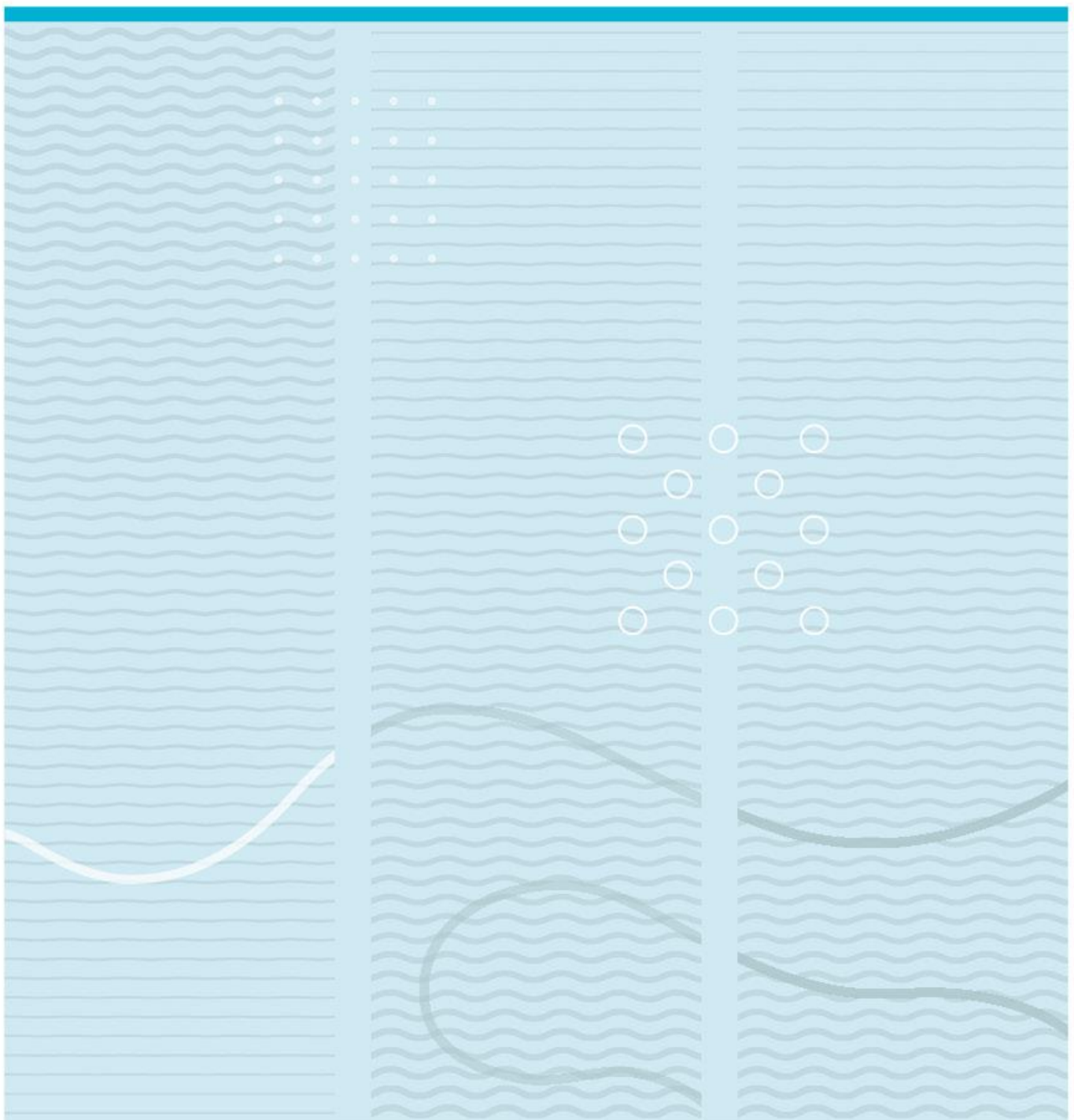


Cecilie Olandersson

Kunsten å «selge inn» en idé

Læreres fortellinger om opplevelsen av ledelsens organisering av opptiningsfasen i en endringsprosess



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

<http://www.usn.no>

© 2019 Cecilie Olandersson

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Till Felicia, Felix och Filip.

“Det har jag aldrig provat förut, så det klarar jag helt säkert!»

Pippi Långstrump

Sammendrag

Denne masteroppgaven søker å finne svar på hva som påvirker opptiningsfasen i et endringsarbeid. Studien er gjennomført på en ungdomsskole på Østlandet, og det er noen av skolens lærere som har deltatt som informanter. Studien baserer seg på informanters anonyme besvarelser, gjennomført via brevmetoden. Min undring over hvordan ledelse og personalet fungerer i en endringsprosess, samt faktorer som påvirker endringen, er bakgrunnen for valg av tema og problemstilling. Studiens problemstilling er følgende: *Hvordan opplever lærere ledelsens organisering av opptiningsfasen i en endringsprosess?*

Studiens funn er sett i sammenheng med de teoretiske perspektivene til Jacobsen (2012) og Bolman og Deal (2014), og videre drøftet. Studiens hovedfunn viser at lærerne opplever skoleledelsen som utydelig og lite deltakende i endringsarbeidet. Studien viser at lærerne i utgangspunktet er positiv til endringsinitiativet, men at de selv er lite involvert og at de er usikre på gjennomføringen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	4
Innholdsfortegnelse	5
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Tema og bakgrunn for tema.....	8
1.2 Problemstilling og avgrensning	9
1.3 Oppgavens oppbygning	10
2 Lederens forberedelser før endringsprosesser – Teoretisk rammeverk	12
2.1 Opptiningsfasen	12
2.1.1 Endringsledelse og lederstil.....	13
2.1.2 Drivkrefter	14
2.1.3 Motstand	15
2.2 Skolelederrollen og distribuert ledelse – hvem leder?.....	16
2.2.1 Skoleleder.....	16
2.2.2 Distribuert ledelse.....	17
2.2.3 Ledergruppa som endringsagenter.....	19
2.3 Å forstå organisasjonen og å finne muligheter	20
2.3.1 Det strukturelle perspektivet og kunnskapsutvikling.....	20
2.3.2 Human resource-perspektivet og profesjonelle læringsfellesskap	23
3 Metode.....	26
3.1 Studiens mål og forskningsdesign.....	26
3.2 Brevmetoden	28
3.3 Utvalg.....	30
3.4 Utforming av informasjonsskriv, brev og samtykkeerklæring	30
3.5 Etske aspekter	32
3.6 Analysearbeid.....	33
3.7 Reliabilitet og validitet	35
4 Presentasjon og analyse av funn	38
4.1 Lærernes holdning før oppstart.....	38
4.2 Introduksjonen av tolærerordningen	42
4.3 Lærernes tanker om forbedringspotensialer.....	45

5	Drøfting.....	49
5.1	Holdning og usikkerhetsmomenter	49
5.2	Manglende kunnskap og støtte	52
5.2.1	Involvering og læring	55
6	Avslutning	58
	Litteratur.....	61
	Vedlegg	63
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv til pedagogene	63
	Vedlegg 2: Brev til pedagogene	65
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring	66

Forord

Studiet master i pedagogikk og utdanningsledelse har gjort meg nysgjerrig på skole, ledelse og utvikling. Jeg har vært med på en øyeåpnende og lærerik reise, både fordi studiet har gitt meg mye ny kunnskap og teori, men også fordi jeg har møtt og utviklet meg sammen med andre pedagoger og ledere. Studiet har bidratt til økt forståelse av norsk skole, hvor kompleks den er, og skoleleders ansvar for utvikling.

Mange faktorer spiller inn når en organisasjon skal utvikle seg. Endringsledelse er et stort og svært interessant område, også innenfor utdanningsledelse. Modulen om endringsledelse fanget min oppmerksomhet, og den ble utgangspunktet for denne masteroppgaven.

Takk til veileder Pernille Jahnsen Berg for konkret og presis veiledning.

Takk til informanter og andre bidragsytere for relevante og viktige bidrag.

Takk til familien min som har gitt meg tid og rom til å gjennomføre.

Son, 10.12.19

Cecilie Olandersson

1 Innledning

Skolen er i konstant bevegelse. Mangfoldet utfordrer elevrollen, lærerrollen og lederrollen, og gjør at rollene stadig utvikles. Skolens evne til endring står i tråd med de senere årenes fokus på kunnskap og utvikling, og stiller krav til skolen som en lærende organisasjon. Denne studien ser på en sentral del av et endringsarbeid, nemlig det som skjer i forbindelse med oppstarten. I dette kapitlet presenteres tema og bakgrunn for tema, problemstilling og avgrensning, og oppgavens oppbygning.

1.1 Tema og bakgrunn for tema

Ifølge Stortingsmelding 31 (2008), kjennetegnes skolens kvalitet ved at ledelse og lærere står sammen for å oppnå noe i fellesskap. Stortingsmeldingen uttrykker at

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

Et endringsarbeid i skolen handler om at både skolens ledere og skolens lærere står samlet og deltar i en utviklingsprosess. Hovedmålet er å endre en tilstand fra en tilstand til en annen, og for å gjøre det må alle kjenne eierskap til arbeidet. De må også være involvert i det som skal gjennomføres.

Denne studien ser nærmere på endringsledelse og opptiningsprosessen i et endringsarbeid. Opptiningsfasen er en avgjørende fase i et endringsarbeid, og den kan sammenliknes og overføres til ulike organisasjoner på tvers av fagfelt. At ledergruppa ser viktigheten av å gjøre et skikkelig arbeid i forbindelse med opptiningsfasen vil gjennomsyre resten av prosessen, samt utfallet av endringsarbeidet. Begrepet opptiningsfasen presenteres av Kurt Lewin (Jacobsen, 2012, s. 183), men begrepene initierings-, implementerings-, definerings-, og utprøvningsfasen er andre ord knyttet til

denne fasen (Skandsen et al, 2014, s. 21). Felles for begrepene er at de refererer til en oppstart, altså perioden før, samt den første perioden underveis i et endringsarbeid.

Flere forskere vektlegger opptiningsprosessen i et endringsarbeid. Fasen handler mye om at mennesker søker forutsigbarhet, og at ulike krefter vil avgjøre om en støtter endring eller stabilitet. Ledelsen har en stor del av opptiningsprosessen å gjøre, fordi de kan forberede og lede an endringen samt synliggjøre hvorfor endringen bør gjennomføres (Jacobsen, 2012, s. 183). Opptiningsfasen handler om det som skjer før iverksettingen av en endring starter (Bruke, Kotter, Beer i Jacobsen, 2012, s. 185).

1.2 Problemstilling og avgrensning

Studiens problemstilling er:

Hvordan opplever lærere ledelsens organisering av opptiningsfasen i en endringsprosess?

Oppgaven avgrenses ved at den tar for seg opptiningsfasen i en endringsprosess på en spesifikk skole. Dette omtales som et case. Casen handler om en ungdomsskole hvor lærerne går fra tradisjonell undervisning med en lærer i en klasse, til en tolærerordning der det er to lærere i en klasse. Lærerne i en tolærerordning er likestilte og tar et felles ansvar i arbeidet med planleggingen, gjennomføringen og etterarbeidet av undervisningen. Tolærerordningen er et forslag på å øke lærertettheten i skolen. I annen teori og forskning refereres ordningen til som tolærersystemet og tolærermodellen, i tillegg til tolærerordningen. Informantene i denne studien kommer fra to av skolens tre trinn. Det siste trinnet er ikke representert fordi de startet med tolærerordningen høsten 2019, samtidig som skolen fikk ny rektor.

Det er primært drivkrefter og motstand i et endringsarbeid som ut ifra teori og forskning (Jacobsen, 2012) har størst påvirkning på oppstarten av endringen, og studien vil i all hovedsak fokusere på dette. For å belyse problemstillingen er brevmetoden

benyttet. Studiens funn baserer seg på brev skrevet av seks informanter. Brevmetoden vil skape avgrensninger og ha betydning for funnene, fordi det blant annet ikke er mulig å stille oppfølgingsspørsmål. I brevene har lærerne fått spørsmål om hvordan tolærerordningen ble introdusert på skolen og hvordan prosessen før innføringen var, hvilke tanker og faktorer læreren hadde før oppstarten, samt hva som fungerte og hva som burde vært gjort annerledes, sett i etterkant. Hovedpoenget med spørsmålene er å unngå begrensninger på lærernes refleksjoner, slik at lærerne står fritt til å vinkle svarene sine ut ifra egen opplevelse av utfordringene. Studien går ikke inn på om tolærerordningen og den økte lærertettheten gir elevene bedre forutsetninger for å lære. Studien går heller ikke inn på hvordan endringsprosessen ble videre gjennomført etter opptiningsfasen. I stedet brukes lærernes brev, dataene, til å belyse lærernes opplevelse av opptiningsfasen i et endringsarbeid.

1.3 Oppgavens oppbygning

Kapittel 2 går nærmere inn på hva opptiningsfasen (Jacobsen, 2012) handler om og hvorfor den er viktig. I denne sammenheng blir begreper som endringsledelse, lederstil, drivkrefter og motstand viktig. Videre legges skolelederrollen og distribuert ledelse frem, og hvordan ulike roller kan brukes som endringsagenter. Deretter presenteres to av Bolman og Deals (2014) perspektiver på organisasjoner: det strukturelle perspektivet og human resource-perspektivet. Kunnskapsutvikling og profesjonelle læringsfellesskap blir også omtalt.

I kapittel 3 presenteres metoden. Det redegjøres for valg av studiens kvalitative grunnlag med brevmetoden som metode. Videre presenteres studiens utvalg av informanter. Utforming av informasjonsskriv, brev og samtykkeerklæring beskrives, og disse skrivene ligger også som vedlegg til sist i oppgaven. Deretter presenteres analysearbeidet, og avslutningsvis reflekteres det over studiens reliabilitet og validitet.

I kapittel 4 presenteres og analyseres funnene. Kapitlet er delt opp i tre delkapitler: lærernes holdning før oppstart, introduksjonen av tolærerordningen, og lærernes tanker om forbedringspotensialer.

I kapittel 5 drøftes funn og analyse opp mot teorien som er presentert i kapittel 2. Drøftingen er delt inn i underkapitlene holdning og usikkerhetsmomenter, manglende kunnskap og støtte, og involvering og læring. I siste kapittel oppsummeres og konkluderes drøftingen i en avslutning.

2 Lederens forberedelser før endringsprosesser – Teoretisk rammeverk

For å belyse studiens problemstilling som handler om ledelsens organisering av opptiningsfasen i en endringsprosess, sett fra læreres perspektiv, vil det teoretiske rammeverket deles inn i tre kapitler: opptiningsfasen, skolelederrollen og distribuert ledelse, og å forstå organisasjonen og å finne muligheter.

2.1 Opptiningsfasen

Opptiningsfasen er fasen før en endring starter. Når en går i gang med et endringsarbeid, vil en møte på flere utfordringer. Kurt Lewins teorier (i Jacobsen, 2012) om utvikling handler i stor grad om at mennesker og grupper har et driv mot å skape forutsigbarhet. Opptiningsfasen er dermed et ledd i å kartlegge og «tine opp» mennesker som skal igjennom en endring. I denne prosessen vil en støte på sosiale kraftfelt, som handler om drivkrefter og motkrefter – forhold som støtter oppunder endring, og forhold som støtter stabilitet. Det er viktig at de som leder endringen ser til at drivkreftene er sterkere enn motkreftene. Ledelse er et viktig element før endringsprosessen i det hele tatt starter, nettopp for å gripe an og forberede hvorfor og hvordan endringen bør gjennomføres (Jacobsen, 2012, s. 183). Som det første leddet i Lewins endringsmodell, handler opptiningsfasen om fasen før endringen iverksettes. Både Warner Bruke's pre-launch phase, John Kotter's endringsfaser om faser som skjer før iverksetting av endring, samt Michael Beer teori om ønske om å endre seg, behov for en veiviser og en godt ledet prosess, viser alle at den første fasen – opptiningsfasen – er tungt vektlagt også hos dem (Jacobsen, 2012, s. 185). Ledelsens oppgave i starten er å gi endringsprosessen en bevegelse, slik at resten av organisasjonens medlemmer ser endringsbehovet.

