

Endringsarbeid i skolen

Hvordan opplever læreren at videreutdanningen "Endringsarbeid i organisasjoner" har hatt betydning for egen utvikling og skolens endringsarbeid?

Anette Veronika Berg Hansen og Kristin Anita Hansen

PED-3902 Masteroppgave i utdanningsledelse mai 2018



Sammendrag

Kompetanseutvikling er et av de viktigste virkemidlene staten har for å støtte opp under arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen. I strategien *Kompetanse for kvalitet* fra Kunnskapsdepartementet (2015) for videreutdanning for lærere og skoleledere står følgende delmål: "*Videreutdanning for lærere og skoleledere skal bidra til god faglig og pedagogisk kvalitet i grunnopplæringen for å styrke elevenes læring, slik at de er godt rustet for livslang læring, for fremtidig arbeidsliv og for aktiv deltakelse i samfunnet.*" (Kunnskapsdepartementet, 2015)

Denne kvalitative studien har til hensikt å gi et svar på hvordan læreren opplever at deltakelsen på videreutdanning i endringsarbeid har påvirket egen utvikling, og om den har hatt betydning for skolens endringsarbeid. Det viktigste har vært å få fram forskningsdeltakernes subjektive opplevelser og fortolkning av rollen som endringsagenter, altså lærernes narrativ, samt deres opplevelse av fenomenet endringsarbeid og videreutdanning av lærere. Gjennom en narrativ analyse av lærernes fortellinger har vi fått et grunnlag for å forstå hvordan de opplever endringsarbeidet i tre videregående skoler i Troms.

Funn i denne studien handler om at lærere som deltar på etter- og videreutdanning er en uutnyttet ressurs i videregående skole. Narrativene viser at lærerne har økt sin kompetanse i forhold til ny undervisningsmetodikk, i tillegg har de fått et nytt blikk på egen organisasjon og skoleledelse. Kort oppsummert mener vi at endringsarbeid i organisasjoner er avhengig av en distribuert ledelsespraksis. Endringsprosesser kan initieres ovenfra, men må ledes nedenfra.

Forord

Nå har fire års studier kommet til en ende. Gjennom denne tiden har vi fulgt hverandre i tykt og tynt, gjennom oppturer og nedturer. Noen medstudenter har forsvunnet, nye har kommet til. Det samme har vi opplevd med lærere, veiledere og andre vi har møtt på vår vei i dette masterprosjektet. Veien hit har vært lang, heldigvis har vi gått den i lag, og vi kan krysse mållinjen sammen.

Vi må rette en takk til arbeidsplassene våre, Sortland videregående skole og UIT Campus Alta, for tid og rom til å slutføre prosjektet. Takk også til kollega Hanne Kirsten som har rettet tekst og kommet med konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen.

Tusen takk til Lars Aage Rotvold og Carl Fredrik Dons for god veiledning og hjelp til å fullføre masteroppgaven.

Vi vil i tillegg rette en stor takk til familiene våre som har holdt ut med fraværende, oppslukte, trøtte, slitne og grublende masterstudenter. Takk for husvære, middager, gode samtaler, korrekturlesing og trøstende ord. Uten dere hadde vi ikke klart det.

We did it!

Anette Veronika og Kristin Anita

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | Bakgrunn for valg av tema | 4 |
| 1.2 | Problemstilling..... | 7 |
| 1.2.1 | Forskningsspørsmål..... | 7 |
| 1.3 | Oppgavens oppbygging | 7 |
| 1.4 | Sentrale begreper | 8 |
| 1.4.1 | Distribuert ledelse | 8 |
| 1.4.2 | Profesjonelle læringsfellesskap | 9 |
| 1.4.3 | Endring eller forbedring? | 10 |
| 2 | Teoretisk innramming | 12 |
| 2.1 | Studiet "Endringsarbeid i organisasjoner" | 12 |
| 2.2 | Funn fra tidligere forskning | 13 |
| 2.3 | Teorier om læreres læring, endringsarbeid og ledelse..... | 15 |
| 3 | Metodiske perspektiver | 25 |
| 3.1.1 | Utvalgsprosess..... | 26 |
| 3.1.2 | Forberedelse til intervju | 26 |
| 3.1.3 | Rammer for intervju | 27 |
| 3.1.4 | Intervjuguide | 27 |
| 3.1.5 | Kvalitet, validitet og reliabilitet | 28 |
| 3.2 | Fra samtale til skriftlige data | 29 |
| 4 | Lærers narrativ..... | 33 |
| 4.1 | Intervju 1: Teamlederen..... | 33 |
| 4.2 | Intervju 2: Faglagslederen | 37 |
| 4.3 | Intervju 3: Yrkesfaglæreren..... | 40 |
| 4.4 | Funn i lærernes narrativ | 43 |
| 5 | Drøfting | 45 |

