

Ole Kjetil Hole & Madelen Bringaker

## Ledelse av endringsprosesser

Hvordan forholder skoleledere seg til endringsprosesser som kreves i organisasjonen ved innføring av Kunnskapsløftet 2020?



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 4  
3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2022 Ole Kjetil Hole & Madelen Bringaker

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng  
Avhandlingen er skrevet av to forfattere som har levert likeverdige bidrag

## Sammendrag

I prosjektet er det undersøkt hvordan fire skoleledere fra ulike deler av landet forholder seg til endringsprosesser som kreves ved innføring av Kunnskapsløftet 2020. Det er tatt utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign og benyttet semistrukturerte forskningsintervjuer som metode for datainnsamling. Prosjektet har et fenomenologisk perspektiv, der formålet er å samle inn data fra skolelederne med utgangspunkt i tre ulike forskningsspørsmål, som belyser den overordnede problemstillingen. Forskningsspørsmålene baserer seg på følgende fenomener: motivasjon, motstand og varige endringer. Teoretisk grunnlag tar utgangspunkt i ledelse, endringsprosesser, motivasjon og motstand.

Resultatene kan tyde på at skolelederne motiverer lærere ved å sørge for god kommunikasjon og informasjonsflyt, nødvendig kunnskap om endringer og utnyttelse av profesjonsfelleskapet. Funn tyder på at skolelederne anser motstand som nødvendig for endringsprosessene. I møte med motstand må skoleledere avdekke den symbolske kapital for å komme i posisjon til å begrunne endring saklig, og synliggjøre nytteverdi tidlig i prosessen. Noen ganger må skoleledere benytte legitim makt og gi motstand tilbake. Skolelederne møter motstand i forbindelse med lojalitets- og styringsdilemmaer. Det kan tyde på at endringsprosesser ikke har fått etablert seg i en implementeringsfase, fordi skoleledere ikke har fått tid til å dekke kompetansehull og tilrettelegge for en grundig initieringsfase.

Skolelederne er opptatt av endring, nyskaping og utvikling gjennom å distribuere lederskapet, men de opplever det som krevende å balansere ytre krav med organisasjonens indre behov. Det har resultert i at de i større grad velger å gjøre de rette tingene gjennom transformasjonsledelse, fremfor å gjøre ting rett. Det skimtes en form for transaksjonsledelse, der de i en periode har sett seg nødt til å forvalte det bestående og tenke kortsiktig. Samtlige skoleledere er indre motiverte for å gripe fatt i det nye læreplanverket nå som skolehverdagen er tilbake i normal drift. Det ytres store forventinger til den dagen organisasjonene kommer dit at endringsprosessene i forbindelse med Kunnskapsløftet 2020 har blitt varige, og representerer organisasjonens kultur og verdigrunnlag.

## Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>6</b>
1.1	Bakgrunn og relevans for tema .....	6
1.2	Overordnet problemstilling og forskningsspørsmål .....	7
1.3	Begrepsoperasjonalisering og avgrensning .....	7
1.4	Prosjektets oppbygging .....	8
<b>2</b>	<b>Teori.....</b>	<b>9</b>
2.1	Skoleledelse .....	9
2.2	Perspektiver på ledelse.....	11
2.3	Å lede endringsprosesser .....	12
2.4	Motivasjon for endring .....	14
2.5	Motstand mot endring.....	17
2.6	Å skape varig endring .....	21
<b>3</b>	<b>Metode .....</b>	<b>26</b>
3.1	Forskningsdesign .....	26
3.2	Utvalg.....	28
3.3	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet .....	29
3.4	Etiske og kritiske betraktninger .....	34
<b>4</b>	<b>Resultater .....</b>	<b>36</b>
4.1	Skoleledernes tolkning av motivasjon som fenomen .....	36
4.2	Skoleledernes tolkning av motstand som fenomen.....	42
4.3	Skoleledernes tolkning av varig endring som fenomen.....	46
<b>5</b>	<b>Drøfting av resultater.....</b>	<b>51</b>
5.1	Fortolkning av motivasjon som fenomen .....	51
5.2	Fortolkning av motstand som fenomen.....	59
5.3	Fortolkning av varig endring som fenomen.....	65
5.4	Hvilke perspektiver på ledelse kommer til syne? .....	75
<b>6</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>78</b>
6.1	Besvarelse av forskningsspørsmål .....	78
6.2	Besvarelse av oppgavens overordnede problemstilling.....	79
6.3	Forslag til videre forskning.....	81
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>82</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>83</b>
	Godkjenning fra NSD .....	83
	Infoskriv med samtykkeskjema .....	85
	Intervjuguide .....	88
	Intervju 1 .....	89
	Intervju 2.....	98
	Intervju 3.....	112
	Intervju 4.....	121

## Forord

Dette masterprosjektet markerer slutten på våre masterstudier i pedagogikk med spesialisering i utdanningsledelse ved Universitetet i Sørøst-Norge. Prosessen med planlegging og skriving har vært både utfordrende og lærerik.

Vi vil takke alle foreleserne vi har møtt i løpet av studiet. Dere har gitt oss innsikt i utallige pedagogiske perspektiver som vi kommer til å få god nytte av i årene som kommer. Vi vil også rette en takk til Arnhild og Ole Marthin som vi samarbeidet tett med under masterstudiets ulike emner. «Dreamteam» vil for alltid bestå. Samtidig vil vi takke vår dyktige veileder Jorunn Hegna for mange gode og nyttige tilbakemeldinger. Du har vært vår kritiske og støttende venn gjennom både oppturer og nedturer i prosjektet.

Til slutt vil vi takke hverandre. Når vi begynte på masterutdanningen var det midt i koronapandemien. Forelesninger foregikk digitalt over Zoom, derfor har vi i løpet av disse to årene kun sett hverandre fysisk tre ganger. Å gå inn i et mastersamarbeid med en person som man ble kjent med gjennom et digitalt gruppearbeid på Teams, og som i tillegg bor og på andre siden av landet, kan være en utfordring. Allikevel opplever begge at samarbeidet har fungert eksemplarisk. Vi utfyller hverandre på godt og vondt, og har hele tiden hatt en ærlig, åpen og kritisk dialog gjennom arbeidet. Det har vært trygt og godt å ha en å støtte seg på, spesielt når prosessen har vært krevende. Løs bruk av humor, i et uendelig antall timer på Teams, har også bidratt til ekstra driv og energi. Vi er stolte over å ha fullført dette prosjektet, parallelt med at begge har stått i full jobb som lærere. Tusen takk for det flotte samarbeidet.



---

Ole Kjetil Hole

Vestnes, 1. juni 2022



---

Madelen Bringaker

Sandefjord, 1. juni 2022

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og relevans for tema

Overgangen mellom Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og Kunnskapsløftet 2020 (LK20) innebærer at et nytt læreplanverk bestående av en overordnet del, nye læreplaner i fag, og ny fag- og timefordeling gjør seg gjeldende i skolen. Denne innføringen er nødvendig for å kunne holde følge med den hurtige samfunnsutviklingen, og sørge for at elevene får et undervisningstilbud som både er relevant og fremtidsrettet (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Læreplanverket er utformet for å kunne forberede elevene på å utvikle en solid kompetanse som er anvendelig i både kjente og ukjente situasjoner, samtidig som dannelsesperspektivet og elevens læringslyst og mestringstro skal ivaretas (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Et fokus på å lære å lære er en gjennomgående og prioritert egenskap som skal sørge for at elevene er godt rustet for å imøtekomme fremtidens utfordringer (Emstad, 2014, s. 23).

Våren 2020, midt i forberedelsesfasen til innføring av LK20, befant plutselig verden seg i en koronapandemi. Siden den gang har skolelederne måtte håndtere ulike organisatoriske, strukturelle og helserelevante utfordringer for å sikre en forsvarlig drift av organisasjonen. De ytre kravene har vært omfattende, samtidig som organisasjonenes indre behov nok aldri har vært større eller mer synlig. Parallelt med dette har det vært en forventning fra Utdanningsdirektoratet om at arbeid med nye lærerplaner har blitt prioritert selv om det har gått på bekostning av andre oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette er et paradoks der skoleleder må ta stilling til de ytre krav, men også finne en balanse mellom ytre krav og organisasjonens indre behov. Disse eksemplene på styrings- og lojalitetsdilemmaer kan ikke løses, de må håndteres av skoleleder på en måte som nødvendigvis ikke tilfredsstillende alle, noe som kan skape grobunn for motstand. Gjennom endringsarbeidet er skoleledelsen avhengig av å ha motiverte medarbeidere som deltar og engasjerer seg i målene og bidrar til å skape varig endring (Emstad, 2014, s. 23). Siden det er skoleleder som innehar hovedansvaret for å iverksette nødvendige endringsprosesser som det nye læreplanverket krever, er det relevant å undersøke nettopp hvordan skoleledere har forholdt seg til endringsprosesser i organisasjonen de to siste årene, sett i lys av fenomenene motivasjon, motstand og varig endring.

## 1.2 Overordnet problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av tema har prosjektet følgende overordnede problemstilling:

*Hvordan forholder skoleledere seg til endringsprosesser som kreves i organisasjonen ved innføring av Kunnskapsløftet 2020?*

Prosjektet har et fenomenologisk perspektiv, og for å besvare den overordnede problemstillingen er den avgrenset ned til tre fenomener: motivasjon, motstand og varig endring. Formålet er å innhente data om fenomenene slik de tolkes og opptrer i informantens livsverden. Derfor har fenomenene blitt formulert som tre forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan arbeider skoleledere for å motivere lærere til å gjennomføre endringer som kreves i forbindelse med Kunnskapsløftet 2020?*
- 2. Hvordan møter skoleledere motstand mot endringer som kan oppstå i organisasjonen ved innføring av Kunnskapsløftet 2020?*
- 3. Hvordan arbeider skoleledere for at endringer i forbindelse med Kunnskapsløftet 2020 skal bli varige i organisasjonen?*

Forskningsspørsmålene danner rammene for intervjuguiden og prosjektets datagrunnlag. For å besvare forskningsspørsmålene vil datagrunnlaget fortolkes. Fortolkningen er utgangspunktet for å belyse prosjektets overordnede problemstilling.

## 1.3 Begrepsoperasjonalisering og avgrensning

Ved å vise til endringsprosesser som følge av LK20 avgrenses både tidsperspektivet og endringens forankring. Samtidig vil tolkningen foregå gjennom informantenes perspektiver, det vil si at prosjektet har et skolelederperspektiv, noe som utelukker andre aktørperspektiver. I drøfting av resultater vil fortolkning ses i lys av informantenes tolkning og begrepets teoretiske referanseramme. Informantenes tolkning av fenomenene er et resultat av forforståelse og hvordan de opplever at fenomenene har opptrådd i egen livsverden under iverksetting av endringsprosesser som følge av LK20. Dette medfører derfor at informantenes tolkning kan vike fra den referanserammen som er lagt til grunn for å beskrive fenomenene som teoretiske begreper. Undersøkelsen er avgrenset til å omhandle tre fenomener, og det er

en bevisst handling å behandle fenomenene nokså avgrenset, selv om de i praksis kan virke overlappende og avhengige av hverandre.

Det første fenomenet som undersøkes i dette prosjektet er motivasjon. Siden det er ønskelig å finne ut hvordan skoleledere kan øke motivasjonen til lærerne, er fenomenet først og fremst systematisert inn i indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 70-71; Dysvik & Kuvaas, 2016, s. 22-24). Motivasjonstypene behandles som indikatorer for å kunne si noe om hvordan skoleledere forholder seg til fenomenet, og videre benytte det for å øke motivasjonen til lærerne i organisasjonen. De indre psykologiske behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet behandles også som sentrale indikatorer i operasjonaliseringen. Det neste fenomenet som det innhentes data om er motstand mot endringer. Siden en skoleleder som planlegger for endringer i organisasjon bør ha kunnskap om motstand som kan oppstå i forkant og underveis i en endringsprosess, og om hvordan motstand skal forstås og håndteres vil fenomenets teoretiske referanseramme i stor grad støtte seg både på Skandsen, Wærness & Lindvig (2011) sine motstandsfaser og Jacobsen (2018, s. 127) sine fire nivåer for motstand. Det tredje og siste fenomenet som undersøkes er varig endring. En varig endring er en prosess som har blitt tilpasset og akseptert som daglig praksis i organisasjonen. Siden skolelederne må ha kunnskap om endringsprosessens bestanddeler for å gjøre den vellykket og institusjonalisert tas det utgangspunkt i endringsmodellen til Skandsen et al. (2011, s. 22-24).

## **1.4 Prosjektets oppbygging**

I kapittel 1 er det gjort rede for valg av tema, dets relevans og formål. Overordnet problemstilling og forskningsspørsmål blir også belyst. I kapittel 2 presenteres prosjektets teoretiske grunnlag. Her ses det nærmere på hva ledelse innebærer i dagens skole, hva som kreves av skoleleder for å kunne lede endringsprosesser i henhold til LK20, og fenomenene motivasjon, motstand og varig endring som teoretiske begreper. Kapittel 3 inneholder beskrivelse og begrunnelse for metodiske valg i forbindelse med planlegging og gjennomføring av undersøkelsen, samt analyse av datagrunnlag. I tillegg belyses noen etiske og kritiske betraktninger knyttet til prosjektet. I kapittel 4 presenteres resultat fra intervjuundersøkelsene. I kapittel 5 drøftes resultatene opp mot de tre forskningsspørsmålene og prosjektets teoretiske utgangspunkt som ble presentert i kapittel 2. I kapittel 6 belyses overordnet problemstilling med utgangspunkt i de funn som drøftes i kapittel 5. Kapittelet består videre av en kort konklusjon, samt forslag til videre forskning.



## 2 Teori

Lederskap er en unnværlig prosess som utøves overalt og i mange ulike former (Kirkhaug, 2019, s. 13). I litteratur blir ledelse knyttet til håndtering av forandringer, der det er lederen som må sette i gang prosessene (Skandsen et al., 2011, s. 18). Virkeligheten lederen konfronteres med vektlegges sammen med kapasiteter man har til å påvirke, motivere og skape suksess og effektivitet for organisasjonen. Lederen skal i større grad enn tidligere være fleksibel og tilpasningsdyktig med et større helhetlig ansvar for organisasjonen interesser, både internt og eksternt. Kompetanse og kunnskap blir viktige forutsetninger for at lederen skal kunne utnytte og optimalisere organisasjonens potensiale (Kirkhaug, 2019, s. 22).

### 2.1 Skoleledelse

Skoleledelsen har stor betydning på læringsmiljøet i skolen, både blant ansatte og elever (Postholm & Emstad, 2014, s. 11). Det er skoleledelsen sitt ansvar å sette felles mål, at arbeidet i organisasjonen speiler målet, og at målet blir nådd. Å få hele kollegiet til å arbeide mot et felles mål kan i midlertidig være utfordrende (Emstad, 2014, s. 23). Ifølge Emstad (2014, s. 24-25) er ledelse et samspill av flere komponenter som er avhengig av at kommunikasjonen er både horisontal og vertikal, og ikke minst god i hele organisasjonen. Ved å legge til rette for samspillsituasjoner vil det utvikles et felles konstruktivt og pedagogisk språk som forenkler prosesser som planlegging, styring, oppfølging, tilbakemelding og læring. I tillegg blir det ryddigere å definere meningsskapende mål og visjoner for organisasjonen. Mål bidrar til å gi utviklingsarbeidet en retning. Utfordringen er imidlertid å skape en intern forpliktelse og få lærerne engasjerte i arbeidet mot disse målene. Dette gjelder spesielt når utviklingsarbeid skjer parallelt med andre daglige arbeidsoppgaver. Ved siden av å sette i gang og lede prosesser, er derfor også skoleledelsen avhengig av å ha motiverte medarbeidere som deltar og engasjerer seg i målene (Emstad, 2014, s. 24-25).

### Utdanningspolitikk og skolereformer

Dagens samfunn endrer seg hurtig, og for at skolene skal holde følge må de være i en dynamisk utviklingsprosess med mål om å øke kvaliteten på elevens læring. Formålet med opplæringa er å fremme danning og lærelyst hos elevene (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Gjennom nasjonale føringer skal derfor prosessene foregå etter skolereformers intensjoner og perspektiver gjennom systematiske og vedvarende tiltak (Emstad, 2014, s. 23). For å holde

skolen relevant og framtidsrettet ble en ny lærerplanreform iverksatt høsten 2020. De nye lærerplanene er opptatt av å gi eleven grunnlag for å lære hele livet gjennom å lære å lære. Kompetansen eleven utvikler skal kunne brukes på ukjente områder og i nye situasjoner i en framtid man ikke kjenner. Skolens verdigrunnlag skal prege all opplæring. Spesielt viktig blir det å legge til rette for dybdelæring, at elevene aktivt får ta del i egen læring, og utvikler kritisk tenking og digital dømmekraft. I tillegg inngår det tre tverrfaglige temaer som skal være en sentral del av innholdet i fagene (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det stilles nye krav og forventinger til skolens arbeid med vurdering. Det innebærer blant annet at det kun er krav om tallkarakter ved halvårsvurdering og sluttvurdering fra 8. årstrinn. Underveisvurdering kan derfor være med og uten tallkarakter (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-5). I tillegg skal vurdering i fag fremme læring og bidra til lærelyst underveis (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3). Videre understrekes det at vurderingspraksis har betydning for elevenes selvfølelse og lærelyst. Derfor må praksis utøves med profesjonelt skjønn som bidrar til å bygge opp under læring, og ikke bryter ned elevens tro på seg selv som et lærende individ (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

For at elevene skal oppnå den kompetansen som lærerplanene beskriver er det skolene som er ansvarlig for å planlegge, gjennomføre, tilpasse og vurdere opplæring. For at skolene skal kunne sette seg inn i og ta læreplanverket i bruk på en hensiktsmessig måte er det skoleeier sitt ansvar å sørge for at skolen har rammebetingelser og nødvendige ressurser til disposisjon (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Alle skoler og skoleeiere har derfor et felles ansvar om å forberede seg på å ta i bruk det nye læreplanverket. På bakgrunn av koronautbruddet våren 2020 er det store forskjeller på hvor langt ulike skoler har kommet i arbeidet. Dette har vært en stor utfordring på mange skoler, men det har vært en forventning fra Utdanningsdirektoratet om at arbeid med nye lærerplaner har blitt prioritert på bekostning av andre oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

For å lykkes med innføring av nytt læreplanverk må skoleledelse legge til rette for at det er aktiv deltakelse i profesjonsfellesskapet gjennom god delingskultur, vilje til endring og kontinuerlig utvikling av praksis (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 145-146). Når skolene arbeider med det nye læreplanverket, skal praksis preges av dets verdier og prinsipper. Det er skoleleder sitt ansvar å sørge for at skolen innehar nødvendig kompetanse, og at kompetanseutvikling foregår i henhold til fagfornyelsen. Skoleleder må vurdere om det er behov for kompetanseheving blant personalet og om ulike utviklingstiltak som berører hele

skolen skal iverksettes. En evaluering av Kunnskapsløftet 2006 viser at kompetanse i læreplananalyse, samarbeid og tid til arbeid var de viktigste forutsetningene for å lykkes med innføringen (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

## 2.2 Perspektiver på ledelse

Transformasjonsledelse slik som Kirkhaug (2019, s. 36), beskriver det, er kjennetegnet av ledere som er opptatt av utvikling og endring, og skaper aksept for gruppens overordnede mål og visjon. De er opptatt av å gjøre de rette tingene fremfor å gjøre ting rett (Irgens, 2016, s. 226). En transformasjonsleder blir målt etter karisma, intellektuell utvikling og individuelle hensyn (Skandsen et al., 2011, s. 18). Transformasjonslederen tar individuelle hensyn ved å fokusere på hver enkelt medarbeiders behov og potensiale for utvikling gjennom veiledning og kommunikasjon. Å stimulere intellektuelt innebærer å innta en rolle som mentor ovenfor de ansatte slik at de utvikler seg og får nye tanker om arbeidet (Bass, 2016, s. 111). Ledere som baserer seg på denne ledelsesstilen har større sannsynlighet for å bli oppfattet som effektive og dyktige, fordi de baserer sin ledelse på verdier fremfor transaksjonsledere som baserer seg utelukkende på regler (Bass, 2016, s. 112). I organisasjoner som preges av fornyelse og endring er transformasjonsledelse særlig viktig for å endre ansattes innstilling, motivasjon og innsats. Innenfor skoleledelsesfeltet er derfor transformasjonsledelse assosiert med en type endringsledelse der organisasjonen blir transformert til et høyere nivå (Skandsen et al., 2011, s. 19).

Transaksjonslederen, vil ifølge Kirkhaug (2019, s. 36), ha et større ønske om å forvalte det bestående, og preges av en kortsiktig tankegang. Lederen er mer opptatt av å utveksle goder mot ytelser i et bytteforhold for å påvirke den ytre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000, s. 71). Disse ledertypene omtales også som maktmeglere som forhandler om makt. Mot det som ellers skjer opptrer leder passivt, fraværende og reaktivt. Denne type leder bruker mye tid på brannslukning, og støtter seg på rammer knyttet til budsjett (Kirkhaug, 2019, s. 36).

Distribuert ledelse anses som en aktivitet i organisasjonen, der dialog og samhandling vektlegges foran individualitet. Ledelsesoppgaver og praksis blir delt, eller distribuert, i grupperinger og nettverk (Skandsen et al., 2011, s. 19). Eksempelvis at team eller faggrupper får et ledelsesansvar i organisasjonen (Skandsen et al., 2011, s. 20). Distribuert skoleledelse er den type skoleledelse som har vist seg å ha størst innvirkning på skolen og elevenes

læringsmiljø, så lenge de riktige verktøyene blir benyttet i samhandlingsprosessene. Siden primær oppgaven til ledelsen er å håndtere forandring blir det ekstra viktig at skolene får tilgang på de verktøy som gjør det mulig å distribuere ledelsen i endringsprosesser til riktig nivå i organisasjonen (Skandsen et al., 2011, s. 21).

### **2.3 Å lede endringsprosesser**

Det er skoleleder som har det overordnede ansvaret i skoleutviklingsprosesser, og for at samspillprosessene i organisasjonen fungerer (Emstad, 2014, s. 23). En forutsetning for å lykkes i utviklingsprosesser er at skoleleder innehar kunnskap om hva som kjennetegner lærende organisasjoner og profesjonelle læringsfellesskap, og dilemmaer som oppstår underveis (Skandsen et al., 2011, s. 38).

#### **Kunnskap om lærende organisasjoner og læringsfellesskap**

En organisasjon defineres som et sosialt system med formelle medlemskap hvor det utøves funksjonelle aktiviteter som må samordnes (Skandsen et al., 2011, s. 30). Når aktivitetene samordnes kan det være nødvendig å øke kunnskapsnivået til medlemmene slik at de selv kan utvikle rollen. Hvis kunnskapen innad i organisasjonen ikke økes, vil de nye aktivitetene bli overfladisk utført, og en lærer som mangler kunnskap om aktivitet vil i mindre grad anerkjenne sin egen kompetanse under utøvelse. For at organisasjonen skal kunne fornye praksis og bli betegnet som en lærende organisasjon er det derfor viktig å dekke kompetansegapet før prosessen starter (Skandsen et al. 2011, s. 30).

Dette gjøres gjennom synlig og aktiv involvering fra ledelse når utviklingsarbeid skal planlegges og gjennomføres. Det skal legges til rette for at lærerne kan jobbe mot å utvikle individuell og kollektiv praksis i skolen, som igjen fører til bedre læringskultur og skolekultur. Ledere som er opptatt av å skape gode relasjoner mellom alle ledd bidrar til en positiv læringsspiral i skolen (Postholm & Emstad, 2014, s. 12). Postholm & Emstad (2014, s. 13) hevder at dersom skoleledere gir lærere ro og mulighet til å lære sammen, vil det kunne føre til at alle i profesjonsfellesskapet lærer. På den måten omhandler det både lederes og læreres læring, som gir direkte utslag på det overordnede målet med all aktivitet i skolen; elevenes læring. En slik praksis er det som kjennetegner et profesjonelt læringsfellesskap, hvor det kontinuerlig arbeides med å forbedre elevenes læring.

Grunnideen bak profesjonelt læringsfellesskap er å skape et sted der lærere sammen utforsker hvordan de kan utvikle egen undervisningspraksis på områder de selv anser som viktige, for så å bruke det de har lært. Kjerneelementene i profesjonelt læringsfellesskap er først og fremst fellesskapet, der lærere arbeider i langsiktige og forpliktende grupper og relasjoner. Deretter er drivkraften i læringsfellesskapet et ønske om å forbedre elevenes læringsutbytte. Siste element er at profesjonelt læringsfellesskap ledes av kollektivet slik at det stimulerer til objektive samtaler om praksis (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 145-146).

Ifølge Postholm & Emstad (2014, s. 13) vil lærere som deltar i profesjonelle læringsfellesskap og reflekterer kritisk over egen praksis, gjennom å utfordre praksisteorier og teste mot alternative ideer, føre til økt forståelse over egne erfaringer og elevenes læring. Skoleleders rolle er derfor å legge til rette for strukturer som gjør det mulig for lærerne å dykke ned i relasjonen mellom egen praksis og elevenes læring gjennom refleksive dialoger, undersøkelser og vurderinger av egen og andres praksis. Grunnsteinen i profesjonelt læringsfellesskap er at skoleledelse utviser aktiv støtte ved å legge til rette for at prosesser har et meningsfylt innhold (Postholm & Emstad, 2014, s. 13). Hvis skoleleder ikke legger til rette for profesjonelle læringsfellesskap vil individuelt autonome lærere ikke prioritere denne type interaksjon med kollegaer (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 147).

### **Kunnskap om dilemmaperspektiver**

En skoleleder møter ofte på dilemmaer der man må ta stilling til flere sider av en sak, og velge mellom alternativer som enten er motstridende paradokser eller like ønskelig. Dilemmaer kan ikke løses, de må håndteres på en måte som nødvendigvis ikke er tilfredsstillende for alle, ut ifra kontekst og rammer. Styringsdilemmaer er knyttet til utfordringer rundt kontroll og læring, forandring og stabilitet, krav og støtte. Lojalitetsdilemmaer opptrer i situasjoner der det er krevende å plassere lojaliteten sin enten det gjelder ansatte, skoleeier, nasjonale styringsdokumenter, eget pedagogisk grunnsyn, foresatte eller elever (Skandsen et al., 2011, s. 40).

Skoleleder, som skoleeiers representant på den enkelte skole, er en del av skoleeierfunksjonen i kommunen (Skandsen et al., 2011, s. 38). Det betyr at skoleledelsen er nødt til å innordne seg i et hierarkisk utdanningsbyråkratisk forvaltningssystem som er lovregulert av myndighetene (Skandsen et al., 2011, s. 39). Skolen som profesjonelt system har relativt flat struktur med høyt utdannet personale, og med stor grad av faglig autonomi. I feltet mellom

eksterne krav fra politiske myndigheter og interne behov kan det oppstå motsettende krav, som er utfordrende for lederen å forholde seg til (Kirkhaug, 2019, s. 28-29). Hvis handlinger har stor tillitt i organisasjonen og er i samsvar med begrunnede oppfatninger og forventninger har de legitim kvalitet, hvis handlingen kun baseres på mandat, lov og plan har den legal kvalitet (Skandsen et al., 2011, s. 38). Hvis det er et stort skille mellom overordnede planer fra politiske myndigheter og oppfatninger internt i organisasjonen, står skoleleder i et lojalitetsdilemma. Det gjør at endringer ikke utelukkende kan baseres på ytre krav, de må også balanseres ut ifra skolens indre behov (Skandsen et al., 2011, s. 39). I endringsprosesser bør skoleledelsen derfor etterstrebe en balanse mellom partene for å ikke tape legitimitet, balanse og stabilitet (Kirkhaug, 2019, s. 27).

Skoleledelsen er kontinuerlig plassert i et spenningsforhold mellom makt og tillitt. Gjennom formell forankring er ledelsen autorisert til og har legitim rett til å utøve makt (Skandsen et al., 2011, s. 39). Makt er et uttrykk for å få mennesker til å gjøre ting de ellers ikke ville ha gjort (Vecchio, 2016, s. 317). I noen tilfeller bør ledelse kunne skjære igjennom for å ta avgjørelser med legal kvalitet (Skandsen et al., 2011, s. 39). Tillitt innebærer å stole på hverandre, og er i stor grad med på å enten svekke eller styrke relasjon mellom ledelse og medarbeidere. Et fellesskap der leder deler makt og autoritet gjennom selvledelse og teamledelse oppnår i større grad tillitt mellom teammedlemmene fordi det er en kollektiv enighet om beslutning og ansvar (Irgens, 2016, s. 232-233; Kirkhaug, 2019, s. 26). En relasjon uten tillitt kan være skadende fordi det signaliserer negative holdninger til en motpart. Derfor er det viktig å koble maktbruk til ansvarlighet og erkjennelse av personlig ansvar slik at den ikke brukes for å misbruke, dominere eller true medarbeidernes sikkerhet og utvikling (Kirkhaug, 2019, s. 74).

## **2.4 Motivasjon for endring**

Motivasjon kan defineres som drivkraften bak handlingene vi gjør (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 19). I hverdagen er det ikke uvanlig å si at man er svært motivert for å gjøre noe, eller hevde at man trenger mer motivasjon for å kunne få noe gjort. Motivasjon blir i praksis gjerne betraktet som et endimensjonalt fenomen som tilegnes en viss grad av mengde eller styrke (Dysvik & Kuvaas, 2016, s. 21). Motivasjon som drivkraft gjenspeiler seg i ulike aktiviseringsaspekter som energi, retning, utholdenhet og målorientering (Deci & Ryan, 2000, s. 69). Kombinasjonen av disse aspektene er med på å bestemme hvor mye tid og krefter vi

legger i våre handlinger. Den viktigste grunnen til at motivasjon gjør seg relevant på tvers av ulike fagtradisjoner er hvordan fenomenet påvirker våre valg, mål, innsats og utholdenhet i de tilfeller vi står overfor hindringer (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 19).

Ytelse er et begrep som gjerne trekkes frem i forbindelse med motivasjon. Ifølge Bolman & Deal (2018, s. 155-156) er det først og fremst to faktorer som gjør seg gjeldende når det kommer til ytelse: motivasjon og evne. Å være motivert for å gjøre et arbeid innebærer at det foreligger et ønske om å gjøre arbeidet. Motivasjonsmodeller gjør som regel et forsøk på å forklare hva som menes med å ønske i denne sammenhengen. På lik linje med ønskedelen av ytelse, er det avgjørende at vi innehar evnen til å faktisk gjøre det. Evnen til å gjøre noe handler om å ha muligheten til, og samtidig ha forutsetningene som kreves for å gjennomføre arbeidet.

Selvbestemmelsesteorien beskrevet av Deci & Ryan (2000, s. 69-71) tar utgangspunkt i en forståelse der motivasjon som drivkraft hovedsakelig deles inn i indre og ytre motivasjon. Denne forståelsen baserer seg på at motivasjonstypene eksisterer som endepunkter i et spekter med en kontinuerlig overgang seg imellom. Motivasjonstypene blir regelmessig betraktet som kontraster satt opp mot hverandre, siden indre og ytre motiverte aktiviteter og handlinger gjennomføres ut ifra forskjellige motiver (Deci & Ryan, 2000, s. 69-71). I henhold til selvbestemmelsesteorien har følgende tre psykologiske behov nær tilknytning til indre motivasjon som drivkraft: behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, s. 68). Hvorvidt disse behovene blir tatt hensyn til vil virke inn på de ansattes indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 142).

### **Indre motivasjon**

Indre motivasjon kan forklares ved å gå ut ifra en handling som utføres i lys av indre glede om å søke nye utfordringer, og bruke egne kapasiteter til drive med utforskning og læring (Deci & Ryan, 2000, s. 70). Det er en type atferd som utføres på bakgrunn av indre belønninger i form av tilfredsstillelse, lykke eller mening. Dersom vi er indre motivert til å gjøre et arbeid eller delta i en aktivitet, opplever vi handlingen som interessant og givende i seg selv. Indre motiverte handlinger skaper genuin tilfredsstillelse hvor man glemmer tid og sted (Dysvik & Kuvaas, 2016, s. 22). Det er få andre fenomener som gjenspeiler menneskets potensiale til å utvide og dra nytte av kapasiteter bedre enn indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 70). Denne formen for atferd gjør at vi stadig strekker oss lengre for å utvikle og

forbedre oss selv. Indre motivert atferd gjør at vår egen oppmerksomhet i større grad er rettet mot selve utførelsen av handlingen, i stedet for resultater eller konsekvenser som fremgår i ettertid av det vi har gjort (Dysvik & Kuvaas, 2016, s. 22).

Det eksisterer sterke positive sammenhenger mellom indre motivasjon og jobbrelevante resultater. Indre motivasjon har tydelige innvirkninger på både ledere og ansattes vurderinger av arbeidsinnsats, arbeidskvalitet og ekstrarolleatferd i en organisasjon (Dysvik & Kuvaas, 2016, s. 22). Selv om tendenser knyttet til indre motiverte handlinger ligger godt innarbeidet i menneskets natur, er det nødvendig å aktivt arbeide for å forsterke og opprettholde disse i praksis. Den subjektive opplevelsen av indre motivasjon kan lett forstyrres av ytre svekkende forhold (Deci & Ryan, 2000, s. 70). Opplevelsen av indre motivasjon er situasjonsavhengig, og arbeidet som lederne gjør med tilrettelegging av denne typen atferd er viktig for å skape stolthet, tilhørighet og ønskede resultater i organisasjonen. Ifølge Dysvik & Kuvaas (2016, s. 22) er prososial motivasjon en motivasjonstype man kan definere som et ønske om å etterleve normer og verdier som eksisterer i en organisasjon, på bakgrunn av hvordan de ansatte identifiserer seg med selve organisasjonen. Denne motivasjonstypen fungerer godt sammen med indre motivasjon i arbeidet med å ytterligere forbedre individuelle prestasjoner.

### **Ytre motivasjon**

Ytre motivasjon omhandler atferd hvor en handling initieres for å oppnå en bestemt belønning eller et resultat. Resultatet eller belønningen som oppnås eksisterer helt uavhengig fra den aktuelle handlingen (Deci & Ryan, 2000, s. 71; Postholm & Tiller, 2014, s. 25). Dette vil typisk dreie seg om handlinger som gjøres for å få positive tilbakemeldinger, unngå konflikter, eller gjøre noen fornøyd. Med handlinger som er preget av ytre motiverte drivkrefter ønsker man ifølge Dysvik & Kuvaas (2016, s. 24) å oppnå fordeler eller unngå ulemper, som følge av aktiviteten som gjennomføres. I et arbeidsforhold kan slike fordeler eksempelvis uttrykkes gjennom faktorer som lønn, arbeidstid, stillingstittel, ansvar eller arbeidsoppgaver. På en annen side kan en handling være av ytre motivert karakter for å unngå negative konsekvenser i forbindelse med de samme faktorene.

Dysvik & Kuvaas (2016, s. 24) hevder at ytre motiverte handlinger er formålstjenlige når det kommer til gjennomføring av enkle og rutinemessige arbeidsoppgaver som kan kontrolleres opp mot objektive kriterier. Motivasjonstypen fungerer godt for å fremme innsats blant de ansatte, og sørge for at arbeidsoppgaver er godt nok gjennomført. Det er imidlertid viktig at



en leder er bevisst på hvordan ytre motivasjon påvirker de ansattes utholdenhet, atferd og trivsel. Å fremme en bestemt atferd hos andre mennesker kan møtes med alt ifra motvilje, til passiv etterlevelse, eller aktivt personlig engasjement (Deci & Ryan, 2000, s. 71).

Medarbeidere som opplever å være ytre motivert kan oppleve å være mer utbrent, mer emosjonelt utmattet og støte på flere konflikter, enn medarbeidere som er indre motivert for arbeidet sitt (Dysvik & Kuvaas, 2016, s. 24). En mulig konsekvens av ytre motivasjon, er at variable belønninger kan bidra til å redusere graden av indre motivasjon og kvaliteten på prestasjoner knyttet til arbeid med komplekse oppgaver (Dysvik & Kuvaas, 2016, s. 25).

Hvorvidt indre og ytre motivasjon lar seg kombinere, og om den ene motivasjonstypen er en mer hensiktsmessig kilde til ønskede prestasjoner enn den andre, er en diskusjon som tas opp regelmessig innenfor motivasjon som forskningsfelt (Dysvik & Kuvaas, 2016, s. 24-25).

Ifølge Dysvik & Kuvaas (2016, s. 25) viser empiriske resultater at indre motivasjon er mer gunstig for å fremme kvalitet i individuelle prestasjoner, mens ytre motivasjon i form av insentiver fungerer bedre for å oppnå ønskede resultater i henhold til kvantitet eller et bestemt antall. En betingelse her er at den ytre motiverte handlingen innebærer en belønning med direkte tilknytning til resultatet som oppnås. En fraværende kobling mellom belønning og resultat gjør at indre motivasjon bedre forklarer forskjeller på arbeidsinnsats blant de ansatte i en organisasjon (Dysvik & Kuvaas, 2016, s. 25).

## **2.5 Motstand mot endring**

En skoleleder som planlegger for endringer i organisasjonen bør ha kunnskap om motstand som kan oppstå i forkant og underveis i en endringsprosess, og om hvordan motstand skal forstås og håndteres. De vanligste årsakene til motstand er ifølge Skandsen et al. (2011, s. 127) manglende tillit, manglende tro på at endring er ønskelig eller nødvendig, manglende tro på at endring lar seg gjennomføre, medarbeidere som er engstelig for hvordan det påvirker egen situasjon, omkostninger og frykt for å mislykkes. Jacobsen (2018, s. 130-136) og Yukl (2015, s. 222-223) mener i tillegg at det handler om faglig uenighet, frykt for det ukjente, tap av makt, trusler mot verdier og uvilje mot innblanding.

Motstand mot endringer er en naturlig prosess hos mennesker som ønsker å beskytte egne interesser og beholde kontroll på egen situasjon. Motstand er derfor ikke utelukkende negativt, men noe som setter i gang sterke følelser og verdier hos medarbeidere. Om denne

motstanden betraktes som en energikilde i stedet for en hindring, kan energien omdannes til å gå i favør av endringen og bidra med ekstra drivkraft og engasjement inn i prosessen (Skandsen et al., 2011, s. 128). Fravær av motstand er derimot en skremmende tanke fordi det kan indikere at ingen bryr seg om prosessen eller organisasjonens utvikling (Jacobsen, 2018, s. 40). Jacobsen (2018, s. 139) poengterer derfor viktigheten av å skape aksept for at det finnes ulike oppfatninger, og at den eneste måten å forene oppfatningene på er gjennom en åpen og kritisk debatt slik at motstanden blir et positivt trekk ved endringsprosessen.

Jacobsen (2018, s. 127) beskriver motstand gjennom fire ulike nivåer der intensitet på selve motstand varierer. Nivå 1, apati og likegyldighet, handler om fravær av positive eller negative følelser og manglende interesse. På nivå 2, passiv motstand, uttrykkes motstand gjennom kritiske og negative oppfatninger, holdninger og synspunkter på endring. På nivå 3 har motstanden blitt aktiv, og foregår gjennom sterke kritiske ytringer, og deltakere stiller seg tvilende til poenget med videre deltakelse i prosessen eller gjennomfører fredelige boikotter og protester. Sist, på nivå 4, blir motstanden aggressiv. Aggressiv motstand uttrykkes gjennom aktiv spredning av negative rykter og historier, nektelse til å iverksette endringstiltak, streik, aksjoner eller aktivisering av eksterne parter for å motsette endring (Jacobsen, 2018, s. 127).

### **Håndtering av motstand på individnivå og feltnivå**

Skolen kan anses som et sosialt felt bestående av flere delfelt. Det som kjennetegner hvert delfelt er særegne interesser og en erkjennelse av verdier. Det vil si at endringer et sted i organisasjonen kan skape ringvirkninger og fremkalle en reaksjon et annet sted i organisasjonen (Yukl, 2015, s. 224). Trusler mot verdier og idealer, både på individnivå og feltnivå, vekker sterke følelser og forsterker motviljen mot endringen (Skandsen et al., 2011, s. 129; Yukl, 2015, s. 223). På feltnivå kan man møte personer som enten involverer seg lite, kun følger strømmen eller utviser sunn skeptisk fordi de har deltatt i endringsprosesser tidligere, uten at det nødvendig har ført til en forbedring av egen arbeidssituasjon. For å møte skeptikerne må nytteverdien komme frem tidlig i endringsprosessen. I skolen finnes det også de som opptrer som sabotører. Disse må konfronteres tidlig i prosessen slik at de ikke får med seg de andre (Skandsen et al., 2011, s. 137).

Uansett hvilken arbeidsplass eller organisasjon man befinner seg i vil en møte på mennesker man kommer mer eller mindre overens med. Dette kan påvirke relasjoner og tillitsforhold

(Skandsen et al., 2011, s. 138). I møte med personene må selve situasjonen vurderes med et objektivt blikk. På denne måten kan man utforske selve samhandlingsmønsteret og iverksette en plan for å bryte handlinger som ikke er produktive. Målet er ikke å endre personen, men å få en annen reaksjon i situasjoner som oppleves som vanskelige (Skandsen et al., 2011, s. 139). I tillegg er det viktig som leder å på et tidspunkt sende ballen tilbake til medarbeideren, gi litt motstand tilbake, og spørre hva personen selv har tenkt å gjøre med dette. Det er ikke en ledelsesoppgave å overta alle problemer. Noen problemer er et individproblem og ikke et skoleproblem (Skandsen et al., 2011, s. 126).

Hva som er verdifullt og skal tillegges verdi, den symbolske kapital, kan variere innenfor de ulike feltene, og dermed innad i skolen. Det er «trygt» å mestre praksis innenfor feltet en tilhører. Tanken om det motsatte, å ikke mestre praksis eller frykten for å mislykkes, er truende i forhold til posisjon i det sosiale spillet (Yukl, 2015, s. 223). Hvis flere lærere mener at endringsarbeid er noe «de andre» holder på med og av den grunn ikke angår seg selv, risikerer man ikke at egen posisjon blir truet fordi man distanserer seg fra det. Medarbeideres handlinger og investeringer i det sosiale spillet vil av den grunn, enten det er bevisst eller ubevisst, støtte oppunder det de anser som den symbolske kapital. For å få oppslutning til endringsarbeidet og unngå motstand bør skoleleder avdekke den symbolske kapital, finne ut hvem som har den største definisjonsmakten og lytte til hva som sies (Jacobsen, 2018, s. 125; Skandsen et al., 2011, s. 129).