Endringsagentenes oppgave blir dermed å se til at organisasjonens medlemmer ser at endringen er viktig, riktig og god (Jacobsen, 2012, s. 185). Med viktig ser en på hva som skjer dersom organisasjonen ikke endrer seg. Det er tenkelig at jo større krisefølelsen i

organisasjonen er, jo mer villig vil medlemmene være til å være med på endringen. I noen tilfeller vil denne krisefølelsen være lettere å oppnå. Men desto vanskeligere er det dersom drivkreftene er utydelige, og i slike tilfeller vil en god endringsledelse ha en viktig posisjon. Riktig er knyttet til at endringen er et slags svar på utfordringene i organisasjonen. Her vil det være sentralt med en sammenheng mellom endring og resultat. I likhet med at endringen er viktig, vil det også her være lettere å få med seg medlemmene i organisasjonen dersom de ser at svaret er opplagt. Dersom det ikke er det, blir det viktig at ledelsen overbeviser om at endringen vil gi ønsket resultat. God innebærer at endringen vil være en forbedret situasjon enn situasjonen er per dags dato. Utfordringen under dette punktet ligger i det at hva som anses som godt kommer an på øyet som ser. Organisasjonen og den enkelte ser ikke nødvendigvis likt på situasjonen og endringen. Ledelsen må derfor sørge for å skape en oppfatning om at endringen er god både for individet og organisasjonen. I tillegg må ledelsen lage en illusjon om at endret tilstand er noe medlemmene kan tro på, stole på og som vil gagne dem. For å oppsummere, handler faktorene viktig, riktig og godt om å lage en kollektiv forståelse av endringen i organisasjonen. Lederens hovedansvar er å tydeliggjøre og kommunisere til de ansatte hvorfor organisasjonen bør endres, hvordan dette bør skje, og hva endringen vil føre til (Jacobsen, 2012, s. 185-187). Uansett vil ulike lærere reagere forskjellig på en endringsprosess (Skandsen, 2011, s. 46). Noen lærere vil støtte det, andre vil ikke.

2.1.1 Endringsledelse og lederstil

Endringer i praksis betyr at det blir et brudd med eksisterende rutiner og prosesser, de involvertes tenkemåter blir utfordret og maktposisjonene kan forandres. Ledelse av endring dreier seg om endringsagentenes handlinger for å sikre en vellykket endringsprosess (Jacobsen, 2012, s. 183).

Den formelle ledelsen sitter på den formelle myndigheten. De vil ha gode muligheter for å ha symbolsk makt ved å gå foran som et godt eksempel (Jacobsen, 2012, s. 182). En leder har mulighet til å velge lederstil når han skal gjennomføre en endring. Dersom lederen er den med best oversikt og kontakt med omgivelsene, vil lederen være best

egnet til å se behov for endring, og dette er en top-down-lederstil. Toppledelsen ser organisasjonens større helhet, og de har makten på sin side. Aktiviteten toppledelsen utfører, har symbolsk betydning. De har mulighet til å vise hvilke endringer som er ønsket, gjennom hva de sier, hvordan de sies og hva de gjør. Dette har konsekvenser for hvordan de ansatte oppfatter behovet for endring. En top-down-lederstil kan by på utfordringer når det kommer til gjennomføringen av endringer, fordi de ansatte mangler eierskap til endringen og noen kan føle at den er tredd nedover hodet på en. Lederstilen er autokratisk og enerådende, ikke særlig demokratisk.

Motparten til en top-down-lederstil, er bottom-up. I en bottom-up-lederstil har leder en strategi om å skape engasjement blant de ansatte. For eksempel kan ledelsen begrense sin rolle i forbindelse med endringen, og delegere ut ansvar. De ansatte vil med dette få et større eierforhold til endringen, og ledelsen oppgave blir å være støttende, deltakende og delegerende. De ansatte driver prosjektet, ikke ledelsen. Bottom-up-lederstil fungerer godt fordi det ofte er de som jobber «på gulvet», i denne studiens tilfelle lærerne, som vet best om det som skjer ute i klasserommene. Dersom lærerne kommer på banen, får bidra i dialog, vil et større helhetsbilde dannes og flere mulige løsninger skisseres. Ledelsen åpner opp for at alle kan ha innflytelse på beslutningene som skal tas.

Spenninger mellom lærernes oppfatninger, erfaringer og interesse fungerer som et utviklingspotensial og som indikasjoner på hvilke endringer som fellesskapet aksepterer. Det å avdekke disse spenningene vil være god hjelp i et skoleutviklingsarbeid (Aas i Møller og Ottesen, 2011, s. 189). Lewin utviklet teorien om sosiale kraftfelt: drivkrefter og motkrefter som alle står ovenfor i sosiale sammenhenger (Jacobsen, 2012, s. 183).

2.1.2 Drivkrefter

Drivkrefter er krefter som starter planlagte endringsprosesser i organisasjoner (Jacobsen, 2012, s. 60). Drivkreftene må oppfattes og aksepteres, men de har også svært ulik grad av klarhet. De gir rom for fortolkning. I noen tilfeller er drivkreftene svært klare og tydelige, spesielt dersom de synes godt. Klarheten kommer an på hvor

mange som har samme oppfatning av virkeligheten, altså drivkreftene. I tillegg er det slik til tross for sin tydelighet, kan drivkreftene tolkes ulikt fordi ulike mennesker vektlegger ulike perspektiver. Drivkraftens klarhet vil også avhenge av hvordan og av hvem den presenteres.

Drivkreftenes styrke handler om hvor klare de er, men også hvilke konsekvenser de oppleves å ha. Det kan være enighet om en spesiell drivkraft, men det kan fortsatt være uenighet om drivkraftens konsekvenser, og dermed behovet for endring. Det kan også være enighet om en drivkraft, men uenighet om mulige nødvendige tiltak og løsninger som kreves. En drivkraft er sterk dersom mange opplever at organisasjonen er truet. Desto mindre trussel, desto svakere drivkraft. Det kan også være uenighet om drivkreftene. Tydeligheten og styrken vil påvirke muligheten en organisasjon har til å endre seg. Drivkreftene knyttes til selve endringsprosessen og dens forløp, og vektlagt her er hvor stor grad av uenighet og engasjement som forventes i prosessen. Det er også slik at offentlige organisasjoner, som de fleste skolene i Norge, står ovenfor mindre konsekvenser dersom de ikke endrer seg, i motsetning til private bedrifter i konkurranse.

2.1.3 Motstand

Endringsprosesser kan oppleves mer personlig. Reaksjoner kan være utfordrende, særlig dersom noen prøver å hindre endringen. Mennesker har en slags forsvarsmekanisme, noen grunnverdier, som styrer atferden deres i en endringsprosess (Argyris og Schön i Jacobsen 2012, s. 128). Initiativet ses på som en trussel hvor noen vinner og noen taper. Noen leter dermed etter kolleger med motiver. Det vil si at motstand er en naturlig reaksjon. Jacobsen (2012, s. 130) har satt opp fire faser i motstand mot endring, hvor intensiteten i motstanden økes fra fase til fase. Man kan støtte endringen delvis eller fullt, og man kan gi passiv eller aktiv motstand (Jacobsen, 2012, s. 196). Den første fasen er den mildeste fasen for motstand, og punktene her er relativt vanlige – spesielt dersom endringsinitiativet kommer uventet fra ledelsen. Her er det vanlig at de som skal endre seg i praksis ikke de samme som lanserte initiativet. Ofte har også de som arbeider med det i praksis et annet bilde av situasjonen enn de

som leder organisasjonen. Motstanden blir litt mer synlig i fase to, fordi man gjerne er mer kritisk og stiller spørsmål ved endringsinitiativet. Noen truer med å si opp. Når kritikken blir kraftigere, beveger vi oss over i fase tre. Noen vil her trekke inn media for å legge frem saken sin. Som vi vil gå nærmere inn på i delkapittel 2.3 om det strukturelle perspektivet, så kan noen gi motstand ved å følge alle reglene i detalj, slik at en del tidsbruk går til spille. Noen utøver fredelige protestaksjoner ved for eksempel å henge opp plakater. Noen knytter allianser, som vi kjenner igjen fra det politiske perspektivet. I den fjerde fasen vil en prøve å undergrave poengene for endringen, og man vil sette spørsmål ved hva som er det egentlige motivet til endringen. Negative symbolske handlinger kan prege motstanden: noen kan sette ut negative rykter, historier og løgn for å sabotere. Motstandere vil også kontakte beslutningstakere for å påvirke disse til at endringsinitiativet ikke bør gjennomføres. Jo lenger ned i fasene en kommer, jo sterkere er motkreftene og endringen blir mindre og mindre sannsynlig (Jacobsen, 2012, s. 129-132).

Det er mange årsaker til å gjøre motstand eller til å slutte seg til en endring. Å være faglig enig, å frykte det ukjente, ulike gevinster eller tap og ekstraarbeid er eksempler på dette (Jacobsen, 2012, s. 133).

2.2 Skolelederrollen og distribuert ledelse – hvem leder?

2.2.1 Skoleleder

Skolen skal ledes av en «forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing» hvor rektor «skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda». I tillegg skal rektor «ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar» (Opplæringslova §9-1). Rektor har det formelle ansvaret for at skolen jobber med utvikling og forbedring av skolens læringsmiljø og elevens læringsresultater. Rektor har innflytelse på skolens læringsmiljø ved å påvirke lærernes motivasjon og arbeidsforhold, som igjen påvirker elevenes læringsutbytte. For at rektor skal ha mulighet til å utnytte dette handlingsrommet, er hans faglige autoritet viktig (Møller og Ottesen et al, 2011, s. 27). Rektor, sammen med skoleeier, har ansvaret for

skolen og det forventes at de står til ansvar for opplæringen skolen tilbyr samt resultatene som oppnås (Hopmann i Møller og Ottesen, 2011, s. 29).

Ledelse er et samspill mellom muligheter og begrensninger, og hvordan skolen nytter seg av, utfordrer, endrer eller tilpasser seg disse forholdene (Ottesen og Møller i Sivesind et al, 2006, s. 145). Samtidig er rektor autonomi viktig. Det forutsetter at rektor har tillit, både ovenfra innenfor skolehierarkiet, men også fra lærerne, elevene og foreldrene (Møller og Ottesen, 2011, s. 32).

Den formelle lederens aktivitet er viktig, men likevel er det bare en del av mange elementer i en samlet ledelsespraksis. Ledelse av skoler i Norge er i endring, hvor ledelse er en samhandling mellom flere aktører i skolen, ikke bare rektor. Distribuert ledelse er et analytisk begrep, og i skolesammenheng betyr det at ledelse kommer til uttrykk mellom de ulike aktørene som forsøker å nå skolens mål (Ottesen og Møller i Sivesind et al, 2006, s. 145). Rektors daglige utfordringer er dermed å optimalisere det pedagogiske arbeidet i skolen, ved å utnytte personalets samlede kompetanse. Derfor er skoleledelse en ren balansekunst (Lillejord i Møller og Ottesen, 2011, s. 285).

2.2.2 Distribuert ledelse

Distribuert ledelse handler blant annet om aktivitet og samhandling. Det kan bli uklart hva som menes med ledelse, og skille dette fra lærernes aktivitet ellers, men samtidig skaper man en distanse fra formell ledelse som skoleledelsen gjør. Distribuert ledelse handler om ledelse som en aktivitet og de verktøyene som brukes i denne handlingen (Møller, 2006, s. 30). Distribuert ledelse kan kategoriseres sammen med delt ledelse, delegert ledelse, teamledelse og demokratisk ledelse (Halvorsen i Postholm, 2012, s. 83). Det handler om å dreie fokus bort fra lederen til ledelsespraksisen. Ledelse er et nettverk av ulike aktørers handlinger, redskaper som medierer handlingene, og regler og arbeidsdeling, som til slutt skaper rammene rundt undervisning og elevenes læring (Ottesen og Møller i Sivesind et al, 2006, s. 145). Distribuerte ledelsesformer har en positiv virkning på skoler som driver med utvikling, og samtidig også en positiv virkning på elevens læring. I tillegg åpner denne ledelsespraksisen opp for å tydeliggjøre

ansvaret alle skolens ansatte har for skolens virksomhet (Halvorsen i Postholm, 2012, s. 83).

Om endringen i skolen skal bli vellykket bør ledelse distribueres til rett folk. De som skal endre sin praksis må være med og delta i endringsprosessen. I forbindelse med en endringsprosess, er det tre stadier som går inn i hverandre; initiering, implementering og institusjonalisering (Skandsen et al, 2014, s. 21). Allerede i oppstarten av en endringsprosess involveres alle de tre stadiene, men institusjonalisering handler om at endringen, «det nye», har blitt gjentatt så mange ganger at det er en etablert praksis. Med tanke på at denne oppgaven forholder seg til oppstarten av et prosjekt, vil derfor videre utdyping kun ta for seg de to første av de tre stadiene. Initieringsstadiet handler om å definere hva som skal initieres. Det som må defineres er om man ønsker en utvikling, hva det eventuelt skal være, og om dette vil være forpliktende for medlemmene i organisasjonen. Hvor vellykket endringen blir, vil i mange tilfeller basere seg på arbeidet med å forankre og forplikte. Videre er det ofte de vellykkede skolene som klarer å jobbe med to motsatser samtidig (Skandsen et al, 2014, s. 22): Tilpasning til eksterne krav, som for eksempel læreplaner, og stimulering av intern kreativitet, som for eksempel lærernes evner til å skape. Hvis skolens praksis skal utvikles, må det i tillegg til tilpasning også lages et grunnlag for kreative prosesser. Internt vil dette handle om forståelse, innsikt, holdninger og atferd. En «sunn skole» legger til rette for at de ansatte får delta, når de klarer å utvikle læringsprosesser, og det er et miljø som også fremmer individene (Skandsen et al, 2014, s. 22-23). Stadiet om implementering er stadiet hvor initiativet tas i bruk. En nødvendighet er ferdigheter og forståelse av det som skjer. Viktig er også forholdene innad i skolen, og krav og støtte eksternt. Rollefordeling og belønning er også faktorer som kan påvirke (Skandsen et al, 2014, s. 24).

En modell med verktøy kan anvendes gjennom en endringsprosess. Den består av fire faser (Skandsen et al, 2014, s. 25). Av de fire fasene defineringsfasen, utprøving, evaluering og drift, skal vi videre forholde oss til de to første av disse fasene: defineringsfasen og utprøvningsfasen. I defineringsfasen må en gjennom tre steg, som kan avgjøre det totale utfallet. Stegene er a) hvor er vi, hva er situasjonen nå, b) hvor skal vi, ønsket utfall, og

c) hvordan komme seg dit, hvilke tiltak iverksettes. Ofte er det utfordrende å skape en felles forståelse for de tre stegene, men hovedpoenget er å skape et behov for endring. (Skandsen et al, 2014, s. 27). Utprøvningsfasen består også av tre steg. Først bør det legges frem en plan for tiltaket. Dette vil gjøre at tiltaket forankres i skolen, og ikke blir noe som kun enkelte holder på med. Deretter må lærernes kompetanse sjekkes, slik at en er sikker på at de akter å gjennomføre tiltaket. Til slutt er siste steg å ta tiltaket ut i verden og trene på det (Skandsen et al, 2014, s. 28). Hovedpoenget med distribuert ledelse er at ansvaret for endringen er spredt på flere. Både defineringsfasen og utprøvningsfasen har elementer som minner om Kurt Lewins' opptiningsfase (Jacobsen, 2012).

2.2.3 Ledergruppa som endringsagenter

Rektor kan ikke sitte med spisskompetansen alene. Han har kompetanse i et team sammen med én eller flere i teamet. Dersom de utfyller hverandre og samarbeider på en god måte, blir de et «slagkraftig lag» (Gotvassli, 2015, s. 154). Ledelsen er et mellomledd mellom rektor og resten av lærerstaben. Lederne er med på å motivere lærerne med måten de selv er på, beslutninger de tar, målformuleringer og den relasjonelle atferden. Å engasjere seg i en aktivitet, samtidig som en har en langvarig og målrettet innsats for denne aktiviteten, er en del av det å motivere (Gotvassli, 2015, s. 116). For å lede lærerne, må ledelsen se til at lærerne kjenner på autonomi, mestring og at det de gjør har mål og hensikt (Gotvassli, 2015, s. 118).

Lederteamet drives av tre avgjørende faktorer. Først og fremst er det viktig at medlemmene i teamet har forskjellig og gjensidig utfyllende kompetanse. Dernest er medlemmene gjensidig avhengige av hverandre. Til slutt jobber alle i teamet mot samme mål. Å lede og å utvikle teamet kan være utfordrende, men det viktigste blir likevel å sørge for at teamet utvikler ferdighetene som skal danne en helhet (Gotvassli, 2015, s. 163).

Lederteamet kan fungere som endringsagenter, som om endringsagenter også kan være andre i organisasjonen. Endringsagenter er de som initierer en endringsprosess i en organisasjon (Jacobsen, 2012, s. 28). Endringsagentene fanger opp signaler om at noe bør endres, og deretter former dette til en endringsprosess (Jacobsen, 2012, s. 55). Det vil oppstå et ønske om å endre for å forbedre i form av å utnytte en mulighet, imøtekomme en trussel, utnytte en sterk side eller bøte på en svak side (Jacobsen, 2012, s. 142). Maktforholdene har mye å si for gruppa som skal gå igjennom endringen. Dersom det er stort avvik mellom ledelsens formelle og reelle makt, vil det være vanskelig å få til toppstyrt endring (Jacobsen, 2012, s. 107). Endringsagentene har ikke alltid de samme oppfatningene og løsningene som de andre i organisasjonen. Det er sentralt for endringsagentene å få med seg de andre, og å «selge inn» ideen sin (Jacobsen, 2012, s. 241).