| | | |
|---|----------------------------------|----|
| 6 | Oppsummering og konklusjon | 55 |
| | Referanseliste | 57 |
| | Vedlegg | 60 |

1 Innledning

I Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* står det at kompetanseutvikling er et av de viktigste virkemidlene staten har for å støtte opp under arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen. Norske lærere deltar mer i kompetanseutvikling enn andre sysselsatte i Norge (SSB, 2016). De fleste kommuner og fylkeskommuner har egne tiltak for kompetanseheving av ansatte. I tillegg har nasjonale myndigheter siden innføringen av Kunnskapsløftet¹ gjennomført rundt 30 omfattende kompetanseutviklingstiltak rettet mot hele skolesektoren, opptil 85 hvis mindre tiltak telles med (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Kunnskapsdepartementet (2016) skriver at en gjennomgang av tidligere år viser at lokalt handlingsrom, tid til implementering, god kommunikasjon om mål og innhold i tiltaket og involvering av lærere og skoleledere i beslutningsprosesser er viktige faktorer for at kvalitetsutviklingsarbeidet skal bli vellykket. En kompetansesatsing som bar preg av sentralisering i stedet for desentralisering, var Ny GIV (2010–2013). Lærerskoleringen var sentralt drevet og ga tydelige retningslinjer for hvem som skulle delta, og de lærerne som deltok skulle viderefremme kunnskapen til egen skole og bringe nye undervisningsmetoder inn i undervisningen. Ny GIV ble godt mottatt blant elever, lærere og skoleledere, men evalueringene av tiltaket tyder på at det ikke fantes en felles forståelse av hvordan det skulle gjennomføres. Ungdomstrinn i utvikling (UiU, 2012-2017) var skolebasert, og kommunene kunne velge mellom noen temaområder, mens partene sentralt fastsatte hovedprioriteringer, organisering og gjennomføring. Evalueringen av UiU antydte at forankringen hos lærerne var varierende, og det samme var implementeringen. Samtidig var det mange lærere som sluttet opp om satsingen, og mente den var vellykket. På samme måte som i UiU finner departementet indikasjoner på at mange skoler har jobbet godt med å utvikle en kultur for samarbeid i satsingen FYR – Fellesfag, yrkesretting og relevans. Her er det lærere i programfag og i fellesfag på yrkesfaglige studieretninger som samarbeider. Tilbakemeldinger tyder også på at nettverkssamarbeidet på tvers av skoler har gitt gode bidrag (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Gjennom strategien *Kompetanse for kvalitet* (Kunnskapsdepartementet, 2015) har videreutdanning for lærere og skoleledere resultert i et stort kompetanseløft, og

¹ Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006

struktureformen har lagt til rette for større fagmiljøer i lærerutdanningene. Universiteter og høyskoler har økt sin kompetanse til å drive skoleutvikling og blitt mer praksisnære som følge av samarbeid med skoler og kommuner i de ulike satsingene. Hvis lærerne skal kunne gi elevene en best mulig profesjonell undervisning, må lærerne gis gode muligheter til å få faglig påfyll underveis. Kompetent skoleledelse legger til rette for at faglig dyktige lærere kan samarbeide om å utvikle profesjonell undervisning. I profesjonelle læringsfellesskap vil en slik kollektiv skolekultur og god undervisning bidra til et godt læringsmiljø, og at elevene lærer mer. I strategien fra Kunnskapsdepartementet (2015) for videreutdanning for lærere og skoleledere står følgende målsetninger:

"Videreutdanning for lærere og skoleledere skal bidra til god faglig og pedagogisk kvalitet i grunnopplæringen for å styrke elevenes læring, slik at de er godt rustet for livslang læring, for fremtidig arbeidsliv og for aktiv deltakelse i samfunnet.