Ofte tar vi de sterkeste elementene i kulturen som en selvfølge uten å stille spørsmål. Vi aksepterer det rådende og tar for gitt hva som bør etterstrebes. Atferd som er tilpasset det som sees på som riktig i organisasjonen framstår som naturlig, og det er dannet et fast mønster i forventningene som er vanskelig å vike fra. Hva som er forventet, riktig eller galt avgjøres av de sterke aktørene med legitim autoritet innenfor det feltet som har fått anerkjent sine verdier som riktige. Hvis ingen tør å tematisere hva som blir tatt for gitt vil endring kun skje på overflaten. Dersom de grunnleggende elementene blir utfordret eller truet, vil det bli en draging mellom delfeltene om hvem som har rett og makt til å definere hva som er verdifullt (Skandsen et al., 2011, s. 131). For å forhindre slike situasjoner bør skoleledelsen sørge for at endringsprosesser har sterk forankring, er nøyaktige og preges av god kommunikasjonsflyt. En forutsetning for at endring skal bli vellykket er å sørge for at behovene brytes ned til legitimt og gjenkjennelig behov om kompetanse, slik at det skapes rom for å stille spørsmål til

det som blir tatt for gitt uten at noen føler seg truet under bearbeidelse av ny informasjon (Skandsen et al., 2011, s. 132).

### **Motstand gjennom endringsfasene**

Når motstand inntreffer er endringsprosessen som regel allerede i gang. Hvilken type motstand du møter i de ulike fasene av en endring varierer. I initieringsfasen, hevder Skandsen et al. (2011, s. 133) at motstanden i stor grad vil dreie seg om å erkjenne og akseptere behovet for endring og nye handlinger. I implementeringsfasen er motstanden knyttet til etablering av arbeidsprosessen og de endringer dette medfører for organisasjonen. I institusjonaliseringsfasen vil motstand være knyttet til selve avviklingen av tidligere praksis. De fleste mennesker er konservative rundt egen arbeidssituasjon. De aller fleste ønsker endring, men de færreste vil endre seg selv (Skandsen et al., 2011, s. 134). Noen vil også alltid være imot endring fordi de mener at egen praksis er bra nok, eller at de ikke tror på det som endringen representerer (Skandsen et al., 2011, s. 135).

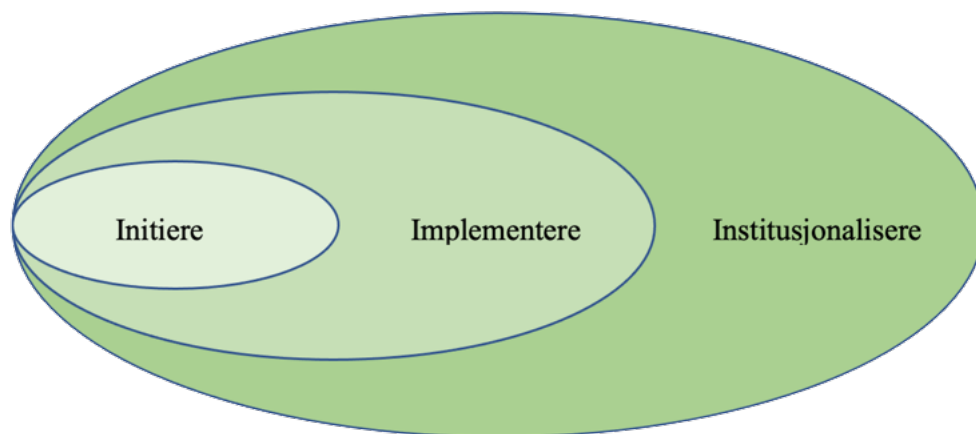
Som med endringsprosessen kan også motstand deles inn i ulike faser; Ignorering, latterliggjøring og rettroenhet (Skandsen et al., 2011, s. 135). Ignoreringsfasen fremtrer som regel i det skoleledelsen legger frem et nytt satsningsområde for personalet, og kjennetegnes ved at responsen uteblir, og det kan være krevende å gripe fatt i innsigelser. Budskapet blir nærmest ignorert. Personalet nikker uten store opponeringer og de fleste tenker kun på når de kan reise hjem. Neste fase, latterliggjøring, kan bli et sjokk for skoleledelsen når personalet spøker, ironiserer og latterliggjør med ekstreme eksempler på mislykkede forsøk for å markere hvor dårlig idéen er. Dette kan skape latter i personalet, men som regel er det et fåtall som mener alvor. Skandsen et al. (2011, s. 136) viser blant annet til at rundt 80% av organisasjonen som regel ønsker endring, men siden motstanderne gjerne uttaler seg høyere og sterkere enn de som ønsker endringen, kan det oppfattes som at de er i flertall.

I den siste fasen til Skandsen et al. (2011, s. 126), rettroenhet, begynner motstanderne å argumentere mot satsningsområdet. Språket er retorisk, faglig og syrlig, og det er vanskelig å være uenig. I denne fasen må ledelsen huske på hva som er målet med endringen. I tillegg er det et tegn på at medarbeiderne har satt i gang refleksjonsprosesser om hva endringen betyr, noe som gjør det enklere for ledelsen å begrunne saklig. Å komme til den siste fasen anses som et fremskritt fordi de ansatte har begynt å høre etter, noe som de ikke gjør i ignoreringsfasen. Hvor lenge hver skole befinner seg i de ulike fasene avhenger av hva som er

den symbolske kapitalen (Skandsen et al., 2011, s. 129). Det kan antas at skolen beveger seg gjennom alle tre fasene i løpet av noen få fellesøkter fordi de makter å legge en felles strategi og avdekke det verdifulle, men det kan også være at organisasjonen forblir i en situasjon der ansatte befinner seg i ulike faser samtidig. Eksempelvis vil det resultere i at noen ignorerer og venter på å dra hjem, andre holder syrlige og skarpe innlegg mot valgt strategi, mens de siste finner innlegg fra ledelse og kollegaer morsomme (Skandsen et al., 2011, s. 136).

## 2.6 Å skape varig endring

En skoleleder må ha kunnskap om endringsprosessenes ulike bestanddeler for å lykkes med endringsarbeidet. En endringsprosess kan betraktes ut ifra tre overlappende stadier som består av initiering, implementering og institusjonalisering (Skandsen et al., 2011, s. 21). Dette er en modell som ikke tar utgangspunkt i en trinnvis praktisering der ett og ett stadium gjør seg gjeldende av gangen. Stadiene flyter over hverandre slik som figuren nedenfor illustrerer. Når initieringsfasen i en endringsprosess først iverksettes, vil dette innebære at implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen også settes i gang. I de neste avsnitte forholder vi oss likevel til en inndeling hvor vi behandler fasene hver for seg.



«Endringsprosessen». En figur av Skandsen et al. (2011, s. 22).

### Initieringsfasen

Initieringsfasen handler om å konkret definere hva som skal iverksettes i organisasjonen (Skandsen et al., 2011, s. 22). I denne fasen blir det tatt en avgjørelse om hvorvidt man ønsker å utvikle eksisterende praksis, å finne ut av hva det nye skal bestå av, og vurdere om

organisasjonen har kapasitet og forutsetninger til å forplikte seg til utviklingsprosessen. Organisasjoner som evner å legge en grundig initieringsplattform, først og fremst i løpet av det første året i endringsprosessen, lykkes oftere i de neste fasene (Skandsen et al., 2011, s. 22). Det bør skapes et grunnlag for kreative prosesser og gis et handlingsrom der ansatte er involvert, får mulighet til å styre egen læringsprosess og ser egne muligheter i endringsarbeidet. Når behovene for endring synliggjøres brytes interessekonflikter ned. Det er avgjørende at endringene ikke alene baseres på ytre krav, at man vet hva man ønsker med endringen og hva som skal være innovasjonen (Skandsen et al., 2011, s. 23).

I initieringsfasen bør skoleledelsen skape et moralsk imperativ, et begrep som omhandler meningen bak arbeidet vi gjør, og en indre forpliktelse til å oppnå noe verdifullt (Fullan, 2017, s. 25). For å motivere medarbeidere til bedre prestasjoner kreves det at endringsprosessen har et formål som involverer identitet, mestring, kreativitet og samhandling. Håndtering av moralsk imperativ vil i praksis være krevende ettersom man simpelthen ikke kan tvinge det frem i seg selv, eller bare forlange det fra andre (Fullan, 2017, s. 25-28). For å kunne bryte igjennom nåværende situasjon og skape varig endring, må man forsøke å mobilisere et moralsk imperativ blant sine medarbeidere i kombinasjon med det som kalles for oppløftende lederskap (Fullan, 2017, s. 25).

Oppløftende lederskap er en ferdighet som beror på mobilisering av handling, mening og innflytelse på både individer og kollektivet som helhet (Fullan, 2017, s. 29). Det handler om å skape et gjennombrudd i nåværende praksis hvor man som leder er med på å løfte andre mennesker slik at de kan prestere på et høyere nivå. I utdanningssektoren hevder Fullan (2017, s. 29) at det finnes krefter som forsøker å holde på nåsituasjonen, noe som gjør at deler av praksis forholder seg tradisjonelt og lite optimalisert på bakgrunn av tiden vi lever i. Dette kommer av at mennesker kan ha manglende evne til å se det reelle behovet for endring, selve forbedringspotensialet og ikke minst resultatene som en endringsprosess kan medføre. Således kan mangelen bidra til å bremse progresjonen i endringsprosesser som kan skape varige endringer.

Fullan (2017, s. 25) påpeker at et moralsk imperativ fort kan ende opp med å kun eksistere som et prinsipp dersom mobilisering av handling er fraværende i en endringsprosess. På en annen side vil oppløftende lederskap uten felles forpliktelse og formål gjøre at man ikke helt vet hvor man skal med en endring. Derfor bør et moralsk imperativ og oppløftende lederskap

behandles som to likeverdige deler av det å bryte igjennom nåsituasjonen i en organisasjon. Meningen bak denne sammensetningen forsvinner dersom en av de to delene er fraværende (Fullan, 2017, s. 25-30).

### **Implementeringsfasen**

Fasen som omhandler implementering er den andre fasen i endringsprosessen, og ut ifra endringsmodellen bør organisasjoner begynne å etablere seg for fullt i denne fasen omtrent ett år etter at endringen først ble introdusert (Skandsen et al., 2011, s. 134). Denne fasen omhandler å ta i bruk og teste ut nye idéer. Kritiske faktorer er interne forhold og krav utenfra. Skolene bør ha en tydelig rolle- og ansvarsfordeling, balanse mellom støtte og krav, relevant og god utvikling av de ansattes kompetanse, og belønning av lærerne tidlig i prosessen. For å ikke miste framdrift, oppmerksomhet og støtte, må innovasjonsprosessen holdes tak i av ledelsen i tillegg til at de ansatte må inneha nødvendige ferdigheter og forståelse (Skandsen et al., 2011, s. 23-24). Dersom endringen skal bli varig er den avhengig av at noen av medarbeiderne viser vei og tør å gå foran under endringens praktiske utprøving (Skandsen et al., 2011, s. 137).

Gjennom implementeringsfasen må skoleledelsen mestre balansegangen mellom endringens innhold og selve endringsprosessen for at endringen skal bli varig og vellykket (Fullan, 2017, s. 32). Innholdet i en ny endringsidé må bearbeides på bakgrunn av hvordan deltakerne i prosessen undersøker, responderer og vurderer idéen. Det gjelder å finne ut hvordan innholdet kan iverksettes på best mulig måte i en prosess hvor samhandling finner sted. Gitt at man som leder mestrer denne dynamikken vil man oppleve nye gjennomgripende endringsidéer som bidrar til omfattende positive forandringer på eksisterende praksis (Fullan, 2017, s. 32).

Å tillate at en endringsidé etableres og forandres ut ifra endringsdeltakernes kompetanse og ulike bidrag vil medføre økt kapasitet og utvidet eierskap av innholdet. Lederen må være oppmerksom på mulige gjennomgripende og innovative forslag som oppstår i forbindelse med forming og omforming av innholdet i endringsidéer, siden dette er med på styre endringsprosessen videre. Dersom en leder starter opp et møte med en oppfatning om at man selv har rett, har man bare rett i sine egne tanker. Den oppfatningen man sitter igjen med etter at møtet er gjennomført og idéer har blitt lyttet til, utforsket og bearbeidet sammen med andre, er ofte en helt annen (Fullan, 2017, s. 34). En felles oppfatning skiller seg gjerne fra

personlige oppfatninger. Overgangen fra personlig til felles oppfatning av innhold vil kunne virke inn på rammene for hvordan endringsprosessen foregår (Fullan, 2017, s. 32).

Fullan (2017, s. 39) påpeker at det å utøve effektiv ledelse i en organisasjon krever at man er bevisst på viktigheten av å stadig lede, lytte, lære, stille spørsmål, drive utprøving og søke etter mening sammen med sine medarbeidere. En leder bidrar til å skape mening bak nye idéer og arbeidsmetoder, men må også huske å forholde seg lærende gjennom endringsprosessene for å få mest mulig ut av dem. Ledere må tydeliggjøre og gi tilbakemeldinger på det de ser til sine medarbeidere, men like viktig er det at lederne selv er mottakelige for tilbakemeldinger. På denne måten leder og lærer man i like stort omfang (Fullan, 2017, s. 39) Ved å balansere ledelse og læring kontrollerer man sin egen situasjonsforståelse, og blir bedre rustet til å ta avgjørelser som fører utviklingen inn i en retning som forbedrer praksis. Å trekke ut mening og verdi fra det man observerer kan bane vei for at medarbeidere blir mer bevisst på hva de selv gjør og videre hva dette kan føre til. Ledere må i et tidlig stadium i endringsprosessen stille flere spørsmål enn det de er i stand til å kunne gi svar på, og være en øyeåpner for sine medarbeidere i arbeidet med organisasjonens utfordringer. Man bør vurdere hver enkelt løsning etter hvert som de oppstår, og er oppmerksom på hva som fungerer og ikke fungerer (Fullan, 2017, s. 41).

En avgjørende lederferdighet som gjør seg gjeldende i prosessen med å implementere endringer omhandler det å kunne mate, og samtidig bli matet av systemet i organisasjonen (Fullan, 2017, s. 70). Å mate systemet handler om å mobilisere og forsterke endringsideer og tankesett fra midten, slik at de slår igjennom og fører til endring hos systemspillerne (Fullan, 2017, s. 70). For å endre praksis i den delen av systemet man selv befinner seg i, er det helt nødvendig å ta stilling til og agere ved de delene som befinner seg på utsiden (Fullan, 2017, s. 70-72). Endringer som etableres ovenfra og ned fungerer ikke, og endringer som oppstår nedenfra og opp kommer ikke til å nå alle deler av systemet på en tilstrekkelig måte.

Ledere som setter spor i organisasjonen og skaper varige endringer i et system kjennetegnes ved at de klarer å mobilisere «midten», samt de nederste nivåene i et hierarki (Fullan, 2017, s. 70). Hva som er midten i et system, er avhengig av hvordan man velger å avgrense fokusområdet i systemet. På en skole kan man betrakte lærere som midten, hvor skoleledere befinner seg over midten og elevene befinner seg under. Dersom et bestemt tankesett mobiliseres i midten blant lærerne på en skole, vil dette kunne gi avgjørende ringvirkninger på



hele skolens praksis. Ved å mate systemet gjør man det bedre, og dette tillater videre at systemet kan mate hver enkelt og gjøre hvert individ bedre (Fullan, 2017, s. 70-73).

### **Institusjonaliseringsfasen**

Det er i institusjonaliseringsfasen at innovasjonen og utviklingsarbeidet har blitt en del av den daglige praksisen i organisasjonen (Skandsen et al., 2011, s. 24). Organisasjonen vil hovedsakelig befinne seg i denne fasen 3-7 år etter endringsprosessens igangsetting (Skandsen et al., 2011, s. 134). Handlingene som har oppstått som følge av endringsprosessen aksepteres av de ansatte, og har blitt regelmessige og tilpasset i den aktuelle organisasjonen. På bakgrunn av dette er en vellykket institusjonalisert endring å betrakte som en varig endring. Dette er et kritisk stadium fordi eventuell støtte og midler har forsvunnet, og entusiasmen for det nye avtar (Skandsen et al., 2011, s. 24). Skoleleder må understreke at forandring skal skje innenfor skolens organisasjon og struktur ved å bruke interne ressurser. Endringsideen må praktiseres bredt og det må opprettes meningsfulle koblinger mellom denne idéen og øvrige endringsprosesser i organisasjonen. En annen viktig kjerneaktivitet er å eliminere motsigende praksis (Skandsen et al., 2011, s. 25).

For å skape varige endringer i organisasjonen må lederen bli en unnværlig aktør for sine ansatte (Fullan, 2017, s. 84-86). Dette innebærer et fokus på to forskjellige hovedkrefter: dybdelæring og ledere som utvikler andre ledere. Ledere som gjør disse kreftene til en integrert del av egen praksis, og klarer å utvikle hensiktsmessige samarbeidskulturer over fem år eller mer, er ledere som gjør seg selv unnværlige over tid (Fullan, 2017, s. 84-86). Lederen gjør et målbevisst arbeid med å utvikle individuelt og kollektivt lederskap hos andre, og på denne måten vil man sørge for organisasjonen stadig utvikler seg selv om man ikke lenger skulle være til stede (Fullan, 2017, s. 84-86).

## 3 Metode

### 3.1 Forskningsdesign

Metode som begrep forklares gjerne som de fremgangsmåter man bruker for å besvare eller belyse de spørsmål som er stilt, eller de fremgangsmåter som er brukt for å få kunnskap (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 18). I dette prosjektet benyttes et kvalitativt semistrukturert forskningsintervju som metode. Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv ut fra personens eget perspektiv, slik at kunnskap produseres gjennom en profesjonell samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). I planleggingsfasen ble det bestemt tidlig at prosjektet skulle ha et kvalitativt forskningsdesign med verbale utsagn som skulle bli tolket på nominalnivå (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 39). Prosjektet har et fenomenologisk utgangspunkt der formålet er å innhente beskrivelser om hvordan tre ulike fenomener; motivasjon, motstand og varig endring, fortolkes i den intervjuedes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Den intervjuedes livsverden belyses gjennom skoleleders opplevelse av egen situasjon i organisasjonen, og hvordan han eller hun forholder seg til den (Dalen, 2011, s. 15).

Det kvalitative intervjuet bygger på prinsipper for gjennomføring av en empirisk undersøkelse (Dalen, 2011, s. 23). Prinsipper som først ble tatt tak i var valg av tema og utforming av problemstilling. Tema er ledelse av endringsprosesser, og formålet er å undersøke hvordan skoleledere forholder seg til endringsprosesser som kreves i organisasjonen ved innføring av Kunnskapsløftet 2020. Når spørreordet «hvordan» inngår i forskningsspørsmålet er det som oftest relevant å velge et kvalitativt design, dette ble ansett som det mest adekvate utgangspunkt for å besvare problemstilling på en hensiktsmessig og utfyllende måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135). Når problemstillingen var formulert, ble det bestemt hvilket teoretisk fundament oppgaven skulle bygges på. Følgelig ble det opparbeidet teoretisk og begrepsmessig kunnskap om fenomenene motivasjon, motstand og varig endring. Dette var nødvendig for å inneha en forforståelse, tilstrekkelig kunnskap, og være i stand til å formulere og stille relevante spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 141).

En viktig del av forberedelsene når man skal anvende kvalitativ metode og semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode er å utforme en intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Intervjuguiden ble bygd på oppgavens problemstilling, som er utformet med et

teoretisk akademisk språk. Deretter ble den brutt ned til tre tematiske fenomener; motivasjon, motstand og varig endring. Til hvert fenomen ble det formulert et forskningsspørsmål som hadde tre til fire korte oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmålene var utformet i en deskriptiv form, etter intervjupersonens daglige profesjonsspråk, med formål om å utløse spontane beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164). Spørsmålene ble formulert både som introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål, spesifiserende spørsmål og direkte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166-167). Dette var for å ivareta den dynamiske dimensjonen i intervjusituasjonen, fremme et positivt samspill, få spontane beskrivelser av livsverden og sikre at spørsmålene betydde det samme for alle informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163).

Informantene fikk på forhånd tilgang til forskningsspørsmålene, men vi holdt igjen underspørsmålene i intervjuguiden. Dette ble gjort fordi det var ønskelig å opprettholde en viss grad av spontanitet i svaravlegging. Gjennomføring av intervjuene foregikk digitalt, der Teams og Zoom ble brukt som kommunikasjonskanal. Oppstarten av selve intervjuet er avgjørende for om intervjupersonen våger å snakke fritt, og legge frem sine følelser og opplevelser. Her ønsker intervjupersonen å få en klar oppfatning av intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Intervjuene startet derfor med en kort briefing der situasjonen ble definert, hva som var formålet og hvordan lydopptaket fungerte. Informantene ble spurt om de hadde spørsmål før intervjuet startet opp. Etter at intervjuet var gjennomført kan det oppstå en viss spenning. Avslutningsvis ble situasjonen derfor fulgt opp med en debriefing og det ble åpnet for tilbakemeldinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160-161).

Prosjektet hadde to intervjuere som gjennomførte to intervjuer hver. Derfor ble det planlagt å forholde seg til intervjuguiden, men tilpasse og følge opp interessante og spontane utsagn som dukket opp underveis (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). Dette ble gjort, uten at det nødvendigvis har blitt inkludert i datagrunnlaget. En fordel ved det kvalitative forskningsintervjuet er den åpne strukturen som gjør at utvalget får større innflytelse over situasjonen. Ved et semistrukturert intervju kan det være enklere å gi ærlige svar, vise fortrolighet, avdekke forhold, og tolke det som kommer «mellom linjene». I etterkant anses dette som en utnyttelse av den fleksibiliteten metoden gir, og derfor en styrke og tilpasning av situasjonen, fremfor en svakhet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 42-44).

Transkripsjon er den fasen der den muntlige intervjusamtalen transformeres til skriftlig tekst.

Denne prosedyren gjorde det mulig å analysere intervjusamtalen, og er av den grunn datagrunnlaget i undersøkelsen. Totalt endte de fire intervjuene på omtrent 50 tekstsider med transkripsjon. Når transkripsjonene skulle analyseres ble tekstmaterialet kodet, organisert og bearbeidet gjennom å komprimere meningsinnholdet. Det er en femtrinnsmetode for å analysere lange og komplekse intervjutekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). På trinn én ble hele transkripsjonen lest for å få en følelse av helheten. Deretter ble det plukket ut relevant innhold fra hvert spørsmål slik det ble uttrykt av intervjupersonen. På dette stadiet ble tekstmateriale som ikke var relevant for problemstillingen kuttet. På trinn tre ble intervjupersonenes svar lest og sammenliknet på en så objektiv og fordomsfri måte som mulig, før svarene ble fortolket og kategorisert etter fargekoder. På det fjerde trinnet ble svarene undersøkt i lys av prosjektets formål. Det siste trinnet innebar å binde det aller viktigste innholdet i tekstmaterialet sammen til et deskriptivt fortolket utsagn fordelt på de tre forskningsspørsmålene. Tekstmaterialet, som utgjør datagrunnlaget og resultatdelen i prosjektet, ble redusert til 14 sider. Datareduksjon var derfor rett i underkant av 80%. Det deskriptive fortolkede utsagnet ble avslutningsvis fremstilt i lys av prosjektets teoretiske fundament.

### **3.2 Utvalg**

Forskningsspørsmålene er undersøkt ut ifra et skolelederperspektiv, og derfor gjennomført intervjuer av tre skoleledere som arbeider ved ulike ungdomsskoler og én som arbeider ved en videregående skole. Skolelederne er ansatt som rektor, assisterende rektor eller avdelingsleder. Skolene er lokalisert i ulike deler av landet der to av dem befinner seg på Vestlandet, og de to andre på Østlandet. Disse fire skolelederne utgjør utvalget i dette prosjektet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 135). Rekrutteringen av utvalget er gjort med utgangspunkt i studentenes egne profesjonelle nettverk, der hver student har fått tildelt ansvaret for å intervju to skoleledere hver. Den ene studenten har kjennskap til begge skolelederne fra før gjennom tidligere skolegang og arbeidsforhold. Den andre studenten har av sin egen leder blitt henvist videre til to skoleledere som var villig til å delta i prosjektet. Den sistnevnte studenten har ikke kjennskap til disse fra før.

Det vil være utfordringer knyttet til det å hevde at utvalget er representativt for populasjonen, som i dette tilfellet er skoleledere over hele landet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 135). Utvelgingen av populasjonsmedlemmene har foregått gjennom et ikke-sannsynlighetsutvalg,

siden sjansen for at hver enkelt blir utvalgt ikke kan beskrives nøyaktig (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 135). Studenten som har kjennskap til de to skolelederne fra før har gjort utvelgingen på bakgrunn av de to skoleledernes erfaring, kompetanse og entusiasme for ledelse og innføring av det nye læreplanverket. Utvalget kan derfor omtales som et formålsutvalg der de nevnte egenskapene betraktes som tjenlig for å forsøke å finne svar på prosjektets problemstilling (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 141).

### **3.3 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet**

#### **Begrepsvaliditet**

Fenomenene som behandles i dette prosjektet er teoretiske begreper som i varierende grad lar seg måles og observeres direkte. Skoleledernes ulike svar på spørsmålene er dermed avhengig av deres egen forståelse av fenomenene som forskningsspørsmålene våre er basert på. I intervjuene ble det forsøkt å finne ut av hvordan skolelederne tolket fenomenene motstand og varige endringer ved å spørre direkte om hvordan de tolker dem. Det var derimot ikke formulert et eget spørsmål som direkte avdekket tolkning av fenomenet motivasjon, og dette kan ha påvirket operasjonaliseringen av begrepet negativt. Dersom intervjuene skulle blitt gjennomført på nytt ville det blitt inkludert et spørsmål om hvordan skolelederne tolker fenomenet motivasjon. Ved å analysere tolkningen på spørsmålet som omhandler hva de gjør i sin hverdag for å øke lærernes motivasjon, er det likevel mulig å trekke ut hva skolelederne relaterer til fenomenet.

Dersom skolelederne oppfatninger av motivasjon, motstand eller varige endringer skiller seg ut fra de teoretiske begrepene, slik de fremkommer i prosjektets teorigrunnlag, kan dette oppfattes som en feilkilde og videre redusere begrepsvaliditeten (Hjordemaal & Kleven, 2018, s. 96). Det blir følgelig viktig å ta stilling til i hvor stor grad det foreligger et samsvar mellom begrepet slik det er teoretisk definert og skolelederens tolking av det. Det ble benyttet samme intervjuguide på de fire informantene. På den måten kan svare sammenlignes på en oversiktlig måte, og man kan finne ut av hvordan begrepene tolkes ut ifra ulike perspektiver. En feilkilde i oppgaven er at én av studentene allerede kjenner til de to informantene som stilte opp til intervju. Dette kan betraktes som en systematisk målingsfeil i form av at skoleledernes avgitte svar kan påvirkes av dette kjennskapet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 98).

En uke før intervjuene fikk informantene tilsendt informasjonsskriv med samtykkeerklæring. Skrivet inneholdt utfyllende informasjon om prosjektet og dets hensikt, samt følgene av å delta. Her ble også informantene opplyst om prosjektets problemstilling og tre forskningsspørsmål. De fikk ikke tilgang på underspørsmålene i intervjuguiden siden dette ikke ble ansett som nødvendig forhåndskunnskap for å kunne belyse opplevelse av egen hverdag. Dersom informantene hadde fått tilgang til underspørsmålene kunne dette ha ført til at de i ulik grad forberedte seg teoretisk slik at svaravlegging ikke hadde blitt spontan (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164). De fikk derimot tilgang på forskningsspørsmålene for å ha tilstrekkelig forståelse for prosjektet og dets hensikt (Dalen, 2011, s. 101). Hvorvidt dette påvirket måten de valgte å avlegge sine svar på er vanskelig å si noe om. Dette er likevel en systematisk målingsfeil som kan virke negativt inn på begrepsvaliditeten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 98). En svakhet med metoden er at man er avhengig av at utvalget viser selvinnsikt og tilstrekkelig vilje til å gi ærlige og pålitelige svar, og ikke svar ut ifra hva som er sosialt akseptert eller som bygger på forberedelser (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44).

Grunnet covid-19 ble intervjusituasjonen justert, og intervjuene måtte gjennomføres digitalt. Avstanden til informantene ble derfor større enn tiltenkt, sammenliknet med om intervjuet hadde vært fysisk, som det i utgangspunktet var tiltenkt (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 39-40). Dette gjør at en av fordelene ved den kvalitative tilnærmingen, som er å skape åpenhet, kan ha blitt påvirket og dermed betraktes som en systematisk målingsfeil (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). Det var et ønske om å fokusere på hver enkelt skoleleders opplevelse av fenomenene, og det ble viktig å gi den intervjuede rom for å avlegge en så fri beskrivelse som mulig. Det kan tenkes at enkelte beskrivelser ble for abstrakte uten at det ble evnet å bryte inn å hente ut essensen, og få svar på det som det egentlig ble spurte om. Eksempelvis kan det nevnes spørsmålet som omhandlet hva slags type motstand informantene opplevde. Her fremkom det mer beskrivelser knyttet til årsaker for opplevd motstand, heller enn konkrete eksempler på selve motstanden. Dette kan skyldes flere ting, blant annet den systematiske målingsfeilen som påvirket åpenheten i intervjusituasjonen. Det kan også være en konsekvens av svakheten med metoden, nemlig at informantene ikke var villige til å gi ærlige og pålitelige svar fordi det oppleves som personsensitivt. Det er også mangel på funn knyttet til hvordan skoleledere arbeider for å øke motivasjonen til lærerne. De svarer som regel i generelle vendinger. Her er det ikke maktet å spore dem inn mot forskningsspørsmålet slik det i utgangspunktet var tiltenkt. Dette kan bidra til å svekke oppgavens validitet. I

etterkant kan man derfor konkludere med at ikke alle spørsmål fikk konkrete nok svar, eller ble fulgt opp på riktig måte.

### **Reliabilitet**

Det kan tenkes at en av informantene som har stilt opp til intervju i dette prosjektet kunne ha gitt ulike svar på nøyaktig de samme spørsmålene, dersom en annen forsker hadde stilt dem. Reliabilitetsbegrepet kan deles inn i tre ulike aspekter som gjenspeiler bredden av pålitelighet. Disse er: stabilitetsaspektet, ekvivalensaspektet og observatør- og vurderingsaspektet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 101). Det første er stabilitetsaspektet, som fremgår i form av spørsmålet om hvor sterkt tilfeldige dag-til-dag-variasjoner er med på å prege en persons prestasjonsevne (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99-102). Dersom en eller flere av informantene var påvirket av eksterne faktorer, som for eksempel stress eller tidspress, når intervjuet skulle gjennomføres kan dette ha noe å si for reliabilitetens stabilitetsaspekt. Det kan tenkes at én eller flere av informantene svarte annerledes på spørsmålene ettersom det ble satt i gang et lydopptak av hele intervjuet.

God kontakt skapes gjennom at intervjuer lytter oppmerksomt og viser interesse, forståelse og respekt for det vedkommende sier, og samtidig virker avslappet og klar over hva en ønsker å vite. Hensikten var derfor å vie full oppmerksomhet mot skolelederne som ble intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 64). Underveis i intervjuene oppsto det imidlertid ulike utfordringer. En av utfordringene gikk ut på manglende lyd i oppstarten av to av intervjuene. Dette gjorde at selve oppstarten dro ut i tid. To av intervjuene på Zoom ble også avbrutt på grunn av tidsbegrensning, slik at det måtte sendes ut ny møtelink. I tillegg opplevde en av intervjuerne kortvarig nettverksbrudd slik at deler av avgitt svar forsvant. Dette er et reliabilitetsproblem som skapte unødig støy og krevde oppmerksomhet, men bidro også til en periode med løs, ledig og uformell kommunikasjon.

Det andre er ekvivalensaspektet som baserer seg på hvordan et målingsresultat påvirkes av selve oppgaven som blir gitt (Hjordemaal & Kleven, 2018, s. 100-111). Oppgaven var å lytte til det som ble sagt, ikke sagt og det som ikke kunne bli sagt uten tilpasset oppfølgingsspørsmål. Informantenes oppgave var å besvare spørsmålene. Underveis skulle det som ble sagt sammenfattes. Derfor ble det stilt bekreftende oppfølgingsspørsmål som: «er det dette du forteller meg nå?», «forstår jeg deg riktig?», eller «stemmer det at du vil trekke frem (...)?» Det ble etterstrebet å gjøre dette så nøytralt og objektivt som mulig (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 64). Måten de ulike spørsmålene ble stilt kan ha noe å si for reliabiliteten til resultatene. En av informantene hadde utfordringer med å besvare enkelte spørsmål, noe som førte til at enkelte oppfølgingsspørsmål ble kommunisert mer direkte enn først planlagt. Dette kan ha virket ledende for svaravlegging.

Etter å ha utformet og jobbet med teoridelen til prosjektet før selve intervjuene ble gjennomført, kan det tenkes man blir påvirket av denne teorien og ubevisst søker å koble dette opp mot informantenes svar ved å bruke ledende spørsmål. Valg av bestemte ord eller et bestemt tonefall kan ha vært avgjørende for hvilket svar skoleleder har avgitt. Det er en mulighet for at informantene kan ha misforstått hele eller deler av spørsmålene, og at det foreligger en grad av gjetting fra begge parter i hvert intervju. For å få best mulig forståelse av utsagn måtte det sees i sammenheng med hva vedkommende sa om de andre fenomenene: Motivasjon, motstand og varige endringer. En av informantene brukte mange metaforiske uttrykk i sitt vokabular noe som gjorde det krevende å gripe fatt i enkelte utsagn og sammenfatte det som ble sagt. Under transkribering fikk svaret derfor en ny fortolkning. Det er første gang begge gjennomfører et slikt intervju. Det er krevende å stille de riktige spørsmålene, og samtidig ha fokus på det som blir sagt, ha kontroll på neste spørsmål og stille relevante oppfølgingsspørsmål. En erfaren intervjuer ville nok vært i stand til å hente ut mer konkret informasjon enn det som fremkom i disse intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195-196).

Det tredje og siste aspektet er observatør- og vurderingsaspektet. Dette aspektet omhandler i hvilken grad måleresultatet påvirkes av hvem som observerer, tolker og gjør en vurdering av målingen (Hjardemaal & Kleven, 2018, s. 100-111). Prosjektet har et fenomenologisk utgangspunkt som påvirker fortolkningen av data. Det teoretiske grunnlaget som er benyttet i dette prosjektet er ledende for hvordan man tolker og vurderer datagrunnlaget. I de semistrukturerte intervjuene er man opptatt av å ta tak i interessante utsagn som oppstår underveis, og dermed krever dette mye oppmerksomhet fra intervjuerens side. I denne typen intervju foregår samtalen for øvrig på en mer uformell måte, og informantene kan ha opplevd det som enklere å gi ærlige svar under disse omstendighetene. I dette prosjektet er hvert intervju gjennomført med kun én intervjuer, hvor intervjuene har funnet sted i ulike deler av landet. Et tiltak man kan iverksette for å ivareta vurderingsaspektet er å sørge for å være flere som tolker svarene på én og samme tid. Dersom begge studenter hadde deltatt på alle fire intervjuene kan det tenkes at dette totalt sett kunne ha økt datamaterialets pålitelighet.



Under intervjuene ble appen diktafon brukt for å ta lydopptak. Applikasjonen Diktafon overfører lydopptaket direkte fra den mobile enheten til en datamaskin der det lagres og kan spilles av. Det er viktig at en hører hva som sies slik at alle parter blir forstått og at det ikke virker negativt inn på observatør- og vurderingsaspektet. Derfor var det viktig å unngå bakgrunnsstøy under intervjuene, og setninger som ble oppfattet som utydelige underveis ble bedt om å gjentas (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206). På grunn av lav høytalerlyd gjennom ett av intervjuene ble det koblet til en ekstern høyttaler for å sikre god nok lyd kvalitet på opptakene.

### **Generaliserbarhet**

Med en forutsetning om at forskningsresultatene er valide, kan det undersøkes om innsamlet data lar seg overføres til andre personer, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). For å kunne si noe om hvor godt resultatene er overførbare til andre personer, må man ta stilling til hvor representativt utvalget av skoleledere er i forhold til den resterende populasjonen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 135). For å kunne si noe om hvor godt resultatene i dette prosjektet kan overføres til andre personer, må man ta stilling til hvor representativt utvalget av skoleledere er i forhold til den resterende populasjonen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 135). Populasjonen kan bestå av skoleledere i hele landet, eller begrenses til å kun omfatte skoleledere i de to aktuelle landsdelene. Det er for øvrig kun skoleledere fra ungdomsskole og videregående skole som er representert i dette prosjektet. Et annet spørsmål som oppstår, blir dermed om skoleledere ved barneskoler på lik linje vil kunne betraktes som en del av utvalgets populasjon.

Utvelgingen av skoleledere i lys av et ikke-sannsynlighetsutvalg innebærer at det ikke er gjennomført noen form for loddtrekning i prosessen med å rekruttere informantene til prosjektet. Gitt at utvalget er et formålsutvalg, vil resultatenes overførbarhet vurderes skjønsmessig (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 141). Det nye læreplanverket er gjeldende for grunnskoler og videregående skoler over hele landet, noe som vil være et argument for å behandle alle skoleledere som en del av populasjonen. Likevel kan det skolelederne svarer tyde på at det fremgår lokale forskjeller når det kommer til fokusområder, strategier og progresjon i endringsarbeidet som LK20 medfører. Hvordan koronasituasjonen har virket inn på skolens fremgang med endringsarbeidet har også hatt varierende innvirkning på endringene sett ut ifra et lokalt nivå. Det kan også stilles spørsmål om hvorvidt

datainnsamlingen fra intervjuer av kun fire skoleledere er tilstrekkelig for å kunne benyttes som et grunnlag for å konkludere for hele populasjonen. Det kan tenkes at innsamlet data fra dette prosjektet til en viss grad er representativt for flere skoler med tanke på faktorer som tid, motstand, kompetanseutvikling og hindringer som følge av koronasituasjonen. Prosjektet viser funn knyttet til skolelederens tanker, oppfatninger og erfaringer som kan være representative for større deler av populasjonen i tiden etter innføring av et nytt læreplanverk.

### **3.4 Etiske og kritiske betraktninger**

Før prosjektets oppstart kunne settes i gang måtte det meldes inn til NSD for godkjenning. Prosjektet ble godkjent av NSD så lenge behandling av personopplysninger var i samsvar med personvernlovgivningen, og ble gjennomført i tråd med det som ble dokumentert i meldeskjema. Det er kun prosjektansvarlig og studentene som har hatt tilgang til personopplysninger gjennom arbeidet med prosjektet. Det er ikke mulig å direkte eller indirekte knytte personopplysninger til enkeltpersoner, og opplysninger har blitt behandlet konfidensielt, i tråd med NSD sin godkjenning (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28-29). I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv og et samtykkeskjema. I informasjonsskrivet fikk de tilgang på nødvendige opplysninger slik at de forsto hensikten med prosjektet og følgene av å delta. De ble også informert om bakgrunnen for godkjenning av NSD.

All informasjon som skolelederne formidlet ble sagt i fortrolighet, og svarene de avga skal ikke avsløres for noen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 64). Uformell prat på lydbåndopptak, eller etter at lydbåndopptak var avslått, ble ikke inkludert i transkripsjonen. Undersøkelsens formål var avgjørende for å transkribere i en formell og skriftlig stil. Det betyr at transkripsjonene ikke inneholder noen form for narrativ analyse av språklig stil, kommunikasjonsform, pauser og følelsesuttrykk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Når det omhandler meningsanalyse av store intervjutekster i ordinære intervjuprosjekter er det ikke nødvendig med spesialiserte former for transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 209).

Å transkribere innebærer etiske spørsmål. Hvis intervjupersonene navngir personer, institusjoner eller kommuner har dette blitt anonymisert for å ivareta konfidensialiteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Opptakene ble lagret trygt ved å bruke appen diktafon, og ble slettet når transkripsjonene var ferdige. For å hindre en uetisk stigmatisering av

intervjupersonen ble ikke transkripsjonen fremstilt som en usammenhengende, repetitiv og ordrett tekst. I tillegg er noen utsagn modifisert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 214).

Roller som forskere er avgjørende for kvaliteten på oppgaven og de etiske beslutninger som trekkes. Dette styres av kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet. Erfaringsmessig er det et etisk dilemma knyttet til at det ikke ble opparbeidet høy nok kompetanse til å stille gode nok spørsmål til enhver tid, og samtidig ha fokus og kontroll på det som ble sagt (Dalen, 2011, s. 27). En erfaren intervjuer ville nok vært i stand til å hente ut mer konkret informasjon enn det som kom frem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195-196). Vår kunnskap og uavhengighet har blitt påvirket ovenfra på den måten at oppgavens teoretiske fundament er valgt på bakgrunn av de teoretikere man har fått kjennskap til gjennom studieløpet. Forforståelse kan således ha påvirket begrepsoperasjonalisering og innfallsvinkel under lytting, oppfølging av svar og analyse av resultater (Dalen, 2011, s. 16). I tillegg hadde en av intervjuerne kjennskap til informantene fra før. Dette er et usikkerhetsområde knyttet til forskers rolle, og skaper en spenning knyttet til å opprettholde den profesjonelle distansen under rapportering og fortolkning av utsagn (Dalen, 2011, s. 17; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). En siste kritisk betraktning er at det på forhånd ble testet ut og gjort kjent med opptaksfunksjon og appen diktafon, men av ulike grunner ble det ikke gjennomført et prøveintervju for å teste intervjuguiden. I etterkant er dette noe som absolutt burde ha blitt prioritert for å oppnå ønskelig kvalitet på tekstmaterialet (Dalen, 2011, s. 30).

## 4 Resultater

### 4.1 Skoleledernes tolkning av motivasjon som fenomen

*Hvordan jobber skoleledere for å motivere lærerne til å gjennomføre de endringer som kreves i forbindelse med Kunnskapsløftet 2020?*

#### **Skoleledernes opplevelse av lærernes møte med det nye læreplanverket**

Informantene tolker at lærerne er motiverte til å ta imot det nye læreplanverket. For å øke motivasjonen blant lærerne har ledelsen ved flere av skolene lagt opp til å arbeide med ulike tema som er aktuelle i LK20 i fellesskap. Dette gjelder eksempelvis dybdelæring, tverrfaglig arbeid, i tillegg til relevans, fordypning og sammenheng i undervisningen. En av informantene peker på at det er krevende å bryte ned timeplanene for å gjennomføre et tverrfaglig arbeid over en uke. Derfor ønsker de heller å dele inn skoleåret i perioder der ulike fag samarbeider om et tverrfaglig tema. Dette gjør organisering av tverrfaglig arbeid enklere å gjennomføre på de ulike trinnene.