2.3 Å forstå organisasjonen og å finne muligheter

2.3.1 Det strukturelle perspektivet og kunnskapsutvikling

Det strukturelle perspektivet er organisasjonens sosiale arkitektur (Bolman & Deal, 2014, s. 67). Nøkkelen ligger i arbeidsfordelingen. En effektiv organisasjon har et felles grunnlag og forståelse, med tydelige mål, fokus, rollefordeling og styring (Bolman & Deal, 2014, s. 69). Videre er det sentralt at rett person er plassert i rett rolle i organisasjonen, fordi det da blir mulig å nå målene, og samtidig vise hensyn til individet. Yteevnen svekkes og det vil skape problemer hvis organisasjonen har strukturelle mangler eller svakheter (Bolman og Deal, 2014, s. 71).

Det er vanlig å skille mellom to ulike samordninger: vertikal samordning og horisontal samordning. Når arbeidet blir koordinert og kontrollert fra øverste hold, kalles det for vertikal samordning. En leder – en person med myndighet, blir pekt ut og får ansvar for at alle jobber mot de samme målene. Lederen må håndtere konflikter, løse problemer, vurdere, fordele og ta beslutninger. Lederen er øverste ledd i et hierarki, der hvert ledd har en form for makt over leddet under. Dette hierarkiet er optimalt når leders myndighet godtas av de underordnede og autoriseres av de overordnede (Bolman og

Deal, 2014, s. 78). Under en vertikal samordning vil den enkelte bli begrenset av regler og retningslinjer, men samtidig vil dette bidra til en forutsigbar atferd. Under hver regel vil de finnes videre tiltak som skal følges, også kalt standardprosedyrer. Målbare sider ved arbeidet kan ødelegge for de umålbare sidene som også er nyttige for en bedrift (Bolman og Deal, 2014, s. 79). Ved vertikal samordning vil det være behov for planleggings- og kontrollsystemer. En kan skille mellom to prinsipper for kontroll og planlegging (Mintzberg i Bolman og Deal, 2014, s. 80). Når målene er konkrete, men veien dit er uklar, kalles det for prestasjonskontroll. Medlemmene i organisasjonen blir målt og motivert individuelt, og de vil yte godt dersom målet er klart. Når metoder og tidsrammer er spesifisert, kalles det for handlingsplanlegging. Når en lett kan evaluere hvordan en jobb er gjort, men ikke nødvendigvis selve resultatet, er handlingsplanlegging nyttig. Men det er et sterkt bånd mellom handling og resultat, og en kan risikere at organisasjonsmedlemmene følger opp alle arbeidsinstruksene i detalj – og dermed senke arbeidstempoet betraktelig (Bolman og Deal, 2014, s. 81).

En samordning som er mer fleksibel og mindre formalisert, er den horisontale. Møter, grupperinger, og stillinger oppstår for å fylle tomrommet der den vertikale samordningen har regler og systemer. Derfor er den horisontale samordningen ofte enklere og fungerer raskere (Bolman og Deal, 2014, s. 81). De formelle og uformelle møtene og kommunikasjonen i en organisasjon gjør at det er konstant kommunikasjon, og det holder organisasjonen samlet. Det kan nedfelles prosjektgrupper som samarbeider, og det kan etableres brobyggere som hjelper til med å samkjøre arbeidet. En horisontal samordning fremmer initiativ og kreativitet, og det gir ofte gode resultater. Det gir rom for dialog, men det er ikke særlig tidseffektivt. En organisasjon må ha både vertikal og horisontal samordning. Vertikal samordning fungerer optimalt under stabile forhold – når ting er forutsigbart og forstått. Horisontal samordning er optimalt ved vanskelige oppgaver der omgivelsene er i endring (Bolman og Deal, 2014, s. 85). Som vi ser står forholdet mellom individ og organisasjon sterkt i det strukturelle perspektivet, noe det også gjør i human resource-perspektivet – der individet er organisasjonens viktigste brikke.

Læreplaner og andre styringsdokumenter styrer skolen fra myndighetenes side, og dette kalles for de ytre grensene (Berg, 1999, s. 28). Styringen i selve skolen blir kalt de indre grensene, som bygger på skolens kultur og verdigrunnlag. Rommet mellom de ytre og de indre grensene kalles for handlingsrom. Her har skolen mulighet til å utvikle seg. Dersom en har kunnskap om hvor de ytre grensene går, vil en oppdage et uutnyttet handlingsrom. Det er en grunnleggende forutsetning for skoleutvikling på en skole at lærerne har en utvidet profesjonalitet (Berg, 1999, s. 30).

Organisasjoner er ikke statiske. Organisasjonen må sees i lys av det de ansatte engasjerer seg i. En oppnår dypere læring og utvikling ved refleksjon i fellesskap (Roald, 2012, s. 126). Læringen er en prosess, og planlegging og iverksetting går inn i hverandre i et interaktivt forhold. Begrep som brukes rundt dette er enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deuterolæring. Enkeltkretslæring blir brukt til å nå mål og rette opp i enkle feil, men organisasjonens grunnleggende verdier står urørt. Skoleutvikling vil kreve en mer kompleks handling. Dobbeltkretslæring innebærer at en rokker ved de grunnleggende verdiene og normene i organisasjonen, og dette krever endringsvilje. De ansatte må forplikte seg, men også oppleve at de har valgmuligheter. Deuterolæring baserer seg på evnen til å se sammenhengen mellom enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring: man ser egen læring utenfra og samtidig reflekterer over organisasjonens prosesser (Roald, 2012, s. 127).

Kunnskapsutvikling er noe som eksisterer fra før, men det har også et element av nyskaping. I bunn handler det om å utvikle noe fra en tilstand til en annen (Gotvassli, 2015, s. 24). Den eksplisitte kunnskapen - den formelle kunnskapen basert på teori, og den tause kunnskapen - den erfaringsbaserte som ikke uttrykkes verbalt, ligger til grunn i beskrivelsen av kunnskap. Kunnskapsutvikling handler om å dele kunnskap gjennom samhandling. I et strukturperspektiv er det mental aktivitet hos enkeltindivider som resulterer i kunnskapsutvikling, mens i en sosiokulturell forståelse er drivkraften for kunnskapsutvikling muligheten til å kunne delta i et praksisfellesskap (Gotvassli, 2015, s. 68). Læring handler om sosiale og kulturelle fenomener, hvor en må vektlegge det prosessuelle, dynamiske, midlertidige og lokale (Gotvassli, 2015, s. 70). Begrepet praksisfellesskap står sentralt i den sosiokulturelle forståelse, og den omhandler tre

viktige elementer: gjensidig interesse og engasjement, felles aktiviteter og tiltak, samt delt repertoar av historier, konsepter og verktøy (Gotvassli, 2015, s. 72).

Praksisfellesskapet har en felles interesse som gjør at de naturlig møtes for å utforske og utveksle – medlemmene vil dele praksisen med hverandre. Derom skoleledelsen ønsker at kunnskapsutvikling skal skje via praksisfellesskap, må ledelsen oppfordre og initiere til nettopp dette. Ledelsen må legge til rette for denne utviklingen. Et grunnleggende poeng er at læringen i et praksisfellesskap skjer der medlemmene er fri for forstyrrelser. (Gotvassli, 2015, s. 74).

2.3.2 Human resource-perspektivet og profesjonelle læringsfellesskap

Hva organisasjonen og dets individer gjør med og for hverandre, er definisjonen på det som kalles human resource-perspektivet (Bolman og Deal, 2014, s. 143). For å få dyktige og motiverte ansatte, bør man ha involvering og engasjement. Organisasjonen bør derfor investere i og lytte til medarbeiderne. Dersom de ansatte tenker at de er bedriftens viktigste ressurs, vil de føle stolthet og de vil trolig oppmuntre og hjelpe hverandre, selv etter at de har sluttet i jobben (Bolman og Deal, 2014, s. 145).

Organisasjonen er tross alt til for å møte menneskelige behov, og organisasjoner som lykkes er bedre på å forstå og reagere på disse behovene. Slike organisasjoner trekker til seg dyktige medarbeidere som er motiverte for jobben (Bolman & Deal, 2014, s. 166).

Organisasjonen vil også tjene på at hver og en av medlemmene får utfolde seg. Det er jo nettopp medlemmenes ressurser, kunnskap og engasjement som kan fremme eller ødelegge veksten i virksomheten. Men medlemmene trenger også organisasjonen på grunn av egen økonomi, karriere og fremtid (Bolman og Deal, 2014, s. 146). Mange vil nok trenge mer enn lønn for å holde seg motivert på jobben. For eksempel vil mange yte bedre dersom de kjenner at de er i utvikling, at de trives sosialt med de andre på jobben, og at jobben er i tråd med det medlemmet opplever som meningen med livet. Mange vil også oppleve at de motiveres av å prestere, ha ansvar og bli anerkjent for jobben som er gjort (Bolman og Deal, 2014, s. 149). Prestasjon, anerkjennelse, jobben i seg selv, ansvar, forfremmelse og vekst er viktige motivasjonsfaktorer (Gotvassli, 2015, s. 123). En leder kan også støtte og veilede de ansatte og lage en fellesskapsånd som fremmer motivasjon (Emstad i Postholm, 2012, s. 67). Maslows behovshierarki (Bolman

& Deal 2014, s. 151) består av fem kategorier hvor sistnevnte er høyest: fysiologiske behov, trygghet, samhörighet og kjærlighet, aktelse, og selvrealisering. Maslow mente at man måtte tilfredsstille den fysiske velvære og tryggheten først, og først når det var etablert var det mulig å utfolde de sosiale behovene og deretter behovet for respekt og anerkjennelse. Til slutt, når alle disse behovene ble møtt, kunne en utvikle og realisere seg (Bolman og Deal, 2014, s. 151). Rekkefølgen på hierarkiet er ikke nødvendigvis satt i lås. Senere forskning viser at mennesker har flere eller andre behov enn de Maslow stiller opp, og det er også usikkerhet rundt om at dersom et behov blir møtt blir et annet aktivisert automatisk (Bolman og Deal, 2014, s. 151).

Dersom personalet opplever at de ikke har noe handlingsrom, vil medarbeiderne bli utålmodige og ikke yte til sitt fulle potensiale (Skandsen, 2011, s. 48). Dersom individet eller organisasjonen ikke klarer å tilpasse seg til hverandre, vil alle lide (Bolman & Deal, 2014, s. 146). Det ligger en konflikt mellom menneskets personlighet og organisasjonsledelse. Organisasjoner kan kritiseres for å behandle sine ansatte som barn og for å utnytte de (Bolman og Deal, 2014, s. 153). Men det finnes ulike utveier for arbeidstakere som prøver å unnsnippe frustrasjon på jobb, for eksempel det å være fysisk eller psykisk fraværende, sluntre unna og sabotere. Organisasjoner som yter under human-resource perspektivet er organisasjoner med ledelse som forstår og responderer på behov hos ansatte og andre involverte. De vil derfor også tiltrekke seg kompetente mennesker som ønsker å gjøre en god jobb. «Den gylne regel» om å være mot andre slik du vil at andre skal være mot deg, står i tråd med human resource-perspektivet, men fungerer også som et symbol.

En grundig lærerutdanning forutsetter forberedelser til yrket *før* man starter, og faglig videreutvikling *underveis* i jobben. Dersom læreryrket skal bli definert som en profesjon, må dette til (Biesta, 2014, s. 150). Handling er ikke mulig uten mangfold, og en kan ikke opptre isolert (Arendt i Biesta, 2014, s. 132). Dersom ingen fanger opp og responderer på et individs initiativ, vil ikke initiativet «komme til verden» i det hele tatt. Videreutvikling står også sentralt når det kommer til profesjonell kapital, som er «de ressurser, investeringer og verdier som utgjør, definerer og utvikler en profesjon og dens praksis» (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 112).

Dersom en skole har en kultur for godt samarbeid, vil dette gjennomsyre organisasjonen på alle områder – alt fra måten en underviser på og hvordan kroppsspråket signaliserer empati. Videre vil en slik kultur ha rom for feil, og vil oppfordre til diskusjon for å hjelpe og støtte. Det vil være en felles forståelse av verdier, men også rom for å være uenige. Medlemmene av en samarbeidsbasert organisasjon jobber hardt og er engasjerte, de tar felles ansvar og de er stolte av skolen sin (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 132). Når man skal få til noe, bør lærerne stå sammen, og opplegget bør være gjennomtenkt og reflektert over. Denne reflekterende praksisen må integreres i skolens hverdag – en utforskende praksis, som også elevene må få kjenne på. Dersom vi som lærere skal lære eleven å stille gode spørsmål for videre læring, må vi selv bli gode på dette ved å ha en forskende tilnærming, også sammen med elevene (Brekke og Tiller, 2013, s. 32). Styring av kollegial tid ikke er det viktigste, men en må kunne forvente samarbeid om kollegiale oppgaver (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 143). Det er et poeng at prosessen er uformell når en bygger kultur for samarbeid, da mye av det handler om relasjoner og tillit. Det vil tjene samarbeidet å etablere rutiner, men ikke hvis de er påtvunget eller hastige.

I et profesjonelt læringsfellesskap er lærerne engasjert i og interessert i å bli bedre lærere – sammen, og de har kunnskap og informasjon til å gjøre det (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 145). Et profesjonelt læringsfellesskap bør handle om tre elementer, fellesskap, læringsfellesskap og profesjonelle læringsfellesskap. I fellesskapet jobber lærerne i langsiktige grupperinger, de forplikter seg, de respekterer hverandre og tar felles ansvar. I læringsfellesskapet har lærerne engasjement for forbedringer, og problemløsning blir utført i fellesskap. I profesjonelle læringsfellesskap blir lærerne inspirert av vitenskapelige og kvantitative funn, men ledes av en felles dømmekraft hvor de diskuterer hva som er god og dårlig lærerpraksis (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 146).

3 Metode

For å finne ut hvordan lærerne opplevde opptiningsfasen ved innføringen av tolærerordningen på en skole, har studien et kvalitativt design med brev som metode. Brev er en metode som kan brukes for å få tilgang til menneskers opplevelser og refleksjoner. Fordi jeg ønsker å gå i dybden av opplevelsene til lærerne på en skole er designet kvalitativt med få informanter.

Målet med denne undersøkelsen er å se på hvordan opptiningsfasen før gjennomføringen av et endringsprosjekt har blitt organisert av ledelsen på en skole. Undersøkelsen har et kvalitativt design der seks informanter har skrevet brev om oppstart av en spesifikk endringsprosess. Alle informantene jobber som lærere på samme skole, og alle brevene handler om den samme prosessen.

Datainnsamlingen, funnene og analysen er spesifikke for den organisasjonen som er forsket på, og materialet er derfor ikke direkte overførbart til liknende skoler. Samtidig kan studien ha overføringsverdi fordi den kan være aktuell som verktøy til refleksjon for skoler som arbeider med endringsprosesser generelt og spesielt på skoler som planlegger å implementere tolærersystemet. Graden av generalisering (Maxwell, 2013, s. 136) påvirkes her av at studien er gjort på en spesifikk skole og den gir svar basert på seks spesifikke individer. Det betyr at det ikke nødvendigvis er mulig å sammenlikne med liknende studier, fordi andre individer på andre skoler vil kunne gi andre resultater. Likevel kan skoleledere og skoleeiere ha nytte av å lese studien for videre utvikling av egen skole, endringsprosesser og ledelse.

3.1 Studiens mål og forskningsdesign

Forskningsdesignet er skissen over undersøkelsen. Det finnes ulike typer forskningsopplegg, men de er ikke nødvendigvis gjensidig utelukkende og er dermed åpne for trekk fra flere design på en gang (Ringdal, 2001, s. 105). Selv om jeg omtaler skolen som en case, har ikke denne studien et typisk casedesign. Jeg har ikke valgt å ha metodetriangulering, og jeg har ikke ulike typer av informanter. Denne studien er basert

på både et tverrsnittsdesign og et langsgående design, dette fordi problemstillingen og tidsbruk står i tråd med hverandre: oppstarten av en endringsprosess knyttes til ett tidspunkt (tverrsnitt), men skolekulturen knyttes til en lang periode (langsgående). Hensikten med langsgående design er blant annet å studere endring, slik som i denne studien, mens tverrsnittsdesign gjerne baserer seg på det kvalitative samtaleintervjuet med få informanter. I langsgående design med retrospektive undersøkelser stilles informantene ovenfor spørsmål om det som har vært – fortid (Ringdal, 2001, 107). Denne studien skal se på opptiningsfasen i en endringsprosess, som går over litt tid, og derfor benyttes et retrospektivt opplegg.