Satsingen på videreutdanning skal

- bidra til økt faglig og didaktisk kompetanse for lærere og til styrket lederfaglig kompetanse for skoleledere*
- være et tilbud særlig tilrettelagt for at skoleeiere skal kunne oppfylle kompetansekravene for undervisning i engelsk, matematikk, norsk, norsk tegnspråk og samisk i løpet av ti år, og bidra til at skoleeiere skal kunne oppfylle kravene til relevant kompetanse i alle skolens fag*
- bidra til kollektiv læring, og utvikling av profesjonsfellesskap på den enkelte skole og skoleeier*

Ved at staten, arbeidstakerorganisasjonene, kommuner og fylkeskommuner og universiteter og høyskoler samarbeider, blir videreutdanningen tilpasset deltakernes og skoleeierens behov. En felles satsing vil bidra til at vi kan nå lokale og nasjonale målsettinger for opplæringen." (Kunnskapsdepartementet, 2015)

Utdanningsdirektoratet (2017b) skriver at *Deltakerundersøkelsen* fra 2017 (Ulriksen & Gjerustad, 2017) viser at over 90 prosent av lærerne som har deltatt på videreutdanningen gjennom *Kompetanse for kvalitet* er fornøyde med kvaliteten på studiene. I følge undersøkelsen vet ikke lærerne om skolene og skoleeierne har planer og strategier for hvordan lærerne skal oppfylle de nye kompetansekravene. Dette kan tyde på at eventuelle planer som skoler og skoleeiere har for å nå de nye kompetansekravene, i liten grad er kommunisert til

lærerne. Undersøkelsen viser at lærerne deler det de har lært gjennom videreutdanning på egen skole, men som regel i uformelle samtaler med kollegaer. Få lærere opplever at ledelsen ved skolen legger til rette for kunnskapsdeling for hele lærerkollegiet. Likevel opplyser lærerne at de generelt sett er tilfredse med hvordan skolen tilrettelegger for studiene. Undersøkelsen peker dermed på et uforløst potensial i å styrke muligheter for mer systematisk kunnskapsdeling, slik at hele skolen kan dra nytte av den nye kompetansen som lærerne tilegner seg gjennom videreutdanning (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Gjennom strategiene for skolebasert kompetanseutvikling, *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2016), og videreutdanning for lærere og skoleledere, *Kompetanse for kvalitet* (Kunnskapsdepartementet, 2015), kan videreutdanning få berøring med den skolebaserte kompetanseutviklingen. Fra høsten 2017 innførte Kunnskapsdepartementet en ny modell for kompetanseutvikling i skolen. De statlige midlene kanaliseres nå direkte til kommunene. Fylkesmannen skal legge til rette for kompetansenettverk der kommuner i felleskap, og i samarbeid med universiteter og høyskoler (UH), bli enige om hvordan de statlige midlene skal fordeles og brukes. Kommunene må selv definere, prioritere og gjennomføre tiltak for kompetanseutvikling med utgangspunkt i nasjonale mål og i samarbeid med UH. På lengre sikt skal også fylkeskommunene omfattes av ordningen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Et poeng her er at statlige midler til videreutdanning *ikke* er omfattet av ordningen. Når kompetanseutvikling nå overføres til det regionale hvor man ønsker at kommunene viderefører den skolebaserte kompetanseutviklingen, er det interessant at dette eksplisitt ikke har en sammenheng med den statlige satsingen på videreutdanning for lærere. Som forskere mener vi derfor det er interessant å finne ut om videreutdanning kan kobles opp mot den skolebaserte kompetanseutviklingen. Kan for eksempel videreutdanning av lærere innenfor emnene organisasjonsutvikling og endringsarbeid være et grep for å få fart på den skolebaserte kompetanseutviklingen?

