet. Dette kan også

bidra til at lærerne føler seg mer sett og forstått i hvilke utfordringer de står i. Det kan da også bidra til at den kompetansen som finnes kan være med på å bidra til at andres kompetanse heves.

Et annet viktig element i noe av funnene er hvordan lærere ser på sin rolle i utviklingsarbeidet og rektors rolle i utviklingsarbeidet. Det kommer frem i funn at det er viktig med engasjement og motivasjon, og at man selv tar ansvar for å sette seg inn i utviklingsarbeidet. Det er samtidig viktig at noen i ledelsen holder tråden i arbeidet og stiller krav til jobben som skal gjøres. Det må være en symbiose mellom den enkeltes forventninger og ønsker, og leders krav til jobben som skal gjøres for å oppnå utvikling i organisasjonen.

Det må være rom for at den enkelte kan få anledning til å reflektere over den jobben de er satt til og reflektere over de ulike valg som blir tatt gjennom et skoleår. Det er også viktig at de kan dele sine tanker og refleksjoner sammen med andre i kollegiet. Det kan være misoppfatninger mellom lærernes verdier og oppfatninger og de endringer som faktisk skal gjøres. Derfor er det viktig at man hele tiden er bevisst på at hvis man skal oppleve læring og utvikling må man spørre seg selv hvorfor man gjør som man gjør.

På den måten vil det bli en dobbelkretslæring. Dobbeltkretslæring krever endringer i oppfatninger og verdier i tillegg til handlinger. Jeg ser gjennom mine funn at det er ønske og behov for endringer av hvordan den enkelte skal oppleve at utviklingsarbeidet er relevant for dem.

I min problemstilling spør jeg: *Hvordan kan ledelsen tilrettelegge for at lærerne ved skolen opplever kompetanseutviklingen som relevant?* Får jeg svar på det i min studie? Jeg opplever at jeg gjør det. Hvis ledelsen er tett på, kjenner sine lærere, involverer lærerne i forberedelser av utviklingsarbeid og viser et genuint ønske om at lærernes behov skal bli møtt, vil det være mulig å legge til rette for at lærerne opplever kompetanseutviklingen som relevant.

Det finnes mange ulike innfallsvinkler og mye forskning rundt temaet som jeg ikke har berørt, men jeg har vært bevisst mitt utvalg av teori og mener at det gir meg noen svar jeg er ute etter. Det hadde vært interessant og sett på min forskning med andre briller også. Det er ingen tvil om at mye av det utviklingsarbeidet som igangsettes på skoler er

etter oppdrag fra skoleeier. Hvordan bør da en leder initiere utviklingsarbeid på skolen? Hvordan sikre at de ansatte føler en medbestemmelse og innflytelse på det arbeidet som ligger foran dem? Hvordan sørge for at lærerne opplever et eierforhold til utviklingsarbeid som blir initiert fra skoleeier? Dette er en interessant studie i seg selv og kanskje det er verdt å se nærmere på ved en senere anledning.

Jeg tenker at mye henger sammen med hvordan ledelse drives på en skole. Er det åpenhet og medarbeiderskap? Opplever den enkelte å bli sett i den store sammenhengen? Er det rom for refleksjon og praksisdeling? Ivaretar ledelsen den enkeltes behov? Hvis man kan svare ja på noen av disse perspektivene tror jeg at man vil oppleve å ha en lærende organisasjon der man opplever kompetanseutvikling for den enkelte.

7 Litteraturliste

- Ballangrud, B. (2012). *Kompetanseutvikling som styringsmiddel i videregående skole*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bjørnsrud, H. (2015). *Skolebasert kompetanseutvikling - Organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal.
- Dalen, M. (2011). *INTERVJU som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 83-96). Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, R., & Aas, M. (2012). *Å utforske praksis*. Oslo: Cappelen damm AS.
- KS. (2016). *10-faktor - KS`medarbeiderundersøkelse*. Hentet 18.05 2016, fra <http://www.ks.no/fagomrader/utvikling/effektiviseringsnettverkene/ny-medarbeiderundersokelse-pa-bedrekommune.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen*. Hentet 20.03.2018, fra <http://www.udir.no>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Madsen, J. (2010). Må lærerne eie prosjektet for at vi skal lykkes i arbeidet med å utvikle skolen? I M. Ekholm, T. Lund, K. Roald & B. Tislevoll (Red.), *Skoleutvikling i praksis* (s. 151-167). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design*. USA: SAGE Publications.
- Meld. St. 21 (2016-2017). (2016). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning på god skoleledelse? I J. F. Møller, Otto Laurits (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse av kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ottesen, E., & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. L. Sivesind, Gert. Skedsmo, Guri (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 136-147). Oslo: Cappelens Forlag AS.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring av fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M. B. Postholm (Red.), *Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21-49). Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer - Mer utvikling*. Oslo: Cappelen damm AS.
- Senge, P. M. (1990). *The Leader`s New Work: Building Learning Organizations*. 7-23.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization* ([Rev. and updated]. utg.). New York: Currency/Doubleday.

- Sivesind, K., Langfeldt, G., & Skedsmo, G. (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Spillane, J. P. (2005). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stenshorne, E. (2015). Ledelse er ledelse og skoler er skoler? I H. Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling - organisasjonslæring for delingskultur* (s. 63-82). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31-57). oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.

Vedlegg

INTERVJUGUIDE Høst 2018

Problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan kan ledelsen tilrettelegge for at lærerne ved skolen opplever kompetanseutviklingen som relevant?

- Hvordan forstår lærere og ledere kompetanseutvikling?
- Hva opplever lærere er relevant kompetanseutvikling?

<p>Oppstartsspørsmål:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Fortell meg litt om deg selv og din jobb. <ul style="list-style-type: none">- utdanning?- Hvor lenge har du jobbet som lærer/leder?- Hva er dine hovedoppgaver?	
<p>Sentrale spørsmål:</p> <p>Kompetanseutvikling:</p> <ul style="list-style-type: none">- Hva vil du beskrive er verdifull kompetanseutvikling for deg?- Kan du beskrive kort noen av de temaene som har vært sentrale i PU-øktene på skolen det siste året?- Dersom du ser tilbake på noen av disse temaene, hvilken av de temaene føler du har hatt størst betydning for deg og din læring?- Hva var det som gjorde at temaet/temaene fikk betydning?- I hvilken grad opplever du at det er en sammenheng mellom hva som er viktig kompetanseutvikling for deg og det som er utviklingsarbeidet på din skole? <p>Eierforhold til utviklingsarbeid:</p> <ul style="list-style-type: none">- Hva tenker du skal til for at du får et eierforhold til utviklingsarbeidet på din skole?- Har du noen konkrete eksempler på når du opplever at det har hatt en betydning? Når du kunne se en rød tråd mellom dine ønsker og behov og det som faktisk ble gjort.	<p>Hva er viktig for deg? Hvorfor er det viktig</p> <p>-Hvordan kan arbeid i team være med på å gi deg en relevant kompetanseutvikling? -Hva kan du bidra med for at teamsamarbeidet skal gi alle en viss grad av innflytelse og utvikling?</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Er det noe av skolens utviklingsarbeids som du opplever som mest viktig for deg? - I hvilken grad opplever du at ledelsen er opptatt av den enkeltes kompetanseutvikling? - Hva skal til for at ledelsen og de ansatte drar i samme retning for elevenes beste tenker du? 	
<p>Avsluttende spørsmål:</p> <p>Er det noen områder som du tenker er viktig for kompetanseutvikling for deg, som vi ikke har kommet innom gjennom intervjuet?</p>	