Hovedoppgaven i en fenomenologisk tilnærming er å finne ut hvordan enkeltindivider opplever det samme fenomenet (Ringdal, 2001, s. 109). Hensikten er å finne frem til det viktigste, ved å trekke ut viktige utsagn i intervju. Lesere av studien skal få et innblikk i hvordan fenomenet oppleves. Det er vanlig å skille mellom fenomenologisk og hermeneutiske studier (Grønmo, 2004, s. 392). Hensikten med fenomenologiske studier er å finne informantenes egen forståelse av fenomenet. Hermeneutiske studier er liknende, men ikke like opptatt av studier om folks hverdagsliv. Hermeneutikk betyr fortolkningslære eller fortolkningskunst. Tolkningen av funn foretas på en bredere måte, og forskeren vektlegger sin fortolkning fremfor informantenes fortolkning. I sum vil fortolkningen være mer omfattende i hermeneutiske studier enn i fenomenologiske studier. Hermeneutiske studier vektlegger forskerens for-forståelse, for eksempel forskerens tidligere erfaringer, annen forskning, og teoretiske rammeverk. I hermeneutiske studier forstås alt i sammenheng med det store bildet, ikke uavhengig av det. Dette vil synliggjøres i denne studiens analyse og drøfting, og studien har dermed et hermeneutisk utgangspunkt.

Det teoretiske rammeverket ligger i grunn før formuleringen av problemstillingen. Oppgaven er en empirisk studie med et deduktivt forskningsopplegg, hvor det teoretiske materialet knyttes sammen med empiri ved teoritestning (Grønmo, 2004, s. 51). Målet for denne studien er å beskrive en situasjon. Dette kalles for analytisk beskrivelse, som er et kvalitativt opplegg (Grønmo, 2004, s. 143). En stor fordel med kvalitative undersøkelser i denne studien er muligheten til å være mer fleksibel:

muligheten til å endre og tilpasse opplegget underveis ved behov. Kvantitative undersøkelser er ofte fastlagt og strukturert på forhånd, og endres ikke underveis. Fordelen med studiens fleksible opplegg er at jeg kan omformulere spørsmål og legge til spørsmål underveis dersom jeg ser at det vil hjelpe datainnsamlingen. Ulempen er at en kan miste tråden i hva som var poenget i utgangspunktet.

I denne kvalitative studien vil jeg som forsker ha et relativt nært og sensitivt forhold til kildene fordi jeg kommuniserer direkte med disse (Grønmo, 2004, s. 145). Jeg har mulighet til å fange opp elementer som jeg ikke nødvendigvis så på forhånd. Forskere av kvantitative undersøkelser vil ha mer avstand til kildene sine, og han kan være mer selektiv fordi det kun er et visst forhåndsbestemt aspekt som skal studeres. Til en viss grad gjelder det også brevmetoden, fordi spørsmålene er satt og besvares anonymt, noe som igjen betyr at svarene ikke kan følges opp med videre utdyping i etterkant. Likevel gir spørsmålene i brevene brukt i denne studien rom for at informantene kan få utdype seg på sine måter, som igjen åpner for at jeg som forsker får innsyn i saken på uventede områder. Tolkning av data kan også påvirkes av forholdet til kildene. Selv om informantene er anonyme, er jeg klar over hvilke lærere som er med i studien fordi de er valgt av meg. Måten jeg tolker brevene på vil påvirkes av at jeg kjenner til lærerne og skolen fra før.

3.2 Brevmetoden

Denne studien baserer seg på et kvalitativt undersøkelsesopplegg, hvor en form for uformell intervjuing blir benyttet (Grønmo, 2004, 151). Ledelsens handlinger står i fokus (Ringdal, 2001, s. 104).

Forskere har fått et unikt innblikk i kunnskap om mennesker og samfunn fra oldtiden og frem til i dag ved å studere brev (Sjøbakken, 2017, s. 378). Brevmetoden er et analyseinstrument konstruert for å studere kulturer. Dataene i denne oppgaven er innhentet ved bruk av brevmetoden, som metodisk beskrives som en mellomting mellom intervju og spørreskjema (Berg, 1999, s. 174). Dataene kommer frem ved spørsmål som likner et åpent intervju: brevmetoden får frem data ved at informanter

skriver en tekst i form av et brev til forskeren som skal undersøke noe. Fortellingene i brevene kalles narrativ. Informanten skriver med utgangspunkt i egne erfaringer om temaet som forskeren forsøker å undersøke nærmere. Det er informanten som er kilden til dataene innhentet ved brevmetoden. Dette undersøkelsesopplegget er uformelt, og det gjør også at jeg som forsker kan være åpen for forandringer underveis, for eksempel ved å innhente flere informanter eller endre på undersøkelsen basert på funn i brevene.

Forhold knyttet til studiens tema og problemstilling, samt oppgavens satte strukturelle krav, er bakgrunnen for valg av brev som metode. Først og fremst baserer denne studien seg på å få innblikk i læreres opplevelse av en endring. For å påvirke informantene til å ha større grad av åpenhet og ærlighet, er alle brev levert anonymt. Det bunner også i at informantene skal kunne gjengi sin opplevelse, sine tanker og kritikk mot sin egen ledelse. Anonymiteten og de ærlige svarene, vil igjen påvirke dataene denne studien baserer seg på. I tillegg har informantene fått god tid til å reflektere, og kan vektlegge det han eller hun synes å være det viktigste under hvert av spørsmålene. I tekstform har de mulighet til å omformulere seg og finpusse teksten i forbindelse med en refleksjonsprosess. Gjennom fortellinger kan informanten selv sette seg inn i det den har vært med på, på en meningsfylt og reflekterende måte. Fortellingene får frem lærernes stemme (Bjørnsrud, 2009, s. 184). En styrke ved brevmetoden er at når informantene har besvart brevet, så er innsamlingen av data avsluttet og arbeidet med analysen kan starte umiddelbart

En svakhet ved bruk av denne metoden er at jeg som forsker ikke har mulighet til å styre innhenting av data eller å være like fleksibel som ved et intervju, for eksempel ved det å stille oppfølgingsspørsmål. For at dataene innhentet ved denne metoden skal være gode nok, er det viktig at informantene er engasjerte og motiverte. En motivert informant vil trolig gi grundigere data (Berg, 1999, s. 174). En fordel med forskningsspørsmålene er at det er noe som berører alle på den aktuelle skolen, og at det derfor er vanskeligere å stille seg likegyldig til det. Men dersom brevene ikke hadde vært tilfredsstillende nok, kan de utdypes ytterligere ved for eksempel intervjuing (Berg, 1999, s. 175). Formålet er å studere dette utvalget for å få en helhetlig forståelse av den

større gruppen. Dette er et av formålene til teoretisk generalisering, som handler om teoretisk forståelse av samfunnsforholdene som blir studert (Grønmo, 2004, s. 102).

3.3 Utvalg

En styrke ved brevmetoden, sammenlignet med intervju, er at jeg som forsker kan invitere et større antall informanter til å besvare brevene, og at dette vil være tidsbesparende med tanke på tiden det tar å intervjuer hver enkelt informant og transkribere intervjuet i etterkant. På grunn av denne oppgavens omfang er det likevel gjort et relativt lite utvalg av informanter gjennom strategisk utvalg. Informantene er ikke tilfeldige valgt, men de er valgt ut ifra hva som er mest relevant og interessant. Informantene er lærere som er ulike. De underviser i ulike fag, de underviser på to ulike trinn og under to ulike mellomledere. Lærerne som er valgt er lærere som har jobbet som lærere en stund, og som derfor har god innsikt i hvordan undervisning har foregått på skolen tidligere, og hvordan det nå gjøres.

Studien baserer seg på brev fra seks informanter. Totalt åtte informanter fikk tilbud om å være med. Informantene er lærere ved en ungdomsskole, som i løpet av de siste tre årene har implementert tolærerordningen som sin undervisningspraksis. Det at informantene nylig har vært gjennom en endring i undervisningsstil gjør at de muligens opplever det enklere å sette ord på sine tanker rundt det. Informantene refereres til som L1, L2, L3, L4, L5 og L6. Selv om lærerne er både mannlige og kvinnelige, refereres de til som «han». Skolen har totalt cirka 60 ansatte på tre trinn. Svarene i de seks informantenes brev er ikke nødvendigvis representative for skolens samlede erfaring.

3.4 Utforming av informasjonsskriv, brev og samtykkeerklæring

En grunntanke i brevmetoden og utformingen av brevet til pedagogene (se vedlegg 2) er spørsmålene som er utgangspunktet for skrivingen (Berg, 1999, s. 174). Brev som metode er relativt nytt og lite brukt, og det er ikke utformet noen konkrete

retningslinjer for utformingen av spørsmål og begrensning av antall spørsmål. Spørsmålene er derfor utformet på lik linje med semistrukturerte intervjuer og spørreskjemaer med åpne spørsmål. Informanten kan dermed reflektere og vektlegge sin opplevelse innenfor spørsmålenes rammer (Berg, 1999, s. 147).

En annen mulig svakhet er at brevetmetoden forutsetter en skriftliggjøring og at informantene er i stand til å sette ord på og beskrive sine opplevelser i brevet (Sjøbakken, 2017, s. 379). En av informantene i denne studien skrev i en tilnærmet stikkordsform, selv om forhåndsinformasjonen veiledet til noe annet. Godt utformet informasjon om studiens bakgrunn og hensikt kan være avgjørende (Berg, 1999, s. 174), forutsatt at den blir fulgt. Menneskers tilgang til informasjon og deres samtykke om deltakelse i en undersøkelse er også grunnleggende viktig (Hammersley og Atkinson, 2004, s. 294). Et informasjonsskriv i forbindelse med brevetmetoden er en forutsetning, og springer ut av noen av de viktige prinsippene for forskningsetikk (Berg, 1999, s. 147). Før informantene skrev brev fikk de grundig informasjon (vedlegg 1) og da de takket ja til å bli med, skrev de under en samtykkeerklæring (vedlegg 3). Norsk senter for Forskningsdatas Personverntjenesters mal for informasjon til utvalget er benyttet. Dette for å sikre min informasjonsplikt overfor informantene og deres rettighet til informasjon. Informasjonen er gitt individuelt i brevform, slik at informantene enkelt kan signere og levere samtykkeerklæringen tilbake. Informasjonsskrivet er kortfattet og språket er tydelig. Videre har informantene mottatt brev (vedlegg 2) hvor ønsket besvarelsesmåte er beskrevet, og forskningsspørsmålene er lagt frem. Informantene i denne undersøkelsen er informert om at studien blir publisert, og at de kan trekke seg underveis i studien.

De tre grunnspørsmålene informantene ble bedt om å besvare, var:

1. Kan du fortelle om hvordan tolærerordningen ble introdusert for personalet på skolen, og hvordan prosessen rundt innføringen av tolærerordningen var før den ble satt ut i praksis?
2. Før oppstarten, hvilke tanker gjorde du deg når det gjelder positive og negative faktorer med tolærerordningen i din undervisningspraksis?

3. Sett ut fra hvordan tolærerordningen har fungert på skolen din: Opplever du at noe burde vært gjort annerledes før prosjektet startet opp på din skole?

Informantene besvarte brevene anonymt ved å legge besvarelsen i en lukket konvolutt. Konvoluttene og innholdet ble levert uten navn, i en postkasse på skolens kontor. Alle informanter har levert brev som er skrevet på pc, slik at det ikke er mulig å identifisere gjennom håndskrift.

3.5 Ethiske aspekter

Det finnes noen viktige punkter vedrørende forskningsetikk (Grønmo, 2004, s. 32).

Denne masteroppgaven vil følge disse: Studien vil være offentlig og dermed er det full åpenhet. Underveis i arbeidet har jeg hatt en organisert skepsis, som betyr at sannheten er revurdert, etterprøvd og drøftet kritisk. Studien er uavhengig og ikke styrt. Undersøkelsen vurderes ut fra faglige kriterier, kalt universalisme, på lik linje med andre masteroppgaver i pedagogikk og ledelse. Undersøkelsen sikter på å ha originalitet, hvor det er forsøkt å bidra til ny kunnskap. Som forsker vil jeg vise ydmykhet, ved at jeg klargjør min kompetanse og kritiserer egen forskerrolle. Til slutt tilstrebes det en redelighet på den måten at det etterstrebes at informantenes mening kommer frem i analysene.

Studien gjennomføres på egen arbeidsplass. Det å forske på egen arbeidsplass kan sette etikken på prøve. Informasjon kan feiltolkes, og skillet mellom forskerrolle og lærerrolle kan være uklar. Derfor har det vært viktig for meg som forsker at arbeidet i forbindelse med denne studien gjøres på en profesjonell måte og at jeg kontinuerlig vurderer dataene og bruken av disse. Ledelsen har ytret ønske om å lese studien. At skolen som har bidratt til forskningsarbeidet får lese og gjort nytte av den er et godt prinsipp å følge. Da blir det imidlertid spesielt viktig at informantenes anonymitet er ivaretatt, ikke bare gjennom anonymisering, men også slik at de ikke blir gjenkjennbare ut fra spesielle faktorer som kan identifisere dem.

Det vil først og fremst være lærerikt både for meg, som forsker, og for ledelsen/skolen å sette ord på og reflektere rundt arbeidet med den aktuelle endringsprosessen. Jeg ser på det som et godt bytteforhold. Det kan være problematisk at jeg allerede kjenner intervjuobjektene og at de har et forhold til meg. Det kan gjøre at de holder tilbake, eller at de vinkler svarene sine i en retning. Fordelen er at jeg har lettere for å se for meg hvem som er aktuelle informanter og som jeg tenker at kan gi studien gode svar. Ulempen med det er at intervjuobjektene ikke er tilfeldig valgt, og det gjør at resultatene kan være påvirket av mine valg. På samme tid kan det føre til at jeg har en forforståelse om hva informantene mener. Dette kan gjøre det lettere for meg å forstå hva de ønsker å fortelle, men det kan også gjøre at jeg som forsker blir blind på om de prøver å fortelle med noe som ikke passer inn i denne forforståelsen. Slik blir det viktig å være kritisk til egne tolkninger og utprøve om informantene kan ha tenkt noe annet enn det jeg tror. I analysene vil ikke alle disse vurderingene fremkomme, men jeg har forsøkt å gjengi og diskutere flere mulige tolkninger der det kan være mulig.

En utfordring med kun lærere som informanter, er at dataene ikke får med hele bildet. Likevel er ikke poenget med denne studien å beskrive hele bildet, men at lærernes opplevelser i et ledelsesperspektiv er viktige. En annen etisk utfordring med at det kun er lærere som er informanter, er at skolens ledelse ikke har mulighet til å komme med sin opplevelse av hva som er gjort og hvordan prosessen fungerte. Selv om det kan være vanskelig for ledelsen å lese lærernes kritiske synspunkt, så er det likevel lærernes opplevelse som er hovedfokuset i denne studien. Fordi lærernes opplevelse er sentral når man skal få med seg lærere på endringsprosesser, vil det å beskrive lærernes opplevelse slik at ledelsen får mulighet til å legge enda bedre til rette for en god opptiningsprosess som ivaretar lærernes opplevelse i større grad, være nyttig for skolen i fremtiden.

3.6 Analysearbeid

Studien er analysert på en kvalitativ fremgangsmåte, hvor målet har vært å tydeliggjøre en helhetlig forståelse av et forhold (Grønmo, 2004, s. 265). Denne kvalitative studien er basert på tekst og har dermed større fleksibilitet i analysearbeidet. Analysen er

konstruert og rekonstruert, og komponentene påvirker hverandre interaktivt (Maxwell, 2013, s. 3).

Studiens analyse er skissert på en fortellende måte. En narrativ analyse er en analyse med fokus på tekstens betydning og språklige form. Det er ofte en kronologisk fortalt historie (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 229). Analysen kommer fra humaniora, med utgangspunkt i Propps analyse av strukturene i russiske eventyr fra 1920. Tanken bak strukturen er at subjektposisjonen søker objektet, men møter både motstand og støtte på veien. I denne studien er ikke analysen kronologisk, men tematisk. Dette fordi at jeg har vurdert det som at tematikken i brevene er mer relevant enn kronologien.

Handlingsforløp i informantenes historier, samt temporale og sosiale strukturer avdekkes (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 324). Det at studien anvender brevmetoden vil gi informanten stor frihet og tilstrekkelig tid til å fortelle egne historier, som kan være en fordel ved bruk av narrativ analyse (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 144). Dersom brevene likevel ikke skulle kunne ut i gode historier, kan en likevel skissere en sammenhengende fortelling basert på de ulike episodene som kommer frem, og en kan også sette sammen episoder fra flere forskjellige informanter (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 229).