I *Kompetanse for kvalitet* er videreutdanning et grep "*for at lærere og skoleledere skal bidra til god faglig og pedagogisk kvalitet i grunnopplæringen for å styrke elevenes læring*" (Kunnskapsdepartementet, 2015). Klarer utdanningssektoren å nyttiggjøre seg av kunnskapen studiedeltakerne sitter igjen med etter endt videreutdanning? Hvordan kan kunnskap om endringsarbeid bidra til prosesser som fører til individuell og kollektiv forbedring i skolen og skolesamfunnet? Det brukes store ressurser på videreutdanning, og det er derfor i seg selv spennende og verdt å finne ut av betydningen det har hatt. På bakgrunn av vår forskerinteresse

ønsker vi å se på hva som fører til endret praksis hos spesielt lærere, men også ledere. Vi mener det er på tide med skoleutvikling som fører til forbedring av praksis, det trengs da et skolesystem med lærere og ledere som gir elevene de beste mulighetene for utvikling og læring. Erfaringene vi har gjort oss på egne arbeidsplasser er at selv med gode rammebetingelser, så mislykkes skoleutviklingsprosjekter oftere enn de lykkes. Dette fører til at lærerne sitter igjen med negative holdninger til skoleutvikling, og lederne har ingen annen mulighet enn å akseptere at prosjekter ikke førte til forbedring, hverken hos hver enkelt eller kollektivt. Gjennom et lederspesspektiv er det da behov for å flytte fokuset fra ledelse av skoleutvikling, til ledelsespraksis og ansvarliggjøring av alle skolens ansatte. Når lærerne deltar på videreutdanning er den forankret i et individuelt ansvar, men den må også være forankret i den kollektive kompetanseutviklingen. Kollektiv utvikling av ny kompetanse er en forutsetning for å gjennomføre enhver bærekraftig endring av betydning (Postholm, 2012). Det er kanskje behov for en overordnet strategi som handler om hvordan læreres individuelle læring kan kobles sammen med skolens kollektive læring og utvikling?

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Dette masterprosjektet har gitt oss et utvidet perspektiv på skoleutvikling. Vi har underveis stilt oss spørsmål av typen: Hvordan skal vi få en bedre skole for alle elever? Hvordan kan skoleutvikling planlegges og implementeres slik at det faktisk fører til forbedring? Hvordan får vi en mer profesjonell og nytenkende praksis i skolen? Helt siden vi selv var nyansatte i skolen, men kanskje spesielt etter at vi begynte på studiet i utdanningsledelse, har vi vært interesserte i hvordan individuelle erfaringer kan bli til felles kunnskap i skolen. Vi har opplevd at organisasjonsutviklingen på egne arbeidsplasser er krevende, og undrer oss over at endringsarbeid ofte ikke fører til endring, selv om alle forutsetningene er tilstede.

Førstelektor Lars Aage Rotvold, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet foreslo et prosjekt hvor vi kunne forske på deltakerne i videreutdanningsemnet *Endringsarbeid i organisasjoner*. Dette emnet ble gjennomført høsten 2015 ved UiT Norges arktiske universitet. Studiet ble designet på oppdrag fra Troms Fylkeskommune, og skulle rette seg mot lærere i den videregående skolen. Temaet var så interessant at vi ønsket å gå videre med denne ideen. Etter hvert ble vi enige om at dette passet oss godt, men skjønnte umiddelbart at vi måtte få det til å bli "vårt prosjekt". Lars Aage, som hadde vært en av foreleserne på videreutdanningsemnet, hadde naturlig nok sine

refleksjoner og hypoteser knyttet til hvordan videreutdanningen ble tatt imot i skolene. Vi var innom flere mulige veier i forhold til tema og problemstilling, men endte til slutt på at det var viktig for oss å få frem studiedeltakernes egne opplevelser og tolkninger av studiets betydning.