En av informantene trekker frem at føringene fra skoleeier har en del å si for organisering og innhold i forbindelse med endringsprosessene. Gjennom kommunal styring har det ved en av de undersøkte organisasjonene blitt satt i gang arbeids- og ressursgrupper som utformet lokale læreplaner i kommunens skoler. Lærerne fikk muligheten til å være delaktig i denne prosessen for å bevare en tilstrekkelig grad av autonomi gjennom arbeidet, og sørge for at dette ikke bare var en endring som ble innført ovenfra og ned i organisasjonen. Muligheten til å ha lærere fra sin egen skole i ressursgruppene var nyttig for å skape bedre sammenheng mellom arbeidet på kommunalt nivå og organisasjonsnivå.

Selv om skolelederne mener at de fleste ser på det nye læreplanverket som et «friskt pust» gjelder ikke dette utelukkende. Noen tar imot endringene med åpne armer, synes det er gøy med noe nytt, og det kommer frem at lærerne er fornøyde med en opprydding i kompetansemålene. På en annen side er det noen som tenker: «Å nei, nå er det noe nytt igjen», og velger heller å fortsette som før siden de vet at dette fungerer. I disse tilfellene opplever informanten at dette er et syn som noen av de eldre lærerne har en tendens til å sitte med.

Organisasjonene har tidlig tatt tak i den overordnede delen av læreplanverket, og denne trekkes konkret frem som spesielt god i det nye læreplanverket. Den virker samlende og godt forankret i skolen, og en av informantene hevder at: «Den oppleves som veldig aktuell i det samfunnet vi lever i nå med stadig konkurrerende inntrykk og sannheter som blir presentert for ungdommene, og det gjelder på tvers av fag». Den overordnede delen vil til en viss grad være slik som man kan forvente av en overordnet del: «Svevende og litt lite konkret, men samtidig så representerer den og sier veldig mye om verdigrunnet til skolen og hva som skal ligge til grunn for hvordan vi jobber i alle fag». I den aktuelle organisasjonen har det vært god oppslutning om tankene som ligger der, og folk ser at innholdet både er nyttig og fornuftig. Informanten opplever ikke at det er noe stor motstand mot den delen av læreplanverket. «Jeg opplever at det er en bred konsensus om at overordnet del er relevant og god». Felles enighet om at det eksisterer en høy nytteverdi relatert til den overordnede delen er med på å motivere lærerne til å arbeide med endringene.

Koronasituasjonen har vært med på å sette et sterkt preg på de ansattes motivasjon, og organisasjonenes hverdag ellers de siste to årene. Når det kommer til det å motivere for endring: «Når du har en pandemi og det kommer pålegg utenfra, så blir motivasjonen en helt annen enn når du skal drive pedagogisk ledelse i en normalsituasjon». Risikovurderinger, beredskapsplaner og pålegg har krevd mye av organisasjonens fokus, og ført til at store deler av utviklingsarbeidet har blitt satt på vent. En informant spør seg selv: «Hvor lavt kan vi legge lista? Vi har vært litt der for at folk rett og slett ikke skal slite seg ut». På en annen side påpekes det at pandemien har fått skolene til å ta i bruk nye digitale verktøy og hjelpemidler, og den samlede digitale kompetansen hos personalet har fått et betydelig løft i denne perioden.

### **Hvordan kan lærerne motiveres for endring?**

For at lærerne skal motiveres for endring vises det til at informasjonsflyt og kunnskap om endringsprosessene er avgjørende faktorer. En skoleleder må være bevisst på hvordan man formulerer seg og presenterer ting på for å kunne øke motivasjonen på best mulig måte. En av informantene påpeker at man ikke kan komme med ferdige løsninger inn i endringsprosessene knyttet til LK20, siden dette vil svekke lærernes eierskap over endringene som iverksettes. Endringene må tilpasses hver enkelt skole og kollegiet som jobber der. Lærerne må selv oppleve at de ønsker endringen, og derfor er det viktig at skolen baserer endringene på

aktuelle utfordringer som kollegiet står overfor i hverdagen. Det hjelper ikke at tankene er oppe i lederens hode, og at en ferdig utarbeidet oppskrift for gjennomføring av endringene utarbeides og fastslås der.

Skolelederen må strukturere tankene og bestemme seg for hvordan man skal «selge inn» innholdet til lærerne for å ha dem med på lag i endringsprosessen. Man må ha tanker om hvordan et fokusområde presenteres, og i hvilken rekkefølge det skal gjøres i for at lærerne skal få eierskap til det. Endringene må initieres nedenfra slik at lærerne opplever tilstrekkelig grad av autonomi, tillit og eierskap i arbeidet med endringene. Kollegiet må sammen bli enige om prioriteringer, så må lærerne videre ha muligheten til å selv kunne forme endringens innhold innenfor de rammene som defineres i fellesskap. En av informantene påpeker at dersom lærerne mister muligheten til å være selvbestemmende i endringsarbeidet, vil dette vil gå utover motivasjonen deres for å gripe fatt i endringene. En av informantene påpeker at: «Det er så viktig at lærerne opplever at de er med på beslutningsprosessene, at de er inkludert og involvert, og at de ser nytteverdien av den endringen selv». Videre sies det: «Når det går på dette med det pedagogiske og innføringen av ny læreplan, så er det jo noe med å få folk med, og få folk til å diskutere og snakke sammen». For å øke motivasjonen er det hensiktsmessig at lærerne er trekkes inn i diskusjonen om hvordan man skal tolke læreplanverket på sin skole.

Et annet poeng en av skolelederne trekker frem er at samtidig som at lærerne har behov for autonomi, så ønsker mange av dem klare rammer rundt arbeidet de gjør. Dette gjelder spesielt de yngre lærerne. De trenger at ledelsen støtter og involverer seg i beslutninger som fattes, gjerne i form av fastsatte rammer og planer. Ledelsen og lærerne må være omforent, og ting må være samstemt. Det trekkes frem at flere av henvendelsene ledelsen får fra lærerne ofte kan bero på at man er usikker på hvordan ting skal gjøres. «De ønsker selvsagt å kunne ha metodefrihet og sånn, men samtidig ikke uten grenser». Skolelederen begrunner det slik: «Det handler jo kanskje mer med at vi har blitt mer vant til å jobbe i team, i fellesskap og at vi kanskje ser verdien av det å stå samlet om smått og stort, er nyttig». Det påpekes at det er viktig å diskutere endringsprosessene i fellesskap, men at dette likevel ikke er løsningen ved alle tilfeller. Skolelederen sier: «Ved noen ting er det veldig greit at noen bare skjærer gjennom og sier sånn gjør vi det – Ferdig!».

## **Bruk av profesjonsfellesskapet**

Når det kommer til hvordan organisasjonene benytter seg av profesjonsfellesskapet, jobber hele kollegiet mye sammen, men likevel passer skolelederne på at lærerne på hvert trinn får muligheten til å forme innholdet i endringene på egenhånd. Det hevdes at i tiden etter at det nye læreplanverket ble innført, har skolen ikke fått brukt de ansatte med særlig god kompetanse innenfor et bestemt felt (f.eks. programmering) slik som de egentlig har ønsket. Etablering av enda bedre rutiner og muligheter for å dra nytte av en mer effektiv delingsarena er noe informantene ser på som viktig. Det understrekes at de har begrenset med tid, og antall ansatte sett i sammenheng med organiseringen av personalet ellers gjør at det er hensiktsmessig med mer samarbeid i faggrupper i tiden fremover.

Det er viktig at lærerne får samsnakket om endringer knyttet til eksamen og vurderingspraksis. Det fremgår at lærerne selv stadig uttrykker et ønske om å få avsatt mer tid til å jobbe sammen i faggruppene og samarbeide om faget sitt. Informanten mener at tilhørigheten lærerne har til faggruppene og arbeidet som gjøres der er med på å påvirke hvor motiverte de er. Lærerne på hvert trinn trenger «tid og frihet til å ivareta særpreget på det trinnet». På en annen side vektlegges arbeidet med å skape felles tankegodt og forventninger til hverandre som kollegium. Det er således avgjørende for skolens utvikling og motivasjonen blant lærerne at alle er innstilt på å jobbe sammen. Skolene har vektlagt å sende lærere på ulike seminar og videre sørge for at det foregår organisasjonslæring ved å benytte deltakerne fra seminarene som ressurspersoner. Dette har eksempelvis vært brukt i forbindelse med utforming av lokale lærerplaner, og det å tolke og forstå nye kompetansemål. På ledelsesnivå organiseres det hvordan arbeidet med kompetansepakker gjennomføres, og hvordan temaene i lokale læreplaner skal tilrettelegges på bakgrunn av ulike trinn. Utviklingstid har i oppstarten, før lærerplanene for fagene var klare, også blitt brukt mye til å holde seg oppdaterte. På lærernivå har man veletablerte inndelinger av kontaktlærerteam, trinnsteam og fagteam. Teamtid er timeplanfestet og inngår som en del av fellestiden.

En av informantene sier følgende om bruk av profesjonsfellesskapet de siste par årene: «Vi har fått hatt lite av disse større, samlende plenumspratene». Muligheten for at skoleledelsen kan samles sammen med hele det pedagogiske personalet for å skape en felles forståelse er viktig. Det at lærerne oftere kan møtes mer på tvers av fagområder er også noe organisasjonene ser på som verdifullt. Det varierer i stor grad innad i kollegiet når det kommer til menneskelige ressurser. «Noen har slike motorer som har vært veldig på».

Organisasjonen har prøvd å holde trykket rundt skoleutvikling oppe, men det har blitt mye «smittesporing, loggføring av nærkontakter, og vikar for vikar, for vikaren». Flere i personalet har vært syk eller har hatt sykt barn, og dermed vil dette gå ut over profesjonsfellesskapet. «Det er nok de felles bitene som jeg føler at vi har gått litt glipp av, men som vi nå håper at vi kan vende litt mer tilbake til». Det har heller ikke vært mulig å benytte seg av de mer uformelle møtestedene hvor man kan diskutere fag, som for eksempel personalrommet. En informant sier følgende om profesjonsfellesskapet de siste årene: «Det der med å møte hverandre både i fellesskap og på tvers av fagområder. Det er kanskje det jeg vil trekke frem som det vi savner mest».

Det fremgår at lærernes følelse av tilhørighet er med på å påvirke motivasjonen deres. «Her så er det utrolig mange høyt kompetente folk, som har utdanning her ifra og til evigheten, og erfaringer her ifra og til evigheten. Engasjerte fagfolk som brenner for både faget og for elevene». Det er viktig at denne kompetansen inkluderes i endringsarbeidet på en måte som hever hvert individ i organisasjonen. Refleksjonene til lærerne er verdifulle. «Det er så viktig at lærerne er med på den refleksjonen og den tankerekken fram til at vi lander på en konklusjon, eller blir enige om at når prøver vi dette». «Vi er jo opptatt av profesjonsfellesskapet. Vi ønsker at vi skal samarbeide og jobbe i lag. Elevene våre skal oppleve at vi er nokså enhetlig». Det er følgelig viktig å bruke tid på å utarbeide felles løsninger og måter å gjøre ting på. I forbindelse med ulike samarbeidsarenaer sier informanten: «Hvis lærerne opplever at det faktisk er noe som de kan dra nytte av, og noe som gjør arbeidshverdagen bedre. Det er vinn-vinn».

### **Å øke motivasjonen til ansatte ved å sikre god kompetanse**

For å sikre at lærerne innehar nødvendig kompetanse for å gjennomføre endringene har skolene i utgangspunktet faste skoleutviklingsøkter hvor hele kollegiet samles for å drive med utviklingsarbeid. I disse øktene starter kollegiet i fellesskap for sikre nødvendig informasjonsdeling og etablere felles forventninger. Ledelsen legger noen føringer før lærerne eventuelt deler seg i trinn- eller faggrupper og jobber videre med innholdet der. Et tema som går igjen blant skolene for tiden er programmering, og fokusområdet er å gjøre en innsats for å utvikle praktiske ferdigheter lærerne har behov for dersom man skal drive med programmering i egen undervisning.

Lærerne utvikler sin egen kompetanse ved å sammen arbeide om innholdet i de nye



læreplanene, og finne ut av hvordan endringene kan implementeres best mulig i deres organisasjon. Skolelederen mener at kompetansen som lærerne har når arbeidet først settes i gang har til en viss grad noe å si. Når lærerne har fått prøvd seg frem på praktiske deler av programmeringsarbeidet og de ser hvordan de skal gjøre det, er det flere av dem som motiveres fordi de synes at det de gjør er spennende. Det må likevel gjennomføres i et tempo som er tilpasset personalet man har på den aktuelle skolen slik at de ikke faller ut av prosessen underveis. Det legges for øvrig vekt på videreutdanning som et ledd i prosessen med å holde seg oppdatert innenfor ulike fagfelt. En informant hevder at enkelte tema må belyses godt for at det skal kunne skje en endring, selv om ledelsen egentlig ønsker at lærerne skal kunne se behovet selv. Skoleledere har ikke undervisnings- eller ekspertkompetanse i alle fag, så det hender at ledelsen sitter litt på sidelinjen og overveier hva som skjer gjennom utviklingen. Et viktig ledd i kompetanseutviklingen er at skoleledelse og lærere drodler og idémlydrer sammen.

En informant sier at: «Kompetansehevingsdelen har nok vært litt skadelidende fordi ting har blitt avlyst». Flere lærere får normalt muligheten til å delta på konferanser og lignende, men dette har vært lite aktuelt den siste tiden. Det har vært tilgang på kurs, men et høyt arbeidspress i skolen gjør at det kan være vanskelig å sørge for hyppig deltakelse på disse. En av informantene uttrykker at flere av lærerne kanskje ikke har vært så motivert for å delta på slike kurs på bakgrunn av arbeidsmengden de har utenom. Det vises til at realfagene muligens har gjennomgått en spesielt tøff periode siden programmeringen har kommet så tydelig inn i dagens undervisning. Når det gjelder endringskompetanse, så sier en informant følgende: «En ting er det faglige, og en helt sånn konkret ting som programmering. Det er ikke en enkel ting, men det finnes kurs og det er mulig å få hevet kompetansen på den måten». Videre sier informanten: «Det som er litt vanskeligere er det som går på samhandling og kulturendring. Kompetanse knyttet til å det å skulle jobbe på andre måter og samarbeide tverrfaglig». Flere lærere kan synes at det er utfordrende å legge til rette for utforskning for elevene. «Så kan det bli slik at: Ja, jeg må jo ha vurderingsgrunnlag og jeg må ha kontroll», og dermed blir det lett for at lærerne holder på det som er trygt og forutsigbart. Informanten mener at det er noe mer enn et kurs som skal til å endre arbeidsmåter og samarbeidet som foregår organisasjonen.

## 4.2 Skoleledernes tolkning av motstand som fenomen

*Hvordan møter skoleledere motstand mot endringer som kan oppstå i organisasjonen i forbindelse med Kunnskapsløftet 2020?*

### **Skoleleders tolkning av begrepet motstand**

Med tanke på ledelsesperspektivet tolker informantene begrepet motstand som situasjoner der både ledere og lærere kan føle seg overkjørt, og ikke blir hørt eller får bidratt. «Jeg føler at jeg ikke får ytret meg om dette og derfor blir jeg negativ». For informantene handlet motstand derfor om å lytte til hva ansatte trenger av kompetanse og behov, og deretter ta behovene på alvor. En av informantene hadde et klart metaforisk bilde på hva personen anså som motstand, uten at personen nødvendigvis ser på sine egne ansatte på den måten. «Det bildet jeg får i hodet da er noen som sitter på stolen sin med litt sånn skeptisk blick og sier at dette vil jeg ikke være med på for slik har vi aldri gjort det».

Videre kommer det fram at motstand kan komme i forskjellige former og på ulike nivåer. Motstand kan komme mot selve systemet og lærerplan hvis man er uenig i innhold som skal innføres. Motstand kan også komme hvis noen bestemmer seg for å kjøre sitt eget løp og opplegg slik de alltid har gjort. Informanten mener at det som oftest bunner ut i manglende trygghet og redsel for hva endring innebærer. En annen informant omtaler dette som uvitenhet og uvilje. Samtidig kan også ledelsen komme med motstand tilbake. «At ledelsen er og pirker litt på ting».

Flere informanter påpekte at motstand alltid vil være til stede fordi det alltid er noen som er uenige: «Kan vi ikke bare sitte og jobbe for oss selv?» Samtidig trenger ikke motstand nødvendigvis alltid å tolkes som noe negativt. Den ene informanten uttrykte at motstand er sunt og begrunnet dette med viktigheten av å få utfordret eget tankesett som igjen kan gi en mer givende utvikling «Hvis du kaller det motstand hver gang du blir utfordret på ditt eget tankegods, så har du et problem som skoleleder, tenker jeg».

### **Hva slags motstand opplever skoleleder?**

En informant er tydelig på at motstand kan være stort og smått fordi de er en stor organisasjon, men at det som oftest handler om tilnærming til fag, det elevnære og å riste i godt etablert praksis. «En klassisk tilbakevendende sak er jo å fornye noe du er veldig trygg

på som lærer». Informanten havner ofte i problemstillinger knyttet til vurdering, fordi skoleeier og lærere har et annet syn på hvordan elevens kompetanse kommer best frem. Samtidig understreker en informant at det absolutt ikke er opplevd noe form for motstand mot at læreplanverket fornyes og omstruktureres til en viss grad. Dette begrunnes i at skolelederen tror at alle så at læreplanverket trengte en opprydning uavhengig av fagseksjon.

Skolelederne møter størst motstand på det som går på disponering av tid. «Hvis folk føler at endringsprosessene er bortkastet bruk av tid vil dette virke sterkt inn på hvor vellykka prosessen blir». Dette kan gjelde motstand mot innhold som presenteres på skolens utviklingsøkter eller møter hvor det legges fram hvordan ting skal være. Dette er spesielt gjeldende hvis fremgangsmåten og innhold ikke har blitt diskutert i fellesskap på forhånd. En informant trekker frem onsdagstid, som er utviklingstiden i kommunen, og at det i disse øktene er mange som etterspør at de aldri får tid til å samarbeide, og en typisk motstand som denne informanten møter er «ja, men vi får ikke nok tid». Denne skolen tilhører en kommune som jobber temabasert gjennom lokale lærerplaner så motstand kan også knyttes til hvilket tema de jobber med. «Menneskerettigheter er jo for eksempel et mer takknemlig tema enn mønster fordi det krever mer av noen». Informantene tenker ofte på hvordan nytt innhold vil bli møtt i personalet. «Hvis jeg gjør det sånn. Hvordan er det sannsynlig at jeg blir møtt da?». Informanten legger fort merke til om man blir møtt med skepsis til nye endringsprosesser.

En av informantene trakk frem at man som skoleleder også kan møte motstand ovenfra. Organisasjonen har et ønske om å ha en skole der ikke alt skal karaktersettes, men at kommune og skoleeier ser annerledes på det:

Når kommunepolitikken gjør vedtak på at alle vurderingssituasjoner skal karakterfestes så blir vi sittende litt med henda i fanget. Slike stengsler, stopp eller hindre på ulike nivåer utenfra er nødvendigvis ikke bygd for å håndtere det som skjer i skolen på best mulig måte.

Videre fortelles det at man som skoleleder kan bli overveldet av skolens ansvar som gjør at man som skoleleder må være flink til å sile ut på riktig nivå angående ansvar, kommunikasjon og hvor ting skal ligge.

Når man leser den overordna delen av lærerplanen, er det en vanvittig bestilling til skolen og den enkelte læreren. Når du i tillegg legger på de lokale bestemmelsene og kommunestyrevedtak om karakter på alle vurderinger så blir sånn ... da kan du få motstand.

### **Hvordan forklarer skoleleder opplevd motstand?**

Motstanden som skolelederen møter forklares med at folk ikke forstår innhold, ikke forstår hvorfor de skal gjøre det, manglende forståelse for hva som er formålet, eller at det føles meningsløst. En skoleleder trekker frem skoleleders oppgave med å synliggjøre nytteverdien og at endring ikke oppleves ubrukelig. Kunnskap om endringer spiller også en sentral rolle for hvordan motstand fremtrer. En annen informant forklarer motstand med at det alltid vil finnes fordi det alltid vil være noen som er uenige, for eksempel knyttet til digitale læreverk «nei, vi skal bort fra skjermene og alt skal ikke være skjermbasert». Et annet konkret eksempel som trekkes fram er: «Hvis de føler at det ikke er nyttig å reflektere rundt bruken av programmering i tverrfaglige opplegg så skjønner de ikke helt hva skoleledelsen egentlig er ute etter».

Skoleleder mener at omtrent alt i skolen er oppe til diskusjon og i det øyeblikket man blir utfordra på noe så griper man til det trygge. Derfor blir tanken om å tenke noe nytt en årsaksfaktor for motstand. Dette støttes av de andre skolelederne som ytrer at følelsen av trygghet er viktig og at det ofte trengs noen runder på tanken om å tenke noe nytt: «Jeg må gjøre om på en ting jeg egentlig var ganske fornøyd med slik som det var. Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal gjøre det nye, og her kommer det nye krav til meg».

Samtidig ytres det at det er krevende for lærere å identifisere alle som skal styre innholdet i skolen og de dokumenteringsbehov som følger, og at det av den grunn kan skape en følelse av å bli tilsidesatt som profesjonell yrkesutøver. Dette er i stor grad en årsak til at skolelederen opplever motstand. Her påstår en av de andre skolelederne at det alltid vil eksistere motstand mot ting som kommer ovenfra, enten det er fra ledelse eller kommune.

Tid trekkes frem som en avgjørende forklaring på hvorfor motstand oppstår, enten det er å få tid til disposisjon, følelse av å kaste bort tid, ønske om å disponere tiden annerledes eller mangel på tid. Dette er det bred enighet om blant informantene. «Spesielt tid er et sånt evig dilemma». En informant poengterer at tid til prosessen må investeres i profesjonsfellesskapet

«For det handler ofte om tid, og den tiden på skolen er pressa». Samtidig opplyser en annen informant at det har vært typisk for organisasjonen at ting har blitt utsatt eller avlyst de siste to årene på grunn av tid, og at dette har ført til forhastede avgjørelser der personalet ikke har blitt involvert nok, eller at prosessen ikke har vært grundig nok.

### **Strategier skoleleder benytter for å møte motstand**

Når informantene ble spurt om hvordan de møter motstand kom det frem at det var viktig å lytte slik at man møter behovene og tar dem på alvor. Det er viktig å finne ut hva som ligger bak selve motstanden, og disponere tiden på en godt gjennomtenkt måte. Når motstand oppstår nevnte to av informantene at det er en strategi å gi litt motstand tilbake der du møter de som ikke tør, ikke vil, eller ikke ønsker, og bruke makten som følger med lederrollen. «Ved noen ting er det veldig greit at noen bare skjærer gjennom og sier sånn gjør vi det – ferdig!». Dette ble begrunnet med at det tar tid å la andre diskutere og tenke, samtidig så vil noen alltid være uenige fordi det påvirker egen tid og frihet.

En av informantene innleder imidlertid med at skillet mellom profesjonsutøveren og mennesket er «syltynn» noe som gjør behandling av motstand krevende uavhengig av nivå. «Jeg tror ikke jeg kan si at vi har en sånn generell *go-to* perm der du liksom åpner opp og tar ut punktene, men». Informanten prøver heller å ta utgangspunkt i hvorfor det ser slik ut og komme med innlysende eksempler gjennom å ta frem den «logiske verktøykassa» og analysere hvordan det man ser, hører og observerer kan gi innsikt. «Det å legge frem tallene for seksjonen er et verktøy, i stedet for å synse og mene». Denne strategien brukes for å synliggjøre problem, eller hvorfor det oppfattes som et problem.

Den viktigste strategien som kommer frem for å imøtekomme motstand er hvordan ledelsen velger å disponere og argumentere for bruk av tid. Deretter nevnes også planlegging av innhold og rekkefølgen på innhold. «Man må være god på å velge ut det som man tenker er mest relevant». En av informantene trekker frem viktigheten av å tilpasse organisering og metoder som blir benyttet i utviklingsøker, og samtidig tilpasse på en måte som gjør at de som har vært fraværende lett kan koble seg på i prosessen. Samtidig handler det om å formidle og gjenta formålet med endringen, slik at den blir enklere å akseptere. Her viser en av informantene til at de har foretatt en omorganisering av skolens ledelsesstruktur, nettopp med formål om å skape et kraftigere bindeledd mellom lærerne og lederne, og for å sikre at

lærerne får ytret seg om endringsarbeidet og komme med innspill knyttet til innhold, prosess og organisering.

Andre strategier som nevnes er at ledelsen opptrer støttende ovenfor den enkelte for å skape trygghet, eksempelvis gjennom å påta seg en veiledningsrolle ovenfor den ansatte, sørge for å ha god dialog med individet eller seksjonen, og være til stede under planlegging av og i undervisning. I tillegg mener en informant at en strategi er å noen ganger stille de «dumme» spørsmålene for å skape refleksjon over praksis.

### **4.3 Skoleledernes tolkning av varig endring som fenomen**

*Hvordan arbeider skoleledere for at endringer i forbindelse med Kunnskapsløftet 2020 skal bli varige i organisasjonen?*

#### **Hva skolelederne tenker om de endringene som må gjøres i forbindelse med LK20**

Skolelederne mener at endringene er helt nødvendige. På skolenivå handler det om å være et profesjonsfellesskap som utnytter sitt fulle handlingsrom og har en god og åpen kultur for samarbeid og deling. Ledelsen må «i mindre grad komme med ferdige oppskrifter», og la de ansatte få «være med å bestemme, påvirke og uttale seg». I arbeidet med organisasjonens fremtidige utviklingsarbeid blir faglig relevans, vurderingspraksis, dybdelæring, tverrfaglig arbeid og elevmedvirkning- og utforskning trukket frem som viktige elementer å ta tak i.

På systemnivå nevner to skoleledere at det allerede har blitt gjort et solid arbeid av skoleeier der et utvalg lærere i kommunen ble invitert inn i en prosess med å utforme lokale lærerplaner. Prosessen anser informantene som god, inviterende og åpen der alle fikk ytre seg og mene noe. Det kommer også frem at de er med i et desentralisert kompetansehevingssamarbeid i regi av et universitet: «Vi svinger for mye, og nasjonale prøver viser en nedadgående pil. Da får vi hjelp av universitetet til å innføre noe lokalt på vår skole».

Samarbeidskultur og profesjonsfellesskap blir viktig i arbeidet med endringene. Det å drive et arbeid sammen om elevene både i og utenfor fagene. Det er viktig at hver enkelt lærer ikke sitter alene om arbeidet sitt og at profesjonsfellesskapet brukes fullt ut for det det er verdt.

Tanken om at både elevene og lærerne skal være tilstrekkelig inkluderte og medbestemmende i arbeidet som gjennomføres blir viktig for å skape varig endring. Det er ønskelig at samarbeidskulturen som skolen ønsker å ha innenfor fagseksjoner og fagmiljø gjennomsyrrer hele organisasjonen.

### **Hva skolelederne mener er en varig endring**

Skolelederne er relativt samkjørte om hva en varig endring innebærer. Det handler hovedsakelig om noe man har jobbet godt med, fått iverksatt i organisasjonen, og kan trekke seg litt unna uten at «ballen stopper å rulle». «En endring har satt seg i organisasjonen slik at det har blitt en del av hverdagen», «Der endringer går inn og blir en del av kulturen», og «Kollegiet har en tanke om at sånn jobber vi med dette her hos oss». For å skape varig endring uttrykkes det også at endringer må oppleves som meningsfulle, ha en synlig nytteverdi og en hensiktsmessig organisering. Det påpekes at dersom skolen klarer å finne en form på for eksempel tverrfaglige arbeidet «som ligger der fra år til år», er dette å omtale som en varig endring. Dersom endringer ikke kan betraktes som varige vil man fort kunne tolke dem som meningsløse. Når det gjelder tidsaspektet for hva som anses som en varig endring, tenker en av informantene at de ikke er i mål med det pågående endringsarbeidet, og spørsmålet om når de er i mål er et filosofisk spørsmål.

I det øyeblikket de har greid å lage en skole med sultne ansatte som har lyst til å utvikle seg, der kompetansekurs ikke er eneste vei, men skape en kultur der du tør å vise korta dine til sidemann, da er vi i mål.

En annen informant uttrykker at en endring ikke er gjort på et år eller to, men at det er noe man må jobbe med over tid. «Som leder må holde litt hånda over ganske lenge før en etter hvert kan begynne å slippe litt taket. Man må følge det opp hele tiden. Erfaringen min sier at det er snakk om flere år». Det uttrykkes at det vil ta lang tid før organisasjonen er helt i mål med det nye læreplanverket. «For eksempel dette med utforsking, medvirkning, og tverrfaglige tema. Det går lang tid før skolen er helt oppe og nikker på den».

Med en varig endring mener informanten at man har endret måten å gjøre ting på: «At man ser som leder at ting fortsetter å rulle selv om man trekker seg litt unna, og man ser at det blir implementert og kanskje at det blir etterspurt om man har glemt det». Organiseringen av såkalte «faglag» trekkes frem som et eksempel. I oppstartsfasen av faglagene var det slik at

ledelsen måtte svare på kritiske spørsmål om hva som var poenget med denne organiseringen. «Nå så ser vi at hvis vi nå imot formodning skulle glemme å sette opp et faglag i starten av skoleåret, så kommer det plutselig noen og spør, og etterlyser det». Informanten sier at disse faglagene «ruller og går av seg selv» og de er ikke initiert av leder. En viktig grunn til at dette lar seg gjøre er at lærerne opplever at organiseringen fungerer.

Det kommer frem ulike meninger om hvilket nivå i organisasjonen det er best at endringen iverksettes i for å bli varig. En informant hevder at en varig endring må starte på toppen i organisasjonen hvis det skal holde, og at skoleleder derfor må utarbeide en strategi på hvor organisasjonen vil. I de helt grunnleggende tingene som skolen ønsker å utvikle seg på er det derfor viktig at skoleleder har en stemme og ikke blir begrenset av skoleeiers beslutninger. «Hvis skoleeier ikke er enig må du kaste det ut vinduet fordi da blir det ikke vi lenger, men de». En annen informant hevder at endringsideer må komme fra bunnen. Med bunnen i denne sammenheng siktet informanten til lærerne.

### **Utfordringer med å skape varig endring**

Når informantene blir spurt om hvilke utfordringer de kan møte på i prosessen med å skape varig endring handler det om å ikke klare å gjøre det til en integrert del av hverdagen i organisasjonen, hovedsakelig på grunn av tid. Det kan for eksempel være utviklingstid som faller bort på grunn av utviklingssamtaler eller seksjonsarbeid: «Den tiden som lærerne snakker om, den merker vi som ledere også. At tiden ikke strekker til». I tillegg nevnes press ovenfra om å begynne med noe nytt: «Hvis man hele tiden skal hoppe over på noe nytt før nye ideer har fått satt seg i nåværende praksis vil det være vanskeligere å skape varige endringer». Eksempelvis trekkes det fram at skolen arbeider med et opplegg knyttet til programmering utarbeidet av høyskole/universitet. Det er meningen at skolen skal over på nye moduler til høsten, men informanten mener at de bør fortsette med tema programmering i fellesskap hvis det skal sette seg. Det uttrykkes bekymring knyttet til hvordan dette påvirker skolens og skoleleders autonomi ved at skoleleder ikke får tid og rom til å lede utvikling. Dette er en av grunnene til at endringer ikke rekker å sette seg i organisasjonen, at de stadig må begynne med noe nytt.

En informant belyser at de største utfordringene er knyttet til det tverrfaglige arbeidet siden ungdomstrinnet er så oppdelt i fag. Her fremkommer det at det ikke er fordi det er en uvilje om å tenke flere fag inn i samme tematikk, men at det er en lang vei å gå for å gjøre det til en



naturlig del i organisasjonen. Dessuten kommer det fram at det er mange ulike oppfatninger av hva tverrfaglighet er: «Er det når vi nevner begrepet mange nok ganger eller når vi hiver timeplan ut vinduet og har store tverrfaglige prosjekter?»

Skolelederne uttrykker at det eksisterer mange forventninger til hva skolelederne gjerne skulle gjort, og at ting derfor kan bli kastet litt etter dem. Å være uenige om hva man bør satse på, både eksternt og internt i skoleledelsen er utfordrende. Hvis organisasjonen virkelig ønsker endring må man tørre å tematisere et satsningsområde som prioriteres og som man holder i, står i og fortsetter med over tid.

Vi må være den som rører litt i glasset, som holder ting i bevegelse. Så skorter det jo ikke på neste gang det kommer en endring. Jeg tror du hadde blitt gæren både som lærer og skoleleder å skulle gå hundre prosent all inn alle retningsendringer og alle *blaff*, men når du velger å ta tak i noe, eller velger å gripe fatt i noe, endre på noe, da må du gå *all inn*.

Det kommer fram at det har vært utfordrende å drive skoleutvikling de siste to årene på grunn av Covid-19. En informant sier at de var godt på «framfoten» frem til 12. mars, men så fikk de en «torpedo i baugen». Siden den gang har det handlet om logistikk, drift og tilpasning, mer enn skoleutvikling. «Så vi er langt på etterskudd. Vi er ikke der vi hadde vært hvis vi hadde kjørt vanlig». Eksamen, som er avlyst for 3. året på rad, trekkes også frem som en utfordring knyttet til undervisnings- og vurderingsarbeid fordi det på mange måter er retningsgivende: «Så vi mangler på mange måter litt retning». To år med ulike former for tilpasninger og nivåer har krevd sitt. «Vi har gått og halta i vel to år og det har gjort noe med hvordan vi kan drive skoleutvikling». Mange ting har blitt lagt «på hylla», fokuset har av den grunn vært mye smalere i påvente av neste tiltaksnivå, eller endring i tiltaksnivå.

Det har stjålet vanvittig mye tid og energi hos oss i vår ledergruppe. Periodevis har vi følt at vi har jobbet mer i helse enn i skolen. Så skoleutvikling har det ikke vært mye av, men det har vært mye skoledrift.

### **Hvordan skolelederne skal møte nevnte utfordringer**

For å møte utfordringer uttrykker skolelederne viktigheten av at skolene selv finner sin egen form og tempo når det kommer til justering av pedagogisk praksis. Dette gjøres gjennom å ta

små steg og prøve ut nye ideer og opplegg. I ettertid vil det være nødvendig å reflektere rundt hvorvidt det fungerte eller ikke, og om det eventuelt må justeringer til. Flere informanter forteller at man ikke alltid skal være så forsiktig med å ta noen grep for å endre noe som en ser er ut av kurs, eller får spørsmål som er vanskelig å forklare. «Å jobbe med mennesker krever noen ganger at ting tvinges gjennom». Samtidig påpeker informanten at de er 100% avhengig av å ha kollegiet med seg og at de tror på det som sies. «En troverdighet som leder er helt nødvendig for å i det hele tatt få en igangsetting av en form for endring». Flere informanter er tydelig på at hvis organisasjonen virkelig vil ha en varig endring så må man tørre å si at: «Dette er det vi prioriterer akkurat nå». Som skoleleder skal man være den som går og rister og holder prosessen varm for å påvirke kulturen.

Informantene mener at man som skoleleder må ha kompetanse og evne til å holde i endringen, tålmodighet til å se det over tid, og ikke avskrive det som ikke gir umiddelbare resultater. Å lage en plan, satse på det og stå i det arbeidet man setter i gang trekkes frem som viktige punkter. I tillegg nevnes det at det som skoleleder er utfordrende å stadig bli påvirket av krefter både internt og eksternt, som man gjerne både bør og ønsker å gjøre noe med. Det gjør at de må foreta tøffe prioriteringer.

Så må du evne å holde i det selv om det over tid kommer andre typer input som, ikke forstyrrer da, men det blir alltid lagt til noe. Det er alltid et eller annet tilleggsansvar som skoleleder, eller du får nye ting å forholde deg til som at strukturene rundt endrer seg. Så må du prøve å ikke la den støyen ligge i veien for det som du definerte som kjerneverdi, kjerneprosjekt eller gjennomsyrende fokusområde.

## 5 Drøfting av resultater

### 5.1 Fortolkning av motivasjon som fenomen

*Hvordan arbeider skoleledere for å motivere lærerne til å gjennomføre endringer som kreves i forbindelse med Kunnskapsløftet 2020?*

#### **Skoleledernes opplevelse av lærernes møte med det nye læreplanverket**

Resultatene av innsamlet data fra skolelederne viser at lærerne i de ulike organisasjonene er jevnt over positivt innstilt, nysgjerrige og motiverte for å drive med nødvendig endringsarbeid. Dette tyder på at skolelederne opplever at lærerne i organisasjonene aktivt viser det Skaalvik & Skaalvik (2021, s. 19), definerer som en drivkraft bak handlingene de gjør. Skolene har hatt fokus på å gjøre et arbeid med følgende innhold: dybdelæring, tverrfaglighet, relevans, fordypning og sammenheng. Det går igjen blant samtlige organisasjoner at det arbeides iherdig med å gjøre læreplanverkets intensjoner og innhold til en integrert del av organisasjonenes pedagogiske praksis. Dette kan bety at skolene gjør en innsats for å institusjonalisere det pågående utviklingsarbeidet i størst mulig grad (Skandsen et al., 2011, s. 24).

Gjennom arbeidet med å skape mer tverrfaglighet påpekes det at skolene opplever utfordringer med å bryte ned timeplanen dersom man eksempelvis skal ha en tverrfaglig uke. Et tiltak én av skolelederne kommer til å satse på i forbindelse med tverrfaglighet er å dele inn skoleåret i temabaserte perioder, og på denne måten trekke tydeligere linjer mellom intensjonene bak tverrfaglig arbeid og hvordan skolehverdagen allerede blir gjennomført. Her viser skolelederen tegn til en praksis som kan relateres til transformasjonsledelse gjennom sin satsing på nyskapende løsninger i organisasjonen (Skandsen et al., 2011, s. 18-19). Et ledelsesperspektiv som ifølge Skandsen et al. (2011, s. 19-22) er avgjørende for de ansattes innstilling, motivasjon og innsats. For at tverrfaglig praksis skal kunne utvikles er initieringsfasen avgjørende. Det kan tenkes at tiltaket med temabaserte perioder er mer gjennomførbart i forhold til organisasjonens kapasitet og forutsetninger slik at det kan legges en grundigere initieringsplattform.

Siden det foreligger god oppslutning i organisasjonen rundt tankegodset, nytteverdien og

fornuften i LK20, kan dette bidra til at arbeidet går fremover og at det stadig skapes noe nytt. Gitt at skolelederne er bevisst på hvordan motivasjon er med på å mobilisere mennesker til handling og sørge for at de ansatte er proaktive i sitt arbeid, vil dette gi organisasjonene bedre forutsetninger til å oppnå hensiktsmessige resultater (Deci & Ryan, 2000, s. 69). Dersom god oppslutning om tanker og ideer i LK20 innebærer at lærere på eget initiativ tar tak i det nye innholdet, kan dette tyde på at endringsarbeidet medfører en indre tilfredsstillelse og mening blant dem. Ifølge Dysvik & Kuvaas (2016, s. 22-23) er dette en form for atferd som kan relateres til en drivkraft som er indre motivert. Hvis lærerne er indre motivert kan dette føre til bedre arbeidsinnsats, høyere kvalitet på arbeidet, samt ekstrarolleatferd (Dysvik & Kuvaas, 2016, s. 22).

### **Skoleeiers rolle i endringsprosessene**

Skoleeier har spilt en sentral rolle i forberedelsene og gjennomføringen av endringsprosessene som har foregått i flere av organisasjonene i dette prosjektet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Med utgangspunkt i kommunal styring ble det etablert arbeids- og ressursgrupper for å legge rammene til nye lokale læreplaner. Dette er et tiltak som kan virke sterkt inn på læreres motivasjon dersom de ikke involveres og får tilstrekkelig mulighet til å engasjere seg i endringsarbeidet. Det kan tenkes at graden av deltakelse i arbeidet med utformingen av lokale læreplaner har en nær tilknytning til lærernes indre motivasjon. Et fenomen som Deci & Ryan (2000, s. 70) mener gjenspeiler menneskets evne til å benytte seg av egne kapasiteter. Manglende muligheter til å delta i arbeidet med lokale læreplaner kan i større grad fremme en ytre motivert atferd når disse planene er klare for å benyttes i praksis. Dette kan uttrykke et eksempel på det både Deci & Ryan (2000, s. 69-71) og Postholm & Tiller (2014, s. 25) omtaler som en kontinuerlig glidende overgang mellom indre og ytre motivasjon. Et bestemt resultat om å integrere en lokal læreplan som er tredd nedover i organisasjonen inn i egen undervisningspraksis vil nok gjøre skoleeier fornøyd, men det kan potensielt virke negativt inn på lærernes indre motivasjon over tid. Gitt at lærernes muligheter til å delta i arbeidet med lokale læreplaner blir innsnevret, kan dette tyde på at resultater ansees som viktigere enn utførelse.

En av skolelederen sier imidlertid at lærerne fikk muligheten til å være deltakende og bevare en viss grad av autonomi gjennom arbeidet med lokale læreplaner. Deci & Ryan (2000, 68-69) hevder gjennom selvbestemmelsesteorien at behovet for autonomi er avgjørende for hvor motiverte de ansatte er, samt at det virker inn på den glidende overgangen av indre og ytre

motivasjon som lærerne vil være preget av i endringsarbeidet. Muligheten til å være med på å forme de lokale læreplanene vil fungere som et viktig grep for å fremme lærernes indre motivasjon for å drive undervisning som er i tråd med læreplanverkets nye elementer. Det vil være vanskeligere å lede endringsarbeidet på en måte som gir lærerne det Dysvik & Kuvaas (2016, s. 22) betegner som indre belønninger, for eksempel i form av å se meningen med et arbeid, hvis lærerne ikke får tilfredsstillende psykologiske behovet for autonomi.

Skolelederne uttrykker at lærerne har blitt involvert i prosessen med på å utforme lokale lærerplaner, altså at endringen er initiert fra midten. Det kan imidlertid drøftes om det har vært en reell mulighet for alle lærere å delta like aktivt inn i prosessen, og ikke minst i hvilken fase av prosessen de ble heftet på. Hva som var handlingsrommet for hver enkelt lærer til å påvirke selve utforming kan ikke konstateres, fordi oppgaven ikke har et lærerperspektiv. Om det skulle komme fram at de lokale læreplanene har blitt utarbeidet på skoleeiernivå, uten at lærerne har hatt et handlingsrom, er dette en endring som iverksettes ovenfra og ned i organisasjonen. Skoleeier mobiliserer ikke midten og de nivåene nedover i en organisasjon dersom dette er tilfellet. Fullan (2017, s. 70) påpeker at iverksettelse av endring på denne måten ikke kommer til å fungere, siden midten av organisasjonen ikke får muligheten til å forsterke endringsideer og tankesett som videre er i stand til å bre seg utover i resterende deler av skolens hierarki. Manglende muligheter for å påvirke felles rammer knyttet til egen undervisningspraksis vil medføre at lærernes motivasjon blir preget av ytre motiverte drivkrefter.