En narrativ analyse skiller seg fra vanlige former for intervjuanalyser, hvor en ofte ikke bruker bestemte analyseteknikker overhode, eller bygger på generell lesning av intervjuet, kombinert med teoretisk pregede fortolkninger (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 239). Denne studiens analyse bygger på Labovs allmenn språklig ramme for narrative analyser (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 230). For det første sammenfattes fortellingene og de settes inn i en ramme hvor ulike fortellerses stemme kommer frem. For det andre orienteres leseren om fortellingens tid, sted, aktører og handlingsforløp. For det tredje legges fortellingens kompliserte handlinger frem. For det fjerde evalueres disse. Til slutt sammenfattes og bringes fortellingen tilbake til nåtiden (Murray i Brinkmann og Kvale, 2009, s. 230). Den narrative analysen skaper sammenheng og orden i forestillingene våre (Eilertsen i Brekke og Tiller, 2013, s. 186).

Min forståelse som forsker vil alltid være en fortolkning av informantenes formidling. Det er derfor et poeng å bevare informantenes integritet ved ikke å ilegge formidlingene nye momenter eller betydninger, slik at informantene ikke kjenner seg igjen. I den deskriptive fasen tok jeg utgangspunkt i de innkomne brevene, hvor jeg markerte viktige poenger og noterte stikkord underveis. Etterpå skrev jeg brevene om til sammendrag i form av fortellinger. Fortellingene presenteres i kapittel 4.

I den fortolkende fasen undersøkte jeg fortellingene mer inngående, ved at fortellingene ble tolket opp mot teori og forskning. Det er mange ulike teorier om og vurdering av hva narrativ analyse er. I denne analysen er fortellingenes helhet og innhold fokusområder. Jeg formidler fortellingene hver for seg, men også som en samlet helhet. På denne måte vil hver fortelling komme frem, men samtidig vil fellestrekk og særtrekk bli presentert. Både den enkeltes fortelling og den samlede fortellingen er like gyldige og representativt. Innholdet i fortellingene står i fokus fordi det er tett knyttet opp mot studiens problemstilling.

Informantenes brev ble kategorisert i kategorier som ble avklart og definert med bakgrunn i studiens problemstilling, i forbindelse med utformingen av brevene, og til slutt justert under gjennomlesing av brevene. Kategoriene ble veivisere for å finne svar på problemstillingen. Analysearbeidet startet ved at jeg leste alle brevene, og deretter forsøkte å kategorisere innholdet i brevene. Kategoriene i analysearbeidet var:

Lærernes holdninger og usikkerhetsmomenter, før oppstart
Introduksjonen av tolærerordningen og hva ledelsen bidro/ikke bidro med
Forbedringspotensialer og lærernes ønsker om å bli involvert i utviklingen

3.7 Reliabilitet og validitet

I denne oppgaven er reliabiliteten forsøkt ivaretatt ved å se samsvar mellom de ulike informantene, samt å knytte informantenes beskrivelser opp mot tilgjengelig teori om liknende tilfeller. Det er to hovedtyper av reliabilitet: stabilitet og ekvivalens. Et undersøkelsesopplegg er stabilt dersom samme opplegg er gjennomført flere ganger og

dataene samsvarer. Undersøkelsesopplegget er stabilt fordi det fungerer likt på flere tidspunkter. Stabilitet er viktig for denne studien, om en endringsprosess, hvor empirien vil vise et visst samsvar mellom de ulike informantene. Seks lærere ved samme arbeidsplass har besvart brev, og i brevene fortelles det om liknende historier, men også detaljer som er ulike. I det store bildet, samsvarer lærernes opplevelse. Det kan være utfordrende å vurdere stabiliteten i en kvalitativ studie med tekst, men disse indikatorene vil kunne styrke påliteligheten. Ekvivalens likner på stabilitet, men handler om samsvarsgrad rundt data om samme fenomen, gjennomført av ulike forskere. Interne funn i denne studien styrkes ved at jeg i kapittel to legger frem teori som jeg kobler til brevene i kapittel fem. Jeg viser til forskning som bekrefter empirien. Jeg har forsøkt å vise samsvar mellom denne studiens funn og funn fra annen forskning. Samtidig vil jeg peke på aspekter som kan være ulikt mellom denne studien og annen teori. Med bakgrunn i at studien ikke er identisk med forskning referert til i det teoretiske rammeverket, vil det også være ulikheter i funnene. I tillegg vil informantene ha ulike perspektiver, og fenomenet i seg selv kan ha endret seg fra tidligere forskning til denne studien.

Forskerens, altså min, kompetanse til datainnhenting på det aktuelle forskningsområdet, kalles kompetansevaliditet. Kompetansevaliditeten er forsøkt ivare tatt ved at jeg gikk inn i datainnhenting med kunnskap om hvordan dette skulle gjøres, samt litt erfaring fra tidligere undersøkelsesopplegg. I tillegg har jeg erfaring fra lærerhverdagen og kunnskap rundt det jeg studerer. Disse fortolkningene har gjort at jeg har hatt mulighet til å være mer fleksibel og få utdypende svar ved å stille gode og riktige spørsmål. I tillegg har jeg benyttet meg av en kommunikativ validitetsform som heter kollegavalidering. Diskusjonen rundt studien kan virke forebyggende ved at studiens svakheter kan oppdages. En potensiell utfordring med de ulike diskusjonspartnerne er at de har ulik kompetanse og dermed vil jeg og kollegaen kunne ha ulike perspektiv. Samtidig kan det også være positivt, fordi studien kan forbedres ved at utydelige elementer tydeliggjøres.

Åpen validitet baserer seg på trekk ved studien som er åpenbare for forsker og for utenforstående. Fordi validiteten er åpenbar, er den som regel ukontroversiell og

uproblematisk (Grønmo, 2004, s. 252). Studiens problemstilling er en viktig faktor i forbindelse med validitet, fordi den viser hensikten med studien. Denne studiens problemstilling handler om opptiningsfasen og endringsledelse, og det er derfor åpenbart at disse to elementene bør stå sentralt i studiens ulike deler. I og med at en endringsprosess oppleves av de involverte på den aktuelle skolen, er det også åpenbart at informantene i denne studien kommer fra skolen som forskes på. Narrativets universale erfaringsstruktur gjør at det ivaretar den naturalistiske validiteten på en god måte (Eilertsen i Brekke og Tiller, 2013, s. 186).

En tredje type for validitet er pragmatisk validitet. Pragmatisk validitet handler om at studien danner grunnlag for handling. Denne typen validitet viser samsvar mellom empiri og handling som kan utvikles. Denne studien vektlegger en endringsprosess. Det forbedringspotensialet som ligger i endringsprosessen er mulig å utvikle videre ved neste oppstart av en endring. Skolens videre handlingsløp kan dermed påvirkes av denne studien. Selv om studien i seg selv ikke betegnes som aksjonsforskning, kan studien bidra til å utvikle praksis, som i anvendt forskning.

Som forsker må jeg innhente informert samtykke. Informantene må informeres om masteroppgaven før de blir intervjuet. De må vite om sin rett til å si nei til å bli intervjuet og til å unnlate seg å svare på spørsmål. Forskningen er gjennomført med veileder og universitetet på den ene siden og lærere, rektor og skolen på den andre siden – yrkesutøvere innenfor praksisfeltet som skal undersøkes. Forskningen handler om mennesker som møtes i en konkret situasjon. Jeg har forsøkt å forholde meg til både skoleledelsen og informantene med respekt og profesjonalitet (Sollid i Brekke og Tiller, 2013, s. 135). Å være en bevisst lærer som både er forskende og utforskende i praksis, handler mye om å bruke hverdagscasene som grunnlag for dette (Eilertsen i Brekke og Tiller, 2013, s. 174). Dette er mitt forsøk på å gjøre nettopp dette.

4 Presentasjon og analyse av funn

Studiens funn er delt inn i tre delkapitler: Læreres holdning før oppstart, introduksjon av tolærerordningen, og lærernes tanker om forbedringspotensialer.

4.1 Lærernes holdning før oppstart: «Jeg var veldig spent» (L6)

Fire av lærerne uttrykker spesifikt at de er positive til tolærerordningen. «Jeg er svært positiv til systemet; jeg er en lagspiller og det er de jeg jobber sammen med også. Det fine med tolærerordningen er at man har en hundre prosent jevn og komplimenterende ansvarsfordeling mellom de to lærerne» (L2). Denne læreren ser ut til å ha god tro på egne og andres samarbeidsferdigheter. Ut ifra helheten i brevet, kan det se ut til at lærer 2 i teorien er positiv til ordningen og det bekreftes videre at han er fornøyd med den tildelte samarbeidspartneren som han kjenner godt fra før og som han har et godt forhold til. En annen lærer ser fordelene med det å være ulike: «For meg var det utelukkende positivt at vi nå skulle være to stykker som kunne utfylle hverandre» (L5). Informanten er svært optimistisk til samarbeidspartneren. I likhet med Lærer 2, er også Lærer 5 svært positiv til mange aspekter rundt tolærerordningen. Flere lærere ser på muligheten for å utfylle hverandre. «En annen faktor jeg tenkte var positiv var at vi kunne bruke hverandres styrker som lærere til å spille på hverandre i undervisningen for å gjøre den mer spennende og levende» (L6). Dette kan antyde at læreren er åpen og fleksibel, og ser på samarbeidet som inspirerende og utviklende. Læreren er klar for å ta imot innspill og å løfte undervisningspraksisen. I brevet trekker Lærer 6 frem mange positive aspekter ved tolærerordningen. En annen lærer ser også på tolærerordningen som en kilde til inspirasjon: «De positive tankene jeg hadde var at det kom til å bli fint med innspill fra andre lærere om hvordan man kan løse undervisningen. Jeg så for meg at jeg kunne få noen tips om hvordan andre legger opp undervisningen sin. Jeg så også for meg at det var en fin plattform for å få litt veiledning av en kollega» (L1). I likhet med Lærer 6, ser Lærer 1 også muligheten til å bli inspirert og utvikle seg sammen med en annen lærer. I tillegg trekker han frem muligheten til å få veiledning. Det kan bety at denne læreren også er åpen og fleksibel. Felles for de fire lærerne er at de uttrykker at de er positive til tolærerordningen i teorien, og flere er optimistiske og fremsnakker kollegaene sine.

Alle lærerne i undersøkelsen beskrev en følelse av spenning før oppstarten av tolærerordningen, og de knyttet det opp mot usikkerhetsmomenter rundt samarbeid. «Jeg var veldig spent før vi begynte med tolærerordningen. Jeg skulle dele undervisning og klasse med noen jeg aldri hadde jobbet sammen med før, og jeg visste ikke hvordan vi to ville fungere i samarbeid» (L6). I arbeidet med tolærerordningen, kan det se ut til at læreren vektlegger samarbeidet og samarbeidspartner. Videre i brevet påpekes dette ytterligere, ved at læreren problematiserer de ulike sidene ved lærerrollen: «Det første jeg tenkte på, var hvordan et samarbeid med en ukjent lærer skulle gå. Hvis en har et veldig ulikt elevsyn, veldig ulike måter å undervise og jobbe på, kunne samarbeid bli vanskelig» (L6). Det kan være at læreren har erfart samarbeid som både positivt og negativt tidligere, og at dette er en grunn til at samarbeid og samarbeidspartner blir trukket frem som en svært viktig del av holdningen til tolærerordningen. Informanten trekker frem noen læreres sterke meninger, noe som kan tyde på at denne læreren frykter for å ikke bli hørt. En annen tolkning kan være at denne læreren tenker at det er greit at en lærer tar større ansvar i et samarbeid. En lærer beskriver også noen av samarbeidets utfordringer: «Man skal kjenne hverandre veldig godt for å vite nøyaktig når man skal slippe opp og når man skal dytte. Det kan være at man mange ganger må legge egen yrkesstolthet til side, og svelge mange kameler» (L3). Denne læreren virker bekymret for læreryrkets autonomi, og er forberedt på å møte situasjoner der han må vike. En lærer påpeker at kjemien med den andre tolæreren har mye å si, og han var redd for at det fort kom til å bli «til at den ene bestemmer alt og den andre bare henger med» (L5). Alle lærerne ser ut til å se på samarbeid og samarbeidspartner som svært viktige faktorer for utfallet for tolærerordningen. Til tross for at fire av lærerne uttrykket at de var svært positive til tolærerordningen og de fremsnakk hverandre, har de erfaringer som gjør at de også er usikre til dette samarbeidet.

To lærere forteller i detalj om tidligere erfaringer med tett samarbeid. «Tanken om at det kunne gå galt fikk litt næring på grunn av en dårlig erfaring jeg hadde for en del år siden på en annen skole, hvor jeg nesten ble totalt overkjørt!» (L2). Informanten har opplevd at et forsøk på tett samarbeid kan føre til at en blir tilsidesatt, og læreren er tydelig misfornøyd med utfallet. Det kan tyde på at læreren i stor grad ønsker et

samarbeid hvor partene stiller mer likt. En annen lærer forteller sin historie om mistriksel i samarbeid: «Dårlig samarbeidsklime har tidligere ledet til mistriksel og gjort det krevende å komme seg igjennom arbeidsdagen. Tanken på at jeg skulle havne i en slik situasjon igjen var litt avskrekkende» (L4). I likhet med lærer 2, er også lærer 4 preget av dårlig erfaring fra tidligere. Lærer 4s opplevelse har preget han så mye at det har vært psykisk utfordrende å utføre jobben. Begge lærerne har hatt utfordringer med å samarbeide tidligere, og dette kan antyde at de er urolige for at noe liknende skal skje igjen.

Tre av lærerne uttrykker at de er positive til tolærerordningen fordi ordningen kan gjøre det enklere å se hver enkelt elev. «Med tolærerordningen så jeg for meg at det ville være lettere å få hjulpet flere elever når vi er to, og at elevene lettere blir sett» (L1). Informanten tegner et bilde av at dobbelt så mange lærere vil utgjøre en forskjell for hver enkelt elev, fordi det vil bli mer tid til å komme rundt til alle. Lærer 6 påpeker også dette. «Jeg så helt klart fordelene med større lærertetthet. Her hadde vi muligheter til forskjellige ting som ikke pleier å være mulig med kun en lærer» (L6). Han peker også på muligheten til å enklere fange opp elever som mister fokus, samt å få sett et mer helhetlig bilde av klasseromsundervisningen: «Blant annet tenkte jeg at vi kunne ha mulighet til observasjon, se hvilke elever som hang med i undervisning, se om det skjedde ting i klasserommet som er vanskelig å se for den som underviser» (L6). Lærerne er tydelige på at de ser for seg at tolærerordningen er fordelaktig for hver enkelt elev. De knytter sammen det at eleven blir «sett» og det at lærerne har større kapasitet til å komme rundt til flere i klasserommet.

To lærere peker spesielt på at tolærerordningen påvirker elever som har eller har hatt spesialundervisning. Det som er interessant, er at de to lærerne har gjort seg opp ganske forskjellige tanker om saken. «Jeg er ikke i tvil om at denne måten å organisere spesialundervisning på er bedre enn tidligere, for de aller fleste elevene» (L3). Lærer 3 har klar tale om at tolærerordningen nesten utelukkende er positiv for elever med spesialundervisning. Den andre læreren stiller seg kritisk, og virker bekymret: «Det jeg tenkte litt på før vi startet, var om elevene som skulle gå vekk fra individuell opplæringsplan og over i en klasse med to lærere, ville få god nok oppfølging. Ville vi

klare å følge godt nok med på deres behov?» (L5). Det kan se ut som at Lærer 5 er bekymret for at noen elever fysisk blir flyttet inn i klasseromsundervisning fra spesialundervisning utenfor i grupper, og at det kan være problematisk å følge opp i klasserommet, der det i tillegg er mange flere elever. Dette betyr at lærerne har ulike tanker om hvordan hver enkelt elev med spesielle tilpasningsbehov får tilrettelagt undervisningen under tolærerordningen.