Denne oppgaven er siste etappe av masteren i utdanningsledelse. Studiet har bidratt til kompetanseheving, som igjen er relevant og nyttig for våre respektive arbeidsplasser. Lærerne i vår studie deltok på en videreutdanning i endringsarbeid, og var forespeilet rollen som endringsagenter både på egen skole, og i fylket. Likheten mellom eget studie i utdanningsledelse og videreutdanningen er stor, og er derfor den personlige årsaken til at vi ønsket å forske mer på fenomenet *videreutdanning*. Dette står vi midt oppe i akkurat nå, og målet er å skape forbedring der vi er.

I følge Dalland (2012) er det to perspektiver på årsaker til forskning ved undersøkelser gjort i utdanningsøyemed: den personlige årsaken, og forskerinteressen - som er den viktigste. Selv om vi har hatt personlige årsaker, er det i første rekke forskerinteressen som har vært drivkraften for vårt studie. I vårt bidrag til forskningsfeltet kommer vi med konkretiseringer av hvordan videreutdanning kan sette spor i tre videregående skoler. Narrativene presentert i denne masteroppgaven er et resultat av møtet mellom oss som forskere og informantene i de videregående skolene i Troms. Det er dette som gjør vårt bidrag unikt, ingen kan gjøre det samme etter oss. Likevel mener vi at utdanningsfeltet vi er en del av vil ha nytte av dette masterprosjektet.

Videreutdanningsemnet "*Endringsarbeid i organisasjoner*" (UIT, 2015a) ble tilbudt ved UIT Norges arktiske universitet på oppdrag fra Troms Fylkeskommune. Innholdet i dette emnet henger godt sammen med innholdet i både *Kompetanse for kvalitet og Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, da kompetansen disse lærerne kommer tilbake til skolene med tar utgangspunkt i at lærerne skal kunne bidra til at skolene skal utvikle seg som lærende organisasjoner. I tillegg skulle de utvikle kunnskap om ledelse på alle nivåer i skolesystemet. Lærerne skal med andre ord bidra med kunnskap og ledelse i den skolebaserte kompetanseutviklingen i den videregående skolen. Når den statlige kompetansutviklingsmodellen nå desentraliseres, aktualiserer dette vår undersøkelse av nevnte videreutdanning. I det videre mener vi at de som skal organisere og utvikle kompetanseutvikling i kommuner og fylkeskommuner, og de som skal designe videreutdanningstilbud regionalt og nasjonalt, kan lære av våre funn. Vi tenker at alle som

deltar på, gjør utvalg til, underviser på, bestiller eller organiserer videreutdanning vil kunne dra erfaringer fra forskningsstudien vår.

Vi har valgt å vinkle forskningen mot lærernes opplevelser av å delta på videreutdanning, hvilken betydning den har hatt for dem personlig, men også for deres rolle i kollegiet på skolen. Vi ønsker å løfte fram lærerens historie, eller *lærernes narrativ* som vi har valgt å kalle det. Forskningsmetoden narrativ forskning har sin bakgrunn i analyse av film og romaner, og har bare i den senere tid blitt anvendt i noe stort omfang i adferdsvitenskapene (Jacobsen, 2005). Narrativ analyse er sjeldent brukt innenfor det pedagogiske feltet, masteroppgaven vår gir derfor et nytt perspektiv på valg av metode for de som skal forske innenfor det pedagogiske feltet. Kan vi inspirere til mer bruk av narrativ analyse på dette forskningsfeltet, og kan narrative analyser i fremtiden gi oss mer kunnskap om hvordan lærere opplever og tenker om det pedagogiske feltet og egen læring?

1.2 Problemstilling

Gjennom lærerens narrative perspektiv ønsker vi å få svar på hvilken betydning videreutdanningen har hatt for lærerens arbeidsoppgaver i etterkant av studiet og hvordan de ble mottatt på egen arbeidsplass, om arbeidsplassen har hatt økt fokus på endring og om de har opplevd endring i egen rolle i forhold til endringsprosesser.

Endringsarbeid i skolen:

Hvordan opplever læreren at videreutdanningen "Endringsarbeid i organisasjoner" har hatt betydning for egen utvikling og skolens endringsarbeid?