Ved innføringen av læreplanverket tok skoleeiere og ledelsen på hver enkelt skole tidlig tak i overordnet del og grunnleggende overordnede tema, for å skape klare forventinger gjennom endringsarbeidet. Endringsarbeidets retning kan direkte relateres til motivasjonen man har som drivkraft til å gjøre arbeidet (Deci & Ryan, 2000, s. 69). En av informantene beskriver den overordnede delen som veldig aktuell i det samfunnet vi nå lever i, siden ungdommene stadig blir presentert for konkurrerende inntrykk og sannheter. Dersom lærerne opplever at den overordnede delen er av særlig interesse den dag i dag, på grunn av de nevnte faktorene, kan det tenkes at denne tilstanden er noe som kan være med på å øke motivasjon til endring. Det kan foreligge et ønske om å iverksette en aktuell endring i forbindelse med denne tilstanden, og dermed representerer ønsket en viktig komponent i det Bolman & Deal (2018, s. 155-156) omtaler som lærernes ytelse gjennom endringsarbeidet. Undervisningspersonalets ytelse er en forutsetning for at undervisning og læring skal videreutvikles i forbindelse med

det nye læreplanverket. Ytelse er avhengig av evnen til å iverksette endring, parallelt med et ønske om å endre. Et genuint ønske om å forebygge motsettende inntrykk og sannheter som ungdommene imøtekommer, kan tilrettelegge for en prosess som bidrar til glede eller mening hos den enkelte lærer.

### **Utfordringer og bekymringer**

Skolelederne sier at opplevelsen av det nye læreplanverket imidlertid ikke utelukkende består av positive reaksjoner fra lærerne. Den ene informanten sier at i enkelte tilfeller kan noen lærere være bekymret for at bestemte verdier eller kompetansemål ikke får den oppmerksomheten det helst burde fått. Dette er et utsagn vi som intervjuere burde fulgt nærmere opp, siden det ikke fremgår tydelig hvilke verdier eller mål det siktes til her. Slike oppfatninger vil uansett fungere som ytre svekkende forhold i implementeringsfasen av endringene (Deci & Ryan, 2000, s. 70-71; Skandsen et al., 2011, s. 137). En av skolelederne viser til at tolkingen av kompetansemål er noe som har blitt diskutert innenfor hvert enkelt skolefag. Disse diskusjonene er ikke bestandig preget av enighet. Bekymring, uenighet eller manglende forståelse rundt læreplanverkets intensjoner kan stride med lærernes opplevelse av indre belønning gjennom endringsarbeidet (Dysvik & Kuvaas, 2016, s. 22). Konsekvensen av at en lærer må ta imot og omfavne deler av et læreplanverk man ikke ser seg enig i, kan påvirke lærerens følelse av interesse og i hvilken grad endringene oppleves som givende. Påvirkes disse følelsene negativt bidrar dette til å forebygge indre motivert drivkraft i endringsprosessene (Deci & Ryan, 2000, s. 70-71).

Når informantene mener at endringsprosesser i skolen kun føyer seg inn i rekken av alle andre endringer, kan det tenkes at viljen som læreren har til å endre praksis kun vil utledes av resultat eller belønning som følge av endringsarbeidet. Denne observasjonen kan tyde på en ytre motivert innstilling til arbeidet, slik som Deci & Ryan (2000, s. 71), Dysvik & Kuvaas (2016, s. 24) og Postholm & Tiller (2014, s. 25) forklarer begrepet ytre motivasjon. En informant forklarer endringsprosesser med sitatet «Å nei, nå er det noe nytt igjen». Det tyder på at handlingen som baserer seg på å ta fatt i endringene i utgangspunktet ikke bidrar til å skape indre tilfredshet, og skolelederen må følgelig være påpasselig med hvordan den ytre motivasjonen potensielt virker inn på lærernes utholdenhet og trivsel. Man kan ikke med sikkerhet forutsi hvordan den individuelle læreren reagerer dersom en endring innføres ovenfra og ned, eller hvis skolelederen forsøker å fremme bestemte former for atferd hos læreren (Deci & Ryan, 2000, s. 71). Ledelsen må være bevisst på at lærernes subjektive

opplevelse av endringsarbeidet kan bære preg av indre motivert atferd som stadig forstyrres av ytre motiverte forhold. Dette kan virke svekkende på lærernes glede og mening når man griper fatt i nye endringer. Et målrettet arbeid for å opprettholde graden av indre motivert innsats er nødvendig for å dempe omfanget av ytre forhold som virker forstyrrende på indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 70-71). Dette kan typisk finne sted dersom en organisasjon tvinges til å implementere en endring ovenfra og ned. Manglende oppfølging av eksterne forhold som har en innvirkning på motivasjon vil kunne forsterkes, og således representere en større del av lærerens totale drivkraft og ytelse.

Den ene skolelederen sier at den overordnede delen kan oppleves som svevende og lite konkret, men samtidig representerer den et felles verdigrunnlag for skolen. Dette er viktig funn som kan antyde at det eksisterer en viss grad av prososial motivasjon blant de ansatte i organisasjonen (Dysvik & Kuvaas, 2016, s. 22-23). Dette synliggjøres ved at overordnede delen har en samlende funksjon blant de ansatte i henhold til verdier og prinsipper i elevenes opplæring. Det at ledelsen ved flere av organisasjonene tidlig tok tak i overordnet del for å skape klare rammer og forventninger i fellesskap rundt endringsarbeidet, er noe som kan ha bidratt til å utvikle den prososiale motivasjonen i organisasjonen. Arbeidet med den overordnede delen bidrar til å definere både felles retning og mål for de ansatte.

Deci & Ryan (2000, s. 69) viser til at kombinasjonen mellom retning og målorientering påvirker i hvor stor grad lærerne er villig til å investere tid og krefter i handlingene som er nødvendig å foreta seg. Siden lærerens motivasjon er subjektiv og situasjonsavhengig, vil skolelederens strategi og framgangsmåte, allerede i initieringsfasen til endringsprosessene, styre lærernes indre motivasjon, og følelse av stolthet og tilhørighet til endringene som skal bearbeides i organisasjonen (Dysvik & Kuvaas (2016, s. 22). Fokuset på å skape en felles identitet blant kollegiet i forbindelse med endringene som er gjeldende med LK20, er ifølge Dysvik & Kuvaas (2016, s. 22) en nøkkel for å fremme og opprettholde den prososiale motivasjonen blant de ansatte. Det er hensiktsmessig for skolelederen at lærerne selv ønsker å etterleve normer og verdier, og etablere en nær tilknytning til det organisasjonen står for. Dette vil kunne forbedre resultatene man ønsker å oppnå både på et individuelt og kollektivt plan.

**Hva gjør skolelederne for at lærerne skal motiveres for endring?**

Å sørge for god informasjonsflyt, kunnskap om endringene og hvordan man fremtrer som leder, viser seg å være avgjørende faktorer som kan bidra til å øke motivasjonen blant de ansatte. Skoleleder må stadig passe på at lærerne har det de trenger av informasjon, i tillegg til at man hele tiden har en tanke om hvordan man formulerer seg. Skolelederne kan ikke presentere ferdige løsninger for lærerne dersom de skal motiveres for endring. En skoleleder som ikke mestrer endringens innhold og prosess, og presenterer ferdige løsninger for hvordan lærerne skal drive undervisning og læring i organisasjonen, gjør at lærerne i utgangspunktet utøver sin egen rolle i lys av eksternt motiverte forhold (Fullan, 2017, s. 32). Handlingene lærerne gjør blir dermed ytre motiverte og iverksatt for å oppnå et resultat eller en belønning som er uavhengig av selve handlingen det gjelder (Deci & Ryan, 2000, s. 70-71; Postholm & Tiller, 2014, s. 25).

Ytre motivasjon er åpenbart motivasjon, men denne motivasjonstypen kan innebære at kvaliteten på arbeidet reduseres sammenlignet med hvordan kvaliteten potensielt kunne vært dersom lærerne i større grad var indre motivert (Dysvik & Kuvaas, 2016, s. 24-25). Uten tilstrekkelig informasjon, kunnskap og mestring gjennom endringene kan det tenkes at behovet for kompetanse ikke er tilfredsstillt. Et behov som ifølge Deci & Ryan (2000, s. 68-71) virker sterkt inn menneskets motivasjon. På bakgrunn av skoleledernes uttalelser er det tydelig at de ser verdien av å dra nytte av kompetansen som eksisterer på individuelt plan i organisasjonene. Etableringen av såkalte «faglag» er et eksempel på distribuert tiltak som skoleleder har iverksatt for å utvikle lærernes kompetanse og mestring. Her får de muligheten til å drive med utviklingsarbeid i en lærerstyrt arena for samarbeid og erfaringsdeling.

Behovet for autonomi er på ingen måte fraværende når skolelederne planlegger og leder arbeidet med endringer. Kollegiene på skolene jobber i utgangspunktet sammen, men lærerne på hvert enkelt trinn får likevel nødvendig frihet til å forme innholdet i endringsarbeidet. Det tilrettelegges stadig for bedre muligheter for å kunne støtte seg på faggrupper eller andre delingsarenaer. Slike tiltak vil bidra til å ivareta behovet for å være selvbestemmende i sitt arbeid (Deci & Ryan, 2000, s. 70-71; Postholm & Tiller, 2014, s. 25). Det at skolene må rette seg etter det nye læreplanverkets intensjoner er en endring som innføres fra sentralt hold. Endringene kan derfor i utgangspunktet ansees som en kilde til ytre motiverte handlinger. Behovet for autonomi synliggjøres gjennom lærernes ønske om mer tid og frihet for å best mulig kunne ivareta særpreget på hvert klassetrinn. Dersom skoleleder arbeider for å oppfylle disse ønskene, vil følelsen av eierskap over egen praksis i lys av LK20 forsterkes. Lærerne må



i fellesskap bli enige om hvordan innholdet i læreplanene skal prioriteres i organisasjonen, for å deretter å benytte muligheten til å selv kunne forme endringene innenfor de rammene som er definert i fellesskap. Flere muligheter til å selv kunne utarbeide hvordan endringene skal settes til liv i skolehverdagen kan føre til at arbeidet i større grad drives av indre motiverte faktorer. En forutsetning for dette er at autonomien skaper det Dysvik & Kuvaas (2016, s. 22) beskriver som indre glede og mening.

Deci & Ryan (2000, s. 71) hevder at det å fremme en gitt atferd hos andre mennesker kan imøtekommes på vidt forskjellige måter. Reaksjoner som strekker seg fra å motsette seg atferden, til å rette seg passivt etter den, eller å aktivt omfavne den. Skolelederne må forsøke å følge opp hver enkelt lærer, ta stilling til deres reaksjoner og sørge for å opprettholde lærernes behov for autonomi gjennom endringsarbeidet slik at motivasjonen blant lærerne forsterkes (Deci & Ryan, 2000, s. 68-71). Dysvik & Kuvaas (2016, s. 24) hevder at ytre motivasjon kan i høyeste grad være formålstjenlig når det omhandler gjennomføring av arbeidsoppgaver som er av enkel og rutinemessig art. Dette kan illustreres gjennom følgende funn fra dette prosjektet: Samtidig som at lærerne har behov for autonomi, så formidler en av skolelederne at flertallet av lærerne, og da spesielt de som er yngre, ønsker klare rammer rundt arbeidet de gjør. De trenger at ledelsen støtter og involverer seg i beslutninger som fattes, gjerne i form av fastsatte rammer og planer. Skoleledelsen er bevisst på viktigheten av autonomi gjennom endringsarbeidet, men opplever likevel at det i noen tilfeller er nødvendig å skjære gjennom og bestemme hvordan noe skal gjøres. Dette er et funn som hadde vært interessant å undersøke nærmere i intervjuet: I hvilke tilfeller er det hensiktsmessig for endringsprosessens utvikling at skoleledelsen «skjærer igjennom» og begrenser lærernes autonomi? Det er rimelig å tro at skolelederen her sikter til det Dysvik & Kuvaas (2016, s. 24) beskriver som enkle og rutinemessige oppgaver.

Hvordan skolelederne bruker profesjonsfellesskapet er noe informantene ser på som viktig for å øke motivasjonen blant lærerne i endringsarbeidet. En av informantene trekker frem kulturen for samarbeid og erfaringsdeling som sentralt for motivasjon. Tilhørigheten til et støttende faglig fellesskap i organisasjonen kan dermed tolkes som viktig i det arbeidet skolene gjør med å øke lærernes motivasjon for endring. Å kunne identifisere seg med det faglige fellesskapet eller organisasjonen som en helhet, kan også fremme prososial motivert atferd (Dysvik & Kuvaas, 2016, s. 22). Deci & Ryan (2000, s. 68-71) er tydelig på at behovet for tilhørighet virker inn på menneskets motivasjon. Et dårlig sammensveiset fellesskap hvor

det oppstår frykt for å gjøre feil, bli kritisert eller dumme seg ut, fører til at drivkraften i skolens endringsarbeid i større grad blir ytre motivert. Skolelederne sørger for å medvirke lærerne i endringsarbeidet, og få folk til å diskutere og snakke sammen. Dette er gunstige tiltak siden et iboende menneskelig behov for tilhørighet har en nær kobling til indre motivasjon som drivkraft i henhold til selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000, s. 68-71). Bruken av profesjonsfelleskapet er derfor viktig med tanke på behovet for tilhørighet gjennom endringsprosessene.

## **Oppsummering**

Resultatene våre tilsier at skolelederne på generelt grunnlag opplever lærerne som positivt innstilt, nysgjerrige og motiverte for å iverksette endringer i forbindelse med LK20. De erfarer at lærerne i organisasjonene aktivt viser det Skaalvik & Skaalvik (2021, s. 19), definerer som en drivkraft bak valg, mål, innsats og utholdenhet. Skolene har hatt fokus på å gjøre et arbeid med følgende innhold slik at det blir en integrert del av praksis: dybdelæring, tverrfaglighet, relevans, fordypning og sammenheng. God oppslutning om tanker og ideer som fremgår av LK20, parallelt med et eget initiativ til å gripe fatt i det nye innholdet, kan dette tyde på at endringsarbeidet bidrar til å forsterke indre motivert atferd blant lærerne.

Videre funn fra intervjuene med skolelederne viser til at føringer fra skoleeier er avgjørende for lærernes motivasjon. I hvor stor grad lærerne involveres og får engasjert seg i arbeidet med utforming av lokale læreplaner trekkes frem som et eksempel her. Manglende muligheter til å delta i arbeidet med lokale læreplaner underbygger indre tilfredsstillelse, og fremmer videre resultatorientert og ytre motivert atferd i endringsarbeidet. Bevaring av autonomi gjennom arbeidet med lokale læreplaner gjør seg gjeldende som en sentral faktor for å øke indre motivasjon for endring (Deci & Ryan, 2000, 68-69). Manglende tilfredsstillelse av det psykologiske behovet for autonomi som følge av innskrenket handlingsrom og fraværende ledelse fra «midten», vil skape utfordringer med å lede endringsarbeidet på en måte som gir lærerne indre belønninger (Dysvik & Kuvaas, 2016, s. 22; Fullan, 2017, s. 70). Eksempel på indre belønninger kan bero på å se meningen med, eller forme innholdet i, endringsprosessene som det nye læreplanverket medfører. Det fremgår at arbeidet med overordnet del var viktig for å skape klare rammer rundt hva kollegiet kan forvente igjennom endringsarbeidet knyttet til LK20. Delen oppleves som aktuell i det samfunnet vi nå lever i, og det hevdes at grunnen til dette er at ungdommene stadig presenteres for konkurrerende inntrykk og sannheter. Et genuint ønske om å forebygge dette kan tilrettelegge for en prosess som er preget av bedre

ytelse og indre motivasjon (Bolman & Deal, 2018, s. 155-156; Dysvik & Kuvaas, 2016, s. 22-23).

Skolelederne trekker frem informasjonsflyt, kunnskap om endringene og hvordan man fremtrer og formulerer seg som leder, som avgjørende aspekter i arbeidet med å øke lærernes motivasjon. Skolelederne må mestre innhold og prosess, og kan ikke presentere ferdige løsninger i endringsarbeidet. Mangel på informasjon, kunnskap og mestring kan føre til at behovet for kompetanse ikke er tilfredsstillt. Et behov som ifølge Deci & Ryan (2000, s. 68-71) virker sterkt inn menneskets motivasjon. Avslutningsvis tydeliggjøres hvordan bruken av profesjonsfelleskapet er avgjørende for hvor motiverte lærernes er i endringsarbeidet. Samarbeidskultur og erfaringsdeling trekkes frem her som viktige aspekter. Med dette synliggjøres det at tilhørigheten til et støttende faglig fellesskap i organisasjonen er viktig i forbindelse med motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 68-71).

## **5.2 Fortolkning av motstand som fenomen**

### *Hvordan møter skoleledere motstand mot endringer som kan oppstå i organisasjonen ved innføring av Kunnskapsløftet 2020?*

#### **Skoleleders tolkning av motstand gjennom fire motstandsnivåer**

Innsamlet data viser at informantene tolker motstand som noe som oppstår på ulike nivåer i organisasjonen, enten det er direkte mot lærer, skoleleder, lærerplan, innhold eller mot skoleeier. En av informantene har et tydelig metaforisk bilde på hvordan motstand tolkes. Det går ut på å møte en ansatt som sitter bakoverlent i stolen med et skeptisk blikk. Videre ytres det at den ansatte ikke vil bli med på endringsprosessen fordi de aldri har gjort det på den måten. Ved å analysere det metaforiske bildet opp mot Jacobsen (2018, s. 127) sine ulike nivåer for motstand og Skandsen et al. (2011, s. 135) sine ulike faser for motstand kan det bidra til å synliggjøre hvordan skolelederne møter motstand av ulik intensitet.

Apati og likegyldighet (Nivå 1) utvises når personen sitter bakoverlent i stolen og er uinteressert. Det vises verken positive eller negative følelser, og endring blir nærmest ignorert (Jacobsen, 2018, s. 127; Skandsen et al., 2011, s. 135). Når informanten tillegger personen et skeptisk blikk kan det tolkes som en negativ oppfatning, holdning eller synspunkt til

endringsprosessen, og motstanden går over til nivå 2, passiv motstand (Jacobsen, 2018, s. 127). I organisasjoner vil det på individ- og gruppenivå være tilstedeværelse av skeptikere fordi de har deltatt i lignende prosesser tidligere, uten at deres egen arbeidssituasjon nødvendigvis har blitt forbedret. Dette kan ha påvirket tillitsforholdet til ledelse og ført til manglende tro på at endringer er nødvendig eller lar seg gjennomføre. I tilfeller der skoleledere møter skeptikere, må nytteverdien i prosessen synliggjøres på en troverdig måte slik gjør at endringsprosessen kan aksepteres (Skandsen et al., 2011, s. 137).

Den aktive motstanden (Nivå 3), uttrykkes gjennom en kritisk ytring der det argumenteres mot selve endringsprosessen (Jacobsen, 2018, s. 127). Det den ansatte anser som verdifullt blir utfordret med noe nytt, og det oppstår en frykt for det ukjente, for å mislykkes, eller for å tape makt og status (Yukl, 2015, s. 223). Motstanden som beskrives befinner seg da i den fasen som Skandsen et al. (2011, s. 136) omtaler som retroenhet, der språket er syrlig, retorisk og argumenterende mot det nye. Når ytringen poengterer at noe aldri har blitt gjort på denne måten indikerer det et brudd mot hva den ansatte anser som verdifullt noe som gjør det utfordrende for skoleleder å argumentere tilbake (Skandsen et al., 2011, s. 136).

Den aggressive motstanden (Nivå 4), fremtrer når det ytres at personen ikke vil delta i endringsprosessen, og derav nekter å iverksette endringstiltak (Jacobsen, 2018, s. 127). Da går skeptikeren over til å bli en mulig sabotør for endringsprosessen (Skandsen et al., 2011, s. 137). Sabotøren må konfronteres tidlig slik at de ikke drar med seg resten av personalet. I dette tilfellet kan skoleleder bruke sin legitime makt gjennom formell forankring til å bestemme at dette er noe som skal gjennomføres (Skandsen et al., 2011, s. 38; Vecchio, 2016, s. 317).

### **Motstand som et positivt fenomen**

Informantene tolker ikke motstand som noe utelukkende negativt. Flere skoleledere mener at motstand alltid vil være til stede fordi det alltid vil være noen som er uenige av ulike årsaker, og derfor kan ikke alle utfordringer defineres som motstand (Jacobsen, 2018, s. 125; Skandsen et al., 2011, s. 135). En skoleleder mente at det var viktig å få motstand på eget tankegods for å få en mer givende utvikling. Hvis skoleleder lytter vil man klare å se at motstand er en konsekvens av at ansatte er følelsesmessig berørt. Ved å bruke dette som en energikilde vil skolelederen oppleve ekstra engasjement og drivkraft inn i endringsprosessen (Jacobsen, 2018, s. 139; Skandsen et al., 2011, s. 128). Det indikerer også at det har blitt satt i

gang refleksjonsprosesser hos de ansatte om hva endringen faktisk innebærer noe som anses som et framskritt. Når de ansatte reflekterer om endringen betyr det at nivået for motstanden har endret seg, de ansatte er ikke lenger apatiske og likegyldige (Nivå 1) til prosessen (Jacobsen, 2018, s. 127). I fasemodellen til Skandsen et al. (2011, s. 135), har de beveget seg fra ignoreringsfasen til latterliggjøring eller rettroenhet. Ledelsen har derfor mulighet til å nå igjennom ved å begrunne endringen saklig. Om skoleledelsen når igjennom avhenger om det maktes å avdekke hva som er den symbolske kapital (Skandsen et al., 2011, s. 136).

### **Motstand på individnivå: Å avdekke den symbolske kapital**

På individnivå møter informantene stort sett motstand knyttet til tilnærming til fag, det elevnære, vurderingspraksis, disponering av tid, innhold i utviklingsøkter eller når endring representerer noe nytt i forhold til den ansattes hverdag, undervisningspraksis eller pedagogiske tankegods. Å riste i veletablert praksis er også noe som skaper motstand på individnivå for skolelederne. Dette er fordi det truer det den ansatte anser som verdifullt og trygt i sitt delfelt. Det oppstår redsel for å mislykkes og miste posisjon i det sosiale spillet, noe som vekker sterke følelser og forsterker motvilje mot endring (Skandsen et al., 2011, s. 129; Yukl, 2015, s. 223). Motviljen skoleleder møter går ut på at ansatte motsetter seg endringens nytteverdi, relevans og tilegnelse av det kunnskapsgrunnlag som endring krever. En strategi skolelederne trekker frem for å håndtere dette er å opptre støttende ovenfor den enkelte for å skape trygghet (Postholm & Emstad, 2014, s. 13).

For å avdekke den symbolske kapital i de ulike delfeltene, slik at de ansatte blir i stand til å se nytteverdi og relevans for endring, informerer skolelederne om at de prøver å ha god dialog med individet og seksjonen. I tillegg er det viktig å lytte til de ansatte for å møte behov, finne ut hva som ligger bak motstanden og ta dem på alvor (Skandsen et al., 2011, s. 129). Her har en av organisasjonene foretatt en omorganisering av ledelsesstrukturen for å sikre at lærere blir involvert, og får en stemme inn i endringsarbeidet. Et fellesskap der leder distribuerer makt og autoritet gjennom selvledelse og teamledelse oppnår i større grad tillitt mellom teammedlemmene fordi det i større grad er en kollektiv enighet om beslutning og ansvar (Irgens, 2016, s. 232-233; Kirkhaug, 2019, s. 26).

En av informantene påpeker at skillet mellom profesjonsutøveren og mennesket er «syltynt», noe som gjør behandling av motstand krevende uavhengig av nivå, men for å møte

individuelle behov prøver skolelederen å ta utgangspunkt i hvorfor det ser slik ut, enten for å synliggjøre et problem eller hvorfor det oppfattes som et problem. Å bryte ned behovene til legitimt og gjenkjennelige behov om kompetanse er en forutsetning for at endring skal bli vellykket (Deci & Ryan, 2000, s. 68). Informanten viser til viktigheten av å ta frem den «logiske verktøykassa» gjennom dialog og samhandling i møte med motstand. Så lenge informanten makter å bruke de riktige verktøyene kan ledelse distribueres til de riktige nivåene i organisasjonen (Skandsen et al., 2011, s. 21).

Informantene mener det er viktig å være til stede under planlegging av og i undervisning for å stille de «dumme» spørsmålene som skaper refleksjon over praksis. Når skolelederne åpner for kritisk og konstruktiv dialog om ulike erfaringer knyttet til praksis, vil det skapes rom for å stille spørsmål til det som blir tatt for gitt uten at noen føler seg truet under bearbeidelse av ny informasjon (Skandsen et al., 2011, s. 132). Først da vil organisasjonen omtales som en lærende organisasjon bestående av et profesjonelt læringsfellesskap (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 145-146; Skandsen et al., 2011, s. 30).

Når motstand oppstår nevnte to av informantene at det er viktig å gi litt motstand tilbake til de som ikke tør, ikke vil, eller ikke ønsker (Skandsen et al., 2011, s. 126), og bruke makten som følger med lederrollen. Skoleledelsen er, gjennom formell forankring, autorisert til og har legitim rett til å utøve makt, og i noen tilfeller bør ledelse kunne skjære igjennom for å ta avgjørelser med legal kvalitet. Om dette er en verdifull strategi er avhengig av tillitsforholdene i organisasjonen (Skandsen et al., 2011, s. 39; Vecchio, 2016, s. 317).

I tillegg prøver skolelederne å være bevisst på å formilde og gjenta formålet med endring, samt tilpasse endringens form, metode og organisering i utviklingsøker etter organisasjonens indre behov, slik at den vil kunne få større gjennomslags kraft og bli enklere å akseptere (Fullan, 2017, s. 25; Skandsen et al., 2011, s. 39). Dette er spesielt viktig for å sikre at individuelt autonome lærere opplever at endringsprosessen har et meningsfullt innhold, slik at de prioriterer å utforske og reflektere kritisk over egen praksis i interaksjon med kollegaer (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 147).

Motstand som skolelederne tolker, betyr at endringsprosessene allerede er i gang i organisasjonen. Det som er interessant er at en av informantene uttrykker at personen absolutt ikke har opplevd noe motstand knyttet til de nye lærerplanene. Jacobsen (2018, s. 140) betegner dette som skremmende fordi det kan indikere at ingen bryr seg om prosessen eller

organisasjonens utvikling. Dette knyttes tett opp mot Skandsen et al. (2011, s. 135) sin første fase for motstand, ignorering, der det kan være krevende å gripe fatt i innsigelser fordi responsen uteblir. Hvor lenge organisasjonen befinner seg i denne fasen avhenger av skolens symbolske kapital. Dette tyder på at endringer knyttet til det nye læreplanverket fortsatt er i initieringsfasen, og verdiene det bygger på ikke er en del av hva som betraktes som verdifullt i organisasjonen, den symbolske kapital, på nåværende tidspunkt. Eventuell motstand skjer derfor på nivå 1, gjennom apati og likegyldighet (Jacobsen, 2018, s. 127).

### **Motstand på systemnivå: et styringsdilemma**

En informant er i et styringsdilemma knyttet til vurdering fordi personen har et pedagogisk grunnsyn som tilsier at tallkarakter nødvendigvis ikke til enhver tid er mest hensiktsmessig for elevens lærelyst (Skandsen et al., 2011, s. 40). Formålet med opplæringa er å fremme danning og lærelyst hos elevene (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Lærelyst, elevens selvfølelse og tro på seg selv som lærende individ påvirkes i stor grad av vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Siden det ikke er et krav om å bruke tallkarakter på underveisvurdering fra 8.årstrinn, har organisasjonene et handlingsrom under utøvelse av vurderingspraksis. Her kan skoleleder benytte profesjonelt skjønn, legge opp vurderingspraksis etter hva som fremmer størst lærelyst hos eleven (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3; Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Kommunen og skoleeier ser annerledes på dette, og har vedtatt lokale bestemmelser og kommunestyrevedtak om at det skal være karakterer på alle underveisvurderinger i kommunens organisasjoner. Skoleleder er forpliktet til å innordne seg etter disse bestemmelser (Skandsen et al., 2011, s. 38). Dette er utfordrende for skoleleder å forholde seg til fordi informanten havner i et dilemma mellom styring etter opplæringslova og kommunal styring. Dette resulterer i at informanten må utøve en vurderingspraksis som nødvendigvis ikke er etter vurderingsforskriften og fagfornyelsens intensjoner, prinsipper og verdier (Emstad, 2014, s. 23; Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-5; Utdanningsdirektoratet, 2021a).

### **Motstand på systemnivå: et lojalitetsdilemma**

Mye av motstanden bunner ut i at lærere stadig må identifisere de som skal styre innholdet i skolen og forholde seg til dokumenteringsbehov. Skolen som profesjonelt system har relativt flat struktur med høyt utdannet personale med stor grad av faglig autonomi, men dette kan

skape en følelse av å bli tilsidesatt som profesjonell yrkesutøver av systemet (Kirkhaug, 2019, s. 28-29). I feltet mellom eksterne krav, de overordnede planer fra politiske myndigheter, og oppfatninger internt i organisasjonen om hva som er mest hensiktsmessig er skillet stort og fullt av spenninger (Kirkhaug, 2019, s. 28- 29). Hvis autonomien til lærere til stadig begrenses av ytre krav, og det ikke er en kollektiv enighet om beslutninger og ansvar, kan skoleleder risikere å tape tillitt fra teammedlemmene i fellesskapet. En relasjon uten tillitt kan mulig være skadelig og svekke ledelsens mulighet til å ta avgjørelser med legitim kvalitet, og gjøre det krevende å belyse det reelle behovet for endring (Fullan, 2017, s. 29; Kirkhaug, 2019, s. 74; Skandsen et al., 2011, s. 39).

Skoleleder ytrer at skolens ansvar er overveldende og det er utfordrende å sile ut ansvar og kommunikasjon på riktig nivå. For å ikke tape legitimitet, balanse og stabilitet i organisasjonen bør skoleleder etterstrebe en balanse mellom ytre krav og indre behov. Endringer kan derfor ikke alene baseres på ytre krav, men må balanseres ut fra skolens indre behov (Kirkhaug, 2019, s. 27; Skandsen et al., 2011, s. 39). Det bør eksistere et handlingsrom som muliggjør utøving av organisasjonens indre behov, hvis ikke kan det tenkes at spenningene på sikt utvikler seg til aggressiv motstand og rettroenhet, både mot skoleleder, skoleeier og system (Jacobsen, 2018, s. 127; Skandsen et al., 2011, s. 136).

Hensikten med å iverksette nye lærerplaner er å skape en relevant og framtidsrettet skole som gir eleven grunnlag for å lære hele livet gjennom å lære å lære, og som fremmer lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Skolelederens pedagogiske grunnsyn og ønsker internt i organisasjonen blir et paradoks mot det å være skoleeiers representant innordnet i et utdanningsbyråkratisk forvaltningssystem, der vurderingspraksis baseres på ytre lokale kommunestyrevedtak (Skandsen et al., 2011, s. 40).

## **Oppsummering**

Jacobsen (2018, s. 139) og Skandsen et al. (2011, s. 127-128) hevder at en skoleleder som planlegger for endringer i organisasjonen bør ha kunnskap om motstand som kan oppstå i forkant og underveis i en endringsprosess, og om hvordan motstand skal forstås og håndteres. Sett opp mot det teoretiske grunnlaget fortolkes det at skolelederne har kunnskap om bakenforliggende og utløsende årsaker for motstand, og hvordan dette kommer til syne i organisasjonen på ulike nivåer og av ulik intensitet (Jacobsen, 2018, s. 127; Skandsen et al., 2011, s. 135). Samtidig tolker de ikke motstand som noe utelukkende negativt, men heller en



nødvendig faktor (Skandsen et al., 2011, s. 128).

I møte med motstand på individnivå handler det for skolelederne om å avdekke den symbolske kapital for å komme i posisjon til å begrunne endringen saklig (Skandsen et al., 2011, s. 136). Dette gjør de ved å gå i dialog og lytte til de ansatte, være synlige og gjenkjenne ansattes behov om trygghet, kunnskap og kompetanse. Det jobbes med å avsettes nok tid, planlegge nøye og synliggjøre nytteverdi tidlig i prosessen. Noen av lederne gjør dette gjennom å distribuere ledelsen i ulike team. Noen ganger gir skolelederne litt motstand tilbake, eller bruker sin legitime makt for å skjære igjennom (Skandsen et al., 2011, s. 39). Makt må brukes med varsomhet for å ikke skade tilliten teammedlemmene har til sin leder (Kirkhaug, 2019, s. 74).

På systemnivå befinner skoleleder seg i ulike styrings- og lojalitetsdilemmaer, som er krevende å forholde seg til på flere plan fordi det utløser en motstand som ikke direkte kan løses på en måte som tilfredsstillende alle parter (Skandsen et al., 2011, s. 40). Et styringsdilemma omhandler en skoleleder som er innordnet skoleeiers vedtak om karakterer på alle underveisvurderinger. Det innebærer at informanten ikke får utøvd sitt profesjonelle skjønn knyttet til hvilken vurderingspraksis som er mest hensiktsmessig for å øke lærelyst hos elevene. Lojalitetsdilemmaet oppstår i spenningsfeltet mellom ytre krav og de indre behov om å opprettholde organisasjonens handlingsrom og de ansattes faglige autonomi (Kirkhaug, 2019, s. 27).

### **5.3 Fortolkning av varig endring som fenomen**

*Hvordan arbeider skoleledere for at endringer i forbindelse med Kunnskapsløftet 2020 skal bli varige i organisasjonen?*

#### **En varig endring er en institusjonalisert endring**

Det foreligger bred enighet blant skolelederne om hva fenomenet varig endring innebærer. Det hevdes at varige endringer er noe man har jobbet godt med, noe som har blitt satt i gang, og samtidig forholder seg gående i organisasjonen. Det uttrykkes at en varig endring er noe man kan trekke seg unna uten at «ballen stopper og rulle», og at det har blitt en integrert del av organisasjonens kultur og hverdag. En varig endring betraktes av skolelederne som felles

enighet blant kollegiet rundt en bestemt måte å gjennomføre eller oppnå et resultat på. Disse tankene stemmer godt overens med måten Skandsen et al. (2011, s. 24) beskriver en endring som er institusjonalisert i organisasjonen.

Først og fremst vil en endring som befinner seg i en fase av institusjonalisering gradvis bli en del av organisasjonens praksis (Skandsen et al., 2011, s. 24). Skolelederne trekker frem endringens innvirkning på kultur og hverdag som et eksempel på dette. Skandsen et al. (2011, s. 24) påpeker videre at en institusjonaliserende endring møter økende grad av aksept, og befinner seg i en gjennomgående prosess av tilpasning i virksomheten. Dette er forenlig med informantens syn på varig endring der kollegiet opparbeider et felles tankegods om hvordan ting arbeids med og tilpasses organisasjonen. Endringen må kunne oppleves som meningsfull, ha en synlig nytteverdi og være hensiktsmessig organisert for å kunne anses som varig. Det er derfor rimelig å anta at en endring som har blitt akseptert og tilpasset i en organisasjon imøtekommer de aspektene skolelederne mener er nødvendig for at endringen skal bli varig. Meningsfylde, nytteverdi og organisering er således viktige stikkord i henhold til skoleledernes tolkninger av fenomenet varig endring.

Tid er et annet fenomen som setter rammene for endringer som er av varig karakter. Det hevdes at dersom skolen klarer å finne en form på arbeidet som ligger der over flere år, vil dette medføre at endringen kan omtales som varig. En annen skoleleder er enda tydeligere når det kommer til omfanget av tid og påpeker at det ikke bare er gjort på et år eller to. Påstandene tyder på at tidsperspektivet her strekker seg over flere år, og da minst to år ifølge denne skolelederen. Ifølge Skandsen et al. (2011, s. 134) vil en organisasjon hovedsakelig befinne seg i fasen av institusjonalisering 3-7 år etter at endringsarbeidet iverksettes. Her må man riktignok legge merke til at de tre fasene er overlappende, og institusjonaliseringen startet til en viss grad allerede fra endringsprosessens dag én (Skandsen et al., 2011, s. 134). Likevel vil tidsrommet 3-7 år etter oppstart representere en fase av endringen hvor initiering og implementering er overstått, og på dette tidspunktet gjennomgår endringen en prosess av institusjonalisering. En av skolelederne sier at endringens innhold er noe man må praktisere i lengre tid før man etter gradvis kan begynne å slippe taket. Dette kan kobles opp mot det Skandsen et al. (2011, s. 24) hevder finner sted i institusjonaliseringsfasen: En fase hvor støtte og midler har forsvunnet, og entusiasmen for endringen avtar. Likevel er endringen nå en del av organisasjonen.

## **Skoleledernes tanker om hvordan endringene blir varige**

Et velfungerende profesjonsfellesskap preget av en åpen kultur for samarbeid og erfaringsdeling er essensielt for å kunne drive endringsprosesser i takt med det nye læreplanverket, og ikke minst sørge for at endringsprosessene blir varige. En grundig planlagt initieringsfase hvor alle lærerne involveres i arbeidet er ifølge Skandsen et al. (2011, s. 22) en viktig forutsetning for å skape en vellykket endringsprosess. Muligheten for å være selvstyrende gjennom egne læringsprosesser er også sentralt. Et viktig ledd i prosessen med å drive ledelse som setter spor i organisasjonen, er å etablere et moralsk imperativ blant de ansatte og i tillegg bruke oppløftende lederskap for å kunne skape et gjennombrudd i den nåværende situasjonen i organisasjonens praksis (Fullan, 2017, s. 25).

Flere av skolene satte i gang utviklingsarbeidet i forbindelse med LK20 ved å se på den overordnede delen av læreplanverket. På denne måten har det blitt lagt opp til at lærerne får gjøre et arbeid med verdigrunnlaget, tankene og intensjonene som læreplanverket bringer med seg inn i skolens praksis. Moralsk imperativ handler om meningen bak arbeidet som gjøres, og det kan tenkes at en beslutning om å gjøre et grundig arbeid med overordnet del kan bidra til å forsterke et moralsk imperativ blant lærerne (Fullan, 2017, s. 25). Dette kommer av at flertallet av informantene mener arbeidet med overordnet del har virket samlende, at det er meningsfylt, fornuftig og ellers godt forankret i skolen. Funnene tyder på at overordnet del fungerer som et moralsk imperativ i endringsarbeidet som foregår i organisasjonene.

En leder må ved hjelp av et moralsk imperativ benytte seg av oppløftende lederskap for å kunne skape et gjennombrudd i nåsituasjonen. Det nytter ikke å ta en avgjørelse tidlig i endringsprosessen om at et arbeid med overordnet del av læreplanverket står på agendaen, for deretter å la arbeidet rulle og gå av seg selv. Lederen må kontinuerlig jobbe for å heve prestasjonene til hver enkelt og skape et gjennombrudd ved å utøve oppløftende lederskap (Fullan, 2017, s. 25). En av skolelederne trekker frem at det er viktig å tørre å prioritere, satse på noe, holde på det, stå i det og fortsette med det over tid. Dette er tiltak i praksis som bidrar til å mobilisere lærerne i form av et oppløftende lederskap.

Organisasjonene er nødt til å jobbe videre med endringer i fellesskap hvis det skal sette seg og bli varige. Hvis man som skole blir tvunget til å veksle mellom å gjøre et arbeid med ulike tema for ofte, vil dette virke inn på autonomien de har som skole og ikke minst autonomien til skolelederne. Det er ikke bare lærerne som har et psykologisk behov for autonomi.

Skolelederen trenger også et handlingsrom til å spille på sine egne sterke sider og lede utviklingen slik en selv er indre motivert til. Skolelederne trenger tillitt blant de ansatte dersom nye endringsprosesser skal initieres og videre implementeres i skolens utviklingsarbeid. Fullan (2017, s. 25-30) påpeker at mennesker ikke alltid forstår hvilket behov en organisasjon har for endring, og dette kan videre hindre at endringer i organisasjonen blir varige. Meningen med oppløftende lederskap er å unngå at et moralsk imperativ kun forblir et prinsipp i endringsprosessen (Fullan, 2017, s. 25-30). Aktiv oppfølging og handling fra skolelederens side blir dermed avgjørende for å skape varige endringer.

### **Viktige elementer i endringsprosessens implementeringsfase**

Gjennom endringsprosessens implementeringsfase, må skoleleder kunne håndtere å mestre både innhold og prosess for å sørge for at endringene blir varige (Fullan, 2017, s. 32; Skandsen et al., 2011, 134). Spenningsfeltet i forbindelse med mestring av innhold og prosess kommer tydelig til uttrykk gjennom det en av informantene sier. Skoleledelsen må ha en stemme når det kommer avgjørelser rundt hva skolen skal utvikle seg videre på. Lederegenskapen som omhandler å mestre innhold og prosess tydeliggjøres spesielt i påstanden hvor det hevdes at man som skoleledere må følge opp endringen, selv om den stadig suppleres med ny input. Dette kan dreie seg om nye idéer, forslag eller inntrykk.

Ideene som gjør seg gjeldende med det nye læreplanverket må kunne justeres på bakgrunn av lærernes tolkninger, undersøkelser og vurderinger. Lærernes respons på innholdet må tas hensyn til i planlegging og videre gjennomføring av endringen (Fullan, 2017, s. 32). På denne måten kan lærernes kompetanse og ulike bidrag komme til nytte ved å øke endringens potensial, og samtidig forsterke følelsen av eierskap over endringens innhold. Dersom en skoleleder er fast bestemt på at en løsning som lederen selv har utarbeidet er det riktige, kan dette fungere som en hindring dersom man ønsker å gjøre endringen varig (Fullan, 2017, s. 34). En av informantene mener det er helt nødvendig at lærerne har eierskap til endringene hvis de skal være motivert for endring. I forbindelse med å mestre både innhold og prosess ytrer informanten at det ikke hjelper hvis alle idéer forblir i eget hode. Etter at idéer har blitt lyttet til, utforsket og bearbeidet i et faglig fellesskap kan endringen få et nytt innhold og en ny prosess (Fullan, 2017, s. 32).