Alle lærerne kommenterer muligheten til å dele opp klassen, nå som de er to lærere. Tre av lærerne er frustrerte over at skolen ikke har flere rom, slik at en oppdeling av klassen ikke er gjennomførbart. «En annen ting var plass. Skulle en få mulighet til å dele klassen i mindre grupper, må det også være nok rom å være på» (L6). Lærer 6 poengterer at når det nå skulle være to lærere i en stor klasse, ville det også være mulig å dele inn i mindre grupper. Dette utheves også av Lærer 3: «Ideen om at man kan dele klassen og ha tavlegjennomgang på flere nivåer er sjeldent gjennomførbart på grunn av mangel på undervisningsområder» (L3). Lærer 1 påpeker også dette: «Det er for få rom på skolen. Derfor er det ikke noen mulighet for å dele opp klassen, noe som hadde vært bra for elevens læringsutbytte» (L1). Det er tydelig at lærerne er misfornøyde med denne begrensningen og at de opplever at det begrenser lærernes undervisningsmetode samt elevens læringsutbytte. En fjerde lærer kommenterer også muligheten for å dele klassen i ulike rom, men han har et annet syn på saken: «Flere av kollegaene mine var negative til tolærersystemet fordi det ikke ville være fysisk mulig å dele klassen i to, men for meg var det å dele klassen i to aldri aktuelt. Da ville hensikten med å være to lærere i én klasse være borte» (L5). I dette sitatet kommer det frem at rominndeling er noe som snakkes om mellom kollegaene. Likevel mener denne læreren at det ikke virker å være hensikten med tolærerordningen at man skal dele opp klassen i grupper. I sum kan vi likevel si at muligheten for å dele klassen i mindre grupper er tilstede fordi det er to lærere i klassen, men at dette begrenses da det virker å være mangel på rom å trekke seg ut til. En lærer mener at dette ikke er hensikten med tolærerordningen, mens tre lærere ser at det er en mulig undervisningsmetode.

To lærere ser at arbeidsbyrden kan bli lettere med tolærerordningen. «For meg som underviser flere klasser i både norsk og engelsk, ville det også føre til en lettelse i

arbeidsmengde, særlig når det gjaldt rettearbeid» (L5). Logisk nok forestiller Lærer 5 seg at en klasse med tretti elever og to lærere, betyr femten rettebunker mindre. Lærer 4 ser også denne logikken, i tillegg til andre fordeler: «Jeg innså at ved å dele på planleggingen av undervisningen, og å dele på rettebunker, ville vi kunne avlaste hverandre i forhold til arbeidsmengde» (L4). Lærer 4 ser for seg at planleggingen av undervisningen kan bli delt slik at arbeidsmengden minskes. Tre andre lærere påpeker at tolærerordningen vil være krevende, nettopp med tanke på tid og planlegging. «I tillegg tenkte jeg på tid. Det tar tid å planlegge egen undervisning. Hvordan skulle en få til å få planlagt alt sammen med den andre læreren?» (L6) Informanten problematiserer undervisningsplanleggingen. Dette kan tolkes som at læreren ser for seg at all planlegging skal skje sammen med den andre læreren, noe som vil ta mer tid enn å planlegge alene. Det kan se ut som at denne tanken går igjen hos flere: «Videre må det påpekes at tolærerordningen krever enorme ressurser når det kommer til planlegging. Som lærer legger vi mye tid på å forberede god undervisning, og når man skal være to om å ta hver minste avgjørelse kan det fort bli krevende» (L3). I tillegg til planlegging, problematiserer en tredje lærer det at en lærer til enhver tid skal vite hva som skjer i undervisningen, samt å tid til å evaluere i etterkant: «Det er lite tid til å samarbeide før undervisningen, slik at begge vet hvilke oppgaver de har i undervisningen. Det er også lite tid til å samarbeide etter undervisningen, for å vurdere hva som fungerte og ikke» (L1). Arbeidsmengde er altså en faktor som går igjen som både positiv og negativ faktor. Lærerne har ulike bilder av planlegging av undervisning. To lærere ser for seg at det er en lettelse, mens tre andre påpeker at det kan bli en byrde. Det kan tyde på at det er uklart i beskrivelsen av tolærerordningen hvordan dette med planlegging av undervisning faktisk skal gjennomføres.

4.2 Introduksjonen av tolærerordningen: “Vi står på bar bakke, og må finne oppskriften selv» (L3)

Fem av de seks lærerne i denne studien uttrykker at de fikk informasjon før de gikk i gang med arbeidet som tolærer. Fire lærere forteller at tolærerordningen ble introdusert på et fellesmøte for alle ansatte i 2017, hvor rektor informerte om ordningen og at den skulle implementeres gradvis over tre år. Ledelsens tanke var at

lærerstabten for hvert nye åttende trinn skulle ta i bruk tolærerordningen, og at hele skolen var involvert innen høsten 2019. En lærer forteller om hva som ble informert om: «Det ble ikke sagt så mye om det, veldig kort om hvorfor. Det var utført en studie som viste at elever lærer best i fellesskap, og en annen studie hvor det kom frem at den type spesialundervisning vi hadde drevet med ikke førte frem med tanke på læring blant de elevene det gjaldt» (L3). Lærer 3 forteller her at ledelsen la frem to ulike studier, og i tillegg kritiserte ledelsen skolens egen spesialundervisning, og det kan se ut til at Lærer 3 legger dette til grunn for hvorfor tolærerordningen kom på bordet. Informanten nevner i tillegg at informasjonen var kortfattet. Det kan også være at informanten velger å ordlegge seg slik om møtet, fordi han også er skeptisk til tolærerordningen og måten det er lagt frem på skolen, noe han også forteller om i brevet. Felles for de fem lærerne er at de bekrefter å ha blitt informert om tolærerordningen, og om implementeringsprosessen som skulle gå over tre år.

En av lærerne var ikke tilstede da rektor informerte om tolærerordningen på fellesmøtet i 2017. Læreren opplevde å bli «kastet inn i det» (L6). Til tross for at de andre fem lærerne var tilstede under ledelsens introduksjon av tolærerordningen, uttrykker samtlige av dem et behov for mer informasjon og veiledning. En lærer forteller om «opplevelsen av å bli kastet ut i et nytt prosjekt uten veiledning» (L4), mens en annen peker på at det var «lite informasjon om hvordan dette skulle gjennomføres i praksis» (L1). En tredje lærer ønsket seg «forslag til hvordan vi best kunne organisere undervisningen» (L5). En fjerde lærer er frustrert: «Vi står på bar bakke, og må finne oppskriften selv» (L3). Lærernes fortellinger sammenfaller. Alle lærerne etterlyser mer grundig informasjon og arbeid i forbindelse med implementeringsprosessen av tolærerordningen, og veiledning underveis.

En lærer ønsket en større forståelse av hva tolærerordningen var, og læreren tok saken i egne hender: «Jeg ba om råd fra rektor, og spurte om hvordan han så for seg at vi skulle gjøre dette i praksis. Hans tanker var at vi ikke skulle dele klassen, men være to lærere inne i klasserommet i alle timer. Han sa at vi skulle bytte på å lage temaplaner, planlegge undervisning og dele rettebunkene» (L4). Lærer 4 oppsøker ledelsen på eget initiativ. Rektors svar sammenfaller med noen av Lærer 5s tanker om tolærerordningen,

nevnt i delkapittel 1.1: «Flere av kollegaene mine var negative til tolærersystemet fordi det ikke ville være fysisk mulig å dele klassen i to, men for meg var det å dele klassen i to aldri aktuelt. Da ville hensikten med å være to lærere i én klasse være borte» (L5). På dette tidspunktet kan det se ut til at to av de seks lærerne i denne studien sitter med denne informasjonen, som er rektors intensjon for hele skolens lærerstab. Likevel ser det ut til at kun en lærer har fått denne informasjonen direkte fra rektor, en annen tar det for gitt, mens de fire andre er usikre på ledelsens intensjon.

Flere av lærerne i denne studien ble introdusert for tolærerordningen et år før de selv gikk i gang med det. Flere av disse lærerne innrømmer at de selv ikke var så fokusert på tolærerordningen da den ble introdusert, og en lærer begrunner det: «Jeg forventet meg nok at vi fikk en repetisjon eller pep-talk det påfølgende året, når det ble aktuelt. Men ledelsen syntes ikke at vi trengte det i tilsvarende grad» (L2). Informanten så for seg å bli informert og å få arbeide grundigere med tolærerordningen før egen oppstart, men det skjedde ikke. Hans opplevelse er at ledelsen ikke så behovet for dette. Det er han ikke alene om. «Da det neste trinnet skulle starte opp, var det ingen overføring av erfaring fra de som hadde vært først ute» (L3). En annen lærer setter ord på lærernes behov: «Lærerne på trinnet mitt hadde jo flere spørsmål til organiseringen av denne ordningen, [...] men jeg opplevde ikke at jeg fikk noen konkrete svar på dette før vi skulle i gang» (L5). Både Lærer 2, Lærer 3 og Lærer 5 ytrer behov om grundigere gjennomgang av tolærerordningen året etter at det ble informert om på fellesmøte for alle.

Da disse lærerne skulle gå i gang med tolærerordningen det påfølgende året, hadde flere snakket med lærerne som allerede hadde samarbeidet som tolærer i et år. «Rykter» nevnes av flere av lærerne. «Det gikk rykter om at noen synes det fungerte godt, mens andre ikke var så fornøyd» (L4). Lærerens inntrykk er at noen er fornøyd, og noen er ikke fornøyd. Videre i det samme brevet forteller læreren om et nytt fellesmøte høsten 2018, «hvor avdelingsleder på trinn som hadde gjennomført det første året med tolærerordningen fortalte om deres samlede erfaringer. Disse erfaringene ble fremstilt som uproblematisk og positive [...]. Noen lærere på det berørte trinnet utrykte sin misnøye under dette møtet, noe som kanskje gjorde at man

ble litt usikker på hvilke erfaringer de egentlig hadde gjort seg» (L4). Lærer 4 forteller først og fremst om at det ble gitt ny informasjon om tolærerordningen året etter at det ble introdusert, noe som motstrider det Lærer 2 og Lærer 3 forteller i avsnittet over, og som heller ikke kommer frem i Lærer 5s kritikk av uavklarte spørsmål i samme avsnitt. Videre forteller Lærer 4 at erfaringsdelingen som avdelingslederen la frem ble fremstilt på en så positiv måte, at noen av lærerne så seg nødt til å si imot under møtet. Dette påvirket Lærer 4s inngang til tolærerordningen og til hans tanker om hvor vellykket det egentlig hadde vært. En annen lærer beskriver også «ryktene», og det kan se ut til at han kommenterer den samme hendelsen som Lærer 4: «Jeg var litt skeptisk fordi forlydende fra debut-trinnet var sprikende: Offisielt lød det som en suksess, mens mange av trinnets lærere ikke kjente seg igjen i denne rosenrøde beskrivelsen og var dermed sterkt forarget over at ledelsen tillot seg å fremstille det slik. Det var mye murring. Det var en «snakkis» blant oss som skulle til å ta i bruk det nye systemet» (L2). Lærer 2 kommenterer en liknende opplevelse som Lærer 4, og forteller i tillegg at lærerne på hans trinn hadde begynt å snakke seg imellom om dette. Med bakgrunn i murringen, forteller en tredje lærer at han ikke trodde at det kom til å bli noe av tolærerordningen: «Jeg trodde egentlig ikke at dette kom til å bli gjennomført på alle trinn, fordi det ikke virket som en vellykket ordning blant de første lærerne som startet opp» (L3). Tre lærere, som skulle gå i gang med tolærerordningen det andre året, omtaler ryktene og den motstridende informasjonen de har mottatt fra ledelse og lærere. Det kan være at ledelsen forsøkte å gi ordningen en ny start ved å legge det frem mer positivt enn det det egentlig hadde vært. Det kan også være at ledelsens inntrykk ikke stemte overens med lærerne som sa seg uenig i den positive ordlyden. Uansett hva intensjonen var, gjorde det at tre lærere som skulle gå i gang med tolærerordningen som andre pulje, opplevde usikkerhet og frustrasjon før oppstarten.

4.3 Lærernes tanker om forbedringspotensialer: «På denne skolen kunne vi nok ha brukt mye mer tid på oppstarten av dette prosjektet» (L3)

Ut ifra det lærerne forteller om i brevene, kan det se ut til at lærerne har vært lite involvert i oppstartsprosessen. En lærer ramser opp noen punkter. «Det første som

burde blitt gjort, er å spørre pedagogene om dette er noe de ønsker. For det andre burde det blitt presentert og tilbudt en opplæring i hvordan dette bør gjøres på best mulig måte, samt hva målet med dette var» (L6). Med andre ord mener Lærer 6 at lærerne ikke er spurt om de ønsker å være med på tolærerordningen, en ordning som har stort omfang og mange konsekvenser for de involverte. Han etterlyser også informasjon og ytterligere arbeid om fremgangsmåter. I tillegg mener Lærer 6 at målet er uklart. En annen lærer mener også at målet er uklart, og han spekulerer i hva som var den egentlige grunnen til at skolen fikk en tolærerordning. «Tolærerordningen ble først innført på et trinn som samtidig gikk i gang med veldig store klasser. En baseskole er ikke modellert for slike store klasser, og det ble derfor rettfærdiggjort med at man skulle sette inn to lærere» (L3). Lærer 3 begrunner endringen med skolens plassmangel, noe han også nevner senere i brevet. Som beskrevet i delkapittel 1.1, mener han og andre at lærerne ikke får utnyttet muligheten til å dele klassen i grupper og ha undervisning på ulike rom på grunn av mangel på undervisningsområder.

Til sammen fem lærere skriver om at det er uklart for dem hva som er målet og hva som er forventet av dem. «Jeg savnet mer informasjon i forkant av ordningen, presentasjon av ulike mulige fremgangsmåter, ulike måter for samarbeid og oppdeling av elevgruppen. Og ikke minst hvilke forventninger som var satt til dette nye prosjektet. Jeg savnet rett og slett tydeligere retningslinjer og avklaring av forventninger til tolærerordningen» (L4). Lærer 4s oppsummering sammenfaller med det Lærer 6 sa i avsnittet over. Uklarheten bekreftes av ytterligere en annen informant. «Jeg må si at i perioden frem til trinnet mitt innførte tolærerordningen, var det lite informasjon fra ledelsen om nøyaktig hva alle fordelene ved systemet ville være, og om forslag til hvordan vi best kunne organisere undervisningen. Det vi ikke snakket om før vi startet opp, men som ble veldig tydelig da vi kom i gang, var at det krevde et helt annet samarbeid i forhold til planlegging av undervisningen, og det er det satt av liten tid til» (L5). Informanten ser ut til å bekrefte at ledelsen har vært utydelige i inngangen til ordningen, og ledelsen har heller ikke gitt tydelig uttrykk for hvordan dette skal gjøres i praksis. Forvirringen ser ut til å påvirke det videre arbeidet med tolærerordningen. «Når jeg ser tilbake på oppstarten så savner jeg mer informasjon om hvordan det kan gjøres på en god måte. Det var veldig mye opp til lærerne selv å finne ut av hvordan dette

skulle gjøres i praksis» (L1). Læreren forteller her at uklarheten innledningsvis i prosessen, påvirket den praktiske prosessen videre, hvor læreren opplevde at han måtte finne ut av det selv. Det betyr at den manglende informasjonen kan ha skapt frustrasjon og det kan ha vært ekstra tidkrevende at hver enkelt lærer skulle finne ut av dette selv. En annen lærer ramser opp forslag til måter å gjøre oppstarten av tolærerordningen bedre på. «På denne skolen kunne vi nok ha brukt mye mer tid på oppstarten av dette prosjektet. Hva med å sette ned en gruppe gode pedagoger, ikke fra ledelsen, som kunne sette på ulike måter å legge opp dette samarbeidet på en god måte? Hva med et skolebesøk til en skole som allerede er i gang med tolærerordningen? Hva med å få besøk av noen som har jobbet med dette, slik at de kan se på fasilitetene våre og gi oss noen tips med tanke på hvordan vi best kan løse organiseringen?» (L3). Lærer 3 virker å være løsningsorientert, og legger frem flere muligheter for at tolærerordningen kunne ha blitt lagt frem og jobbet med på en helt annen måte. Det betyr også at forslagene til Lærer 3 ikke er gjennomført av ledelsen i denne endringsprosessen.

To av lærerne etterspør veiledning og ønsker å få til tolærerordningen. «Etter sommerferien ble det satt opp to lærere i flere fag, uten videre veiledning. Det kreves en helt annen type samarbeid. Jeg tenker at mye kunne vært gjort annerledes. Opplevelsen av å bli kastet ut i et nytt prosjekt uten veiledning er lite pedagogisk og skaper usikkerhet og forvirring» (L4). Ut ifra helheten i brevet til Lærer 4, stiller han seg kritisk til ledelsen og skolens inngang til tolærerordningen. Som pedagog selv, velger han å fremstille ledelsen som «lite pedagogisk» fordi prosjektet ser ut til å mangle veiledning underveis, samt at det er preget av usikkerhet. En annen lærer er tydelig skuffet over ledelsen, og han forteller blant annet om et konkret møte med ledelsen. «For meg har dette vært veldig krevende, og jeg har spurt ledelsen om hjelp og råd, men dessverre blitt møtt med lukket dør, i form av at vi må finne ut av ting selv og det er en forventning om at voksne mennesker kan samarbeide. Fremdeles savner jeg noen ideer fra ledelsen om hvordan de har sett dette for seg, og hvordan vi kan løse dette. Samtidig savner jeg også at ledelsen lytter til våre utfordringer og aktivt hjelper oss med å løse disse» (L3). Lærer 3 benytter seg også av et pedagogisk ståsted, ved å blant annet å kommentere at han ikke har blitt sett og hørt. Felles for disse to informantene er at de

opplever at ledelsen ikke har vært imøtekommende og veiledet prosessen, selv ved etterspørsel.