1.2.1 Forskningsspørsmål

1. Hvordan opplever læreren at videreutdanningen har hatt betydning for egen utvikling som lærer, både faglig og som kollega?
2. Hvordan opplever læreren at videreutdanningen har hatt betydning for egen rolle på egen skole?
3. Hvordan opplever læreren at videreutdanningen har hatt betydning for skolens endringsarbeid?

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i innledning med problemstilling, forskningsspørsmål og sentrale teoretiske begreper. Videre kommer den teoretiske innrammingen med beskrivelse av studiet endringsarbeid i organisasjoner, funn i tidligere forskning og teorier om læreres læring, endringsarbeid og ledelse. Deretter følger metodekapitlet med beskrivelse av narrativ analyse, før vi går over til lærernes narrativer og funn vi har gjort i analysen. Til slutt drøfter vi funnene med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

1.4 Sentrale begreper

Presentasjon av vår opplevelse av fenomenet endringsarbeid og andre relevante begreper er viktig for at vår subjektivitet synliggjøres, siden våre kunnskaper og forforståelse vil prege våre analyser og tolkninger. Hensikten med å synliggjøre valgte begreper er å få fram vårt ståsted.

1.4.1 Distribuert ledelse

En skoleleders bidrag til å utvikle kvalitet er å arbeide gjennom lærerne. De viktigste grepene en skoleleder tar er å bidra til læreres kompetanseutvikling gjennom formelle og uformelle tiltak, ved å veilede og støtte, og ved å skape en kultur for faglig utvikling. Disse grepene vil i en viss forstand kunne støte mot den tradisjonelt individualistiske lærerrollen, som i stor grad er preget av autonomi. De norske skolelederne må være bevisst på at de har et ansvar for å utvikle lærerpersonalets kompetanse og kvalifikasjoner. Dette ansvaret må følges opp ved at skolelederne aktivt følger med på lærernes kompetanseutvikling, eller bidrar i å informere dem om aktuelle muligheter for kompetanseutvikling (Hybertsen Lysø, Stensaker, Aamodt & Mjøen, 2011). Skoleledelse handler om å påvirke lærerne til å handle slik at skolen når sine mål. Ledelse fremheves som et lagarbeid i norske skoler, og ledelse som aktivitet er distribuert på mange måter. Det å gjøre andre i stand til å lede, er viktig for en leder og et godt verktøy for å utvikle skolens kapasitet til å nå sine mål og visjoner. Kunnskap om ledelse og ledelsesformer kan være til hjelp i arbeidet med å bygge opp ledelse i skolen slik at rektor ikke blir alene om å lede alle de ulike arbeidsoppgavene og prosessene som enhver tid foregår i skolen (Postholm, 2012).

Distribuert ledelse kan bidra til vår forståelse av skoleledelse, og har mye til felles med delt ledelse, delegert ledelse etc., men er ikke en spesiell form for ledelse som man kan velge å ta i bruk. Det kan altså ikke ses på som en måte å lede på, men er snarere en måte å tenke om ledelse på, en linse som ledelse kan betraktes gjennom. Teori om distribuert ledelse, slik den er presentert av Spillane (2006), handler primært om hvordan ledelse konstitueres og hvordan ansvar for ledelse fordeles. Den sier ikke noe om hvilken form for ledelse som bør utøves og fratar ikke formelle ledere handlingsrom eller lederansvar. I distribuert ledelse flytter vi fokus fra lederen til ledelsespraksis og tenker at ledelse er noe som skjer i interaksjon mellom mennesker og situasjon. Skal vi forstå hvordan en skole ledes må vi

derfor studere det komplekse samspillet mellom formelle ledere, de som ikke har formelle lederposisjoner, og de redskapene og rutinene som er utviklet ved en skole (Postholm, 2012).