En viktig forutsetning for å få mest mulig ut av endringsprosessene er å både kunne gi og motta tilbakemeldinger. På denne måten kan man sikre seg best mulig forståelse over nåsituasjonen og hvor man vil med denne. Å mestre det å kunne lytte og lære like mye som å lede organisasjonen er en viktig forutsetning for å utøve effektiv ledelse (Fullan, 2017, s. 39). Samarbeidskultur og erfaringsdeling i et profesjonsfellesskap går igjen som svært viktig for å kunne endre nåværende praksis i organisasjonen. Samtlige skoleledere understreker hvor viktig det er å arbeide med skoleutvikling sammen som et kollegium. Det er i et profesjonsfellesskap at man virkelig får muligheten til å søke seg frem til mening og skape noe sammen med andre. Mobilisering av lærerne, som «midten» i organisasjonen, bør benyttes for å forsterke endringsideer og tankesett slik at det fører til endring. Dersom en skoleledere vil at endringen skal gjøre seg gjeldende i store deler av organisasjonen, er det nødvendig å agere ved flere systemspillere enn bare hos lederne (Fullan, 2017, s. 70). Det er nødvendig å mobilisere lærerne som systemspillere og få dem med på det samme tankesettet dersom endringen skal bli varig.

Skolelederne vi har intervjuet er noe delt når det kommer til synet på organisasjonens aktører som systemspillere, og det foreligger sprikende tolkninger om hvilke nivåer endringer burde iverksettes på for å ha best mulig forutsetninger for å kunne bli varige. En av informantene er tydelig på at ledelsen må la de ansatte være med å bestemme, påvirke og uttale seg i forhold til endringene som gjennomføres. En tolkning som er forenelig med hvordan Fullan (2017, s. 70-74) beskriver ledelse fra midten. En annen informant hevder at endringsideer må komme fra bunnen. Bunnen ble i dette tilfellet diskutert i forbindelse med nytteverdien som lærere ser i endringer, og dermed tolker denne skolelederen tilsynelatende lærerne som bunnen i organisasjonen. En tredje skoleleder hevder på sin side at endringer må iverksettes fra toppen for å kunne bli varige. Dette er en interessant påstand vi kunne undersøkt nærmere, men en mulig tolkning av denne påstanden kan bero på at endringsprosesser ikke har mulighet til å bli varige uten støtte fra toppen av organisasjonen. Ifølge Fullan (2017, s. 70) er ikke en endring i stand til å nå alle nødvendige deler av systemet og bli varig uten støtte fra toppen. Hva man vurderer som toppen, midten og bunnen i en organisasjon som et system vil variere, men informantene er likevel inne på dette med mobilisering og forsterking av endringsideer i flere systemdeler av organisasjonen samtidig. En mobilisering av tankesett mater og videreutvikler systemet, og videre kan individene som befinner seg i ulike deler av systemet mates tilbake (Fullan, 2017, s. 70).

Dersom en varig endring har blitt en del av organisasjonen, så har man endret måten å gjøre ting på, og endringens innhold fortsetter «å rulle av seg selv». Dette gjelder selv om man som leder skulle trekke seg litt unna. Det å kunne utøve ledelse som setter spor innebærer som leder å gjøre seg selv unnværlig over tid (Fullan, 2017, s. 84-86). Faglagene er et eksempel på en delingsarena som på nåværende tidspunkt ikke lenger initieres av leder, men likevel ser man at delingsarenaen er selvgående. Dette er dermed et eksempel på en endring som har blitt implementert, og videre blir etterspurt dersom det kreves at lederen eksempelvis må følge opp organisatoriske deler ved ordningen. Dette tyder på at endringen på dette tidspunktet befinner seg godt inne i institusjonaliseringsfasen (Skandsen et al., 2011, s. 134). Lærerne opplever at organiseringen med faglag fungerer og at endringen bidrar med tydelig nytteverdi.

For å kunne bli en unnværlig aktør i organisasjonen innebærer det å drive et målbevisst arbeid med å utvikle kollektivt og individuelt lederskap blant andre (Fullan, 2017, s. 84-93). Det er ikke undersøkt om denne skolelederen har spilt en sentral rolle i utviklingen av faglagsordningen, men dersom det er tilfellet viser lederen her tegn på å fungere som unnværlig i organisasjonen. Lederen har gjennom delingsarenaen klart å skape kontinuitet og stabilitet rundt en endring, selv om man etter hvert skulle forlate organisasjonen. Gitt at ordningen er selvgående tyder dette på vellykket utvikling av kollektivt lederskap blant lærerne som innehar ansvaret for ordningen. Ifølge Fullan (2017, s. 84-86) må en leder drive med endringsarbeidet over fem år eller mer for å kunne gjøre seg selv unnværlig i virksomheten. Det fremgår ikke av intervjuene hvor lenge det er siden ordningen først ble initiert, men graden av institusjonalisering og tegn til unnværlighet som ordningen viser, tyder på at den allerede har vært en integrert del av organisasjonens praksis i flere år. Skolelederne i dette prosjektet har foreløpig ikke hatt muligheten til å drive endringsarbeidet i forbindelse med endringene knyttet direkte til LK20 over så mange år. Av den grunn kan det ikke konstateres at skolelederne har fått muligheten til å skape institusjonaliserte endringer og blitt unnværlige aktører i lys av dette endringsarbeidet.

### **Utfordringer med å skape varig endring gjennom de ulike endringsfasene**

Å ikke klare å gjøre endringen til en integrert del av hverdagen i organisasjonen anses av informantene som den største utfordringen knyttet til å skape varig endring. Eksterne krav kommer fra toppen av systemet, og endringer som utelukkende etableres ovenfra fungerer ikke. For informantene handler dette om manglende tid og press eksternt om å begynne på noe nytt før endring har satt seg i organisasjonen. For at endringer skal slå igjennom og bli

varige må endringsideer og tankesett komme fra midten slik at systemet blir «matet» (Fullan, 2017, s. 70). Når skoleleder ikke får tid til å lede utvikling etter eget ønske og verdigrunnlag for å mobilisere og forsterke eksisterende endringsidé, uttrykkes det bekymring til hvordan dette påvirker skolens og skoleleders autonomi. Det er en utfordring å skape intern forpliktelse og få lærerne engasjerte i arbeidet når utviklingsarbeid skjer parallelt med andre arbeidsoppgaver (Emstad, 2014, s. 24-25). Skoleleder blir følgelig plassert i et dilemma og må prøve å balansere ytre krav med organisasjonens indre behov. En ubalanse kan føre til tap av legitimitet, balanse og stabilitet (Kirkhaug, 2019, s. 27; Skandsen et al., 2011, s. 23). Dette kan få konsekvenser for organisasjonens videre arbeid med å utvikle seg til en lærende organisasjon bestående av et profesjonelt læringsfellesskap (Postholm & Emstad, 2014, s. 13; Skandsen et al., 2011, s. 30).

Den første fasen i endringsmodellen til Skandsen et al. (2011, s. 22) er initieringsfasen. Når skoleleder blir pålagt å gå videre, uten å føle at man har fått jobbet grundig nok med initiering av det gamle, vil det følgelig påvirke hvor godt endringen lykkes i implementeringsfasen, som er fase to. Trolig vil ikke skoleleder ha kapasitet og forutsetninger til å følge det opp og forplikte seg til prosessen fordi det er et nytt ytre krav som tar fokus. Resultatet blir at den «gamle» endringen trolig aldri vil etablere seg til institusjonaliseringsfasen, fordi de ansatte mangler nødvendig kunnskap, ferdigheter og forståelse for å holde tak i prosessen (Skandsen et al, 2011, s. 137). Hvis kunnskapshull i organisasjonen ikke tettes, vil ikke organisasjonen kunne fornye sin praksis og utvikles til å bli en lærende organisasjon (Skandsen et al. 2011, s. 30). Når det så kommer et nytt pålegg om endring, før den «nye» prosessen har blitt jobbet grundig nok med og kunnskapshull har blitt tettet, vil det følgelig gi samme resultat for organisasjonen. Ansatte får ikke ro og mulighet til å lære sammen for å utvikle elevens læring. Summen blir at ingen av endringene har blitt institusjonalisert, fordi aktivitetene som endringen krever kun blir overfladisk utført (Skandsen et. al. 2011, s. 30). Organisasjonen utvikler derfor ikke et profesjonelt læringsfellesskap (Postholm & Emstad, 2014, s. 13).

For å møte nevnte utfordringer uttrykker skolelederne viktigheten av at skolene selv finner sitt eget tempo og form når det kommer til justering av pedagogisk praksis. Dette gjøres gjennom å ta små steg, og å prøve ut nye ideer og opplegg slik at ansatte i større grad får være med på å styre sin egen læringsprosess og utforske egne muligheter (Skandsen et al., 2011, s. 23). På denne måten mobiliserer skoleleder til et moralsk imperativ, der prosessen oppleves som meningsfull og de ansatte føler seg forpliktet til deltakelse (Fullan, 2017, s. 25). Ved å benytte

seg av samhandlingsprosesser kan pedagogisk praksis justeres og reflekteres rundt slik at den blir tilpasset endringsdeltakerne og deres respons. Slik bruker skoleleder mer tid på å mobilisere og mate systemet fra midten slik at endringen kan slå igjennom og bli implementert (Fullan, 2017, s. 70).

Avslutningsvis forteller flere informanter at man ikke alltid skal være så forsiktig med å ta noen grep for å endre noe som man ser er ut av kurs, eller får spørsmål som er vanskelig å forklare. Å ta avgjørelser med legal kvalitet er noe som skoleleder både er autorisert til og har legitim rett til (Kirkhaug, 2019, s. 65). Derfor er det avgjørende at skoleleder i institusjonaliseringsfasen eliminerer motsigende praksis ved å bruke sin legitime styringsrett (Skandsen et al., 2011, s. 25). Samtidig poengterer informanten at de er 100% avhengig av å ha kollegiet med seg, at de tror på det som sies og at man har en troverdighet som leder. Hvis det ikke er en kollektiv enighet om beslutninger og ansvar kan relasjonene mellom leder og medarbeidere svekkes for tillitt (Irgens, 2016, s. 232-233; Kirkhaug, 2019, s. 26). Uten tillitt har heller ikke leder noe troverdighet, som gjør at beslutninger baseres på legale handlinger. Beslutninger basert utelukkende på legal kvalitet er i noen tilfeller nødvendig, men på sikt kan det være skadelig (Skandsen et al., 2011, s. 39). Dette betyr at all maktbruk må kunne kobles til ansvarlighet og erkjennelse av personlig ansvar slik at den ikke blir brukt for å misbruke tillit eller true medarbeideres sikkerhet og utvikling (Kirkhaug, 2019, s. 74).

### **Varig endring under koronapandemi – et styringsdilemma og lojalitetsdilemma**

Det har vært utfordrende å drive skoleutvikling de siste to årene på grunn av koronapandemien. Dette har resultert i at organisasjonene i mindre grad har fornyet sin praksis som et lærende fellesskap og jobbet mot å skape varig endring (Skandsen et al., 2011, s. 30). Etter to år er organisasjonen fortsatt i initieringsfasen, selv om man normalt skal kunne etablere seg i fase to etter det første året (Skandsen et al., 2011, s. 22). Informantene sier at de ikke har fått prioritert arbeidet med nye lærerplaner, fordi «andre oppgaver» har krevd sitt. Det tolkes at informantene har hatt redusert kapasitet og forutsetninger til å forplikte seg til arbeidet med de nye lærerplanene, og dermed legge en grundig initieringsplattform for å lykkes i det videre arbeidet. Utdanningsdirektoratet (2020b) hevder at det er store forskjeller på hvor langt de ulike skolene har kommet i arbeidet med det nye læreplanverket og viser til at det har vært en stor utfordring på mange skoler. Allikevel ytrer de en klar forventning om at arbeid med nye lærerplaner har blitt prioritert på bekostning av andre oppgaver



(Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette plasserer skolelederen i et styringsdilemma mellom ytre krav og indre behov, og de motstridende paradoksene stabilitet og forandring må håndteres (Skandsen et al., 2011, s. 40). I denne perioden har det vært nødvendig at lederen har vært tilpasningsdyktig og fleksibel. Å vektlegge organisasjonens indre behov og interesser foran ytre krav har ført til tøffe prioriteringer for skolelederne (Irgens, 2016, s. 187).

I en verden under stadig utvikling er det lederens oppgave å sørge for de ansattes trygghet, utvikling og effektivitet (Kirkhaug, 2019, s. 21). Under koronapandemien har det ikke nødvendigvis alltid vært en kollektiv enighet eller ønske i organisasjonen om å starte på noe nytt. For å håndtere lojalitetsdilemma uttrykker den ene informanten at man ikke kan gå hundre prosent inn i alle retningsendringer som kommer utenfra. Dette indikerer at informanten verken har kapasitet til å forplikte seg til, eller ønsker å miste framdrift og støtte i det eksisterende (Skandsen et al., 2011, s. 137). Ved å velge bort noe tar skolelederen hensyn til organisasjonens indre behov og plasserer lojaliteten sin bevisst hos de ansatte for å ikke tape legitimitet og svekke tillitsforholdet blant teammedlemmene (Kirkhaug, 2019, s. 26). Samtidig påpeker skolelederen at man må gå 100 prosent inn i det man velger å ta tak i. Det innebærer at skoleleder sørger for at de ansatte har nødvendige ferdigheter og forståelse i oppstart av prosessen, og finner ut hvordan endringen kan iverksettes på best mulig måte samtidig som man ivaretar samspillsprosesser, dynamikk og eierskap (Fullan, 2017, s. 32). I tillegg påpeker informanten at man må være den som «rører litt i glasset» gjennom synlig og aktiv involvering for å skape profesjonelle læringsfellesskap (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 145-146).

### **Oppsummering**

Skolelederne er enhetlig når det gjelder tolkning av fenomenet varig endring. En varig endring er noe som er jobbet grundig med, slik at det har blitt en integrert del av organisasjonens kultur og hverdag. Skoleledernes tolkning av varig endring stemmer godt overens med det Skandsen et al. (2011, s. 24) beskriver som en institusjonalisert endring. Det er en implementert endring som med tiden møter økende grad av aksept, og tilpasses organisasjonen bedre og bedre for hver dag som går. Dette illustrerer faseovergangen mellom implementering og institusjonalisering. For å skape en vellykket varig endring arbeider skolelederne med å: gjøre den meningsfull, synliggjøre nytteverdi og tilrettelegge for en hensiktsmessig organisering. Når det kommer til tidsaspektet, foreligger det bred konsensus blant skolelederne om at en endring ikke er varig før den ligger der fra år til år. En av

informantene hevder: «Det er ikke gjort på et år eller to». Med denne påstanden lagt til grunn vil en endring kreve mer enn to år for å kunne betegnes som varig. Skandsen et al. (2011, s. 134) hevder på sin side at endringens institusjonaliseringsfase hovedsakelig finner sted 3-7 år etter at endringsarbeidet er iverksatt.

Et profesjonsfelleskap preget av en åpen kultur for samarbeid og erfaringsdeling trekkes frem som sentralt i arbeidet med å skape varige endringer. Arbeidet i med den overordnede delen av læreplanverket i endringens initieringsfase representerer en god mulighet til å mobilisere et moralsk imperativ blant lærerne. Med en vellykket kombinasjon av moralsk imperativ og oppløftende lederskap, har skolelederne gode forutsetninger for å bryte gjennom nåsituasjonen og legge et grunnlag for å skape varige endring videre (Fullan, 2017, s. 25; Skandsen et al., 2011, s. 22). Arbeidet med å skape en vellykket varig endring er likevel avhengig av riktig oppfølging gjennom implementeringsfasen av endringsprosessen. Avgjørende lederferdigheter som å mestre både innhold og prosess, lede og lære i like stort omfang, og det å kunne mate og samtidig bli matet av systemet (Fullan, 2017). Avslutningsvis må lederne arbeide for å bli en unnværlig aktør for å kunne skape en institusjonalisert endring i organisasjonen (Fullan, 2017, s. 84-86; Skandsen et al., 2011, s. 24).

Skolelederne har møtt på flere utfordringer, men den største knyttes til institusjonaliseringsfasen. Den går ut på å ikke klare å gjøre endringsprosessen til en integrert del av hverdagen i organisasjonen på grunn av manglende tid, kunnskap og press eksternt om å begynne på noe nytt før endring har satt seg (Skandsen et al., 2011, s. 22). Dette ses i lys av koronapandemien, der skoleleder har havnet i flere styrings- og lojalitetsdilemmaer som har resultert i tøffe prioriteringer. Utdanningsdirektoratet er tydelig på at arbeid med det nye læreplanverket skulle prioriteres foran andre oppgaver. Allikevel har det i denne perioden vært nødvendig at leder har vært tilpasningsdyktig og fleksibel gjennom å vektlegge organisasjonens indre behov og interesser (Irgens, 2016, s. 187). Å plassere lojaliteten sin bevisst hos de ansatte, gjennom å gjøre de rette tingene, kan ha resultert i at leder har klart og opprettholdt egen autonomi, legitimitet og tillitsforhold til teammedlemmene (Kirkhaug, 2019, s. 27-28).

Utviklingsarbeid knyttet til LK20 er av den grunn hovedsakelig fortsatt i initieringsfasen. Hvis skoleleder hadde prioritert annerledes ville det derimot ikke vært ensbetydende med at endringer ville vært etablert i implementeringsfasen. Dette fordi organisasjonen mest

sannsynlig ikke hadde hatt tid til å dekke kunnskapshull og tilegne seg gode nok ferdigheter og forståelse til å holde tak i prosessen noe som kunne ført til ulike nivåer for motstand og mistillit. I alt endringsarbeid er ledelsen avhengig av å ha de ansatte med seg. Lederen ville heller ikke hatt kapasitet og forutsetninger til å følge det opp og forplikte seg til prosessen parallelt med alt ekstraarbeid som oppstod i forbindelse med koronapandemien (Skandsen et al., 2011, s. 22).

## **5.4 Hvilke perspektiver på ledelse kommer til syne?**

### **Skoleledere som transformasjonsledere**

Når en fortolkning av funn foreligger, kommer også informantenes ledelsesstil til syne. Gjennom alle fenomenene dyrker informantene i stor grad den tradisjonelle transformasjonsledelsen ved at de er opptatt av utvikling og endring. Dette kommer spesielt til syne når en av informantene forteller om ulike nyskapende tiltak de vil satse på i forbindelse med LK20. Eksempelvis dreier dette seg om å dele inn skoleåret i temabaserte perioder for å trekke tydeligere linjer mellom intensjonen bak tverrfaglig arbeid. En annen informant har også et pedagogisk tankegods der man ønsker å tenke nytt rundt vurdering og utvikle skolens vurderingspraksis, men dette gjør seg vanskelig i praksis på grunn av kommunal styring.

Transformasjonsledere er opptatt av å gjøre de rette tingene, fremfor å nødvendigvis alltid gjøre ting rett og etter regelboka (Irgens, 2016, s. 226). I de ulike styrings- og dilemmaperspektivene som har vært drøftet under motstand og varig endring er det tydelig at skoleleder, spesielt under pandemitid, har basert sin ledelse på verdier og plassert sin lojalitet hos de ansatte. Det har medført at organisasjonens indre behov og interesser i stor grad har blitt vektlagt, og balanse og stabilitet i organisasjonen har blitt opprettholdt. Slik har også skoleleder bevart egen autonomi og legitimitet, samtidig som tillitten mellom teammedlemmene har blitt ivaretatt (Irgens, 2016, s. 187; Kirkhaug, 2019, s. 27-28).

Informantene er, som transformasjonsledere, opptatt av å lytte til hva de ansatte trenger av behov, og ta behovene på alvor gjennom ulike former for veiledning og kommunikasjon (Bass, 2016, s. 111). Eksempelvis skjer dette gjennom å påta seg en veiledningsrolle overfor den ansatte gjennom å være til stede i planlegging av og i undervisning, eller å stille de «dumme» spørsmålene for å skape refleksjon over praksis. I møte med motstand innebærer det å ta utgangspunkt i hvorfor noe er som det er, enten for å synliggjøre et problem eller

hvorfor det oppfattes som et problem. På denne måten kan lederen bidra til at nye tanker om arbeidet oppstår og praksis utvikles (Bass, 2016, s. 111; Skandsen et al., 2011, s. 19). Dette gjelder spesielt arbeidet som har blitt gjort for å utvikle og heve den digitale kompetansen i organisasjonen. Når det gjelder motivasjon jobber skolelederne aktivt med å ivareta de ansattes behov for autonomi gjennom å la de ansatte være selvbestemmende i endringsprosesser. For å ivareta behovet om tilhørighet påser skolelederne at de ansatte er inkludert i beslutningsprosessene, involvert i diskusjoner om hvordan læreplanverket skal tolkes, og at den kompetansen den enkelte sitter med blir anerkjent som noe verdifullt. Behovet om kompetanse knyttet til det nye læreplanverket blir ivaretatt gjennom faste skoleutviklingsøkter, både i fellesskap og på trinn og faggrupper, eller gjennom ulike kurs, seminarer og mulighet for videreutdanning. Et konkret eksempel fra en skoleleder er å legge til rette for at lærerne utvikler praktiske ferdigheter knyttet til programmering slik at de kan benytte det i egen undervisning. På denne måten kan de ansatte og organisasjonen transformeres til et høyere nivå.

### **Skoleledere som transaksjonsledere**

Samtidig kan det drøftes om koronasituasjonen har ført til at lederne har blitt mer opptatt av å forvalte det bestående, som er en form for transaksjonsledelse (Bass, 2016, s. 110). Dette kommer til syne når flere av informantene ytrer at man ikke kan gå hundre prosent inn i alle retningsforandringer, eller spør seg selv hvor lavt de kan legge lista for å forhindre at folk ikke sliter seg ut. Under koronapandemien har det, som en konsekvens av alt merarbeid knyttet til ren skoledrift, vært en mer kortsiktig tankegang blant skolelederne i forhold til endrings- og utviklingsarbeid. Det har dukket opp utfordringer som har ført til at skolelederne i større grad har drevet med det som Kirkhaug (2019, s. 36) omtaler som brannslukning i egen organisasjon. Vi definerer ikke dette som direkte feil, men det er hindringer som har ført til at skolelederne verken har hatt kapasitet til å forplikte seg til nyskaping, eller hatt et ønske om å miste framdrift og støtte i det eksisterende (Skandsen et al., 2011, s. 137).

### **Skoleledere som vektlegger distribuert lederskap**

Et sentralt trekk ved distribuert lederskap er ifølge Skandsen et al. (2011, s. 19-21) evnen til samhandling og dialog i fellesskap foran individualitet. Alle informantene mener at samarbeidskultur og profesjonsfellesskap blir svært viktig i arbeidet med endringene. De poengterer viktigheten av at hver enkelt lærer ikke sitter alene om arbeidet og at profesjonsfellesskapet brukes fullt ut for det det er verdt. For å skape en varig endring mener

de at både lærere og elever skal være tilstrekkelig inkludert og medbestemmende, og at denne samarbeidskulturen innenfor de ulike fagmiljøene og seksjonene skal gjennomsyre hele organisasjonen. Samarbeidskultur er viktige forutsetninger for å møte og håndtere motstand, men også for å skape felles tankegods og ha forventninger til hverandre som kollegium i arbeidet med å skape varig endring, og for å dyrke profesjonsfellesskapet (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 145-146).

Den distribuerte lederen kommer også til syne når det fortelles at en av organisasjonene har foretatt en omorganisering av ledelsesstruktur nettopp med formål om å skape et kraftigere bindeledd mellom lærerne og lederne (Skandsen et al., 2011, s. 19-21). Dette for å sikre at lærerne får ytret seg om endringsarbeidet og komme med innspill knyttet til innhold, prosess og organisering. Et annet eksempel er at en av informantene har etablert en lærerstyrt arena, faglag, for samarbeid og erfaringsdeling blant faglærere. Her diskuteres alt fra utfordringer, praksis, vurdering, utforskning og tilnærming til eget fag. På denne måten har informantene distribuert ledelsesoppgaver ned i ulike grupperinger eller nettverk med formål om å skape større kollektiv samhandling i organisasjonen.

Skolelederne viser nok et tegn på distribuert lederskap ved at de har håndtert forandring som har oppstått som følge av koronapandemien. Her har de maktet å ta i bruk digitale verktøy i samhandlingsprosessene. Dette har resultert i at alle i organisasjonen har fått løftet sin samlede digitale kompetanse. Siden digital kompetanse er en grunnleggende ferdighet er dette noe som har påvirket skolens og elevens læringsmiljø i en positiv retning (Skandsen et al., 2011, s. 21).

## 6 Konklusjon

### 6.1 Besvarelse av forskningsspørsmål

#### *1. Hvordan arbeider skoleledere for å motivere lærere til å gjennomføre endringer som kreves i forbindelse med Kunnskapsløftet 2020?*

Basert på resultater og drøfting av funn viser skolelederne tegn til å motivere lærerne på følgende måter:

- Skolelederne sørger for god kommunikasjon og informasjonsflyt.
- Skolelederne forsikrer seg om at lærerne innehar nødvendig kunnskap om endringene.
- Skolelederne er bevisst på hvordan man fremtrer og formulerer seg som leder.
- Skolelederne jobber aktivt med å medvirke lærerne i endringsarbeidet og sørger for å ikke presentere ferdige løsninger.
- Skolelederne bruker og anerkjenner verdien av profesjonsfellesskapet med vekt på samarbeidskultur og erfaringsdeling.

#### *2. Hvordan møter skoleledere motstand mot endringer som kan oppstå i organisasjonen ved innføring av Kunnskapsløftet 2020?*

Basert på resultater og drøfting av funn viser skolelederne tegn på å møte motstand mot endringer på følgende måter:

- Skolelederne opplever motstand som nødvendig fordi det antyder at ansatte er følelsesmessig berørt.
- Skolelederne prøver å avdekke den symbolske kapital for å komme i posisjon til å begrunne endring saklig.
- Skolelederne prøver å synliggjøre nytteverdi av endring.
- Skolelederne bruker sin legitime makt og gir motstand tilbake når det trengs.
- Skolelederne havner ofte i lojalitets- og styringsdilemmaer der de må balansere ytre krav og indre behov.

### ***3. Hvordan arbeider skoleledere for at endringer i forbindelse med Kunnskapsløftet 2020 skal bli varige i organisasjonen?***

Det kommer frem begrenset informasjon om hvordan skoleledere konkret arbeider for at endringer skal bli varige i egen organisasjon, men finner ut at skolelederne er bevisste på hva en varig endring er og at de har møtt på flere utfordringer underveis. Det oppsummeres i følgende punkter:

- Skolelederne mener at en endring må arbeides med i minst 2 år for å bli varig.
- Skolelederne mener bruken av profesjonsfelleskapet er avgjørende for å skape varige endringer.
- Skolelederne mener at det er utfordrende å skape varige endring på grunn av manglende tid, manglende kunnskap og eksternt press om å begynne på noe nytt.
- Skolelederne informerer om at koronasituasjonen har ført til at organisasjonens indre behov har blitt prioritert foran utviklingsarbeid, og de fleste endringsprosesser er derfor fortsatt i initieringsfasen.
- Skolelederne har prioritert å gjøre de rette tingene i stedet for å gjøre ting rett.

## **6.2 Besvarelse av oppgavens overordnede problemstilling**

### ***Hvordan forholder skoleledere seg til endringsprosesser som kreves i organisasjonen ved innføring av Kunnskapsløftet 2020?***

En besvarelse av problemstillingen ses i lys av de ledelsesstiler som kommer frem i drøfting og hvordan forskningsspørsmålene er fortolket ned til fem punkter hver. Siden det i varierende grad foreligger konkrete besvarelser av forskningsspørsmålene slik de er formulert, påvirker det følgelig muligheten til å besvare oppgavens overordnede problemstilling. Allikevel anses grunnlaget som tilstrekkelig for å kunne drøfte problemstilling i lys av funn og foreta en konklusjon.

Drøfting av resultater viser at skolelederne er transformasjonsledere som er opptatt av endring, nyskaping og utvikling i organisasjonen. Samtidig synes de det har vært krevende å balansere ytre krav, som forpliktelse til LK20 og retningslinjer for drift under koronapandemien, med organisasjonens indre behov. Dette gjelder spesielt de to siste årene. Skoleledere har blitt plassert i dilemmaer som ikke kan løses på en enkel måte, og det har ført til flere krevende prioriteringer og beslutninger. Det kan tyde på at skolelederne har utøvet en

ledelsesstil som er mer forbundet til transaksjonsledelse, der tankegodset har vært preget av kortsiktighet og forvaltning av det bestående, heller en utvikling og nyskaping.

Samtidig ser vi skoleledere som bryr seg om ansvaret de har ovenfor sine ansatte, og deres behov for autonomi og tilhørighet til profesjonsfellesskapet. Skolelederne er opptatt av at de ansatte skal ha kompetanse og utvikle seg for å kunne bli i stand til å omfavne det nye læreplanverket med mestring. I møte med ytre krav opplever derimot skoleleder at verdifull tid til å arbeide grundig nok med nevnte faktorer har bortfalt. Det virker som flere av endringsprosesser skolene har begynt med ikke får etablert seg godt nok i en implementeringsfase, fordi de ikke får tid til å dekke kompetanseshull og tilrettelegge for en grundig initieringsfase. Det er mulig at prosessen derfor ikke oppleves som meningsfull blant de ansatte, og verdigrunnlaget til LK20 følgelig ikke enda har blitt en del av hva som anses som verdifullt i organisasjonen per dags dato.

For å besvare problemstillingen på en konkret måte kan det tyde på at skoleleder har forholdt seg til endringsprosesser som kreves ved innføring av LK20 i varierende grad. Det har handlet mye om drift og ivaretagelse av de ansattes behov. Allikevel ser vi at skolelederne har fått iverksatt flere endringer, gjennom å blant annet distribuere ledelse i ulike team- og faggrupper, og den store vektlegging de har på dialog og samhandling for å utvikle profesjonsfellesskapet. Koronasituasjonen har ført til at organisasjonene har løftet sin digitale kompetanse betraktelig, fordi skoleledelsen har distribuert nye digitale verktøy og hjelpemidler på en hensiktsmessig og effektiv måte i samspillsprosessene. Når skoleleder utøver distribuert ledelse på denne måten, kan organisasjonen bevege seg i retning av å bli en lærende organisasjon.

Det virker som at samtlige skoleledere er indre motiverte for å gripe fatt i det nye læreplanverket og dykke dypere ned i de endringsprosesser som kreves, nå som hverdagen er tilnærmet tilbake til normalen. Det ytres store forventinger til den dagen organisasjonene kommer dit hen at endringsprosessene har blitt varige i organisasjonen og representerer organisasjonens kultur og verdigrunnlag.



### 6.3 Forslag til videre forskning

For å få en annen vinkling på prosjektet ville det vært interessant og supplert med lærerperspektivet for å få et mer nyansert bilde av de ulike fenomenene. Gjennom arbeidet belyses et funn knyttet til et styringsdilemma som skoleleder står i. Dilemma går ut på skoleleders lovpålagte rett til å utøve vurderingspraksis basert på profesjonelt skjønn. Hvordan kommunal styring påvirker skoleleders handlingsrom kan undersøkes nærmere.

Ytringer som informantene selv har kommet med gjennom dette prosjektet retter oppmerksomhet mot tidspunktet for innføring av Kunnskapsløftet 2020, samtidig som skolesektoren måtte håndtere koronapandemien. Et forslag til videre forskning er å ta stilling til dette sammentreffet. Her er et sitat fra en av skolelederne: «Vi følte at vi var godt på framfoten fram til 12. mars 2020, også fikk vi en torpedo i baugen. Etter det så har det handla om logistikk, drift og tilpasninger mer enn skoleutvikling».

## Litteraturliste

- Bass, B. M (2016). Transaksjonsledelse til transformasjonsledelse: Å lære å dele en visjon. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (4. utg., s. 109-123). Gyldendal Akademisk.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2018). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Strukturer, HR, politikk og symboler* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dysvik, A. & Kuvaas, B. (2016). Og så, da? Konsekvenser av ulike typer motivasjon. I R. Buch, A. Dysvik & B. Kuvaas (Red.), *Produktiv motivasjon i arbeidslivet* (s. 21-34). Cappelen Damm Akademisk.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf)
- Emstad, A. B. (2014). Ledelse av samspillprosesser i skoleutvikling. I M. B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 23-43). Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR- 2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2006-06-23-724>
- Fullan, M. (2017). *Ledelse som setter spor: Etterlat alltid dine medarbeidere i læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2016). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kirkhaug, R. (2019). *Lederskap: Person og funksjon* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Skandsen, T., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring: En håndbok for skoleledere*. Gyldendal Akademisk.
- Postholm, M. B. & Emstad, A. B. (2014). Bokens innramming og innhold. I M. B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 11-20). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Tiller, T. (2014). Den gode lærer. I M. B. Postholm, & T. Tiller (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk 8-13* (s. 23-41). Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2020a, 2. juli). *Arbeid med nye læreplaner: Forventninger og ansvar*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/arbeid-med-nye-lareplaner-forventninger-og-ansvar/>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Individuell vurdering Udir-2-2020*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/generelle-bestemmelser/>
- Utdanningsdirektoratet (2021a, 24. juni). *Hvorfor har vi nye læreplaner?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet (2021b, 31. august). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>
- Vecchio, R. P. (2016). Makt, politikk og innflytelse. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (4. utg., s. 315-341). Gyldendal Akademisk.

# Vedlegg

## Godkjenning fra NSD

### Vurdering

**Referansenummer**

442376

**Prosjekttittel**

Hvordan kan skoleleder legge til rette for endringsprosesser i organisasjonen ved innføring av LK20?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap /  
Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Jorunn Hegna

**Student**

Ole Kjetil Hole & Madelen Bringaker

**Prosjektperiode**

15.03.2022 - 01.06.2022

**Dato**

03.02.2022

**Type**

Standard

**Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

## **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## **PERSONVERNPRINSIPPER**

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

## **REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

## **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

## Infoskriv med samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

“Hvordan legger skoleleder til rette for endringsprosesser i organisasjonen etter innføring av LK20?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skoleleder kan legge til rette for endringsprosesser i organisasjonen under innføring av LK20. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

I dette masterprosjektet er vi to studenter som studerer master i pedagogikk med spesialisering innenfor utdanningsledelse. Vi skal undersøke hvordan skoleleder legger til rette for endringsprosesser i organisasjonen etter innføring av LK20. For å besvare prosjektets overordnede problemstilling ønsker vi å intervju fire skoleledere. Vi vil stille skolelederne spørsmål som omhandler temaene motivasjon, motstand mot endringer og varige endringer i organisasjonen. Siden vi har valgt utdanningsledelse som spesialisering, ønsker vi å studere tema ut fra et fra skolelederperspektiv.

Problemstillingen er «*Hvordan legger skoleleder til rette for endringsprosesser i organisasjonen etter innføring av LK20?*». Problemstillingen skal videre besvares ved å undersøke følgende fenomener:

- Hvordan jobber skoleledere for å motivere lærerne til å gjennomføre de endringer som kreves i forbindelse med LK20?*
- *Hvordan møter skoleledere motstand mot endringer som kan oppstå i organisasjonen ved innføring av LK20?*
- *Hvordan arbeider skoleleder for at endringer i forbindelse med LK20 skal bli varige i organisasjonen?*

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet er Universitetet i Sørøst-Norge, fakultetet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / institutt for pedagogikk.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får en henvendelse om å delta i dette prosjektet fordi du arbeider som skoleleder. I dette prosjektet skal vi intervju fire skoleledere.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet må du være tilgjengelig for et intervju fysisk på din arbeidsplass eller digitalt. Vi etterkommer dine ønsker når det avtales tid. Tidsrammen på intervjuet er 1 time. Under intervjuet samler vi inn generelle bakgrunnsopplysninger som kjønn, alder, stillingstype og antall år i stilling. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle motivasjon for endring, hvordan skoleleder møter motstand, og arbeid med å skape varige

endringer. Bakgrunnsopplysningene og intervjuet ellers blir tatt opp ved bruk av Nettskjema-diktafon. Nettskjema er en sikker løsning som leveres av Universitetet i Oslo. Opptaket blir umiddelbart kryptert på telefonen og man kan aldri lytte til opptak i mobilappen.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun studentene bak forskningsprosjektet, Ole Kjetil Hole og Madelen Bringaker, samt deres veileder Jorunn Hegna som har tilgang til opplysningene. Personvernopplysningene dine behandles atskilt fra øvrige data og anonymiseres fortløpende. Det vil ikke være mulig for lesere å relatere publiserte opplysninger til deltakere i prosjektet.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juni 2022. På denne datoen vil opptak og transkribering slettes.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Jorunn Hegna på [jorunn.hegna@usn.no](mailto:jorunn.hegna@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ole Kjetil Hole  
[ole-kjetil@hotmail.com](mailto:ole-kjetil@hotmail.com)

Madelen Bringaker  
[madelenbringaker@gmail.com](mailto:madelenbringaker@gmail.com)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “*Hvordan skoleleder legger til rette for endringsprosesser i organisasjonen etter innføring av LK20?*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Intervjuguide

### **1. Hvordan jobber skoleledere for å motivere lærerne til å gjennomføre de endringer som kreves i forbindelse med LK20?**

- A) Hva gjør du konkret for at lærerne skal motiveres for endring?
- B) Hvordan bruker dere profesjonsfellesskapet?
- C) Hva gjør du som skoleleder for å sikre at lærerne innehar den kompetansen som er nødvendig for å gjennomføre endringene?

### **2: Hvordan møter skoleledere motstand mot endringer som kan oppstå i organisasjonen ved innføring av LK20?**

- A) Hva slags motstand opplever du som skoleleder?
- B) Hvordan kan du forklare denne type motstand?
- C) Hva slags strategi har du for å møte motstand som oppstår?

### **3: Hvordan arbeider skoleleder for at endringer i forbindelse med LK20 skal bli varige i organisasjonen?**

- A) Hvilke tanker har skoleleder om de endringer som må gjøres i forbindelse med LK20?
- B) Hva tenker du som skoleleder er en varig endring og hva innebærer dette?
- C) Hvilke utfordringer kan oppstå i prosessen med å skape varige endringer?
- D) Hvordan skal du møte disse utfordringene?



## Intervju 1

### Hva slags stillingstittel har du i skolen?

Enhetsleder/rektor.

### I hvor mange år har du vært i stillingen?

Til sammen 7 år som enhetsleder/rektor.

### Hvordan opplever lærerne i din organisasjon fagfornyelsen?

Det er et vanskelig spørsmål fordi jeg ikke har noen oversikt på hvordan hver enkelt tenker om fagfornyelsen, men det som jeg føler er i hvert fall at de er motiverte til å gå inn i de nye læreplanene. Vi har jobbet i fellesskap i kollegiet for å gjøre oss kjent med hva er det som er endringene, og hva er det som er mye av det samme som det har vært. De har vært motiverte slik som jeg opplever dem, til å gå inn i, og se på endringene og bli kjent med læreplanverket. For vi har jo jobbet en del med de nye begrepene. Hva innebærer dette med at elevene skal ha dybdeløring? Det å kunne jobbe mer tverrfaglig for eksempel har vi hatt mye fokus på, fordi vi føler at det er veldig oppstykket slik som skolen har vært. Det er noe vi har fokus på og kommer til å ha fokus på fremover også, men jeg opplever at de er motiverte. Det er klart at koronaen har kommet inn i dette her, så den har jo hele veien vært litt vanskelig å håndtere fordi du har hatt et opplegg for utvikling, så har det vært å hive det over skulderen også handler det om å få hverdagen til å gå i hop, og ha hjemmeskole. Det har vært en krevende periode som gjør at man ikke har fått jobbet på den måten som man ønsker.

### Du nevner at dere ikke har fått jobbet på den måten dere helt ønsker. Hvordan ville dere helst ha jobbet?

Det jeg kan si i forhold til det med tverrfaglighet og dybdeløring er at skolen opplever at når vi har en timeplan der du skal jobbe med KRLE i én time en uke, så går det kanskje en uke til før du skal jobbe med det neste gang. Da er det vanskelig for elevene å se sammenhengen og relevansen. Dette med relevans er et begrep i fagfornyelsen. De opplever hverdagen sin som ganske fragmentert, så vi har snakket en del om hvordan vi skal få det til å henge mer sammen for dem. Både for å skape større motivasjon for læring, men også for å bedre legge til rette for dybdeløring.

Det vi begynte med i fjor var at vi skulle ha tverrfaglige uker der vi jobbet med de tverrfaglige temaene i de nye læreplanene fordi vi fant ut at vi har nødt til å begynne et sted og se hva vi kan få til av økt tverrfaglighet, og da er vi nødt til å teste ut. Vi tenkte at disse tverrfaglige temaene i læreplanene må vi jobbe med uansett, så da fant vi ut at vi skulle ha tre uker: en med demokrati og medborgerskap der vi skulle løse opp timeplanen, slik at det var dette det handlet om. Vi gjorde det samme med bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Men ... Så kom koronaen og bærekraftig utvikling falt bort, sånn at vi har ikke fått gjennomført de ukene som vi hadde på planen vår, og vi har ikke kommet så langt i den testingen og den utprøvingen som vi ønsker. Det vi jobber med nå, er at vi ser at det å ha tverrfaglige uker der vi løser opp timeplanene helt, er ganske krevende. At vi heller nå skal prøve å tenke at vi deler inn året i mer temabaserte perioder. I vår skal vi sette av tid i

fellesskap til teste ut en periode hvor de skal planlegge en 6-7 ukers periode til høsten der det skal være et overordnet tema. Vi løser ikke opp hele timeplanen så lærerne skal ha timene sine, men de må sy i hop et opplegg som hører til under en felles paraply, hvis du skjønner? Du kan for eksempel kalle den perioden for bærekraftig utvikling, men hva er det innenfor bærekraftig utvikling - hvilket fag er det som passer inn? Hva er det som skal være kjernefag i den perioden der vi skal ha det temaet? Hva skal være fag som er mer støttefag? Kanskje er det noen fag som må gå litt uavhengig av akkurat den temaperioden der, men som da skal telle mer i en annen periode. Målet vårt er at vi - etter hvert da - kanskje vi kan ende opp med at vi for eksempel har skoleåret delt inn i seks perioder der vi tenker tverrfaglig gjennom hele året.

Vi hadde kommet lengre med dette hvis det ikke hadde vært for at vi måtte hive planene over skulderen da - fordi at: «Nei, nå ble det hjemmeskole igjen», så nå er det fokus. Det har vært vanskelig å få kontinuitet i ting føler jeg i denne perioden her. Så jeg håper det blir bedre nå.

**Forstår jeg det riktig når jeg sier at det er først og fremst er koronaviruset som har hatt størst innvirkning på hvordan dere har gjennomført endringsarbeidet – sammenlignet med hvordan dere helst ville ha jobbet?**

Ja.