Samtlige av informantene i denne studien forteller om et sterkt ønske om å høre fra og snakke med andre som har undervist under tolærerordningen. «Jeg kunne ønske meg innspill fra andre som har brukt denne type ordning før oss» (L1). En annen lærer påpeker den åpenbare muligheten til å dele erfaring mellom det første og andre trinnet, som startet med tolærerordningen. «Det ville vært fint om man kunne sett litt på hvordan dette har blitt løst på andre skoler, eller om vi i det minste hadde fått tid til å sette oss sammen og snakke om hvilke erfaringer vi har så langt» (L3). Det ser her ut til at ledelsen ikke har utnyttet handlingsrommet og at de ikke har satt fokus på at lærerne kan få reflektere sammen.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil studiens funn bli sett i sammenheng med det teoretiske rammeverket og drøftes opp mot problemstillingen «*Hvordan opplever lærere ledelsens organisering av opptiningsfasen i en endringsprosess?*». Drøftingen er delt inn i følgende underkapitler: holdning og usikkerhetsmomenter, manglende kunnskap og støtte, og involvering og læring.

5.1 Holdning og usikkerhetsmomenter

Samtlige informanter i studien ga uttrykk for at de var spente. De satt spenningen i sammenheng med usikkerhetsmomenter rundt samarbeid. I tillegg uttrykte alle lærerne at samarbeid og samarbeidspartner var viktige faktorer for utfallet av tolærerordningen. Lærernes betraktninger kan knyttes til ulik forskning på endringsledelse som belyser denne sammenhengen. Kurt Lewin (i Jacobsen, 2012, s. 183) beskriver en teori der han mener mennesker har et naturlig indre ønske om å lage forutsigbarhet for seg selv. Samtidig viser Maslows behovshierarki (i Bolman & Deal, 2014, s. 151) at behovene rundt fysisk velvære og trygghet er et grunnlag som bør på plass før annen utfoldelse og utvikling. Videre forklarer Bolman og Deal's human resource-perspektiv (2014, s. 149) blant annet at mange vil gjøre et bedre arbeid når de blant annet opplever at arbeidet henger sammen med det de mener er meningen med livet. Den indre driven, fysiske og tryggende behov, samt det meningsfulle arbeidet kan forklare hvorfor flere av informantene opplevde spenning og forbandt det med usikkerhetsmomenter som det å måtte dele klasse, undervisning, for- og etterarbeid. Disse momentene vil kunne rokke ved og utfordre forutsigbarheten, tryggheten og meningen med jobben. Samtidig er skolen preget av å være en vertikal samordning, hvor rektor har mest makt av medlemmene i hierarkiet. Det betyr at lærerne er begrenset med regler, men de møter på jobben med en forutsigbar atferd (Bolman og Deal, 2014, s. 79). Informantene kjente på usikkerhet rundt det å bli hørt, egen yrkesstolthet og relasjoner til andre. Samtidig er utvikling og det å trives med de andre på jobben motiverende (Bolman og Deal, 2014, s. 149). Alle momentene vil kunne påvirke endringsmulighetene i det videre arbeidet.

Til tross for usikkerhetsmomentene som alle informantene beskrev, stiller fire av de seks lærerne seg positive til tolærerordningen, når den blir introdusert. Informantene fremsnakker kollegaene sine, seg selv og deres samarbeidsferdigheter. De fire er optimistiske og ser på ulikhetene som en måte å utfylle og inspirere hverandre til å utvikle seg sammen. Den horisontale samordningen (Mintzberg i Bolman og Deal, 2014, s. 81) er fleksibel og preget av både formell og uformell kommunikasjon mellom de to lærerne i tolærerordningen. Den kontinuerlige kommunikasjonen binder lærerne sammen og vil kunne fremme kreativitet og initiativ. Samordningen står sterkt fordi tolærerne gjennomfører krevende oppgaver samtidig som hele organisasjonen er i endring. Den positive holdningen kan knyttes opp mot det sosiale kraftfeltet om drivkrefter (Lewin i Jacobsen, 2012, s. 183). De fire lærernes holdning til endringen kan i seg selv være en sterk drivkraft i det videre arbeidet, fordi den blir oppfattet og akseptert av flere (Jacobsen, 2012, s. 60). Denne drivkraften kan gi det videre arbeidet en god bevegelse fremover, og påvirke de andre ansatte på skolen. Dette er et eksempel på en av ledelsens oppgaver i starten av opptiningsfasen: å vise vei, lede og tine opp for endringen (Bruke, Kotter, Beer i Jacobsen, 2012, s. 185). Likevel forteller to lærere derimot om spesifikke hendelser fra tidligere, hvor de har dårlig erfaring med tolærerordningen. Dette ser det ut til at ledelsen ikke har klart å nå inn til i opptiningsfasen. I en lærende organisasjon jobber alle ansatte kontinuerlig med å forbedre seg, og de tar i bruk ulike disipliner for læring (Irgens, 2016, s. 83).

Lærer 2 opplevde å bli overkjørt, mens Lærer 4 mistrikket så mye at det ble utfordrende å komme på jobb. Begge virket urolige for at noe liknende kom til å skje igjen. Endring betyr brudd med etablerte rutiner og nye måter å tenke på, samtidig som at dette er et eksempel på at drivkreftene kan tolkes ulikt, for eksempel fordi lærerne er individer med forskjellige tidligere erfaringer (Jacobsen, 2012, s. 60). Samtidig blir maktposisjonene utfordret (Jacobsen, 2012, s. 183) fordi læreren ikke lenger har full makt over egen skolehverdag og egen undervisning lenger – han er nødt til å samarbeide med flere. Informantene viser refleksjoner rundt spenningsområdene, og det er tydelig at endringen er en komplisert prosess med mange momenter. Momentene likner Jacobsens liste over årsaker til oppslutning og motstand (2012, s.

133), der faglig enighet, frykt for det ukjente, og ulike typer tap likner på det som er beskrevet over.

Tre av lærerne ser behovet for endringen til tolærerordningen fordi de tenker at en lettere kan se den enkelte elev. Lærerne får i teorien mulighet til å hjelpe flere på grunn av større lærertetthet, og derfor ser de for seg at det er en fordel for eleven. De uttrykker også at det er godt for eleven å bli inkludert i klasserommet, fremfor å få spesialundervisning i liten gruppe. To av informantene så for seg at tolærerordningen skulle lette arbeidsbyrden i deres lærerhverdag. Dette kan tolkes som at disse to informantene opplever endringen både som viktig, riktig og god (Jacobsen, 2012, s. 186). Dersom elevene fortsetter med spesialundervisning i liten gruppe, blir de ekskludert fra klassen. Samtidig kan det være utfordrende å undervise en klasse alene, samt rette alle innleveringer alene. Med tanke på elevens sosiale tilhørighet til klassen samt lærertettheten i klasserommet, kan endringen sees på som viktig. Endringen kan også vurderes som riktig, fordi den svarer til utfordringene om ekskludering av enkeltelever og lærerens mulighet til å se alle elevene. Til slutt kan endringen vurderes som god, fordi både elev- og lærersituasjonen er forbedret. Ledelsens oppgave er å synliggjøre disse tingene, slik at lærerne tror og stoler på at det er slik det er, samt at endringen er fordelaktig for den enkelte arbeidstaker også (Jacobsen, 2012, s. 187). Det kan se ut som at ledelsen ikke har klart å synliggjøre slike fordeler godt nok for alle lærerne på skolen sin. To lærere kommenterer elevene som tidligere har hatt spesialundervisning. Lærer 3 er ikke i tvil om at elevene vil få det bedre enn tidligere. Lærer 5 stiller seg kritisk og er bekymret over om disse elevene vil få god nok oppfølging. De ulike tankene om å tilrettelegge for tilpasningsbehovene i et klasserom viser hvor kompleks endringen er, samt at det gir en pekepinn på at lærerne har ulike oppfatninger som ledelsen ikke har klart å fange opp. Det ser ut til at skolen mangler mentale modeller, eller bilder, som kan være med på å påvirke oppfattelsen av situasjonen og dermed kan påvirke lærernes handlingsmønster. Skolen ser heller ikke ut til å ha skapt en felles visjon for fremtiden (Senge, 1999, s. 13-14).

Alle lærerne har ulike oppfatninger av hvordan de kan bruke ressursen om å ha to lærere i en klasse. Alle kommenterer muligheten til å dele opp klassen i grupper og

fordele seg på ulike rom. Men rom er mangelvare, og tre lærere er frustrert over dette. En lærer mener at det ikke er hensikten med tolærerordningen overhodet. Likevel er muligheten for å dele klassen der, selv om den begrenses på grunn av manglende undervisningsområder. Dette er et eksempel på en frustrasjon på en slags trussel og en naturlig motstand mot endringen, fordi at når det kommer til romkapasitet, så vil noen komme til å vinne og andre tape (Argyris og Schön i Jacobsen, 2012, s. 128).

Motstanden er preget av en negativ oppfatning hvor endringen ses på med svært kritiske øyne. Det samme gjelder arbeidsbyrden, hvor tre informanter tenker at planleggingen, gjennomføringen og etterarbeidet i forbindelse med undervisningen vil bli mer krevende under samarbeid. Det kan være at disse tre lærerne setter det på spissen, og at dette er et eksempel på Mintzbergs prinsipp om handlingsplanlegging, der en kan risikere at arbeidstakerne følger opp hver minste del av jobben i detalj og dermed jobber ineffektivt (Bolman og Deal, 2014, s. 81). Det er tydelig at det ikke er etablert noen felles visjon eller at de mentale modellene av hvem man er eller hvem man kommer til å bli ikke er jobbet godt nok med (Senge, 1999, s. 13-14).

5.2 Manglende kunnskap og støtte

Fem av informantene i denne studien uttrykker at de fikk informasjon om tolærerordningen før de gikk i gang med arbeidet i praksis. Fire av informantene gjenga fortellinger om at informasjonen ble lagt frem på et fellesmøte for lærerne i 2017. Ordningen skulle implementeres over tre år, noe som vil si at alle var involvert innen høsten 2019. Rektor har ansvaret for at skolen tilbyr opplæring i samsvar med opplæringsloven, og at elevenes resultater er tilfredsstillende (Møller og Ottesen, 2011, s. 29). Det kan tenkes at tolærerordningen er et ledd i skolens utviklingsprosess, der tolærerordningen er ment for å ikke bare øke lærertettheten for elevene, men også for å øke lærernes motivasjon og lette på arbeidsforholdene, som igjen vil kunne bidra til et positivt læringsutbytte hos elevene. I tillegg kan tolærerordningen være et av ledelsens forsøk på å høyne kvaliteten på det pedagogiske arbeidet, ved å utnytte lærernes kompetanse på en annen måte (Lillejord i Møller og Ottesen, 2011, s. 285).

Til tross for informasjonen gitt på fellesmøte, uttrykker samtlige informanter at de ønsker mer informasjon og veiledning. De opplevde at informasjonen som ble gitt var mangelfull, og at de selv ble kastet ut i det uten hjelp. For å skape en fellesskapsånd i forbindelse med tolærerordningen, kunne ledelsen stilt opp med støtte og veiledning og brukt dette for å motivere lærerne i arbeidet (Emstad i Postholm, 2012, s. 67). Som andre organisasjoner, påvirkes også skolen av muligheter og begrensninger. Samtidig deles ansvaret på flere aktører (Møller og Ottesen i Sivesind, 2006, Postholm, 2012). Tolærerordningen er en mulighet som skolen nytter seg av og som er initiert av ledelsen, men det begrenses ved at lærerne kjenner på utfordringene ved endringen og lærerne uttrykker at de har vanskelig for å tilpasse seg. Rektor trenger tillit (Møller og Ottesen, 2011, s. 32). Det kan se ut som at tilliten svekkes underveis, fordi lærerne ikke får den veiledningen de ønsker. På den andre siden kan det se ut som at rektor distribuerer ledelsen og gir hver enkelt lærer mulighet til å praktisere lærerrollen innenfor den gitte rammen. Å delegere ansvaret viser at ledelsen forsøker å ta i bruk en bottom-up-lederstil (Jacobsen, 2012, s. 182), men lærernes manglende engasjement og forståelse rundt prosjektet står i veien. På den andre siden sier lærerne at ledelsen ikke er særlig deltakende i prosessen. Den demokratiske praksisen er et verktøy i utviklingsprosessen og det synliggjør lærernes ansvar, som også kan ha positiv innflytelse på elevenes læring (Postholm, 2012, s. 83). Å distribuere ledelsen kan også være et verktøy fra human resource-perspektivet, der læreren er skolens viktigste ressurs og han får lov til å utfolde seg (Bolman og Deal, 2014, s. 145). Ansvar og eventuell vekst er motivasjonsfaktorer (Gotvassli, 2015, s. 123).

Det kommer frem i brevene at kun to av informantene har kunnskap om hvordan ledelsen ser for seg at tolærerordningen skal fungere i praksis, nemlig at arbeidsbyrden lettes og at tolærerene i hvert par skal fungere som likestilte lærere. Den ene læreren spurte rektor spesifikt, mens den andre ser ut til å ha funnet det ut på egen hånd. De fire andre lærerne stiller spørsmålsteget ved ledelsens intensjon rundt tolærerordningen. Dette kan kjennes igjen i Miles' modell (Skandsen et al, 2014, s. 21). Lærerne opplever at tolærerordningen ikke er definert godt nok. Og som Skandsen (2014, s. 22) påpeker, er endringen preget av manglende forankring og forpliktelse. Hovedpoenget i defineringsfasen er å skape et behov for endring (Skandsen et al, 2014,

s. 25, Jacobsen, 2012, s. 183), men det kan se ut som at lærerne ikke har kommet hit enda. Samtidig kan det se ut som at lærerne ikke opplever at de får mulighet til å skape og bedrive intern kreativitet (Skandsen, 2014, s. 22), selv om ledelsen har lagt opp til at de ansatte skal få delta i utformingen av praksis. Når lærerne da kommer til implementeringsfasen mangler de forståelsen av hva som skjer. De opplever heller ikke at de kan følge en plan med tiltak (Skandsen et al, 2014, s. 27). Dette er i tråd med Bolman og Deals teori om det strukturelle perspektivet på organisasjoner (2014, s. 71), der organisasjonen svekkes ved strukturelle mangler som utydelig mål, fokus, rolle og styring.

Tre lærere ønsket at ledelsen tok opp tråden med tolærerordningen det andre året, da disse tre skulle gå i gang som tolærer. En lærer forteller at det ble gitt ny informasjon, og at det på dette møtet ble lagt frem av avdelingsleder på trinn som hadde gjennomført ett år med tolærer. Avdelingslederen skal ha delt erfaringer, og noen av disse ble fremstilt på en måte som lærerne ikke kjente seg igjen i og at noen lærere sa ifra om dette under møtet. Først og fremst kan det her se ut til at det er et skille mellom ledelsens formelle og reelle makt (Jacobsen, 2012, s. 107), fordi noen lærere utøver og får igjennom motstand på dette møtet. Samtidig kan det også være at skolens profesjonelle kapital og kulturen ga rom for feil og diskusjon rundt dette (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 132). Den vertikale samordningen (Bolman og Deal, 2014, s. 78) setter rektor øverst, med makt over leddene under. Samtidig er rektor og ledelsens myndighet nødt til å bli godtatt av de andre dersom hierarkiet skal fungere optimalt. Men det kan være at avdelingsleder og ledelse ønsket å gi tolærerordningen en ny start ved å ordlegge seg positivt, eller at ledelsen ikke hadde samme oppfattelse som lærerne som sa seg imot. Uansett kan det være at ledelsen forsøkte å motivere lærerne ved å formulere seg og ved å selv være positiv til endringen. Avdelingslederen er et mellomledd mellom rektor og lærerne, og ved å selv engasjere seg kan målet ha vært å motivere. Ved å gå foran som et godt eksempel utøver avdelingslederen en symbolsk makt (Jacobsen, 2012, s. 182). Rektor fremstilles som en initiativtaker, mens avdelingslederne stiller oppunder men likevel på et annet nivå. I lederteamet er det dermed ulike roller som utfyller hverandre, samtidig som de er avhengige av at de jobber mot det samme og at de sammen utvikler seg til en helhet (Gotvassli, 2015, s.