Spillane (2006) peker på at formelle og uformelle ledere i skolen noen ganger fordeler ledelsesansvar gjennom bevisste valg, enten ved å skape nye, formelle lederposisjoner, ved å omdefinere eksisterende posisjoner eller ved å skape strukturer og rutiner som for eksempel gjør lærere til ledere. Men ledelse distribueres ikke alltid gjennom bevisste valg. Det skjer også gjennom en gradvis utvikling etter som kolleger blir kjent med hverandres styrker og svakheter, eller det kan skje når det oppstår kriser som framtvinger samhandlingsmønstre (Postholm, 2012). Personer i formelle lederposisjoner har innflytelse på sine kollegers yrkesutøvelse i kraft av den status og tilgang til makt- og kontrollmidler som følger med posisjonen. Andre medarbeidere påvirker i kraft av sin personlighet, uavhengig av om de sitter i formelle lederstillinger eller ikke. Deres påvirkning kan fremme eller motvirke skolens mål og utøves i slike sammenhenger, formelle og uformelle, i møter, på arbeidsrommet rundt kaffebordet og i klasserommet. Ledelse i kraft av personlighet er uavhengig av posisjon. Vi trenger ikke tilsetningsbrev for å være de vi er (Postholm, 2012). Distribuerte ledelsesformer har positiv virkning på utvikling av skoler og elevenes læring, og fanger opp endringer som har skjedd i skolen, og for en tydeligere ansvarliggjøring av alle skolens ansatte for hele virksomheten. Hver enkelt lærer har et kollektivt ansvar. Det er nettopp når den enkelte lærer på en skole begynner å se alle elevene som sine egne at læreren tar et kollektivt ansvar, når den enkelte utvider og fordyper sin identitet utover seg selv (Hargreaves, 2014).

Distribuert ledelse har fått økende tilslutning innenfor skolelederforskningen. Dette skyldes at distribuert ledelse fanger opp reelle endringer i skolens virksomhet. Økte krav og økt ytre press på skolene har gjort det nødvendig å omstrukturere skolens ledelse og fordele ansvar på flere og forskere har påpekt at det er økende forskningsmessig belegg for at distribusjon av ledelsesoppgaver virker positivt på skoleutvikling og elevenes læring (Postholm, 2012).

1.4.2 Profesjonelle læringsfellesskap

"Profesjonelle fellesskap, der kompetent ledelse legger til rette for at faglig dyktige lærere samarbeider om en kollektiv skolekultur og god undervisning, bidrar til et godt læringsmiljø og til at elevene lærer mer." (Kunnskapsdepartementet, 2015)

Marit Aas (2013) definerer profesjonelle læringsfelleskap som en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk undersøker sin egen praksis. En delt visjon og felles oppfatning av hensikten har vist seg å være helt sentralt for å kunne utvikle et felles rammeverk for delte kollektive beslutninger i endringsarbeid. I tillegg er tillit, respekt, støtte i personalet, felles ansvar, refleksjon, samarbeid og gruppelæring kjennetegn ved effektive samarbeidskulturer. Aktiv støtte fra ledere på alle nivåer er nødvendig for utvikling av profesjonelle læringsfelleskap og derfor er både rektors innsats og delt lederskap viktige ressurser for profesjonelle fellesskap. Den felles aktiviteten som karakteriserer disse profesjonelle fellesskapene er beskrevet som et distribuert ledelsesperspektiv. Et distribuert perspektiv på ledelse kjennetegnes ved et profesjonelt læringsfelleskap der flere tar ledelsesinitiativ og deltar i ledelsesaktiviteter.

Stool med flere (Aas, 2013) hevder at dersom det skal arbeides seriøst med å bygge profesjonelle læringsfelleskap i og mellom skoler, så er det behov for former for lederskap som kan støtte og gi næring til samarbeid mellom lærere, og som kan bidra til at også lærere kan ta ansvar for utviklingsarbeid i skolen. De beste profesjonelle læringsfelleskapene er preget av mangfold, fulle av unike enkeltmennesker som bidrar med sin innsikt, kompetanse og undervisningspraksis til et felles formål. Her utforsker lærere kontinuerlig læring og problemer i fellesskap. Lærerne utfordrer hverandre aktivt og blir ved behov utfordret av sine ledere (Hargreaves, 2014).