**Hva gjør du konkret for at lærerne skal motiveres for endring?**

De må ha en del informasjon, og en del kunnskap om hva det innebærer. Man må informere og passe på at de har de trenger av informasjon, og ha en tanke om hvordan man formulerer seg. Jeg føler vertfall at det er veldig viktig måten du presenterer ting på. At det ikke er slik at jeg kommer med ferdige løsninger, og «nå skal vi gjøre det sånn». Det er så viktig at de har eierskap til det. Det må passe til skolen, og det må passe til de som jobber her. De må på en måte oppleve litt at det er dem selv som ønsker den endringen. Det er klart at da er det å ta utgangspunkt i hva som er utfordringene våre, hvordan opplever vi det? Vi opplever kanskje at vi har en del elever med lav motivasjon, men hva kommer dette av? Jeg har ikke svaret på dette, men vi er nødt til å reflektere rundt det sammen. For dette er jo noe vi lurte veldig på; hva er det egentlig som gjør at motivasjonen - for det er jo spesielt på ungdomsskolen - at den kanskje daler, og at de opplever at det blir mindre relevant? De begynner å bli lei, og ... Men at vi i hvert fall reflekterer rundt disse tingene sammen, slik at lærerne selv – de er nødt til å føle eierskap til endringer hvis de skal være motivert for endring. Det hjelper i hvert fall ikke at alt er oppe i mitt hode. Det føler jeg kanskje av og til - at jeg kan ha så mange tanker oppe i hodet, så er det litt slik at jeg må sette meg ned og strukturere det. Hvor begynner vi og hvordan skal jeg selge det inn? Litt sånn kynisk og retorisk på en måte. Man må i hvert fall ha dem med på lag. Da må man ha en tanke om hvordan man presenterer ting og i hvilken rekkefølge for at folk skal få eierskap. Det var mange ord for å prøve å forklare hva jeg tenker, men ... Det må komme fra bunnen. Det er ikke bare slik at nå har vi en ny læreplan og nå vil udir at vi skal gjøre sånn. Her er den nye læreplanen: Hva er det som er nytt her? Hva er det den kan gjøre for oss? Hva er det vi kan oppnå? For jeg synes at læreplanverket er godt. Jeg synes at tankegodset der er veldig bra, og hvis man tenker på hva elevene skal sitte igjen med av kompetanse når de skal ut i et yrkesliv så er vi nødt til å ta noen grep i skolen.

### **Du nevner at eierskap er viktig for deg. Er lærernes eierskap til endringene knyttet til lærernes autonomi?**

De er nødt til å ha en viss frihet. Når vi skal jobbe med en tverrfaglig periode, på samme måte som når vi jobbet med en tverrfaglig uke, så måtte lærerne selv få forme innholdet i det. Vi ble i fellesskap enig om hvilket tema vi skulle ha, så må de få forme det innenfor de rammene vi har. Vi kan ikke sitte og detaljstyre det, for da får de ikke eierskap til det i det hele tatt. Det må på en måte komme fra dem. Det tenker jeg er kjempeviktig, at de føler at de ikke mister den autonomien. Det kan de nok føle av og til, og det tror vil gå utover motivasjonen deres.

### **Hvorfor tror du at de føler det av og til?**

Fordi vi får en del ting som vi må gjøre, som vi skal gjennomføre hvor vi på en måte ikke har noe valg. Så skal jeg ta det ut til dem, og da er det å kunne klare å selge inn fornuften i alt vi skal gjøre. Det synes jeg er utfordrende som skoleleder fordi jeg må også føle at jeg eier det. Hvis ikke jeg føler at jeg eier det, så er det vanskelig å skape motivasjonen som skal til for at de skal tenke at dette er fornuftig. Vi har jo nå jobbet med et programmeringsløp vi har fått fra [høyskole/universitet], og jeg tenker at det er kjempeviktig å ta tak i det med programmering fordi det er nytt i fagfornyelsen. Det ble laget et løp fra [høyskole/universitet] som vi i veldig liten grad har fått være med på å utforme sammen med dem, og det har vi meldt tilbake. Jeg kan ikke som skoleleder stå å si at dette ikke er bra. Jeg må på en måte prøve å se hva det er for noe, så må vi bare prøve å gjøre det vårt eget og ta noen grep. Det er et eksempel hvor vi kanskje bare skulle konsentrert oss om å få på plass periodeplaner eller tverrfaglige tema, men vi kan ikke bare gjøre det. Vi må også jobbe med programmering, vi må jobbe med andre ting langs med. Hvis jeg da ikke klarer å formidle fornuften i det, så tror jeg at de vil oppleve at noe av det føles litt meningsløst og at det bare blir pålagt. Da har de ikke den autonomien.

### **Opplever du at lærerne er motivert for å jobbe med programmering?**

Både og. Alt etter hvor stor grad de har bruk for det i sin egen hverdag. Nå har vi hatt et løp der vi ønsker at alle skal få en forståelse av hva det er for noe, nettopp fordi at du kan bruke det i større grad inn i tverrfaglig arbeid. At alle på en måte vet hva dette er for noe, at det ikke bare er et begrep hvor vi ikke aner innholdet. At det er noe som matematikk- og naturfagslæreren skal styre med. Hvis de vet hva det er for noe og har en grunnleggende forståelse av det, så kan du i større grad tenke kreativt rundt det.

### **Opplever du at lærernes motivasjon til å jobbe med programmering har noe med kompetansen de har fra før?**

Ja. Til en viss grad, men samtidig så føler jeg at de gangene det har vært praktisk - at de ser hvordan de skal gjøre det - da blir de motivert fordi de synes det er spennende. Det er å få ting til å skje, slik som nå de siste gangene fra [høyskole/universitet] har vi kastet det litt over skulderen, fordi de er ikke der at de greier å sitte og reflektere rundt hvordan de skal bruke det i sin egen undervisning hvis de ikke vet hva det handler om. Vi har brukt mer tid nå sånn «hands-on» hva er micro:bit, og hvordan kan man bruke det? Det handler om hvilken rekkefølge man skal presentere ting i, også handler det om at vi som ledere har fått et opplegg som er publisert dagen før vi skal ha det. Du rekker ikke å sette deg skikkelig inn i det, og det

gjør noe med mitt eierskap til det. Jeg er i utgangspunktet opptatt av programmering, og det med digital kompetanse er noe jeg virkelig brenner for. Jeg kjenner at jeg har måttet jobbe med min egen motivasjon inn i det, så har jeg brukt mye tid på å tenke at vi er nødt til å gjøre det på en litt annen måte. Hvordan skal vi gjøre det for at jeg ikke skal miste dem helt? Hvis rullgardinen først går ned, må vi ta noen grep som gjør at vi kanskje greier å få dratt dem med oss igjen og få motivert dem. De må se nytteverdien i det.

### **Hvordan bruker dere profesjonsfellesskapet i dette arbeidet?**

Vi jobber med ting sammen - som hele kollegiet, men trinnene får i stor grad selvråderett til å jobbe med hva vi skal legge inn i en tverrfaglig uke, eller hvilket tema vi skal ha i en slik periode der vi skal jobbe tverrfaglig. Det vi i for liten grad har fått gjort er å bruke hverandre. Å bruke de som har god kompetanse i for eksempel programmering. At vi i større grad kunne fått brukt, og kunne fått etablert delingsarena. Vi ser at vi er nødt til å gjøre noe med hvordan de ulike faglærerne får jobbe sammen. Det er organiseringsspørsmål. Vi har begrenset med tid sammen, så skal det romme alt man skal gjøre. Vi er etter hvert nødt til å etablere faggrupper i større grad. Nå er vi en ungdomsskole og vi har organisert oss slik at vi har alltid to faglærere i basisfagene, men så har vi såpass få faglærere i hvert fag at vi må bruke dem på kryss og tvers av trinnene. Da vil man få et større behov for at de får møtes og samarbeide i faggrupper. Da handler det i forbindelse med innføringen av nye læreplaner om at du får samsnakket om f.eks. endringer i vurdering, endringer som kommer i forbindelse med eksamen. Alle disse tingene man har behov for å diskutere med andre som har samme fag. Så hvordan bruker vi profesjonsfellesskapet? Jo, vi bruker noe tid sammen som et helt kollegium. Vi bruker noe på trinnene der de får jobbe sammen, og vi bruker noe tid i faggrupper.

### **Du nevner dette med bruk av faggrupper og grupper på hvert trinn. Har den tilhørigheten noe å si for hvor motivert man er?**

Ja, de ønsker mer tid til å jobbe sammen i faggrupper. Det er et ønske som kommer fra lærerne selv, så det å kunne samarbeide og ha mer tid til å samarbeide om faget sitt ønsker de. Jeg tenker også at det er viktig at trinnene får eie sine egne opplegg, fordi det er de som kjenner elevene på det enkelte trinnet. Det er de som jobber tettest sammen, så jeg tror det har mye å si for motivasjonen. Det å få tid og frihet til å ivareta særpreget på det trinnet. Samtidig må vi ha felles tankegodt og felles forventninger, så vi må alle jobbe sammen også.

### **Hva gjør du som skoleleder for å sikre at lærerne innehar den kompetansen som er nødvendig for å gjennomføre endringene?**

Vi har det vi kaller for skoleutviklingsøkter fast hver tirsdag, og da er vi hele kollegiet samlet. Vi starter i hvert fall alltid sammen før vi eventuelt deler oss i faggrupper eller trinn, for å etablere forventninger og få nødvendig informasjon eller kompetanse. Slik som når vi nå ser innenfor programmering at her trenger de mer «hands-on» kompetanse, så legger jeg noen føringer. Dette skal vi gjøre nå, så gjør vi det litt sammen slik at vi lærer sammen. Samtidig vi har vi det med videreutdanning, som er en del av det. Å passe på at vi har den fagkompetansen vi trenger selv om det ikke har noe med det nye læreplanverket å gjøre sånn sett. Vi jobber med å heve kompetansen vår sammen, og hele tiden se på hva status er hos oss i forhold til det med vurdering for eksempel. Det å jobbe sammen om det og se på hva det

egentlig er som står i læreplanen om vurdering i matematikk. Hva er endringene her? Vi har jobbet med dette i fellesskap, og det er en del av kompetansehevingen som hele kollegiet må ha.

### **Hva legger du i begrepet motstand?**

Det bildet jeg får i hode da, er noen som sitter på stolen sin med et litt sånn skeptisk blikk og sier at dette vil ikke jeg være med på for slik har vi aldri gjort det. Nå har jeg vært skoleleder lengre enn jeg har vært rektor, men jeg har vært rektor i snart 7 år. Jeg tenker ikke på lærerne mine sånn. Ja, hva er motstand? Det er nesten et sånt filosofisk spørsmål. Hvis du kaller det motstand hver gang du blir utfordret på ditt eget tankegods, så har du et problem som skoleleder tenker jeg. Det handler jo om å lytte til hva er det folk trenger av kompetanse. Hvor føler den enkelte ansatte at skoen trykker? Så må vi ta utgangspunkt i det, og da tenker jeg at så lenge jeg klarer å møte folk vertfall litt sånn på halvveien i forhold til det med behov. Da tror jeg at vi kommer langt uten at det blir noe sånn ... For motstand, det er sunt med motstand, sant? For da får man utfordret ditt eget tankesett og da får vi bedre utvikling tenker jeg, men hvis man kaller det motstand hver gang man selv på en måte ikke får gjennomslag for akkurat det jeg hadde tenkt, så kanskje opplever man da motstand.

### **Retter du heller fokuset mot behovene til de ansatte, i stedet for å bearbeide motstand?**

Jeg tenker ikke på at det er motstand. Jeg tenker på: Hvor er vi nå? Hvor er det vi ønsker å bevege oss? Hvordan skal vi få til det? Det er vi nødt til å finne ut av sammen. Hvis man da jobber sammen med kollegiet, så får man ikke motstand på samme måte som man kunne ha fått hvis man står veldig bastant på det man selv mener til enhver tid. Jeg tror det handler veldig mye om å lytte og ta folk på alvor. Alle er voksne folk som vet at vi kan ikke få viljen vår, det er ikke dette det handler om. Det handler om at vi har et felles mål som vi skal nå sammen. Jeg går ikke rundt og tenker på motstand. Det jeg bruker mye tid på er å tenke på nettopp det her med at: Vi ønsker å komme oss dit, men hvordan kan vi komme oss dit på best mulig måte? Jeg tenker kanskje på motstand i den forbindelse at jeg tenker på hvordan dette her skal bli møtt, hvis jeg gjør det sånn? Hvordan er det sannsynlig at jeg blir møtt da? Eller hvis jeg presenterer det på den måten, hvordan vil de ta imot det da? Det er akkurat det samme som å være en pedagog i et klasserom. Det blir jo akkurat det samme. Jeg går ikke rundt og føler at folk er motstandere av endring. Det er et ganske ungt kollegium her som er veldig åpne og opptatt av at vi skal få til ting. Det følte jeg at det var på min tidligere arbeidsplass også. Det er litt sånn at hvis du opplever skepsis, så vil man sanse det ganske fort. Da bruker jeg ganske mye tankekraft på hva er det som utløser denne motstanden? Hva er det som utløser denne skepsisen og hvordan skal jeg på en måte komme rundt den? Jeg bruker ganske mye sånn tankevirksomhet. Så på et vis tenker jeg vel på motstand, men det er ikke det jeg kaller det.

### **Du nevner at skepsis er en type motstand du kan møte på i skolen. Hva slags andre typer motstand opplever du som skoleleder?**

Det kan være det her med at vi ikke er vant til å gjøre det sånn, eller det virker bedre å gjøre det på den måten her. Sånn har vi aldri gjort det, ... men jeg synes det er lite sånn egentlig. Det som er motstand, er det her med tiden: tidsbruk. Hvis folk føler at det er bortkastet bruk av tid.

Vi har så knapt med tid sammen og lærerne opplever at de har knapt med tid, og vi skoleledere opplever vel det kanskje enda sterkere vil jeg påstå. Selv om jeg alltid prøver å holde det ... Det er ikke interessant for noen av mine lærere at jeg opplever det samme på en måte. Jeg tror at både skoleledere og pedagoger, vi opplever alltid det her med at vi har for lite tid. Hvis vi da sitter og føler at det er bortkastet det vi får presentert, eller at man ikke får noe ut av en skoleutviklingsøkt. Da vil man oppleve motstand. Hvis de i eksempelet med programmering, føler at det er bortkastet å sitte og reflektere rundt hvordan de skal tenke programmering inn i tverrfaglige opplegg. Så vet de på en måte ikke hva det handler om, også vil det føles meningsløst for du skjønner ikke hva de er ute etter nå. Da handler det om at lærerne ikke ser relevansen i det, og da er det lett å miste dem. Sånn type motstand vil man møte. Det sanser man veldig fort og hva kan vi gjøre da for at det skal oppleves mer meningsfylt, eller hvor har vi bommet nå? Hva skulle vi gjort annerledes, og hva skal vi gjøre annerledes fremover? Der opplever man motstand hvis det er det man skal kalle det. Det er så lite tid, og da vil du at den tiden skal være ... Du ønsker at det skal være god bruk av den tiden.

**Du vil dermed trekke frem tid som en viktig faktor med tanke på motstand?**

Ja.

**Det at lærerne må se nytteverdien og at de ikke opplever det som ubrukelig, du tenker at det er viktig?**

Ja.

**Stemmer det at du også vil trekke ut kunnskap som en viktig faktor?**

Ja, det er kjempeviktig.

**Hva slags strategi har du for å imøtekomme ulike typer motstand?**

God planlegging. At man hele tiden må ha en tanke rundt hvordan vi skal disponere tiden. Hva skal man presentere når? I hvilket mellomrom skal man gjøre det. Hva man skal man legge i øktene? Man må være god på å velge ut det som man tenker er mest relevant som vi må jobbe med, så planlegging fra ledelsen sin side er kjempeviktig. Apropos profesjonsfelleskap, så er plangruppen kjempeviktig der. Nå har vi organisert det sånn at fra og med dette skoleåret her at vi har en trinnleder på hvert trinn. Når jeg begynte her hadde vi en storteamleder og det ble meningsløst på en ren ungdomsskole, for dette var noe som hang igjen fra at det her tidligere var en 1-10 skole. Da var det en storteamleder som var bindeleddet mellom ledelsen og ungdomsskoleteamet. Det ble meningsløst her ... Når vi har et storteam her, har vi jo hele skolen. Fra i år har vi trinnledere, slik at 8. har én trinnleder, 9. har én og 10. har én. De trinnlederne er med inn i plangruppa. Da er det viktig at vi ser sammen i plangruppen på hva det er vi skal bruke fellesøktene våre, og trinntiden på. Hvordan skal vi bruke den tiden? Slik at de også får ha en mening om det, og kan ta det tilbake til sine trinn og få innspill. Da har vi ikke bare en ferdig plan. Jeg har ikke troen på at jeg sitter og lager en plan i juli som jeg presenterer til lærerne i august, og sånn blir det. For det vil ikke funke. Det må være dynamisk også, at hvis vi ser at nå trenger vi mer tid på dette her. Vi hadde planlagt noe annet neste tirsdag. Hvis det da er mulig at vi kan gjøre om, at vi sier at vi har behov for å

fortsette med dette her i neste økt. Da gjør vi det, selv om det kanskje sto noe annet planen. Vi kan ikke alltid gjør dette, men av og til så kan vi det.

### **Tenker du at ledelsesstruktur har mye å si for hvordan man imøtekommer motstand?**

Ja, for det vi så i fjor når det skulle være én storteamleder. Det var at den storteamlederen ikke klarte å ta alt ut til alle trinn. Det ble helt håpløst. Det fungerer veldig bra nå syns jeg, med at vi har - i plangruppa så sitter de trinnlederne som da er ansvarlig for å ta ut og få innspill på det som plangruppa jobber med. Da har de både ansvaret for å følge opp at for eksempel trivselsundersøkelsen blir gjennomført, så tar de med seg resultatet tilbake til plangruppa slik at vi får diskutert det der. I tillegg har vi det faglige. At de på en måte har hånda på rattet på trinnet, og når det er trinnmøte har de klart for seg hva de skal jobbe med. Det skal henge i hop med hva det er vi som skole jobber med, hvis du skjønner? Slik at de har hånda på rattet både faglig og sosialt på sitt trinn. Da blir ting gjort, og ting blir fulgt opp. De er så tett på trinnet sitt og de kjenner den indre dynamikken på trinnet, og når de har det med seg inn i plangruppa føler jeg at vi i plangruppa har et godt inntrykk av ... eller, trinnlederen blir en god termometermåler da. Inn på trinnet – på hvordan ting fungerer eller ikke fungerer, og hva er det folk er frustrert over og hva er det vi må justere, sant? Så det med organisering er kjempeviktig. Ledelsen er ikke bare rektor og inspektør. Trinnlederne er en del av ledelsen.

### **Hvordan kobler du på igjen de som av ulike grunner har blitt avkobla underveis på grunn av sykdom, fravær eller karantene?**

Vi har ikke hatt så mye fravær blant ansatte, men det er klart at er alltid noen som er borte fra en økt. Det satt jeg faktisk og tenkte på i går etter at vi hadde hatt - for vi hadde programmering. Vi satt med micro:bit i går. Da tenkte jeg at på tirsdag som kommer - når vi skal jobbe videre med det – så tenkte jeg å høre med inspektør om h\*n kan ta de som da ikke fikk være med. For det blir meningsløst for dem og hoppe inn. Da må de få en start, og at det kommer seg i gang. At de ikke bare sitter og ikke aner hva det er vi holder på med, samtidig kan vi ikke bruke tiden på å drive å gjenta. Da må man se hva man kan gjøre, men det vil variere. Hvordan du skal gjøre dette varierer jo ut ifra hva det er vi har snakket om og noe av det er enklere å koble seg på. Ved andre ting må du passe på at de har en sjanse til å skjønne hvor i løpet man er.

### **Hvilke tanker har du som skoleleder om de endringene som må gjøres i forbindelse med LK20?**

Jeg tenker at de er helt nødvendig. Jeg tenker at ... Det er spesielt dette her med relevansen. Det å jobbe for å øke motivasjonen. Det å få til mer dybdelæring, og det her med det tverrfaglige arbeidet. Jeg tenker at det er helt nødvendig hvis vi skal få til ... Vi må hele tiden jobbe med å heve resultatene. Nå er jo vi i en kommune som ikke skårer veldig høyt verken på nasjonale prøver eller eksamen, vi ligger hele tiden litt under snittet for landet og fylket. Jeg er veldig motivert for å jobbe med de nye læreplanene fordi jeg liker så godt det tankegodset som ligger der.

### **Hva tenker du som skoleleder er en varig endring og hva innebærer dette for deg?**

Det er når organisasjonen gjør ting uten at ... En endring har satt seg i organisasjonen vår slik at det har blitt til en del av hverdagen vår. Da er det en varig endring. Når vi klarer å finne en form på det tverrfaglige arbeidet vårt, eller de temabaserte periodene våre. Hvis vi får en form på det som ligger der fra år til år. Slik at det er «sånn» vi jobber i hverdagen her hos oss, så har vi fått en varig endring. Det må bli en del av tankegodset vårt og slik vi jobber daglig.

### **Tenker du at varige endringer er viktig for å skape gode endringsprosesser?**

Det er det som har en effekt, tenker jeg. For hvis du ikke får til varige endringer er det ikke vits å ... Da vil det oppleves meningsløst. Det er gjerne det som har vært kritikken mot all utviklingsarbeidet. De som har vært lenge i skolen sier gjerne at man hele tiden må hoppe på noe nytt. Du er nødt til å ha varige endring hvis du skal oppnå en effekt. Hvis vi skal klare å forbedre resultatene til elevene våre og heve dem, er vi nødt til å få til varig endring.

### **Hvilke utfordringer kan oppstå i prosessen med å skape varige endringer?**

Nei, det er jo hvis vi ikke får til å gjøre det til en del av hverdagen vår. Så har vi det her med at hvis vi hele tiden skal hoppe på noe nytt før ting har fått satt seg. Det opplegget som jeg nevnte som [høyskole/universitet] har laget, som er desentralisert kompetanseutvikling. Der er jo meningen at vi skal over på noe nytt til neste år ... eller du skal velge en ny modul, men jeg sa at vi er nødt til å jobbe videre med programmering, og kan på en måte ikke bare si at nå kan vi dette. Nå er dette en del av organisasjonen vår, og nå kommer folk til å gjøre dette automatisk. Det skjer ikke. Vi er nødt til å jobbe videre med dette i fellesskap hvis vi skal få dette til å sette seg. Hvis vi skal få lærerne til å ta dette i bruk. Det er klart at hvis vi da ser at vi kanskje blir nødt til å kaste dette over skulderen fordi vi blir tvunget til å velge noe annet. Da mister vi noe av autonomien vår som skole, eller jeg mister det som skoleleder. Det er jo ikke bare lærerne som trenger dette, men jeg trenger også rom til å på en måte lede utviklingen her. Det tenker jeg er noe som gjør at endringer ikke rekker å få sette seg, før du skal på en måte over på noe nytt. Du rekker aldri over alt ... Det er jo det som er frustrasjonen. Samtidig så kan man ikke la være å jobbe med ... Du må jobbe med vurdering, det er en del ting du må jobbe med. Langs med.

### **Har dere noen felles mål som du legger til rette for som skoleleder?**

Målet vårt, som vi har snakket om, er nettopp det her med å øke motivasjonen blant elevene våre. Flere skal oppleve skolehverdagen som mer relevant, og der igjennom da forhåpentligvis bli mer motiverte, som da igjen forhåpentligvis fører til at vi klarer å heve resultatene. Med en gang du klarer å heve resultatene litt ... i hvert fall blant de svakeste, så har de så mye større sjanse til å komme seg igjennom videregående opplæring. Da er forutsetningene deres for å få et bra voksenliv så mye større. Det er på en måte et livsløpsperspektiv i det.

### **Tenker du at endringene som LK20 medfører i skolen er noe som påvirker hele organisasjonen og legger om praksisen i stor grad, eller påvirker endringene deler av organisasjonen og påvirker deler av praksis sakte, men sikkert?**

Jeg tenker at det vil gjennomsyre organisasjonen vår hvis vi får til det vi ønsker. Å organisere undervisningen på en litt annen måte, og dette er ganske stort. Hvis vi nå får til at vi skal dele



opp skoleåret i la oss si fem eller seks perioder, og deretter jobbe under en temabasert paraply i hver periode. Så munner det ut kanskje i noe større elevarbeid. Vi er nødt til å finne formen vår på det, men det er klart at dette er noe som er nokså gjennomgripende. Vi kommer derimot til å bruke tid før dette får satt seg. Vi er nødt til å ta små steg, slik at nå skal de først planlegge en periode som skal gjennomføres i høst. Jeg håper vi får planlagt slik at vi får gjennomført to slike perioder neste år, også ser vi på hvordan dette fungerte og hva vi må justere på. Om tre år har vi kanskje klart å organisere hele skoleåret vårt slik. Da er jo målet også at ... Innenfor det temaet her, så får de f.eks. en begrepsliste som er kjernebegrepene for denne undervisningsperioden. Elevene er nødt til å være godt kjent med hva vi skal jobbe med i den perioden her. Hva er det vi vil at de skal sitte igjen med etter denne perioden her? Jeg tror at det vil gjøre noe med både deres opplevelse av relevans og motivasjon. Hvis vi klarer å sortere litt mer for dem, og at vi ser alle fagene under ett, og presenterer at det her er kjernebegrepene vi skal jobbe med i denne perioden. Da tenker jeg at de svakeste som kanskje har strevet mest med å se sammenhengen mellom fagene ... Når man kommer til en vurderingssituasjon, eller eksamen ... Så har man en grunnkompetanse. Kan jeg de ulike delene, så har jeg kanskje kommet et knepp opp ... Hvis du skjønner? Jeg ser for meg at dette blir veldig omfattende med oss hvis vi klarer å få til det vi jobber med nå. Det kan jo bli en flopp. Det er ikke sikkert vi får det til, men det virker som personalet er giret på å få det til. De liker å jobbe sammen, og de liker å tenke sammen. Det er på en måte ikke noen som sånn ... Mitt fag, min bok. Apropos profesjonsfelleskap: Vi er avhengige av hverandre for å få det til. Det vil være gjennomgripende, ja. Hvis vi får det til, men jeg vet ikke om vi får det til.

## Intervju 2

### **Hvordan har du opplevd at lærerne i organisasjonen har tatt imot innføringen av fagfornyelsen 2020?**

Vi har opplevd det tror jeg som ganske glidende iallfall, vi slipper liksom ikke helt unna at vi er (By)kommune da, og lokale læreplaner og arbeidsgrupper og en del sånne ting som ble satt i gang ganske tidlig, er liksom med på å styre innholdet i skolen i dag ikke sant basert på de planene som finnes, men så kunne det kanskje vært interessant siden det i innføringsfasen da hvordan det ble jobba med nettopp det å feste læreplanverket i skolen gjennom de grepa som kommunen tok da, eller skoleeier tok. Det ble gjort en god del jobb der i forkant, så jeg vet ikke hvor interessant det er å bruke tid på nå, eller om du er mer på lærernivå?

### **På lærernivå, hvordan fagfornyelsen har blitt tatt imot blant lærerne.**

Jeg tror absolutt det er motivasjon for å ta imot og omfavne det nye læreplanverket, det vil jeg si. Endringsprosessene i skolen har kommet ganske jamt og trutt, og ganske sånn omfattende uten at lærerne kanskje får helt tid til å sette seg inn i det fra gang til gang. Det var en ganske brei og god forståelse for kunnskapsløftet, K07, som var ordentlig godt rotfestet. Jeg vil jo ikke si at fagfornyelsen læreplanverket er revolusjonerende nytt i forhold til det, men allikevel tror jeg en møter motbakke i forhold til atte «å ja ok, hva er det vi skal gjøre annerledes nå». Det er på en måte litt sånn kneik knytta til det.

vi som skole begynte å ta tak i de overordna temaene ganske tidlig, i det de ble lansert for å klare å danne rammene for det som kom etter hvert. Når faga begynte å rulle ut sine planer, så tok vi tak i de signalene som vi så, og det var at tematiseringen åpna for mye mer tverrfaglighet.

så helt ned i det konkrete så landa vi på at vi hadde lyste sammen med kollegene våre å jobbe med de fire overordna temaene i prosjektuke for å kjenne litt på «ok, hva sier nå disse temaene noe om, hvordan kan vi, hva er det vi ser i den overordna delen som vi kan jobbe med her, hvordan kan vi bruke det vi har kontra det vi får». Så vi gjorde oss kjent med de overordna temaene og noenlunde den delen på den måten inntil lærerplanen for fagene var klare og brukte mye utviklingstid lokalt på skolen til å egentlig holde oss litt oppdatert.

Ressurspersoner hos oss var aktive i de gruppene, så generelt så synes jeg det læreplanarbeidet bærer veldig preg av invitasjon av profesjon til å være med å forme. Det er ikke en sånn superbyråkratisk topptung prosess som trer ned, men at vi inviterer til medvirkning. Og den arva kommunen her ganske tidlig og var også veldig på innbydelses sida for å få med lærerne på laget og inn i arbeidet med den lokale lærerplanen. Og det gjør jo noe med inngangen til det.

### **Så lærerne har følt en tilhørighet til den prosessen da?**

Ja det vil jeg si. Så vet vi at det var ikke noe tvang at det måtte være fra hver skole, men vi så i hvert fall nytteverdien i at vi hadde tre lærere som satt i hver sin arbeidsgruppe og jobba med den lokale lærerplanen og temaer når de kunne ta det tilbake til oss og holde oss varme. I

tillegg hadde vi to lærere som var sentrale i den sentrale lærerplanen. Og de kan ta med seg tankegodset derfra til oss og dele videre. Så det har vært nyttig for oss når det gjelder å unngå sånne barnesykdommer i hvordan tolke, hvordan forstå når vi går inn og ser på faget og kompetansemålene. Så det har vært folk som har vært gode resurser for oss både særlig i fordelingsarbeid, men også i metodikk da.

### **Spennende**

Jeg vil si at motivasjonen er god og interessen er absolutt til stede. Så har folk med seg litt bagasje pga de lærerplanene som kommer litt for tidlig bort og sånn, men 07 bana god vei for 20 da, sånn i det store og hele, vi er en bedrift som er gode på læreplanforståelse.

### **Har dere iverksatt, eller har dere noen konkrete tiltak, eller ting dere gjør for at lærerne skal holde seg motiverte?**

Ja i det generelle så har vi absolutt det, men det handler ikke nødvendigvis om kunnskapsløftet på den måten eller læreplanverk. Tenker at vi som ledelse og her på (skolenavn), da, nå har jeg vært her i fire år, og jeg merker en veldig forskjell. Her er kulturen samarbeid og deling, det ligger på en måte festa i omtrent i grunnmuren. Du sitter ikke på hver din tue og produserer og deler litt sånn i øst og vest, men man har et helt sånn rotfesta fagsamarbeid, der et tolærersystem er etablert og eksistert i mange mange år, det er faglærerne på trinnet, her kaller vi det for en nosse da, som bro i Sverige. Så faglærerne går på tvers i hverandres klasser i basisfaga og de har avtalt når de legger timeplanen sin sjøl, og det gjør de her, så finner de høl der de kan sitte å ha fagsamarbeid da, faglærerne, og den er hellig, den rører vi ikke, det kommer ikke noe kommentar, spørsmål, det er bare å glemme.

### **Det er hellig**

Så det er jo en ting rundt faga sånn sett, og så har vi også kontaktlærerteama, altså klasseteama. Da er det også timeplanfesta teamtid som tar av vår fellestid da. Så har de i tillegg til det de snakker om igjennom uka og arbeidsplassen. Så er det et møterom der de kan samkjøre seg, diskutere elevene sine og dele bekymringer eller pokaler og premier.

### **Du sier jo mye om hvordan dere bruker profesjonsfelleskapet i forhold til daglig og ukentlig praksis, men hvordan bruker dere profesjonsfelleskapet for å nærme dere fagfornyelsen?**

Fra ledelsens side så sitter vi jo sammen. I utviklingstida vår så bytter vi på med kompetansepakker, eller vi kan rett og slett ikke ha så mye nå lenger for dette her var litt i den spede starten. Da hadde vi på en måte, kall det ekspertisen da, som var der det skjedde og var med på det og som var flinke til å dele. Det var spredt på team og spredt på fag så vi linka det inn den veien i forhold til at det ble naturlig deling i det.

Vi har ikke, må si det har ikke vært en sånn topptung styring av, i hvert fall ikke ned i den enkelte time da, men vi involverer oss i det gjennom tilrettelegging for hvordan vi skal nærme oss de forskjellige temaene i den lokale planen som jo er den vi på en måte har nærmest oss og det går helt ned på trinn. Så når vi planlegger neste undervisningsperiode eller neste

undervisningstema så bruker vi planleggingstida vår på trinntid for å se hvordan vi kan nærme oss ulike fag. Hvilke fag er det som, eller er det lagt til rette for at disse fagene kan samarbeide om noe. Skal det være et felles læringsprodukt, skal det være prosjektuke, skal det være «hvordan skal disse forskjellige faga med hver sin egenart da kunne bidra til at eleven får en dypere forståelse for det tema som nå er fokus i seks uker».

### **Så mye av det du sier er jo det at lærerne får bevare mye av autonomien oppi det her da**

Ja, det er akkurat det jeg sier. Den tilliten har igjen med kulturen å gjøre da. Vi ser at det arbeidet, og deling av det profesjonsfellesskapet er så godt og så sterkt at pådriverne, kulturbærerne, de som har vært i gamet lenge, de er de som på en måte er lengst framme i skoa for å foredle det etablerte systemet når det gjelder hvordan vi samarbeider, at vi faktisk har faglig fokus når vi skal ha det, og så samtidig kan vi greie å hente ned læreplanverket og faktisk implementere det i undervisningshverdagen sin da.

### **Ikke sant, ikke sant**

Vi er kanskje heldige sånn sett, men det er drivkrefter i kollegiet som vi ikke kunne vært foruten, i sånn type arbeid, det er ikke de som snur bunken de som har vært der lengst, de som snur bunken og tenker at de bare prater litt på det gamle så er vi innafør på det nye.

### **For det kan jo fort i teorien være at en har ulike sosiale grupperingene som har ulik oppfatning av hva som er verdifullt, men det verdifulle hos dere går i stor grad på samarbeid, deling?**

Ja, det er jo en tid som vi kan velge å investere så lenge vi ser at lærerkollegiet forvalter den tida si og friheten godt da, det mener jeg vi ser fra dag til dag. Det er ikke noe grunn til at vi skal gå inn og dra i bremsen og si at «nei, vet du hva. Nå skal vi ta over innføringa av lærerplanen eller lærermerket», men at vi er der som en sjekk, litt sånn detektiv da, for å se hvordan disse tingene kommer til syne i den temaperioden vi skal inn i nå f.eks. Det kan gå fra hvilken som helst ende av en sånn prosess, det er fordelingsarbeid til slutt eller om det er «åssen kan vi jobbe med livsmestring, har det noe plass i dette».

Så ser vi jo det også at vi har seksjoner og fagområder hos oss som henger etter og som vi må dra mer i enn andre. Over det store og det hele så er det fryktelig mye godt som skjer. Så er det noen sånne etablerte i praktiske fag, særlig så går det sammen med kunst og håndverk, da er vi på samme virkemidler og samme metoder, og samme måter som man hadde tidlig i 1980 egentlig. Så det har vært jobben vår, men det er lett å identifisere for det faller veldig fort igjennom når man begynner å stille spørsmål ved det, så der er det noen som har noe å hente, absolutt.

### **For det bringer meg litt over på det neste spørsmålet, om hva dere som skoleledere gjør for å sikre at lærerne innehar den kompetansen som er nødvendig for å gjennomføre de endringene her, og du sier jo at dere har hentet eksterne aktører, som dere har brukt i starten**

Ja ikke nødvendigvis eksterne, men de har kobla seg på i det tidlige arbeidet da, lærere hos oss liksom mm.

**Men for å sikre at alle lærerne har fått den kompetansen som trengs, hva er veien videre, hva gjør man da?**

Ja hva gjør man da?

**Eller du nevner den kunst og håndverksgruppen, kan det hende at det stopper på kompetansen her?**

For det første må de ha verktøyene for å gjøre jobben de er satt til å gjøre, det er på en måte en del av hverdagen, og også i kunnskapskompetansen. Det kan jo være så smått som at man skal innføre et 3D-tegneprogram f.eks. at det fins og at man også er i stand til å ta det i bruk. Så det er en type kompetanseheving som ikke nødvendigvis sees på som den aller største og mest overordna, men dem trengs da når det skorter.

Hvis du spør uttrykkelig om noe så må du være forberedt på å ta den jobben også. Noen ganger må man belyse ting veldig godt for at det skal bli en endring. Vi har veldig lyst til at lærerne våre ser sjøl at her trengs en endring.

Her går vi inn i noe som vi egentlig bare maler på nytt og så kaller vi det for noe nytt, og så er det ikke akkurat det samme, også blir det fagriktig. Hva skal jeg si da, vi som skoleledere har ikke undervisning- og ekspertkompetanse i alle fag. Så en kan lett bli enten sittende litt på sidelinja og ser hva som skjer, og så må man jo hoppe inn i det og faktisk fordype seg i læreplanverket og bli en lokal ekspert på det sånn at du kan guide den delen av kollegiet videre. Hadde det vært flere sånne så hadde vi vært i trøbbel med vår metode. Hvis det var flere faggrupper som satt veldig på sidelinja og benken, og satt helt stille i båten.

Akkurat nå så har vi en periode der vi tilpasser oss de lokale lærerplanene våre. I noen perioder så legger vi inn noen føringer som sier at «nå skal vi, nå er det sånn at nå kan vi ikke velge å ikke ha et tverrfaglig samarbeid rundt det tema, nå skal vi. Det er disse fagene som skal ha det, det skal vare i to undervisningsuker», for eksempel da. Så sitter man sammen og drodler rundt hvordan det kan være, og hva slags læringsprodukt vi skal ende opp med der. I andre situasjoner kan det være at vi må holde mere tettere på og faktisk gå innom i samarbeidstida og i ukeplanarbeidet, og si «se her, dette snakker vi om her og her, og at vi skal gjøre sånn og sånn». Så ser vi det i praksis og så fysisk observere det skje.

**Det trenger jo ikke alltid gå på viljen til å endre, men hvis man ikke vet hvordan man skal gjennomføre det. F.eks. på grunn av kunnskapshull eller gap som må tettes, har dere noe strategi da, eller hvordan løser dere det hvis dere ser at her trenger denne personen veiledning**

Ja det er påfyll av smått og stort da, vi ansetter jo folk med kompetanse i den undervisninga de skal drive med så fagkompetansen ligger i bunn, om den er 5 år gammel eller 15 år gammel. Allikevel, en undervisningskompetanse som de skal ta med seg og forvalte da. Så det er lenge siden vi nå har hatt reine innføringskompetanse øvingsøker rundt læreplanforståelse.

Det er stadig vekk fokus på vurdering for læring, det går aldri av moten, den er alltid aktuell.

Vi jobber med vurderingsformer og drodler rundt hvordan vi kan sitte i et tverrfaglig kollegium og undersøke det samme læringsproduktet å få gode vurderinger ut av alle tre. La oss si det er tre fag som jobber rundt et felles produkt, «hvordan sikre oss at vi lager vurderingsformer som er brukelig for mer enn et fag av gangen». Det høres jo banalt ut egentlig på mange måter, men det er likevel noen som trenger å bryte ut av sin egen faglige tvangstrøye da, hvis vi kan kalle det det.

Da må man være fryktelig konkret da, det er jo voksne elever det her ikke sant, så at man må konkretisere og komme med helt reelle eksempler på hvordan det kan gjøres som har blitt gjort, ordentlig sånn tidkrevende prosess da.

### **Det er det uten tvil.**

Men jeg kan ikke si at vi driver kompetanseheving, altså sånn i form av kursing eller kursrekker eller sånn type ting, men man driver opplæring i det små

**Det som den nye lærerplanen er veldig spesifikk på er det å trene på å kunne anvende kunnskap i ukjente sammenhenger, og drive kontinuerlig underveisvurdering i stedet for summativt. Det kan jo være nytt og ukjent for de som har vært i skolen i mange år og er vant til å jobbe formelle summative vurderinger.**

Ja, det er vurderingskulturen, og vurderingsformene synes jeg alltid er spennende å jobbe med. Det er jo en lang vei å gå for en som er vant til å ha en, la oss si at de har norsk skriftlig så har de tentamen, og det er på en måte den vi jobber oss fram mot vurdering av tentamen. De blir jo fanga opp i dokumenteringskravene, men det er jo en båt som skal snus. Jeg ser ikke at vi er der vi sitter hos oss, men jeg tror det som mange er på vei til, eller som de trenger en forståelse av, det er mye at det samme som var etter 07. Vi sitter jo og tenker på at 07 skulle være frigjøringa av læreren og lærerens kompetanse, og så ble det litt sånn., Jeg husker vi hadde forelesninger om det når det var aktuelt og det største behovet som meldte seg etter 07 den gangen var veiledning rundt hvordan forstå kompetansemålene.

Jeg vet ikke om folk helt klarer å frigjøre seg fra den linja. Vi jobber mest av alt med varierte, ikke bare undervisning, men variert vurdering. Så har vi jo lyst til å komme dit at vi kanskje har en, ikke karakterfri skole, men at vi tenker at vi ikke skal karaktersette alt.

Men der er vi jo i en kommune der skoleeierne ser annerledes på det også. Så du møter jo sånne stengsler eller hindre, eller kall det hva du vil, på mange nivåer da. Kommunepolitikerne gjør vedtak på at alle vurderingssituasjoner skal karakterfestes så blir vi sittende litt med henda i fanget. Jeg tenker at moderne skoleforskning forteller oss at det er ikke karaktertallet som teller.

**Så det du sier er på en måte at dere føler dere kanskje litt låst av den styringa som kommer ovenfra, kontra hva organisasjonen internt kunne hatt behov for?**

Ja det vil jeg jo si. Det er sikkert fint å være skoleeier på samme måte som det er fint å være mange andre ting på skolen, men det å være lærer og identifisere alle som skal styre innholdet, ikke nødvendigvis i den enkelte time da, men på mange plan, så er det mange stopp

og mange dokumenteringsbehov. Jeg føler at veldig mye av systemet rundt skolen kanskje ikke er like godt bygd opp for å håndtere de tingene som skjer i skolen selv om de eventuelt kommer utenfra. En veldig komplisert måte å si det på, men.

**Det er veldig interessant å høre alt du sier.**

Ja også så lite mening det gir da når en bare sitter og sier det sånn ut i løse lufta, men håper det gir mening.