163). Avdelingslederen kan her ha fungert som en endringsagent (Jacobsen, 2012, s. 28), som kunne utnytte en mulighet. Trusselen om de negative ryktene og murringen var en svak side, som ledelsen kan ha fanget opp og som de ønsket å endre på før den neste puljen skulle gå i gang med arbeidet. Likevel må ledelsen sørge for at lærerne opplever mestring og at de opplever at arbeidet de gjør er meningsfylt (Gotvassli, 2015, s. 116). Det var det ikke alle som gjorde, og dette kan ha påvirket inngangen og utfallet av tolærerordningen. En lærer forteller at han trodde det ikke kom til å bli noe av tolærerordningen, fordi ryktene og murringen var så negativ. Denne refleksjonen stiller seg nære fase 3 for aktiv motstand (Jacobsen, 2012, s. 130), hvor denne læreren faktisk stiller seg tvilende til poenget med videre deltakelse i prosessen. Det kommer frem at det er utfordrende for endringsagentene å «selge inn» ideen sin (Jacobsen, 2004, s. 241).

5.3 Involvering og læring

Ut ifra det lærerne forteller om i brevene, kan det se ut til at lærerne har vært lite involvert i oppstartsprosessen. Dette bekrefter Jacobsens (2012, s. 132) teori om at de som skal endre seg i praksis ofte ikke er de som lanserer initiativet i utgangspunktet. I tillegg har ofte lærerne «på gulvet» et annet bilde av sannheten enn det skoleledelsen har. Ledelsen har en top-down-lederstil (Jacobsen, 2012, s. 182) hvor de har bestemt hva som skal endres uten at de ansatte oppfatter behovet, noe som gjør at de ikke føler eierskap til tolærerordningen. Skandsen m. fl. (2014, s. 21) påpeker det samme. Det kan se ut som at ledelsen har litt å hente på å inneha en utforskende praksis, der lærerne står sammen og opplegget er gjennomtenkt og reflektert over før implementeringen (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 132). Det samme som lærerne forventer av elevene – at også elevene, i samarbeid med lærerne, har en begynnende forskende tilnærming (Brekke og Tiller, 2013, s. 32). Før oppstarten av tolærerordningen kunne ledelsen også ha jobbet med å avdekke spenninger blant lærerne når det gjaldt oppfatninger, erfaringer og interesser (Aas i Møller og Ottesen, 2011). Da ville ledelsen på forhånd kunne sett hva lærerne i fellesskap ville ha akseptert av endringer.

Til sammen fem lærere skriver om at det er uklart for dem hva som er målet og hva som er forventet av dem. Skolen som en vertikal samordning er preget av standardprosedyrer, hvor lærerne følger regler og tiltak, og hvor resultater på undersøkelser og prøver vil kunne skygge for umålbare sider som at lærerne opplever uklarhet i arbeidet sitt. Mintzbergs prinsipper for kontroll og planlegging støtter også dette, hvor prestasjonskontroll handler om at målet er konkret, men veien dit er uklar (Bolman og Deal, 2014, s. 80). Samtidig er det interessant at ledelsen legger opp til at lærerne kan utforske og finne ut av praksis på en selvstendig måte, mens lærerne opplever usikkerhet. Det er lagt til rette for dobbelkretslæring, hvor valgmulighetene ligger til rette innenfor rammen om tolærerordningen. Men de ansatte ser ikke ut til å forplikte seg. De ser ikke egen læring utenifra og reflekterer dermed ikke over organisasjonens prosess (Roald, 2012, s. 127-128). Samtidig må ledelsen forvente at lærerne samarbeider om kollegiale oppgaver, noe som vil skape kultur for gode relasjoner og tillitsforhold. Rutiner for samarbeid er bra, men kan virke mot sin hensikt hvis de oppleves som påtvunget (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 145).

To av lærerne forteller at de har etterspurt veiledning og møteplasser fordi de ønsker å få til tolærerordningen. De ønsker å utvikle kunnskapen som allerede eksisterer og legge til et element av noe nytt, som tolærerordningen jo er. De vil være med på utviklingen av skolen ved å åpne opp for og dele både den eksplisitte og den tause kunnskapen ved å delta i et praksisfellesskap (Gotvassli, 2015, s. 68). Tolærerordningen i seg selv legger til rette for at lærerne i par kan ha gjensidig interesse og engasjement, ha felles aktiviteter og tiltak og dele fortellinger og ressurser (Gotvassli, 2015, s. 72). Det disse to lærerne vil, er å møtes for å utveksle og utforske praksisen. Men som Gotvassli (2015, s. 74) påpeker, så er ledelsen nødt til å legge til rette for at dette skal skje. Dette bygger også på Arendts teori (i Biesta, 2014, s. 132) om at en lærer ikke kan opptre isolert: initiativet må fanges opp av noen for at det skal bli noe av. I et profesjonelt læringsfellesskap er lærerne interessert i å sammen bli bedre lærere. De forplikter seg, forbedrer seg og reflekterer sammen (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 146).

Alle informantene ønsker å høre fra noen som allerede har testet ut tolærerordningen. En av informantene i studien påpeker den åpenbare muligheten til å dele erfaring

mellom det første trinnet som startet med tolærerordningen, og det andre trinnet som skulle gå i gang med tolærerordningen som pulje nummer to. Det ser her ut til at ledelsen ikke har utnyttet handlingsrommet og at de ikke har satt fokus på at lærerne kan få reflektere sammen. Handlingsrommet mellom skolens ytre og indre grenser, innebærer blant annet muligheten til å utvide lærernes profesjonalitet (Berg, 1999, s. 28) ved refleksjon i fellesskap. Læring skjer i dette rommet. Det kan se ut til at lærerne ikke opplever at de selv har dette handlingsrommet, og de virker utålmodige (Skandsen, 2011, s. 48). Utfordringen med det er at både skolen og lærerne kan lide, og at lærerne gir ulik form for motstand, for eksempel ved å sluntre unna (Argyris i Bolman og Deal, 2014, s. 155).

6 Avslutning

Denne studiens tema har vært opptiningsfasen i implementeringen av et endringsarbeid, og har handlet om læreres forståelse og opplevelse av oppstarten av et endringsarbeid. Sentrale funn i studien viser at ulike usikkerhetsmomenter påvirket lærernes holdning før endringsarbeidet startet, noe som betyr at endringen har hatt betydning for samtlige lærere. De fleste lærerne opplever at endringen har god effekt på hvordan de underviser og samarbeider faglig. Den har også hatt stor påvirkningskraft på hvordan de enkelte lærerne arbeider. Samtidig er også flertallet av lærerne positive til endringen og samarbeidet det krever, noe som i seg selv er et godt utgangspunkt i en så omfattende endringsprosess. Informantene fremsnakker kollegaene sine, seg selv og deres samarbeidsferdigheter. Fire av seks lærere var positive til endringsinitiativet da det ble presentert. Likevel er studiens hovedfunn at samtlige lærere uttrykker ønske om mer veiledning og støtte, og at informasjonen som er gitt er mangelfull. Det kan tyde på at ledelsen ikke har utnyttet lærernes positive holdninger, som de hadde på forhånd, som en fordel i prosessen.

En gjennomgang av lærernes tanker om endringsarbeidets forbedringspotensialer viser at lærerne ikke opplever å ha vært særlig inkludert og involvert i endringsarbeidet. Selv om det er lærerne som er «på gulvet», er det ledelsen som har «kastet på» lærerne tolærerordningen. Slik ser det ut til at det ikke er gjort tilstrekkelig kartlegging av behov og arbeid med å skape aksept for endringen blant lærerne. Dette gjør at lærerne mangler eierskap til prosessen og opplegget.

Et stort flertall av lærerne vet ikke hvor de skal med prosjektet og hvordan de kommer seg dit. Veien er uklar. Det kan se ut som at ledelsen har lagt opp til at lærerne selv skal få finne ut av og å utforme sin nye lærerrolle i tolærerpar, og at dette er en god læringsprosess i seg selv. Det at lærerne får være med å utvikle og forme prosjektet underveis kan ses på som en måte å involvere lærerne i hvordan dette skal prege skolen, og kan være et forsøk fra ledelsen på å inkludere lærerne i prosessen. Likevel opplever lærerne at de står på bar bakke, uten støtte og deltakelse fra ledelsen. Dersom lærerne ikke opplever at det er klart hvor prosjektet skal ende eller hvordan det skal

utføres, kan det ha bidratt til å øke eventuelle spenninger eller negative følelser lærerne hadde for prosjektet og hva det kan føre til. Alle lærerne uttrykker på ulike måter at de ønsker å utvikle seg, men det kan se ut som at de både ønsker og trenger mer veiledning underveis. Samtidig kan dette være et tegn på at lærerne ikke er forpliktet til å utføre dette arbeidet. Lærerne er utålmodige og noen gjør motstand, som påvirker andre lærere og kanskje også utfallet av endringen. Slik blir det svært utfordrende for ledelsen å «selge inn» ideen om tolærerordningen underveis, når opptiningsfasen ikke har vært grundig nok.

Studiens funn støttes av Jacobsens (2012) oppsummering av oppslutning og motstand. Ledelse og lærerstab er faglig enige om at tolærerordningen er et positivt bidrag for elev, lærer og organisasjon. Funnene viser at flertallet av lærerne opplever endringen som viktig, riktig og god, selv om noen var usikre før prosessen startet og i deler av prosjektets gjennomføring. Samtidig frykter lærerne nemlig det ukjente og de er usikre på hvilke tap de får i forbindelse med et tettere samarbeid og knappe ressurser, spesielt undervisningsrom. Usikkerhetsmomentene påvirker lærernes vilje til å implementere prosjektet og i hvilken grad de er tilfreds med jobben sin. Som alle andre mennesker, søker også lærere forutsigbar atferd (Bolman og Deal, 2014). Funnene reflekterer også Jacobsens (2012) oppsummering av ledelsens oppgaver i opptiningsfasen. Funnene viser tydelig at lærerne oppfatter at ledelsen ikke har vist vei, ledet og tint opp lærerne i arbeidet med endringen. Det kommer frem at lærerne ikke vet hva målet er, hva hensikten er, og hva som er forventet til hvordan de skal gjennomføre arbeidsdagen sin. Lærerne bruker mye energi på usikkerhet og frustrasjon. Dette bekrefter Bolman og Deal's (2014) påstand om at utførelsen av arbeidet bedres dersom arbeidstaker opplever at arbeidet gir mening, samt at det er motiverende å utvikle seg. Det at ledelsen ikke fremkommer som spesielt deltakende og veivisende i arbeidet, kan tyde på at ledelsen ikke anser lærerne som sin viktigste ressurs (Bolman og Deal, 2014). Studiens funn burde således være til eksempel for andre skoler som skal bedrive endringsarbeid, hvor de i langt større grad bør verdsette og veilede lærerne i et endringsarbeid, både på forhånd og underveis.

En sentral del av studien er at en ikke sikkert kan si at skoleledelsen ikke har gjort noe riktig. Men studien viser hvor viktig det er med avklaringer på forhånd, tydelige mål og veiledende arbeid underveis og at dette arbeidet burde vært prioritert enda høyere eller vært utført på en annen måte. Dette bør være en så grundig prosess at det når frem til alle lærerne. Et viktig poeng ved denne oppgaven er at skoleledelsen ikke har kunnet svare for seg. Det er viktig å huske på at det er lærernes perspektiv konklusjonen hviler på, og at ledelsen kan ha en annen opplevelse av hva som er gjort.

Studiens hovedkonklusjon er at skoleledelsen burde ha arbeidet mer med å fange opp og avklare tankene lærerne hadde rundt tolærerordningen på forhånd, slik at man fikk redusert usikkerhet og skapt en felles drivkraft til å jobbe mot en tydelig visjon av hvordan tolærerordningen skulle fungere i praksis. Lærerne opplevde skoleledelsen som lite støttende og veiledende, noe som har bidratt til negative følelser rundt endringsarbeidet og ledet til frustrasjon. Selv om ledelsen har åpnet for at læreren selv kan utforme lærerrollen sin, noe som kan gi en opplevelse av å bli involvert i prosessen, opplevde lærerne dette som krevende og uklart. Dersom målet med et endringsarbeid er å få med seg hele skolen i prosessen, bør ledelsen legge til rette for at lærerne er inkludert fra start og at de får en eierskapsfølelse til prosjektet. Disse faktorene har imidlertid ført til at rektor og ledergruppa ikke har klart å «selge inn» ideen sin.

Litteratur

- Berg, G (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Gyldendal akademisk
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal akademisk.
- Brekke, M. Tiller, T (2013). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. Kvale, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Gyldendal akademisk.
- Bolman, L. Deal, T (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Gyldendal akademisk
- Grønmo, S (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2. Utgave. Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Hammersley, M. Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Gyldendal Akademisk
- Hargreaves, A. Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen, D. I. (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. London: SAGE Publicarion Inc
- Møller, J. Ottesen E. (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. §9-1. *Leiing*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9-1>
28.11.19
- Postholm, M. B. (Red.). (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Ringdal, Kristen (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 3. utgave. Fagbokforlaget

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget

Senge, M. P. (1999). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo. Egmont Hjemmets bokforlag

Sivesind, K. Langfeldt, G. Skedsmo, G. (2006). *Utdanningsledelse*. Cappelen akademisk forlag

Sjøbakken, O. J. (2017). Brevmetoden i et metodologisk perspektiv. I M. Løtveit (Red.), Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til pedagogene

Forespørsel om deltakelse i masterstudie om oppstarten av innføringen av tolærerordningen.

Bakgrunn og formål

Skolen det forskes på har de siste to årene implementert tolærerordningen som en del av sin undervisningspraksis i mange fag. Formålet med studien er å undersøke lærernes opplevelse av oppstarten av tolærerordningen. Studiens fokus er rettet mot den enkelte organisasjonen, men resultatene kan være interessante for andre. Studien er en masterstudie i pedagogikk med fordypning i utdanningsledelse ved Universitetet i Sørøst Norge.

Utvalg

Utvalget består av lærere som har undervist på ungdomstrinnet i perioden før og etter at tolærerordningen ble implementert. Lærerne har utdanning fra lærerutdanninger. Undersøkelsen vil være anonym.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien baserer seg på svar via brevmetode. Lærerne som deltar skriver et brev hvor de besvarer tre spørsmål. Deltakerne bestemmer selv hvor omfattende brevet blir og hvor mye tid dette skal ta. Spørsmålene vil handle om lærernes opplevelse av oppstarten av tolærerordningen. Brevene samles inn i en lukket, anonym konvolutt uten navn. Brevet legges i en eske på skolens kontor og de blir flyttet til lukket kontor når fristen for levering har utgått. Brevene vil brukes som data i studien og besvarelsene vil bli satt inn i en teoretisk og vitenskapelig sammenheng. Informanter bes være oppmerksomme på og ikke angi informasjon som direkte identifiserer tredjepersoner.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Brevene leveres anonymt og ingen av deltakerne vil bli gjenkjent i masteroppgaven. Brevene oppbevares på lukket kontor sammen med samtykkeskjemaer. Innsamlet datamateriale og samtykkeerklæringer makuleres etter endt studie.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Før masteroppgaven er levert, kan du når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Dersom du ønsker å trekke deg, vil besvarelsen og samtykkeerklæringen din makuleres og det vil ikke bli brukt i studien. Ved spørsmål til studien, ta kontakt med Cecilie Olandersson på telefon epost.

Vedlegg 2: Brev til pedagogene

Til deltakerne i studien

Takk for at du ønsker å delta i studien min i forbindelse med masteroppgave i pedagogikk med fordypning i utdanningsledelse. Som deltaker bidrar du med innspill som kan belyse hvordan oppstarten av tolærerordningen har vært. Undersøkelsen er anonym og du kan når som helst trekke din deltakelse.

Som deltaker, besvarer du tre spørsmål. Jeg ber deg gjøre det på følgende måte:

- Det er fint om du forsøker å skrive en halv side eller mer på hvert spørsmål. Skriv på pc.
- Spørsmålene kan besvares på en uformell og fortellende måte. Bruk gjerne eksempler. Det er innholdet med dine tanker som er viktig, ikke måten det er skrevet på.
- Skriv i hele setninger. For å redusere muligheten for mistolkning, vil hele setninger i større grad tydeliggjøre din refleksjon.

PS. Spørsmålene under besvares med bakgrunn ved oppstart i 2017 og 2018, ikke 2019.

Spørsmålene

1. Kan du fortelle om hvordan tolærerordningen ble introdusert for personalet på skolen, og hvordan prosessen rundt innføringen av tolærerordningen var før den ble satt ut i praksis?
2. Før oppstarten, hvilke tanker gjorde du deg når det gjelder positive og negative faktorer med tolærerordningen i din undervisningspraksis?
3. Sett ut fra hvordan tolærerordningen har fungert på skolen din: Opplever du at noe burde vært gjort annerledes før prosjektet startet opp på din skole?

Brevet skrives ut og leveres i en lukket konvolutt innen tirsdag 10. september.

Lykke til med besvarelsen, og tusen takk for din deltakelse.

Cecilie

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien. Jeg er villig til å delta.

Signatur

Sted

Dato