**Ja absolutt. Det er kjempefint å få det fra et skoleleders perspektivet. Hvis vi hopper litt over til neste punkt så er det motstand. Da lurer jeg litt på hva du først og fremst legger i det begrepet?**

Motstand? Det første som treffer meg er ikke uvilje, men uvitenhet kanskje. Altså, hvor stammer denne motstanden fra da når man snakker om skole så har alle egentlig litt rett i alt uansett hvilken måte man vinkler det på. Så finner du gode poenger om det kommer fra den eller den andre læreren, men jeg tror de fleste så at læreplanverket vårt trenger en opprydning uansett hvilken fagseksjon du har beina dine i, og samtidig så tenker jeg at jeg har absolutt ikke opplevd noe motstand mot at læreplanverket vårt fornyes, og omstruktureres til en viss grad. Men en kan bli litt overvelda av skolens ansvar hvis det er lov å si det. At t det skaper, om ikke en motstand da, men følelse av en sånn overveldenhet som gjør at en som skoleleder må være flink til å sile ut på riktig nivå hvor ansvar og ting skal ligge da. Så vi skal på en måte være paraplyen og sila som skal ordne ting på riktig nivå og ha kommunikasjon med de riktige nivåene. Når man leser den overordna delen av lærerplan så er det jo en vanvittig bestilling til skolen og til den enkelte læreren, og så legger du på et nytt lag med de lokale bestemmelsene også kommunestyrevedtak om karakterer på alle vurderinger så blir du sånn ... da kan du få motstand.

**Ja, hvor skal man begynne.**

Den hører jo litt sånn hjemme i de litt større lærerrollene og lærerens opplevelse av å bli tilsidesatt som profesjonell yrkesutøver da. Når man blir en båt på sjøen som blåser litt hit og dit.

Å kurere motstand.. Enten det er snakk om de bitte små tinga som digitalt læreverk så vil du møte motstand på det, fordi du vil alltid ha noen som tenker at «nei, vi skal bort fra skjermene og alt skal ikke være skjermbasert hele tiden». En ting er å poengtere alle opplagte gode fordeler med gode verktøy, men samtidig åpen for at «nei, vet du hva. Her har du et verktøy, du kan velge et annet eller supplere med det tredje, men det kan du ikke når det gjelder karaktersetning og formelle krav da, der står du ikke fritt ikke sånt lenger».

**Hvilken type motstand kan du som skoleleder oppleve, har du noen konkrete eksempler på det?**

Ja absolutt, det kan jo være både smått og stort det. Nå er vi en skole med rundt 40 ansatte og sortert på mange forskjellige måter, og 360-70 elever sånn til enhver tid, så det er jo mange arenaer for å møte motstand. Kanskje den kneika, hvis en skal tenke på det faglige, hvordan tilnærme seg fag og det elevnære. Så en klassisk tilbakevendende sak er jo nettopp det med

motstand mot å fornye noe du er veldig trygg på som lærer.

Så finnes det «etthundreogåttmillioner» andre måter å møte motstand på eller uvilje eller uvitenhet. Motstand kommer fra mange steder og av mange årsaker, men det å riste i godt etablerte praksiser er nok lettest å identifisere på en måte, og samtidig vanskeligst å gjøre noe med da. Jeg synes ofte at sånne skoledebatter, eller skoleproblemstillinger havner nesten i det filosofiske, på et eller annet tidspunkt havner de der, og da er det viktig hvilken vei du sitter, hvilken grunnholdning, hvilket syn og personlighet en har i det. Så det er veldig kort vei mellom det profesjonelle og det personlige som lærer hvor du diskuterer undervisning, vurdering og læring og klasseledelse. Der er det en syltynn linje mellom profesjonsutøveren og mennesket. Og den kan være vanskelig, nesten uansett på hvilket nivå hvis du har lyst til å bearbeide eller endre en praksis.

La oss si at jeg synes vurderinga er fryktelig, fryktelig interessant, derfor havner jeg litt fort i sånne problemstillinger, men det å tenke at et elevprodukt ikke nødvendigvis trenger å være et A4 ark, eller innlevering, eller et skriftlig arbeid, men hvor du kan jobbe med muntlighet, jobbe med fagsamtalen, hvordan den kan ha en verdi for deg, hvordan du kan bruke det tekniske og allikevel sitte igjen med et veldig godt og vurderbart produkt da. Der er det mange som skjelver litt, eller ikke skjelver da, men som krever mye leiing inn i det å endre på «hva er det jeg som lærer ser på som et godt vurderingsgrunnlag for en elev i et fag i et tema». Der er vi over hele linja tror jeg, sikkert andre steder også. Du kan sitte innafor samme trinn, samme fagseksjon og ha helt ulikt syn på hvordan få frem kunnskap eller kompetanse til eleven. Der har du hele spekteret fra de som skal ha en multiple choice prøve til de som kan observere en klasseromsdialog, og hente ut det de selv mener er helt likt vurderingsgrunnlag. De mener de kan måle kompetansen til eleven på de to forskjellige måtene og gi et resultat da.

**Nå beskriver du en type motstand som oppstår i profesjonsfellesskapet i skillet mellom vurderingspraksis og profesjonsutøveren. Hvordan kan du forklare den motstanden?**

**En ting er jo det som utvises, det utløsende, men hva bunner motstanden egentlig i?**

Jeg tror i det øyeblikket man blir utfordra på noe så griper man til det trygge, om man er lærer eller noe annet. Det som er trygt, innafor og godt stykke arbeid for 15 år siden, er utdatert og utrangert i dag. Det er en lang vei å gå for enkelte, samtidig så er det jo akkurat i den tida som investeres i profesjonsfellesskapet gjennom tid, for det handler ekstremt ofte om tid, og den tida på skolen er pressa.

Så det er på en måte tilbake igjen til det vi sa innledningsvis at den samarbeidstida er så hellig da. Det er ikke nødvendigvis et ansvar som jeg som skoleleder tar alene, eller at jeg og mine kollegaer tar alene. Vi prøver å identifisere det i kollegiene og i profesjonsfellesskapet. Hvem er nysgjerrig, går i bresjen og som lykkes med det, eller som feiler så pass mange ganger at de blir gode på det, sånn at de får en rådgiverrolle for den eller de eller resten.

Det er en veldig tosidighet det også, altså her snakker vi om ting som ikke er helt sånn grunnleggende på tvers av regelverket og føringer, det er en del av problemet igjen. Det å være opptatt som skoleleder av god vurdering og forholdsvis ok forståelse av



kompetansebegrepet, og møte den eller de lærerne som synes det er helt topp å lese side 32 og 33 og svare på spørsmål helt på slutten. Når undervisninga og vurderingsformen kommer i form av en ferdig oppstilt 10 punkts prøve med to setninger som svar, da kan du kjenne på det med motstand. Også er det jo da hele tiden å gjenta og gjenta, det er jo ingenting som er gjort på en vipps.

Så tenker på alle de svara du har fått nå, det hadde vært kjempedeilig hvis jeg bare kunne svare deg «ja det er sånn og sånn og derfor gjør vi det sånn». Så vet jo du det like godt som meg det er veldig sjelden du kan gjøre det, nesten uansett hva vi snakker om i skole, bortsett fra å lukke vinduene og låse døra, så er alt annet oppe til diskusjon da.

Hele tiden, da blir du læreren igjen ikke sant, så må du ta fram den logiske verktøykassa di og så må du komme med helt konkrete, innlysende kanskje bare små eksempler på hvordan det du hører, ser og observerer, eller legger til rette for på andre måter enn det du har vært vant til faktisk gir deg god innsikt. Være til stede i undervisninga, være til stede i utforminga av planlegging av undervisninga, ha klare tanker om hva elevene skal sitte igjen med, og hvordan har du tenkt til å vise det. Gi motstand tilbake da. Der du møter de som ikke tør, ikke kan eller ikke vil, eller ikke ønsker seg eller ...

**Der er du inne på noe veldig spennende, det å gi litt motstand tilbake, og skiller profesjonsutøveren og enkeltindivid oppi det her. Har dere noen strategier på hvordan motstanden skal håndteres når den oppstår?**

Jeg tror ikke jeg kan si at vi har en sånn generell «go to» perm der du liksom åpner opp og tar ut punktene, men

**Det hadde vært interessant hvis man skulle hatt en handlingsplan på alt man foretar seg**

Ja. Et veldig aktuelt eksempel for oss er, jeg tenker at hvis vi skal trykke på en plass da så må vi først ha om det er en eller annen konstativ eller kvantitativ bakgrunn for «hvorforser det sånn ut».

La oss si at vi sitter med kunst og håndverk, som vi nevnte i stad, og så har vi mat og helsefaget der datagrunnlaget over mange år viser at guttene ligger 0,85 i snitt under i karakterene enn jentene i mat og helse. «Hvorfor er det sånn?» Det å legge fram tallene og sitte sammen med seksjonen. Det er utrolig lett å mene, tenke og ha tro på, og så viser det seg at «nei, det var faktisk ikke sånn i det hele tatt, selv om følelsene mine kanskje sier noe helt annet».

Så komme med noe kvantitativt da i sin profesjon er veldig sunt innimellom, og særlig sånn type diskusjoner hvis man hele tiden blir sittende å mene og synse, så sier det vel bare ingenting. Men når du kan legge fram «siden 2010 så har guttene på (skolenavn), ligget på 0,8% karakterpoeng under jentene i mat og helse, skal det være sånn?» Er det jentene som har et eller annet magisk fortrinn i mat og helse som gjør at de automatisk klarer bedre karakter?

Og sånn som vi har holdt på egentlig mange år i kroppøving også. Der er vi heldigvis veldig

på linje med innføringa i fair play og det faget der du faktisk skal ta personlig hensyn i vurderingsarbeid da. Det var også ven lang vei å gå for mange når ikke førstemann på 60 meteren skulle ha 6er, mens du skulle ha for innsatsen din og forutsetningene dine. Så er det jo ingen sånne forutsetninger i mat og helse, så det er veldig interessant å sitte å observere den diskusjonen.

### **Har dere en dialog med de enkelte seksjonene der bakgrunnen for motstanden blir tatt opp?**

Ja, den må skje jevnlig når vi jobber så direkte med en seksjon og med relativt få folk. Så handler det igjen om å vise hvor problemet er, eller hvorfor vi synes dette er et problem, også har ikke vi noe fasit på det som at du må kaste bort det og gjøre noe annet isteden. Men vi sammen sitter litt sånn småvitende, og vi kan være de som på en måte stiller de dumme spørsmåla da som gjør at en må tilbake i seg sjøl og tenke på egen praksis.

Den gjelder, sånn type motstand tenker jeg på da, at ikke du tar et svar for gitt, eller en oppfatning som gitt, eller en forutinntatthet som gitt, men faktisk beviser de tingene. Akkurat på samme måte som elevene ikke sant, du må reflektere rundt egen praksis og se «Er det du sier nå basert på en forutinntatthet eller er det basert på en faktisk ting?» Er det noe vi kan peke på og si at «Ja, sånn er det. Eller er det noe din, du eller deres undervisning og underveisvurdering, tilrettelegging, oppfølging og form som gjør at sånn er det». Jeg tror ikke guttene er 0,8 prosentpoeng dårligere enn jentene i mat og helse, på ingen måte. Jeg tror de kan like godt. Sånn mener jeg at det ligger en sånn forutinntatthet om at det er mer struktur her enn hos guttas utføring av faget.

### **Spennende, gode drøftinger**

Ja, så det er motstand når du snakker om å få motstand tilbake. Da er vi og pirker på de tinga. Det blir en sånn blanding av veilederrolle, litt vaktbikkje og litt barnevakt. Du er mange ting.

### **Litt alt. Jeg tenker vi kan gå videre til det siste forskningsspørsmålet. Det går ut på hvordan skoleleder arbeider for at de endringene som man innfører skal bli varige i organisasjonen. Du sa innledningsvis det er veldig lett at man gjør en endring og så gjør man egentlig bare det samme som man alltid har gjort. Du har jo for så vidt svart litt på det, men de endringene som dere har innført, hvilke tanker har du om de og hva er det konkret?**

Jeg tenker aller først at vi er ikke i mål, og det er filosofisk når vet man at man er i mål. Jeg tenker at i det øyeblikket vi har greid å lage en skole der vi har sultne ansatte som har lyst til å utvikle seg, der man ikke tenker at kurs er eneste måten man kan utvikle seg på, men skaper en kultur der du tør å vise korta dine til nestemann, at du kan be kolleger på å komme inn, da er vi i mål.

På matte, norsk og engelsk seksjonen vår der er man alltid inne i hverandres klasserom. Det er en kontinuerlig lesson study der du kan være to faglærere i et rom også sitte i etterkant å ha fagsamtale etter møtene.

Samfunnsfaglæreren og krle læreren har ikke det på samme måte, for der er det ikke noe polærssystemer ute og går. Det er fortrinnsvis i basisfagene. Samtidig kommer jo rollene våre til syne der også gjennom å kreve forvandling, og litt den vaktbikkja som passer på og holder i det. men passe på at det blir varig?

**Varig endring er jo mange år frem i tid. De endringer som har blitt gjort til nå, både på individnivå, systemnivå og organisasjonsnivå med årsplaner. Hva har det innebåret for dere frem til nå?**

Ja jeg skjønner hva du mener. Det er et forskningsspørsmål som jeg kan bryte ned i 145 timer og beskrevet gode holdninger

**Hva gjøre dere på systemnivå da?**

På systemnivå, hvis vi tenker på leddet mellom oss og skoleeier da som styrer oss så kommer vi ikke utenom lokalt læreplanarbeid. Det er en kontinuerlig vei å gå i og med at vi har en skole her som tok med lærerne på råd, og lærerne selv valgte at i (By)skolen når vi skal angripe det nye læreplanverket så skal vi ha temabasert læring. Det er jo et resultat av en avstemming, det ble lagt fram «ønsker vi å ha det sånn eller sånn», og der kom lærerne med på råd og jeg tenker at den prosessen var i grunnen veldig god. Den var veldig inviterende og åpen, og den åpna for at alle kunne ytre seg og mene noe.

Også ble det tatt en avgjørelse på bakgrunn av de meningene og det som den gang ble votert fram da. Da er det sånn at i (By)skolen i dag så er det temabasert oppstyking av lærerplanen og det har vært et helt formidabelt arbeid med å sortere fag og kompetansemål inn der man ser at «her er det noen koblinger som allerede gjort». Så ut av det så har man fått veldig mye «gratis» i hermetegn som skole og skoleleder fordi her ser vi at her er lista allerede på plass. I de her temaene så ser vi at «her åpner det seg for at disse fire fagene kan ha mye felles».

Også tenker jeg at når vi skal gå inn i en ny seksukers periode som det er stykka opp i så er på en måte prinsippene nå at vi trenger ikke nødvendigvis gå i samme takt, men vi skal gå i samme retning. Du skal få lov til å hete Jon og være i et klasserom med samfunnsfag, og så skal du få lov å hete Birgit og være i et annet klasserom og drive med samfunnsfag og samme tema. Man må ikke være blåkopier, men det skal i hvert fall være sånn at når elevene sitter igjen med en karakter og en vurdering skal det være basert på de samme kompetansemåla og må kunne identifisere at det er ikke tilfeldig at den klassen er sånn og karakterene er basert på noe helt annet.

Systemet i den forstand at vi har de lokale lærerplanene gjør at vi har en rammejobb innafor. Så tenker jeg at vi som sitter i ledelsen skal ha mange hatter på, og være den som frister til og den som åpner opp for endring.

Vi må identifisere hvor det er vi halter, hvor er det vi ser at vi har en vei å gå. Det kan jo fremstå på mange måter det, om det er basert på karakterforskjeller på gutter og jenter, eller nasjonale prøver i lesing hvor vi er for ujevne. Vi har ikke noe kultur for å drive med lesing i alle fag. Vi har ikke nok innarbeida kompetanse på hvordan vi kan jobbe med lesebestillinga.

Nå vet ikke jeg hvordan dere har det på (skolenavn), men vi er jo med i en desentralisert kompetansehevingsgruppe sammen med, der hovedområdet for grunnskolene i (By) handler om lesing. Det er en bra ting for oss på (skolenavn), fordi vi ser at vi svinger for mye og det er en nedadgående pil når det gjelder nasjonalprøver i lesing. Vi ligger jamt over stadig vekk litt lavere inneværende år enn forrige, og forrige der igjen, og det betyr at vi lokalt på vår skole må tenke at «ok hvordan kan vi innføre noe som gjør at vi greier å holde fast i lesemetodikk». Nå har vi hjelp av til å ta hold i det, men det skal være noe som er varig. Da må vi se på hvordan vi kan gjøre det helt ned til det daglige, da må vi, tenker jeg, ta noen avgjørelser.

### **For nå er du jo inne på individnivået, hvordan dra det ned på det nivået?**

Ja da må du ta hele den jobben da og si at nå får vi påfyll av kompetanse og merkompetanse på skolen og så tar du etter hvert en avgjørelse som gjør at alle må forholde seg til noe da. For oss er en måte å gjøre det på å ta arbeidsplanene som elevene skal ha, og der skal det fra uke 13 stå følgende, det skal stå en beskrivelse av hvordan du skal lese leseleksa.

### **Dra det helt ned**

Noe så enkelt som det, men da har du på en måte tvunget fram noe, og så kan man jo blomstre ut ifra det igjen da.

### **Det blir litt overlappende her, men hvis vi går tilbake til begrepet varig endring. Du sa jo litt om at det dere har leseprosjektet med, og hvordan dere trekker det ned på individnivå. Men hvordan skal slike endringer bli varige i organisasjonen og forhindre at det glir ut f.eks. når blir borte?**

Jeg tenker at endring må starte, ikke alltid, men som regel i hvert fall, på toppen hvis det skal holde. Så er det jo vi som skoleledere som må utarbeide en strategi for hvor vi vil hen. Hvis den lokale skoleledelsen ikke er enig om det da må du kaste det ut vindu for da er du spinoff. Da blir det ikke vi lenger, men de.

Så jeg kjenner at vi som skoleledere for det første må ha en stemme i de helt grunnleggende tingene som vi ønsker at skolen skal utvikle seg på. Og så må vi evne å holde i det selv om det over tid kommer andre typer input som, ikke forstyrrer da, men det blir alltid lagt til noe. Det er alltid et eller annet tilleggsansvar som skoleleder, eller du får nye ting å forholde deg til som at strukturene rundt endrer seg. Og så må du prøve å ikke la den støyen ligge i veien for det som du på en måte definerte som kjerneverdi, kjerneprosjekt eller gjennomsyrende fokusområde, som lesing på en måte kan være da.

### **Det er litt over på det, altså utfordringene som kan oppstå i prosessen. Er det andre typer utfordringer som kan oppstå underveis?**

Jeg tenker at du må stadig vekk gå litt omkamper, eller ikke nødvendigvis omkamper, men at det endrer litt karakter fra gang til gang. På en måte være den som rører litt i glasset da, som holder ting litt i bevegelse. Ut ifra min posisjon så er det, altså jo mere ledelseslitteratur man leser, jo mere blind blir man.

### **Ikke ukjent det nei.**

Vi omhandler jo, behandler og jobber med folk hele tida og noen ganger må du være h\*n som tvinger det fram. Man er jo 100 prosent avhengig av et kollegium tror på det du sier, som har en troverdighet som leder for i det hele tatt ha en igangsetting av en eller annen form for endring. Så må du ha kompetansen til å holde i det, og så må du ha tålmodigheten til å se det over tid. Også må du ikke la deg forstyrre av hva som enn måtte komme da fra høyre eller venstre, sånn som det å skape kjerneverdier i en skole med mange ansatte og elever som kommer og går, det er jo krevende.

Man skal ikke være så forsiktig bestandig med å ta noen grep for å endre noe som en ser enten er på skeiv kurs eller det dukker opp spørsmål som det ikke lar seg forklare i det sånn åpenbare fra klasse 9d til 9e. Vi må se ting over tid.

Tilbake til disse her guttene og jentene så er det liksom å belyse problemet på en sånn måte at det gir mening, også holde fast i problemet så lenge at en kan drøfte en del rundt det og så veilede så lenge at en ser at det skjer en praksisendring. Etter det er man på en måte h\*n som går og rister litt i det og som holder det varmt. Og så vil du over tid få en kultur der «ok, men nå går det mye lettere over tid, nå har vi en god praksis rundt det eller helhetlig tenking som skole rundt noe annet».

Så skorter det jo ikke på neste gang det kommer en endring eller neste gang det kommer en prosess, men jeg tror du hadde blitt gæren både som lærer og skoleleder å skulle gå hundre prosent all inn i sånne retningsendringer og alle «blaff». Det kan alle kjenne igjen. Det er lett å finne den læreren og den skolelederen, det er ikke så stor forskjell når det kommer til stykket, altså det er godt å sitte litte grann midt i båten innimellom og så la ting blåse litt over, men når du velger å ta tak i noe, eller velger å gripe fatt i noe, endre på noe, da må du gå «all inn».

### **I forhold til LK20, hvilke endringer i organisasjonen føler du har vært mest toneangivende? Er det små justeringer, eller store omveltninger?**

For min egen del så er det litt for tidlig å kunne se resultatene av, altså i praksis differansen mellom de to, men jeg vender tilbake til vurdering og vurderingspraksis, hvordan finne elevens balanse. Det jeg føler er at pendelen svinger hele tiden, fra ytterpunkter. Vi har vært i tverrfaglighet før, det har vært en gjennomgangsmelodi i skolenorge tidligere, også var den på en måte stilt andre veien også er den stilt tilbake slik at vi er der igjen. Så ser jeg at den grunnmentaliteten jeg ser størst problem med i forhold til tverrfaglighet er at ungdomstrinnet er såpass splitta opp i fag, du er faglærer og spesialist, dvs du underviser i et eller to fag i en klasse og så er det matte og naturfag, eller norsk og samfunnsfag.

så er det ikke uvilje mot å tenke flere fag inn i samme tematikken, men det er jo en lang vei å gå i forhold til at det skal bli en naturlig del her hos oss. Da møter du jo ulike oppfatninger om hva den tverrfagligheten går ut på. Hvis vi sier vi har et overordna tema i denne perioden, f.eks. vann, hvis vi nevner vann mange nok ganger så er det en form for tverrfaglighet, eller er

det når vi først tar og hiver timeplan ut av vindu og kjører svære tverrfaglige skoleprosjekter?

Er det da vi er tverrfaglige? så er det kanskje der vi er litt nå da, at vi diskuterer hvor tverrfaglige vi greier å være og om vi ønsker å være det. Det er jo mange som sitter godt i sitt eget fag og ønsker å drive med faget heller enn å drive med dette i sine timer, og heller vil at andre skal komme å ta det i neste time. Jeg tror ikke (skolenavn), ungdomsskole om et år er der at vi kjører temaer i seks uker til enhver tid, hvis det er målet vårt, men det heller ikke. Jeg vet ikke om det er målet vårt ikke sant. Derfor tar vi tak i og går på trappetrinnene mot det nye læreplanverket gjennom f.eks. vurdering.

**Det er klart at det er en prosess man skal gjennom og denne perioden, siden innføring av fagfornyelsen, så har vi vært i en pandemi. Har dette påvirket prosessen i noe grad?**

Ja, det vil jeg si

**Tenker du at det har hatt en innvirkning på arbeidet med å implementere fagfornyelsen? Eller har dere klart å balansere det?**

Nei, nei vi er langt på etterskudd tenker jeg. Nå snakker jeg bare for meg selv, men vi er ikke der vi hadde vært hvis vi hadde kjørt vanlig. Først ta en ting som eksamen da, kjempegivende for mye undervisningspraksis egentlig, som er avlyst igjen. På mange måter så mangler vi litt retning på det.

Jeg tror vi ikke møter noe motstand, uvilje eller skal jeg si noen som tenker at det nye læreplanverket vårt er uegnet for skole. Altså at det er åpenbart galt eller åpenbart umulig eller ugjennomførbart, eller at de sperrer for noe. Det gjør det absolutt ikke. Men at vi har gått og halta i godt og vel to år med alle slags mulige former for tilpasninger og former for å grønne og gule nivåer og sånt, det har jo gjort noe med hvordan vi kan drive skoleutvikling, helt klart, absolutt.

**Hvordan tror du det har påvirket de ansatte i forhold til det at man skal jobbe etter en ny fagplan, men så skal man ha alle disse tiltaka som har vært i forbindelse med pandemien? Har det ført til noen form for motstand?**

Nei ikke på den måten sann, det vil jeg ikke si. Men vi har måttet legge mange ting på hylla, som igjen gjør at fokuset er mye smalere i påvente av neste tiltaksnivå, eller endring i tiltaksnivå. Det har stjålet vanvittig mye tid og energi hos oss i vår ledergruppe. Vi har følt at vi i perioder jobba mer i helse enn skole, ikke sant. Det er en million spørsmål fra både foresatte og ansatte og i det hele tatt, sann at skoleutvikling har det ikke vært mye av, det har vært mye skoledrift, men ikke skoleutvikling.

**Vi får håpe at det endrer seg litt nå, at man kan fokusere litt mer på skoleutvikling igjen.**

Ja, vi ser det nå som vi har vært «grønne» i noen uker. Det er en helt annen driv i det nå enn før jul for å si det sann.

**Gjelder det ledelsen, eller gjelder det hele personalet?**

Det er nok hele personalet, det å gå tilbake til normalen da på godt og vondt. Det er klart at nå i lange perioder så har vi hatt oppløst bundet tid ikke sant. Du har kommet og gått som ansatt mye mer enn du ville gjort ellers. Fellestid og mye utviklingsarbeid har måttet foregå mye mer stykkevis over teams. Det har vært mye tilrettelegging både for oss, men også for lærerne. «Ok når vi kommer tilbake nå skal vi passe på det, og vi skal passe på sånn, vi skal være adskilt». Det går enormt mye ressurser til bare drift, logistikk, ikke utvikling og nyskaping. Med mindre man tenker at alle har blitt helt sinnsykt gode på å drive digital undervisning da.

Det er jo egentlig kjempeflott da. Du har blitt tvunget av pandemien til å få med deg hjelpemidlene dine på en helt annen måte. Det gode som kom ut av det, så var kanskje ikke den digitale opplevelsen så vond allikevel. Der du kan sitte i skolestudiet, dele og tilpasse. Den biten har jo fått kjempeløft

### **Ja, absolutt**

Det er jo helt supert, så det er mange sånne småting som har kommet ut veldig bra for kompetansenivået til enkelte, men skoleutviklingsmessig så har det gått på halv fart altså.

### **Det tror jeg det har gjort for veldig mange skoler der ute**

Vi følte at vi var godt på framfoten fram til 12. mars 2020, også fikk vi en torpedo i baugen. Etter det så har det handla om logistikk, drift og tilpasninger mer enn skoleutvikling. Heldigvis ser vi nå at det ikke tar lang tid før vi er tilbake på sporet igjen, og kan begynne å drive utviklingsarbeid sånn som vi har lyst til å drive det.

### **Ikke sant, ja men det er bra.**

## Intervju 3

### **Hva slags stillingstittel har du i skolen?**

Jeg er ansatt som assisterende rektor på videregående skole og det har jeg vært siden 2020.

### **Hvordan opplever lærerne i din organisasjon fagfornyelsen?**

Inntrykket mitt er at folk er jamt over positivt innstilt til fagfornyelsen. Den oppleves nok som å representere en god utvikling av skolen på mange måter. Selvsagt ikke utelukkende, men med tanke på læringssyn, det her med fordypning, økt fokus på det tverrfaglige og litt den her helhetlige tanken rundt læring som er veldig bra. Jeg har vært mest involvert i norskfaget siden jeg satt som avdelingsleder i norsk og opplever nok det at det er en ganske positiv utvikling. Man ser at det er gode argumenter og gode begrunnelser for både endringer av læreplanverket og innføringen. Så er det selvsagt ting man er litt redd for skal bli for nedtonet. Det er klassisk både i norsk og engelsk det her med at dannelsesperspektivet kanskje i enkelte fagplaner kan være noe nedtonet. Eller det kan virke sånn og det kommer litt an på hvordan du tolker det, men jevnt over har jeg inntrykk av at folk har vært positive og nysgjerrige til fagfornyelsen. De har sett på det som et friskt pust og at nå kommer noe nytt som man ser nytten av rett og slett, så jevnt over en positiv innstilling til fagfornyelsen. Selvsagt med variasjoner slik som det alltid vil være i en organisasjon.

### **Er det noen deler av det nye læreplanverket som personalet er mer motivert til å jobbe med sammenlignet med andre deler?**

Ja, jeg tenker at overordnet del. Den er god, og jeg har inntrykk av at folk synes at den er god. Den er litt sånn samlende og kanskje spesielt dette med det tverrfaglige, dybdetenkingen og kritisk tenkning. Den delen av læreplanverket som er knyttet til det overordnede. Den oppleves som veldig aktuell i det samfunnet vi lever i nå med stadig konkurrerende inntrykk og sannheter som blir presentert for ungdommene, og det gjelder på tvers av alle fag. Det er kanskje den overordnede delen som man løfter fram som mest positivt. Den vil jo selvsagt være sånn som overordnede deler ofte er. At de vil være litt svevende og litt lite konkret, men samtidig så representerer den og sier veldig mye om verdigrunnlaget til skolen og hva som skal ligge til grunn for hvordan vi jobber i alle fag. I hvert fall sånn som her lokalt når vi har jobbet med overordnet del – for den ble innført før resten – og det var god oppslutning om de tankene som lå der og folk ser at det er både nyttig og fornuftig. Det er ikke noe stor motstand mot den biten, så jeg tror kanskje at jeg vil trekke fram den overordnede delen. Det kan jo hende at jeg tenker det som skoleleder, men det her handler jo om skoleledere. Det er inntrykket mitt i hvert fall. At den er ganske godt forankret i skolen. Nå kan ikke jeg uttale meg på vegne av andre skoler, men vi har jo kjørt en grundig runde med høringsinnspill og sånn både på overordnet del og læreplanene i de ulike fagene. Jeg opplever at det er en bred konsensus om at overordnet del er relevant og god.

### **Hva gjør du konkret for at lærerne skal motiveres for endring?**

Når vi snakker om dette så kommer vi med en gang innom det her med før og etter koronaviruset. Vi kommer ikke unna det fordi det har preget hverdagen vår noe så enormt de siste to årene. Selv om vi har vært veldig sånn forskånet for mange ting her i vårt område.



Likevel har det hatt utrolig stor påvirkning, og det er klart at jeg har vært assisterende rektor siden 1. juli 2020, så den rollen jeg har nå den har jeg kun hatt i tiden med koronaviruset. Samtidig kan jeg også se paralleller til det sånn som det var som norskavdelingsleder før koronaen kom og tok oss. Når det gjelder dette med å motivere for endring: Når du har en pandemi og det kommer pålegg utenfra, så blir motivasjonen en helt annen enn når du skal drive pedagogisk ledelse i en normalsituasjon. Mye av de endringene som vi har drevet med i skolen de siste par årene - må vi jo bare si at det har vært fokus på det som har kommet utenfra. Risikovurderinger, beredskapsplaner og pålegg. Hvor lavt kan vi legge lista? Vi har vært litt der for at folk rett og slett ikke skal slite seg ut. Jeg må bare si det, for det kan liksom ikke stå ukommentert, hvis du skjønner? Generelt dette med å motivere, så er det viktig tenker jeg – og tenker vi – det er så viktig at lærerne opplever at de er med på beslutningsprosessene, at de er inkludert og involvert, og at de ser nytteverdien av den endringen selv. Noen endringer kommer utenfra. En ting er covid, en annen ting er at her på vår skole så har vi – og også i fylket i det hele og det store – vi har vært i et stort omstillingsprosjekt som er knyttet til økonomi. Kutt, rett og slett. Det er jo aldri spesielt hyggelig. Den typen endringer er ikke noe hyggelig å forholde seg til egentlig, men det er jo sånt som man må ta. Når det går på dette med det pedagogiske og innføringen av en ny læreplan, så er det jo noe med å få folk med, og få folk til å diskutere og snakke sammen. Være med på å definere hvordan skal vi tolke dette her på vår skole? Hvordan forstår vi denne læreplanen, og er det i tråd med intensjonen? Den der involveringen tenker jeg er viktig, og det har jo vi blant annet gjort her ved å kjøre litt prosesser på å være med i høringene. Uttale oss til direktoratet om innspill, og når læreplanene er vedtatt og skal bli innført. Å kjøre grundige og åpne prosesser med å utarbeide lokale planer, årshjul og vurderingsplaner slik som vi gjør for eksempel i norskfaget der vi har sett de tre årene under ett. Fordypningsemne er faset ut: Hvordan blir fordypningen gjort i stedet? Det har vi nok gjort mye av sammen med de ansatte, for jeg tenker at hvis folk føler at de har vært med på å bestemme noe så er og motivasjonen mye større. Så klart må man passe på at vår oppgave som ledere er å se til at de prosedyrene og praksis vi implementerer her hos oss faktisk er i tråd med intensjonen til læreplanverket. Man kan jo selvsagt være uenig i enkelte deler og sånn, og da er det noe med den totalforståelsen. Det er så lite konstruktivt dersom man blir sittende og snakke om, og tenke på hvordan ting var før og at det var bedre da. Det har jeg et inntrykk av. Folk har vært veldig positive til fagfornyelsen. Det handler nok om at det er et godt læreplanverk, rett og slett.

**Du nevner at koronaviruset har vært med på å prege endringsprosessene i organisasjonen i stor grad. Gitt at vi ser bort ifra dette. På hvilken måte ville dere helst ha jobbet med disse endringene?**

Vi har fått hatt lite av disse større, samlende plenumspratene. Vi har et pedagogisk lederteam som samarbeider tett og som forhåpentligvis drifter de forskjellige fagseksjonene på tilnærmet lik måte, men den store felles forståelsen har en verdi. Det at rektor, assisterende rektor eller en avdelingsleder kan snakke til det pedagogiske personalet samlet sett. Det at en kan møtes på tvers av fag. Vi har jo lagt opp til litt av det, laget noen tverrfaglige grupper og vi har hatt møter på Teams, men det blir ikke det samme som når man sitter i det samme rommet og hører det samme samtidig. Den felles plattformen – Vi fikk heldigvis jobbet veldig bra med overordnet del og den er jo felles, og der kjørte vi en del felles opplegg. Så det er bra, for det

var jo før covid kom. Det er f.eks. det her med når den nye vurderingsforskriften ble satt i verk. Det arbeidet har vi måttet gjort mer fragmentert og det gjør kanskje at noen avdelinger, noen seksjoner har fått jobbet bedre og mer. Det handler litt om menneskelige ressurser. Noen har hatt slike motorer som har vært veldig på. Noen har sittet i fagnemnder og laget eksamensoppgaver, og det er stor tetthet av sensorer til skriftlig sentralt gitt eksamen. I de fagseksjonene har det kanskje vært mer trykk, mens i mindre fag så har man hatt mindre kontroll med det. Vi har hatt noen aha-opplevelser dette skoleåret her når vi har prøvd å vende fokus litt mer tilbake til det her med vurdering, for vi må innrømme at ting har blitt stemoderlig behandlet de siste par årene. Det er ikke annet å si. Vi har prøvd å holde trykket oppe, men det har blitt mye smittesporing, loggføring av nærkontakter og vikar for vikar, for vikaren. Det er jo bare slik det har blitt. Fagseksjonene kjører møter for å lage felles vurderingspraksis, men så er halve gjengen syk eller har syke barn. Det har vært veldig mye av dette det siste halvåret her, etter nyttår har det vært mye sykdom i personalet. Det er nok de her felles bitene som jeg føler at vi har gått litt glipp av, men som vi nå håper at vi kan vende litt mer tilbake til. Fagfornyelsen er jo ikke ferdig innført på alle trinnene, så vi har en jobb å gjøre enda. Også dette her med samarbeid på tvers i større grad, for det er klart at vi hadde jo lange perioder her at folk var oppfordret til å ikke ... Hvis du kan ha hjemmekontor ... Det er lov å være på personalrommet, men ikke flere enn 20 stk. Disse uformelle møtestedene der man diskuterer fag. Alt har blitt litt amputert. Det der med å møte hverandre både i fellesskap og på tvers av fagområder. Det er kanskje det jeg vil trekke fram som det vi savner mest.

### **Mener du at lærernes følelse av tilhørighet er viktig for å øke motivasjonen deres?**

Ja, absolutt. Jeg tenker at vi kommer ikke unna at på den arbeidsplassen her så er det utrolig mange høyt kompetente folk som har utdanning her i fra og til evigheten, og erfaringer her i fra og til evigheten. Engasjerte fagfolk som brenner både for faget og for elevene. Det er så viktig at de blir tatt med som en ressurs inn i endringsarbeidet. Jeg er f.eks. veldig glad i å få andre lærere i kollegiet til å dele sine ideer og tanker, og ikke bare sånn: ferdig fasit. Refleksjoner er så veldig verdifullt. Jeg tenker at det har en større effekt og gir mer motivasjon enn at jeg som avdelingsleder eller assisterende rektor, nå er jo jeg faglærer også, men det er noe med rollen her. Det at jeg prøver i hvert fall å ikke stå og legge fram en fiks-ferdig oppskrift på at sånn skal vi gjøre det. Slik og sånn er det. Jeg kan selvfølgelig snakke om at dette her er vedtatt og dette her må vi rette oss etter, men hvordan kan vi gjøre dette? Da er ballen spilt videre. Jeg har mange tanker om hvordan vi kan drive med bra endringsarbeid for norskfaget, men det er noe med at mine ferdigtygde tanker – de er mine. Jeg kan i diskusjon selvsagt komme med ting, men det er så viktig at lærerne er med på den refleksjonen og den tankerekken fram til at vi lander på en konklusjon eller blir enige om at nå prøver vi dette. Så ser vi, også tar vi en evaluering.

### **Mener du at lærerne må se nytteverdien av en endringsprosess for at de skal være motiverte til å gjennomføre den?**

Absolutt. Vi er jo opptatt av det her med profesjonsfellesskapet. Vi ønsker at vi skal samarbeide og jobbe i lag. Elevene våre skal oppleve at vi er nokså enhetlig. Det er alltid heldigvis rom for individet i skolen, men har du historie i vg3 på [navn på skolen] så skal du sitte igjen med sånn cirka det samme læringsutbyttet uansett om du går i 3A eller 3C. Da er

det litt viktig at man får jobbet frem noen sånne felles løsninger og måter å gjøre ting på, som oppleves som f.eks. tidsbesparende. Det er jo vi som lærere veldig glad i. Ting som gjør slik at vi kommer oss litt raskere igjennom den store haugen med ting vi gjør, for det er jo ingen tvil om at det er et komprimert årsverk. Det er jo virkelig komprimert og folk jobber jo som bare juling. Hvis lærerne opplever at sånne samarbeidsarenaer og det å jobbe sammen om læreplanen og vurderingskriterier og sånt. Hvis lærerne opplever at det faktisk er noe som de kan dra nytte av og noe som gjør arbeidshverdagen bedre. Det er vinn-vinn. Det er jo ikke alltid vi får til det, men det er jo en slags ambisjon om at det kan være et mål.

### **Hva gjør du som skoleleder for å sikre at lærerne innehar den kompetansen som er nødvendig for å gjennomføre endringene?**

Det er et godt spørsmål, for når du spurte hva vi savnet under covid så er det én ting til som vi kanskje hadde kommet til å gjøre mer av. Kompetansehevingsdelen har nok vært litt skadelidende fordi ting har blitt avlyst. Slike store happenings. Vi bruker for eksempel å alltid sende lærere på konferanser. I matematikk så har vi jo programmering, og for så vidt i realfagene i det hele og store. Programmering har kommet inn og vi har jo noen lærere som er kjempegode på det, også har du en del som ikke kan så mye om det og som har hatt behov for kompetanseheving på det. Det har vært tilgang på kurs, men det er også litt med den trøttheten i kollegiet. Når folk er slitne og jobber mye mer enn vanlig, og det da å skulle sette seg ned på et webinar som ofte har vært slik at det begynner kl. 15 og varer til kl. 18. Så har du en del småbarnsforeldre og det er på en måte helt utelukket for dem å ... Så vi har nok slitt litt, kanskje spesielt på realfagene faktisk fordi at programmeringen spesielt har kommet så tydelig inn. Vi har hatt noen lærere på kompetanse for kvalitet og videreutdanning som har tatt studiepoeng og sånt, men det har nok blitt litt ad-hoc rett og slett. Så det er jo noe vi kan håpe på å få gjøre litt mer av nå da. Alle matematikklærerne våre skal ha en sånn programmeringsrunde nå neste uke, når vi skal ha en sånn halv studiedag igjen. Da er det på agendaen fordi det er noe vi ser det er behov for. Det er jo sånn med endringskompetanse ... Én ting er det faglige og en helt sånn konkret ting som programmering. Det er ikke en enkel ting, men det finnes kurs og det er mulig å få hevet kompetansen på den måten. Det som er litt vanskeligere er det som går på samhandling og kulturendring. Kompetanse knyttet til det å skulle jobbe på andre måter og samarbeide tverrfaglig, og det er klart at for mange så går det helt fint og mange er supernysgjerrig og synes det er helt topp. Mens andre synes nok at det kan være krevende f.eks. det her med å legge til rette for utforskingen for elevene. Så kan det bli slik at: Ja, jeg må jo ha vurderingsgrunnlag og jeg må ha kontroll. Det er nok noen som er litt der. Den er det ikke så lett å oppnå ved å sende noen på et kurs. Det må skje i et samarbeid, i diskusjoner, i å teste undervisningsopplegg sammen. Kanskje observere kollegaer og litt sånt. Det er et mer sånn møysommelig og tidkrevende arbeid som man nok ikke kommer i mål med på kort tid. Det er jo noe vi jobber med. Vi har jo etablert disse faglagene våre her på skolen, og det er sånn ... Ja, du kjenner jo kanskje til det, men det er jo det med at lærere som deler fag eller har det samme faget møtes. Det er lærerstyrt og de diskuterer utfordringer, ting de vil jobbe med, vurderingssamarbeid og forskjellig da. Det er kanskje i disse at man kan jobbe med å utforske litt andre måter å tilnærme seg faget på, som ikke går på helt sånn konkrete ting som at «Jeg vil lære meg mer språkhistorie», men mer sånn «Hvordan kan jeg legge til rette for at elevene skal medvirkes mer?». Det er større

spørsmål da. Vi jobber med det, og der må vi være så ærlig og si at det er strekk i laget der altså. Det kommer vi ikke unna. Det er et pågående arbeid og noen er mer satt i det her ønsket om å ha kontroll og dokumentere det vi gjør og sånn. Den ligger i ryggmargen til mange, og det er jo ikke så rart for vi blir jo ... Vi vet jo det. Får du en klage på en standpunkt karakter så skal du dokumentere hva du har gjort og da er det veldig vanskelig med at «Vurdering er en integrert del av opplæringen». Hvordan skal man dokumentere det, ikke sant?

**Du nevner at noen er veldig nysgjerrig og motivert for å f.eks. jobbe med programmering, mens andre ikke er det. Hva tenker du er grunnen til dette?**

Noen er jo nysgjerrige sånn i bunn og grunn som personer. Det er jo én ting. Her på skolen så er det sånn at de fleste er lektorer. Det er folk som har mastergrad stort sett som underviser, men det betyr ikke at de nødvendigvis har mastergrad i alle fagene de underviser i. Det er nok kanskje sånn at hvis du føler du ikke har topp kompetanse i det faget du underviser i. Du henger med i svingene og får formidlet det du skal, men du har kanskje ikke det faglige overskuddet til å utforske og være nysgjerrig på den samme måten. Si at du har et årsstudium i religion, så har du mer enn nok kanskje med å formidle disse grunnleggende tingene enn å drive å utforske så mye mer. Her er det veldig stor variasjon mellom folk. Så det er én ting. Den faglige ballasten har nok litt å si. Du har også åpenbart helt kjedelige og konkrete ting som overskudd i hverdagen, for noen har spesielt nå i koronatiden mer enn nok med å komme seg på jobb og få gjennomført undervisningen. Man må bare slå seg til ro med at det får være godt nok. Den her store utviklingstanken – Det er ikke alle som har kapasitet til det av personlige årsaker. De kan ha små unger, være delvis sykmeldt eller ha vanskelige ting på hjemmebane. Man ser jo at innenfor enkelte faglag, enkelte fagseksjoner, så har det satt seg en mer sånn innovativ kultur enn i andre. Innenfor enkelte fagmiljø så er det kanskje mer motstand mot nye ting, sant? Hvis du har noen som er uttalt skeptisk og synes at en del av det nye som kommer er tull og tøys så vil jo det gjerne påvirke klimaet i fagmiljøet. Det er ikke så veldig utbredt, men vi har noen eksempel på det. Der du ser at her har det satt seg en litt sånn negativ kultur. Kanskje enn at man heller enn å tenke «Hva er det nye som kommer?», så tenker man «Huff, at jeg må gjøre dette her». Eller at man er uenig i den retningen som faget utvikler seg i. Det er sammensatt da. Det at noen er mer nysgjerrig, utforskende og motivert enn andre, men en ting som vi ser er at folk setter veldig pris på å få støtte fra fagseksjonsleder. Her med oss er det organisert slik at de som er leder for de ulike fagseksjonene, men unntak av norsk og fremmedspråk, for der er det én avdelingsleder som har både norsk og tysk. Hun har fagkompetanse i nesten alle fagene hun er leder for, men innenfor de andre fagområdene så er det ledere som har fagkompetanse innenfor deler av de fagseksjonen man er leder for, men ikke alle. Til tross for det. Det at det kommer noen inn og driver aktiv pedagogisk ledelse og stiller gode spørsmål uten å komme med noen fasiter og sånn, men kanskje fasilitere disse endringsprosessene. Sette i gang noen refleksjoner, stille noen kritiske spørsmål og pusher folk litt. Løfte frem de positive initiativene som kommer, når det kommer noen som er innovativ og ønsker å dra i gang et eller annet. Da får de en mulighet til det og kanskje bli løftet litt frem. Å få både et klapp på skulderen, men og at det blir lagt til rette for å drive noen utviklingsprosjekter. Vi har nok tenkt litt sånn at i de tilfellene der vi har for eksempel tre lærere som underviser i samme fag, der to av dem er noen sånne kreative motorer, så har du den siste som kanskje ikke er helt der og er litt bakpå

og ikke henger helt med i svingene. Da har vi vel egentlig tenkt litt sånn at vi skal selvsagt følge opp den personen, og det gjør vi jo. Det at de som er kreative, nysgjerrige og innovative får rom til å holde på, så er jo målet og håpet at den sistemannen kanskje etter hvert ser at dette var jo faktisk litt spennende. Det har vi faktisk noen eksempler på. Da har man kanskje fått såpass mange eksempler i rundt seg på at dette er en bra tilnærming. Dette kan funke i dette faget her. Så er det mange nok i rundt deg som både har prøvd og som har gode nok erfaringer å rapportere om både på personalrommet og ellers.

### **Hva legger du i begrepet motstand?**

Det kan være motstand på forskjellige måter. Du kan ha motstand mot selve systemet. Du kan ha motstand mot, la oss si læreplanen. Du er uenig i det som skal bli innført – Du er uenig i innholdet. Så kan du ha motstand med tanke på at folk ikke forstår ... Hvorfor skal jeg gjøre dette her? Hva er formålet? Det her føles meningsløst. Frustrasjonen som kan oppstå der og du kan ha folk som aktivt bestemmer seg for at dette her gidder jeg ikke å forholde meg til. Jeg kjører det slik som jeg har brukt og gjort. Ofte så handler jo det her om at folk kan være litt utrygg og usikker. At man er litt redd for hva vil den endringen her gjøre for meg, eller jeg er redd for at denne endringer skal påvirke min hverdag negativt. Eller at dette her blir forferdelig mye arbeid for meg og jeg føler meg sliten, og jeg vet ikke om jeg klarer dette. Det kan være både knyttet til det rent faglige, og at man er uenig sånn prinsipielt og faglig i dette her med at «Jeg synes skolen går i feil retning», eller noe sånn. Også kan det være mer sånn at «Jeg som person blir sliten, utmattet og frustrert av å tenke på dette her». Det er litt sånn todelt, og også for så vidt ikke minst det her med lederperspektiv. Du kan føle at du blir overkjørt og ikke hørt. Hvis du føler at du ikke bidrar i prosessen så er jo det også en sånn ting som kan skape motstand også. For da kan det være at – Det er ikke det at jeg har noe imot det som blir bestemt her, men jeg føler at jeg ikke har fått være med på å bestemme. Jeg føler at jeg ikke har fått ytret meg om dette og da blir jeg negativ, selv om jeg egentlig sånn innholdsmessig kan være helt enig i det som kommer.

### **Lærernes autonomi – Muligheten til å være selvbestemmende i endringsprosessene er avgjørende for motstand?**

Ja, den er avgjørende. Autonomien er viktig, men det som er litt interessant å se – om det er et generasjonsskifte på gang er jeg usikker på, men jeg ser jo det at lærere ønsker å kunne være autonome. Samtidig så ønsker de også, mange da ... Og kanskje spesielt den yngre garde ... Litt sånn klare rammer. Hvordan gjør vi dette her? Jeg trenger at ledelsen sier noe om dette. Denne beslutningen her vil ikke jeg ta alene. Den støtten i form av tydelige rammer og planer. Det at vi må være omforent. Ting må være litt samstemt. Mange av de henvendelsene av folk som kan være litt misfornøyde eller usikre er ofte knyttet til at man er usikker på hvordan man skal gjøre ting. De ønsker selvsagt å kunne ha metodefrihet og sånn, men samtidig ikke uten grenser og det opplevde jeg nok mer tidligere. Det er jo ganske mange som har gått av med pensjon her siden jeg begynte å jobbe her. Den eldre garde var nok – ikke alle da, absolutt noen hederlige unntak der, men mange av dem var nok mer av den typen at: «Mitt klasserom, mine elever og mitt fag». «Jeg vil gjøre ting på min måte, og så har ledelsen tillitt til at jeg gjør dette i tråd med lov og regelverk og så videre». Det funker for så vidt bra det, men nå ser vi at det er stadig flere som etterlyser at: «Dette må vi gjøre mer likt, eller vi må samarbeide

mer. Jeg ønsker at noen hjelper meg med å ta denne beslutningen her». Litt mer sånn, faktisk. Det handler jo kanskje mer med at vi har blitt mer vant til å jobbe i team, i fellesskap og at vi kanskje ser verdien av det å stå samlet om smått og stort er nyttig.

### **Er det slik at motstanden som oppstår i forbindelse med endringer kan komme av at lærerne ikke ser nytteverdien av selve prosessen?**

Ja, absolutt. Det må oppleves som nyttig. For eksempel det å holde møter der man legger frem hvordan ting skal være. Nå skal vi begynne å gjøre ting sånn. Uten at man har diskutert det og kommet frem til det i fellesskap. Selvsagt så kommer det veldig an på hva man diskuterer. Ved noen ting er det veldig greit at noen bare skjærer gjennom og sier sånn gjør vi det – Ferdig! Det å la folk få litt tid til å tenke igjennom og diskutere hvordan skal vi gjøre dette på en god måte og hvorfor skal vi gjøre det. Det tar jo litt tid, men samtidig så gjør det nok at prosessene glir litt lettere. For med en gang noen opplever at: «Jeg skjønner hvorfor jeg skal gjøre dette her og er enig, og ser at dette kan gagne både meg, kolleger og elevene mine», så blir det mye lettere. Da blir motstanden også mindre. Jeg tenker det her med den tryggheten, det vil jeg trekke frem at man føler en trygghet. «Her kommer det endring og jeg synes det er skummelt», for endringer er skumle. «Jeg må gjøre om på ting som jeg egentlig er ganske godt fornøyd med slik som det var. Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal gjøre det nye, og her kommer det nye krav til meg». Den der tryggheten kan man få både i et fellesskap med kollegaer og andre lærere, men også ikke minst støtte fra nærmeste leder eller fagansvarlig, eller hvordan man nå organiserer det. Sånn at man blir trygget og at dette går bra. Vi er enige om at sånn skal vi gjøre det. Nå diskuterer vi det, hva er det som funker og hva er det som ikke funker? Hvorfor ble ikke dette helt som vi hadde tenkt? Opplevelsen at man ikke får til ting – At man ikke blir sittende alene med det, for eksempel hvis det er noe nytt som man føler at man ikke mestrer. For det vil det jo typisk være når det kommer nye krav til oss. Det ligger jo litt i det i skolen. Det kommer hele tiden nye ting.

### **Opplever du at tiden dere har til rådighet har noe å si for eventuell motstand som kan oppstå?**

Ja, absolutt. Det har vi jo følt litt på nå for når vi har hatt dårlig tid, og typisk nå da i covid-tiden hvor ting har blitt utsatt og avlyst, og utsatt igjen og sånn. «Nå må vi få gjort dette her», så da blir ting gjort kanskje litt for kjapt. Vi må bare lande på et eller annet og da er det mye større sjanse for at beslutningene blir dårligere, og da er det vanskeligere å få med seg alle. Jeg vil trekke frem overordnet del igjen, fordi at for meg så framstår den litt som en sånn solskinnshistorie. Det var før koronaen. For den fikk vi jobbet så godt med og vi hadde så god tid. Vi kunne møtes alle og vi satt på tvers og diskuterte, og det var en veldig sånn optimisme. Da følte vi nok veldig på at den prosessen fikk vi gjort godt og grundig og vi hadde god tid. Du har tid, men så har dette her med plass i bevisstheten. Det er ingen tvil om at det har vært en del konkurrerende ting som har tatt oppmerksomheten vår den siste tiden. Det har folk sagt rett ut: «Jeg har ikke kapasitet til å tenke på vurderingspraksis og variasjon i vurderingsmåter, jeg må bare få hanket inn elevene når de er her og få satt en karakter på dem slik at de får seg et vitnemål». Så vi er litt der da. Det har nok en del å si at vi har tid til å jobbe med ting – over tid. Det at man ikke må gjøre sånne hastevedtak, for det har vi nok gjort litt av de siste par årene. Det har vært så som så. Vi har vært relativt forskånet da. Vi har ikke hatt så mye

nedstenging og rødt nivå. Noe har det vært, men ikke mye og det er vi jo glade for da. Jeg tipper at folk på sentrale Østlandet vil svare litt annerledes på det.

### **Hvilke tanker har du som skoleleder om de endringene som må gjøres i forbindelse med LK20?**

Jeg tenker at dette her med samarbeidskultur og profesjonsfelleskapet blir veldig viktig. Det her med å jobbe i lag om elevene både i fag, men også ellers. Vi har hele mennesket som vi skal ivareta i skolen: samfunnsmandatet. Det her er jo en endring som vi er godt i gang med i skolen, men det henger nok enda litt igjen at vi er fremdeles litt alene om ting. Det er jeg, min norskklasser, mine elever og min plan. Så det er nok det i enda større grad å være et reelt profesjonsfelleskap. Der er vi godt på veg i noen fag mer enn andre, også tenker jeg på det med medvirkning. Den tanken om at både elevene skal medvirke, men også at lærerne skal medvirke. Den samarbeidskulturen som vi ønsker å ha innenfor fagseksjoner og fagmiljø, at den skal gjennomsyre organisasjonen. Der har vi nok en veg å gå, for det er nok litt sånn at man tenker at ledelsen skal komme med sine instruksjoner og lærerne skal igjen instruere sine elever. Tanken er at vi skal drive med samskaping her da og vi er på veg dit også, men der har vi kanskje ikke kommt oss så langt som vi har kommet på profesjonsfelleskapet innenfor fag. Det har vi nok kommet lengre. På medvirkning så er det mer det med å slippe kontrollen, og det gjelder både for lærere: å la elevene få utfolde seg og utforske enda mer, men også ledelsen: at vi faktisk åpner i enda større grad for at de ansatte får være med å bestemme, påvirke og uttale seg. At man er enda mer åpen, og at man i mindre grad kommer med ferdige oppskrifter. Det tenker jeg er noe som fagfornyelsen på sett og vis krever av oss for at vi reelt faktisk skal ha medvirkning gjennom hele organisasjonen.

### **Hva tenker du som skoleleder er en varig endring og hva innebærer dette for deg?**

En varig endring er når man har jobbet godt med noe. Endret måten å gjøre ting på og at man ser som leder at ting fortsetter å rulle selv om man trekker seg litt unna, og at man ser at det blir implementert og kanskje at det blir etterspurt om man har glemt av det. Et eksempel er jo disse her faglagene vi har på skolen. I starten var det sik at vi stadig måtte begrunne ... At du kunne få spørsmålet om hva er poenget. «Det er mye bedre å bare samarbeide med de som sitter på samme arbeidsrom». Du kunne få kritiske spørsmål om hva var poenget og så videre. Så har vi jo jobbet gradvis med dette her. «Dette her er en fin ting å diskutere i faglag». «Dette her noe faglaget kan ta stilling til». Nå ser vi at hvis vi nå imot formodning skulle glemme å sette opp et faglag i starten av skoleåret, så kommer det plutselig noen og spør og etterlyser det. Det ser vi jo nå at mange av disse faglagene som ruller og går av seg selv, så hører vi også om at lærere sier at de skal ha et prosjekt i et eller annet fag og i en liten periode oppretter de ekstra-faglag. For dette er en måte å jobbe på som funker. La oss ta den modellen å putte den over på noe annet. Da begynner den arbeidsmetoden og den tilnærmingen til faget og profesjonen å bli nokså godt implementert. Da ruller dette av seg selv og det er ikke initiert av leder. Da er det læreren selv som kommer på at dette er lurt. Da kommer vi tilbake til nytteverdien, for da ser lærerne nytten av det. De ser at dette er noe man har nytte av å gjøre. Det er vel da man får den varige endringen. Jeg tenker at der endringen går inn og blir på en måte en del av kulturen, da kan vi snakke varig endring. Det er ikke gjort på et år eller to, vertfall slike større ting. Det er noe som man må gjøre igjen og igjen, og som leder må holde

litt hånda over ganske lenge før en etter hvert kan begynne å slippe litt taket. Man må følge det opp hele tiden, også etter hvert da ... Erfaringen min sier at det er snakk om flere år. Det tenker jeg sånn som med fagfornyelsen nå. Det kommer til å ta lang tid før vi er helt i mål med å innføre den. Vi har kompetansemålene sånn og slik, lærebøker og ... Følger på sett og vis instruksjonen for å si det sånn, men en del av disse tingene sånn som for eksempel dette med utforskning, medvirkning og tverrfaglige tema og den biten. Det går lang tid før skolen er helt oppe og nikker på den. Det er jeg helt sikker på. Det er en prosess, og det tenker jeg er litt lurt når en skal drive med endringsarbeid at man skal akseptere at det kommer til å ta tid. Man kan ikke på en måte avskrive ting som mislykket hvis man ikke ser resultatene umiddelbart, eller hvis man fremdeles etter en god stund har lærere som fremdeles driver med sine ting som du tenker ikke er helt i tråd med slik som vi skal gjøre det. En må være tålmodig.

### **Hvilke utfordringer kan oppstå i prosessen med å skape varige endringer?**

Som leder så er det dette med å tørre å prioritere, satse på noe, holde på det, stå i det og fortsette med det over tid. Det er så mange ting vi gjerne skulle ha gjort, og mange ting som blir kastet litt etter oss. «Dette må skolen fikse, og dette må inn i skolen». Man hører dette ganske ofte. Det er så mange gode ideer. Én ting er det som kommer utenfra, men også innenfra. Det kan vi til og med internt i ledelsen være litt uenig om – hva vi bør satse på, fordi at noen er opptatt av det ene og noen av det andre. Vi skal selvsagt gjøre mange ting samtidig. Det kommer vi ikke unna, men hvis man virkelig vil ha en varig endring så må man tørre å faktisk si at dette er det vi prioriterer nå. Det gjør at da får vi ikke jobbet så mye og grundig med de andre tingene her. Nå er det vurderingspraksis som er hovedtemaet vårt, det vil da si at det er mange andre tema som kanskje havner litt i skyggen. Man må stå i det over tid. Det innebærer gjerne litt tøffe prioriteringer. Jeg tenker at man må lage seg en plan, gå for den, og stå for den over tid. Utfordringen er jo at man blir bombardert av ting både internt og eksternt, som man både bør og ønsker å gjøre noe med. Det er noe med å greie å prioritere, ha utholdenhet og stå i det.



## Intervju 4

### **Hvordan opplevde du at lærerne tok imot fagfornyelsen?**

I: Når vi begynte jobben med fagfornyelsen så var jo jeg på en annen skole. Vi lærere er jo veldig forskjellig. Noen tar det imot med åpne armer og syntes at dette er veldig gøy og har jobbet veldig likt med det tverrfaglige. Jeg har jo vært kjempeheldig fordi jeg har undervist i norsk og samfunnsfag som er lett å kombinere og jobbet med kollegaer som syntes det har vært gøy å jobbe tverrfaglig. Så for mange var det ikke så stor endring, eller gøy at det ble litt endring. Også når det kom til kompetansemålene at det var en del endringen i dem, i hvert fall i samfunnsfag når det var 1083 kompetansemål at det ble litt færre. så det var det mange av oss som satte litt pris på. Så er det noen da som tenker «å nei, nå er det noe nytt igjen»

### **Ja**

Nå skal vi jobbe med noe nytt også velger de å kanskje ikke gjøre det. Velger å beholde gamle kompetansemål som de har lagret på pc sin fordi det er opp mot årsplaner og sånt. Så sier vi «å dette er jo de gamle planene» også svarer de «nei vi bare kopierte» så det blir en del sånn hva skal jeg si, du må på en måte leite og veilede litt og da spesielt de eldre som du skal prøve å veilede «Jaja, men det funket jo med alt det andre. Da har du noen av dem, de er det veldig få av, men det er noen av dem. Så du har på en måte hele skalaen da, du har et klasserom. Så vi kan speile oss med elevene våre, noen hopper i det også er det noen som er litt seigliv og som en tenker trenger ekstra veiledning.

### **Hva gjør man med de da som er litt umotiverte eller hvordan hekter man de på?**

Ja, hva gjør man med dem. Så er det det som jeg syntes er litt fint da er jo at man har disse oppgavene og arbeidsstedene som er for eksempel arbeidet kommunen har med, som er gode oppgaver. Og da har man valgt seg ut noen strategier eller noen områder da som man fokuserer på. For eksempel lesing i alle fag som vi har og da er det enklere å se opp mot lk20 og kompetansemålene der det står tydeligere enn hva det gjør nå. Også har vi også jobbet med en bok, det er akkurat det samme som det står på udir, men det er lettere for noen lærere å ha denne boka i hånda.

### **Ja, ha en fysisk bok**

Ja, også sier vi «ja da må dere ta med denne boka! Også er jo det akkurat det samme for det står jo om faget, kjerneelementene og alt det som står på udir. Det er bare at det er lagt inn. Mitt inntrykk er at dette hjalp litt med at noen av disse lærerne som ikke hadde leita selv fikk denne boka fysisk i hånda og det syntes de kanskje var enklere, da var det lettere å bla. Så (Skolenavn) som har kjøpt denne til alle sine lærere er en del av det å hvordan jobbe med lk20

### **Så måten dere bruker profesjonsfellesskapet på individnivå går mye gjennom den boka, eller er det kun en støtte?**

Nei, dette er kun et middel, så når vi skal jobbe først og fremst med lk20 så handler det om mye av det vi gjør faglig felles gjennom kommunen.

### **Det er spennende å høre hva dere gjør på individnivå, innad i fellesskapet og på strukturnivå for der nevnte du samarbeidet med.**

Ja det er dette samarbeidet med som vi har som utgangspunkt og det er supert for da **må** man arbeide på en annen type måte enn å bare jobbe med det på skolen, for da er det noen forventinger fra kommunen også er det likt mellom skolene.

### **Det gjelder hele (By) kommune?**

Ja

### **Men hva går det prosjektet ut på?**

Det er to ganger i året, eller fler. Vi hadde profesjonskonferanse 26. januar. Som nå i høst skal vi jobbe med veiledningsskjema for lærere der har laget veiledningsskjema så skal lærerne bruke dette. Lærerne får tid til å jobbe med det da. Så nå er det fokus på lesing i alle fag, er det kommunene har bestemt seg for og som man trenger en oppfriskning på år til år. Profesjonskonferansen inneholdt aktiviteter ... nå begynte jeg i feil rekkefølge her ... vent litt

Hvis jeg begynner kronologisk.. for å gå tilbake til kommunen så begynte man her for 3 år siden med å opprette en gruppe med lærere og avdelingsledere fra flere skoler om hvordan man kunne få til fagfornyelsen i (by) kommune. Så hadde de jobbet og strukturert en del med dette stoffet og hvordan få implementert og få dette ut til skolen. Så var det noen av oss som ble meldt opp i grupper for å se på fagfornyelsen med de ulike temaene.

Så det var mars for to år siden. Så det var rett før pandemien starta. Da satt vi lærere fra alle barne- og ungdomsskoler i kommunen og satt på hvert trinn og jobbet med de ulike temaene. Og da satt vi sammen med fire andre fag, Satt sammen i grupper med spredt fagfelt. For eksempel så vi på hvordan vi kan jobbe med mønster i de ulike fagene. Også varte dette i to dager så da rakk man kanskje fire av seks temaer som skulle inn i skolene. Så lagde kommunen en egen OneNote side der de la inn alle flikene (Prøver å dele side).

i hvert fall denne fagfornyelsessiden som vi alle satt sammen var egentlig veldig interessant. Jeg følte meg heldig som satt i denne gruppa for da var det enklere å ta innover seg denne måten å tenke på. Det kom nye tanker samtidig som det andre tanker som også dukket opp, men allikevel. Så fra høsten året etter skulle jeg inn på 10. trinn , vi skulle jo jobbe med de gamle måla og da ble det litt forskjellig i forhold til de andre trinnene, men det gikk fint.

Også var det dette med hvordan kan man begynne å jobbe med fagfornyelsen på en ny måte i skolen. Og da var det veldig mange seksjonsmøter, der vi først og fremst delte ulike oppgaver. Nå er det dette som er tema, hva tenker du om ditt fag og hvordan kan du få til å implementere det. Så var det å jobbe litt individuelt før vi satt i samme fagseksjon, men også i trinnmøter. Vi har jo trinnmøter en gang i uka, og på trinnmøtene ble det sånn «Hvordan kan vi jobbe med dette, hvilke ideer har du og hvor mange uker tenker dere å bruke på prosjektet?» Så først hadde man individuelt gjort seg opp noen meninger, så jobbet man på gruppenivå før det ble implementert på trinnet. Så valgte noen å bruke to uker og noen 6 uker.

**Det høres ut som at lærerne hadde stor innflytelse på hva dette arbeidet skulle resultere i, men hvor låst var rammene fra (By) kommune?**

Ja, for det som var at vi brukte denne fellestida som vi hadde bygd sammen ut ifra to dager på seminar. På siden til (By) kommune så ligger alle trinnene nedover. På 8 trinn ligger de seks temaene, f.eks. «mønster» med egen klassenotatbok, så ligger oversikt over perioden, et ferdig opplegg, eller ting og tang du kan bruke

**Og dette er designet av lærerne?**

Ja, ut ifra de ressursgruppene som satt der på kommunen, så er det lærerne som satt sammen med det. Så var det jo de to dagene, og noen andre dager der vi sorterte og rydda før vi sendte inn til ressursgruppa før ressursgruppa satte sammen til en stor OneNote. Og der er det hvilke fag som er med, utforskende problemstillinger og hvordan dette kan organiseres samt kobling til kulturell skolesekk og til lærerplan.

**Så det er en forventning om at lærerne tilegner seg kunnskap gjennom å bruke den siden?**

Ja

**Men hva gjør dere med de som foretrekker å bruke gamle metoder og er låst til det?**

Ja, så er det jo denne OneNote som har ligget der hele tiden, men vi skjønner jo det for å få med alle og for å få implementert dette i det tverrfaglige systemet inn i skolehverdagen så må vi trekke det inn på flere måter. Selv nå i høst så, jeg som ny på denne skolen, man merker jo fort hvem som på en måte er mer motivert enn andre, også er det noen som ønsker selv om de er godt voksne, og noen unge som syntens dette er vanskelig. Og da er det det å prøve å få de til å jobbe sammen på kryss og tvers. Både med oppgaver i utviklingstid som går på hvordan bruke lk20, hvordan kan man benytte de nye kompetansemålene, hva fokuserer du på, hvordan vet du at elevene når disse målene? Dette er samarbeidsoppgaver som man har for å vite at alle nå må være delaktige.

**Og man innehar den kunnskapen som det er behov for ved den nye lærerplanen?**

Ja, så det er ofte man deler oppgaver i et fora først, så får de et par minutter til å gruble over det så jobber man noen ganger i tilfeldige grupper, og andre ganger i satte grupper.

**Har dere klart å opprettholde dette arbeidet kontinuerlig siden mars/våren 2020?**

Ja, også er det vi som skole da må jo ha noen tanker om hvordan opprettholde tanken om å jobbe tverrfaglig i større grad. Så er det noen team som er dyktigere enn andre. Så har vi hatt noen sånne typer oppgaver, som for eksempel hvilke lesestrategier bruker du i klassen? Er det noen typiske kjennetegn på god leselæring i ditt fag? Det med drømmetimen har vi hatt en oppgave om, hva er det og hvorfor blir det din drømmetime, også er det deling av dette. Så folk er jo flinke til å stille spørsmål, gi gode tilbakemeldinger, men også det å være kritisk.

**Ja, for det bringer meg over på neste punkt som er motstand. Motstand kan jo komme i mange forskjellige former, og det er jo som du sier at det ikke nødvendigvis trenger å**

**være negativt, men bidra til å drive prosjekter videre. Men hvordan type motstanden har du opplevd som skoleleder, fra stort til smått?**

Ja, det er jo ofte sånn når det kommer til onsdagstid, når vi har utviklingstid som er typisk for (By) kommune. Og det mange etterspør er jo det at vi aldri får tid til å samarbeide, så tenker de at det ikke er samarbeid det vi driver med når vi driver med den type oppgaveform med å dele.

**Vi var på det med motstand.**

Når det kommer til motstand, så er det jo alltid noen som synes at det er dumt med dette at må vi gjøre noe. «Kan vi ikke bare sitte og jobbe for oss selv». Det er jo alltid noen som vil ha den friheten der, men jeg synes det har vært en endring.

Vi hadde en økt nå pga. et nytt tema som vi skal begynne på nå, og da merket, eller følte jeg en endring. Folk var litt mer positive. De satt sammen på mitt trinn, som er 8. trinn da, så fortsatte de bare å sitte på arbeidsrommet å jobbe, og hadde tanker og ideer på hvordan de kan jobbe på ny måte. Så handler det jo litt innimellom også om hva slags tema det er også. Sånn som nå som vi skal begynne med menneskerettigheter. Det er jo et mye mer takknemlig tema enn for eksempel mønster, for det krever mer av noen.

Det er det å få i gang den tanken om å tenke noe nytt da. Det trengs noen runder på det. Jeg følte i hvert fall at det var et godt møte på onsdag, der lærerne satt på kryss og tvers av faget og jeg så at de delte mye, og de ønsket å ha flere ting som de kom tilbake og sa at det var bra. Nå er jeg veldig heldig og har et team der det er spesielt ei lærer som er veldig pådriver, for hun kommer fra en internasjonal skole og dette her er noe hun har jobbet med i mange år. Så hun har mange av disse tankene, de er veldig inne i hennes måte å ønske å lære bort stoff på. Så vi ser det at hennes påvirkning er veldig positiv.

**Klarer hun å føre dette ut over de andre også?**

Ja, og så er det jo alltid noen som har motstand mot ting som kommer ovenfra, noe ledelsen og kommunen har bestemt at det skal være sånn og sånn. Da er det mer motstand enn når det kommer fra en kollega som sitter og er så entusiastisk.

**Så det er forskjell når det kommer ovenfra og ned, enn når det er internt i organisasjonen?**

Ja. Også synes jeg, for vi har jo hatt forarbeid til ulike samlinger, at det har vært ganske fint. Det er samlinger som vi har hatt med ulike forelesere. Da har vi jobba med en del oppgaver som forarbeid, blant annet i forbindelse med samarbeid med der det var lesing og konkrete mål og ulike refleksjonsspørsmål. Da må de tenke på hva det er som står om lesing i LK20 i dine fag. Man må begynne ganske sånn nede som «Hva tenker du er typisk kjennetegn på god leselærer i ditt fag». Og så er det forarbeid, ulike podcaster man kan lytte til før selve forelesningene kommer uken etter. Så det har også vært gode måter å nå lærerne på, for jo mer informasjon de sitter med jo enklere og lettere blir det jo å ta del i det. Å ha kunnskap om fagfornyelsen og jobbe tverrfaglig.

**De vanligste årsakene til at man møter motstand går ofte på manglende tid, tilhørighet, autonomi og at man føler at man ikke har tilstrekkelig kompetanse til å gripe fatt i dette. Hva tenker du om det?**

Ja, spesielt dette med tid er et sånt evig dilemma synes jeg. Man vil alltid ønske seg mer tid til å bruke på dette, samtidig som vi ser at man ønsker tid til å sitte med andre ting som å utarbeide tverrfaglig undervisning. Man ønsker tid til å jobbe på trinn, man ønsker tid til å jobbe på team, også tenker man ikke alltid at man kan gjøre dette samtidig. Nå generaliserer jeg ikke, men det finnes noen når du sier dette med motstand, og da er det jo ofte det at «ja, men vi får ikke nok tid». «Ja, men hvis man ser på, bruker denne onsdagstida si fornuftig». Man skal alltid ha mer tid, det er jeg helt enig i, men at man kan få dette til «starttid», også kan man fortsette arbeidet litt via teams, litt via egentid sånn på skolen. Det er en av motstandene.

**Det kan jo være krevende å skille individet fra profesjonsutøveren. Når du føler at du får litt motstand på, har du noen strategier på hvordan du skal gripe fatt i det?**

Det blir jo veldig mye at man tøyser det litt bort, at «jaja, vi skulle alltid hatt mere tid vettu». Det er jo en ting, men samtidig så er jo en strategi å synliggjøre hva vi faktisk har av tid. Å lage en oversikt, rett og slett synliggjøre hva slags type tid, hva vi har brukt av tid, hva skal vi bruke av tid fremover. Sånn at denne synliggjøringen, at vi faktisk bruker tid, det er en strategi. En annen strategi er jo å gjenta det hele tiden, sånn som man gjør i klasserommet, at gjentakelse også er en form for strategi.

**De to siste årene så har det vært økende fravær på grunn av sykdom, karantene og lignende som gjør at noen blir kobla av underveis. Hvordan kobler man de på igjen?**

Ja ikke sant, og det er jo en utfordring uansett om det er elev, lærer eller andre som jobber i skolesystemet, så er jo det alltid en utfordring å hanke noen inn. Vi ser jo det at det kan være en utfordring. Plutselig så er noen sykemeldte og vi må ha vikarer. Så er det plutselig tre borte fra et trinn som burde ha sittet der den onsdagstida. Hvordan få de inn i systemet igjen, det er en kjempestor utfordring. Samtidig ser vi jo det at teams, som vi bruker da, er en helt fantastisk arena som gjør at man har muligheter til å se om folk har fått det med seg. Der alle skal trykke tommel opp for å vise at de har lest dette. Har man fått syv av ti tomler, «ok, hvem er de tre andre?» Da må man gå direkte til dem. Så jeg synes jo den måten å tenke på har hjulpet oss også inn med å få hanka inn de fleste da.

**Jeg merker jo selv at teams har vært et verktøy som forenkler kommunikasjon.**

Ja det synes jeg.

**Vi har jo snakket om ganske mye forskjellig nå, så det kan hende det blir litt gjentakelse, men i forhold til den nye fagplanen. Hvordan endringer tenker du må til, eller hvilke endringer har dere satt i gang, eller burde ha satt i gang?**

Vi burde ha satt i gang... for du tenker på hvordan få til denne varige endringen i forbindelse med LK20, er det det du tenker på eller?

**Varig endring tar tid. Hva foretar man seg underveis, er det store justeringer, eller mange små?**

Det jeg tenker er jo det at som ny leder for det er jeg jo. Jeg er ny her på (skolenavn), jeg har bare vært her i ett år, eller fra 1.august. Så det er veldig interessant fordi man kommer til en annen type kultur enn man er vant til. Det gjør at man må lese folka, man må bruke litt tid på det, bruke tid på å sette seg inn i hvordan organiseringen er strukturert her. For det er forskjell fra skole til skole. Selv om man kommer fra samme kommune, så er det veldig store forskjeller. Så ser man jo det at vi er veldig ny den ledergruppa som er nå, rektor har vært her nå i 2,5 år, jeg ett halvt år, og den som har vært her lengst er på tre år. Sånn at vi som ledergruppe kommer jo ikke fra denne skolen. Vi merker at det er noen ting på skolen vi ønsker å ha en endring på på flere områder som også har vært i fokus, sånn at det er ikke bare dette med LK20. Jeg som ny skal bli kjent med 120 nye elever som er på mitt trinn, og lærere som jeg ikke kjenner fra før av. Så det er mange ting du skal bli kjent med, samtidig som det er mange ting i utviklingstida du har lyst til å jobbe med.

Da er det hvordan vi som skoleledere skal jobbe for at endringer i forbindelse med LK20 skal stabilisere seg. Da må man alltid se «hva funka, hva funka ikke», på en måte. Ha en evaluering av lærerne, og det blir jo også sendt ut en sånn formundersøkelse. «Hva funka, hva synes du var bra i den perioden, hva ville du gjort annerledes». Jeg tenker at onenote er også en god faktor i dette. Teams spiller en vesentlig rolle for å få god struktur, så det er noe med en sånn utenforstående ting da som også gjør at det blir en god pakke.

**De endringene fagfornyelsen krever. Anser du det som store endringer, eller er det mindre justeringer som må til tenker du?**

Det er vel først og fremst mindre justeringer. Det å jobbe mer på kryss og tvers sånn at man blir flinkere til å få med seg kunst og håndverkavdelingen. De har jobbet med sine ting, og så er man ikke så aktivt interessert i hva de driver med. Det samme med musikk. Men at den endringen om å få med lærere fra alle fag. Jeg tror også man blir flinkere til å kjenne elevene, og snakke om elevene på en annen måte fordi man må snakke sammen faglig, og da er det også lettere å snakke sammen på nivå. Hva slags nivå er denne klassen på i forhold til den andre klassen. Den kan jo ha et helt annet nivå. Små justeringer innad i en oppgave f.eks. Så der tror jeg man har blitt litt flinkere

**Du sier at dere bruker den onsdagstimen aktivt til utvikling. Hvilke endringer er det dere griper fatt i der?**

Ja, på onsdagstida tenker du eller?

**Ja, og generelt på (Skolenavn), hva har dere gjort?**

For det første så tror jeg det handler om flere elementer. For det handler også om at når det er en form for endring i personalgruppa, en endring i ledergruppa, så vil det bli en endring uansett. Det er fordi jeg kommer inn med en annen kulturpakke, og tenker jo at mye av dette her er mye av det som blir gjort, det er kjempebra. Og så er det mye som jeg tenker «hvorfor gjør de det på denne måten da?» Det er jo ting jeg ikke er vant til å tenke. «oi, det her funka så

bra på min gamle arbeidsplass, hvorfor gjør de ikke det». Men sånn vil det alltid være, fordi man er de folka man er, og så løser vi ting på en annen måte på ulike steder.

**For eksempel vurderingspraksisen er jo noe man skal tenke litt nytt om i forhold til hva man kanskje har praktisert tidligere.**

Ja, og der er jeg jo nesten litt sånn på gyngende grunn, fordi jeg har hatt tiende trinn to år på rad og som da ikke skulle følge fagfornyelsen. Så var jeg på barneskole i fjor som avdelingsleder. Så tilbake til ungdomsskolen da med vurdering og karakterer. Det har skjedd en endring, dette med engelsk som bare er en karakter, og at man ikke skal tenke karakterer på samme måte som kanskje tidligere da. Der tror jeg det er mange som jobber i gammel retning.

**Sånn som f.eks. tentamen tenker jo kanskje mange er litt utdatert nå. Hva gjør man istedenfor?**

Ja, og der har vi mistet eksamen to år på rad også blir det jo «hvordan jobbe for å få til en god vurdering». Det er jo det som jeg på en måte tenker har vært en ny tankegang da. At man faktisk tenker flerfaglig, at det blir færre vurderinger for eleven, eller ikke færre vurderinger, men færre vurderingsarenaer. Man kan jobbe på en måte i et kunstprosjekt, og så er det kunst og håndverk, norsk og samfunnsfag f.eks. Så er det et produkt, og så er det tre vurderinger uten at de tenker at det er tre ting de da skal få til.

**Et fokusområde er at eleven skal kunne tilegne seg kunnskap som kan anvendes i ukjente situasjoner, og en kontinuerlig underveisvurdering.**

Og der tror jeg man har en jobb å gjøre og en vei å gå, fordi jeg tror det er mange som har den gamle tankegangen fortsatt at «nå har vi jobba seks uker med det, så prøve». At den er i gang med å endres føler jeg, men jeg føler også på en måte at jeg har jobba for kort til å se det at det er en endring.

**Det tar tid å endre**

Det tar tid, og man får det ikke helt med seg med en gang holdt jeg på å si.

**De to siste årene har vært innholdsrike med ny fagplan og pandemi. Føler du at det har påvirket arbeidet i noe grad?**

Nei, egentlig ikke. I starten så vet jeg at det var. Man henger kanskje litt bak, man fikk en bratt læringskurve via teams. Mye av det gikk på teams, fellesmøter og tanker. Det er det sikkert på deres fellesmøter også, men det sitter jo en skoleklasse på fellesmøtene, selv om det er lærere. Noen sitter med mobil, noen sitter bak en pc og jobber litt, noen sitter og kommuniserer med hverandre. Så det synes jeg nesten var lettere når du satt inne i teams, fordi da var fokuset enda mer til stede. Nå føler jeg at det glir litt ut, det er ikke alltid altså, men jeg føler ikke at det er mye sånn etterheng.

**Det er jo bra da.**

Ja det gjør jeg faktisk ikke. Det er mere det å få de til å jobbe, og at vi er et fellesskap vi som skole. «Vi på åttende trinn har et mål å nå, hvordan nå de, vi har seks temaer vi skal nå i løpet av ett år som er tverrfaglig, hvordan nå det samtidig» «Du skal lære noe i matte. Er det fokus

på temaet som vi har nå eller ikke»? Jeg synes egentlig det har gått ganske greit, og så må man jo bare holde det vedlike da.

**Det er jo også et fokusområde, det tverrfaglige og de tre overordnede temaene Hvordan har dere grepet fatt i det?**

Ja, nei det skulle man jo absolutt hatt et ønske om å jobbe mye mye mer med. Det ser jeg jo nå at denne tida som lærerne snakker om, den merker jo vi som ledere også. At tida strekker ikke til. Så er det to onsdager som forsvinner fordi at du skal ha utviklingssamtaler og så skal du ha seksjonsarbeid. Hvordan få alt inn der? Det burde man kanskje vært mye tydeligere på og jobbe med, sånn at der tror jeg nok at vi har en vei å gå altså.

**To år er ikke mye, så man er jo fortsatt i en utprøvningsfase og veien blir til underveis. Det er jo ikke sånn at det er 100% satt nå, det tror jeg ikke det er hos noen.**

Nei det hadde vært veldig spesielt hvis det var noen som på en måte fikk til det, men jeg er enig i hvordan burde tenke litt mer på det også. Hvordan få til det, ikke bare med temaene, men hvordan nå alle.

**Siste spørsmål, i forhold til (By) kommune. Er årsplanene styrt ned på fagnivå, eller kun styrte i forhold til hvordan arbeidet med tverrfaglige temaer skal foregå?**

Ja, og det ligger jo litt i det som jeg var innoom tidligere. Det er jo kompetansemåla som styrer. Det er kompetansemåla og så er det årsplan i forbindelse med disse seks ulike temaene som (By) kommune har valgt for hvert trinn da. Sånn at det er jo det overordna målet. som jeg sa nå må åttende trinn begynne med menneskerettigheter som neste tema, da er det menneskerettigheter for alle ungdomsskolene i (By) kommune.

**Går dette temaet gjennom alle fag da?**

Ja i alle fag, men ikke alle trinn. På åttende trinn er det menneskerettigheter, og så husker jeg ikke hva det er på tiende og niende, men det er disse temaene som kommunen har valgt ut. Så når vi går inn på OneNote som kommunen har lagd om menneskerettigheter, så er det ikke alle fag som jobber med det, men det er jo selvfølgelig norsk og samfunnsfag, engelsk, kunst og håndverk og KRLE som jobber med menneskerettigheter. Da prøver man å ha noen kunstprosjekt som går på menneskerettigheter, og gli norsk og engelsk inn i dette. Lage noe tverrfaglig der.

**Hvem er det som har bestemt at det skal være menneskerettigheter?**

Det er denne ressursgruppa jeg fortalte om tidligere.

**Og det var en blanding av lærere fra kommunen?**

Mm

**Ja**

Alle fra barne- og ungdomsskole. I den gruppa jeg var med i var det ikke lærere fra barneskole. Vi skulle konsentrere oss om dette så vi var plassert inn i trinn, men vi var jo



sammen alle sammen på rådhuset. Det var gode diskusjoner på kryss og tvers. Jeg tror det var fire eller fem lærere jeg satt sammen med, og da var det fra ulike skoler. Vi satt mange timer og prøvde å finne ut av hvilke fag vi synes passet til tema. Det er jo ikke slik at du kommer i noe tverrfaglig fengsel hvis du ikke står på den lista her og tenker at «krle, nei, er de med eller ikke? Eller kroppsøving, hvorfor?» Kroppsøving kan jo like fint benytte seg av menneskerettighetene de også selv om de ikke står på den lista her. På trinnmøter så blir det litt sånn man tar opp. «ok, jeg kommer til det tverrfaglige denne perioden». Bare det at kroppsøvingslærerne bruker et par av begrepene er jo med på at elevene forstår at det er en rød tråd her.