Profesjonelle læringsfelleskap må organiseres og arrangeres. For eksempel trenger teammøter felles bestemte formål og agendaer, og fellesmøter bør heller være preget av profesjonell læring enn å være et sted for driftsinformasjon og beskjeder. Lærere må trekkes inn i fellesskapet og forsiktig "puffes" til å henge med, og de må drives av fellesskapet. I beste fall er læreryrket i seg selv samarbeidsbasert. Tida da enkeltlærere kunne gjøre akkurat hva de ville – bra eller dårlig, riktig eller galt – er ute og på mange måter helt forbi. Læreryrket er et yrke med felles formål, felles ansvar og gjensidig læring (Hargreaves, 2014).

1.4.3 Endring eller forbedring?

Utvikling av skoler er et ønske om å endre praksis slik at elevenes resultater forbedres. Viviane Robinson (2018) peker på at det å lede endring er å påvirke et team, en organisasjon eller et system slik at de beveger seg fra et sted til et annet, dette kan være et bedre, det

samme eller et dårligere sted enn før. Det å lede forbedring er å påvirke teamet, organisasjonen eller systemet slik at du etterlater de på et bedre sted enn tidligere. Utvikling kan være forbedring, men utvikling kan også være negativt, vi velger derfor å bruke ordet "forbedring" i vår masteroppgave som oversetting for det engelske ordet "*improvement*" som Robinson bruker i boka "*Reduce change to increase improvement*" (Robinson, 2018). Det gjør at vi oversetter tittelen på boka til "*Reduser endring for å øke forbedring*". Vi gjør oppmerksom på at i den norske utgaven av boka brukes ordet "*utvikling*": "*Færre endringer - mer utvikling*"².

Et skille mellom endring og forbedring vil øke lederes ansvar for å utvikle og kommunisere en detaljert logikk for hvordan den foreslåtte endringen vil føre til planlagt forbedring. Ledere får alt for ofte andre til å gjøre endringer uten at de kommuniserer meningen med endringen. Det vil mest sannsynlig også føre til en mer kritisk og grundig debatt over fordelene, før store reformer implementeres. Hvilke forhold som trengs for å snu endring til forbedring er alltid noe usikkert, også hvordan disse forholdene skapes i ulike kontekster. I stedet for å anta at endring vil føre til forbedring, mener Robinson (2018) at vi bør gjøre det motsatte. Vi må tenke at endring ikke vil skape forbedring så fremst det ikke er strukturer og prosesser på plass som sikrer at alle involverte lærer seg hvordan man snur endringen til ønsket forbedring. Dersom skolene skal forandre praksis er det viktig å minske antall endringsforsøk ved å tenke grundigere igjennom hva de adopterer av endringer, samt vurdere sannsynligheten for suksess i forhold til hva som er nødvendig for å sikre forbedring (Robinson, 2018).

I teorikapitlet veksler de ulike forskerne mellom begrepene *utvikling* og *forbedring*. Vår tolkning i de utvalgene vi har gjort er at forskerne bruker ordet *utvikling* i betydningen *positiv utvikling*, som vi mener er tilsvarende begrepet *forbedring*.

² Både elever og lærere kan ha en negativ utvikling, også skolesamfunn kan utvikle seg negativt. Generelt kan utvikling like ofte brukes til å beskrive negative endringer som positive. Vi mener derfor at forbedring er et bedre ord, når vi snakker om endring, fordi det ikke kan oppfattes negativt.

2 Teoretisk innramming

Denne masteroppgaven har til hensikt å gi et svar på hvordan læreren opplever at deltakelsen på videreutdanning i endringsarbeid har påvirket egen utvikling, og om den har hatt betydning for skolens endringsarbeid. Andre har forsket på hvordan lærere lærer, hvordan lede læreres kompetanseutvikling og hvilke systemiske grep som må tas for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. I norsk skoleforskning er det spesielt May Britt Postholms bok "*Kunnskap for en bedre skole*" som gir et innblikk i hvordan etter- og videreutdanning bidrar til kunnskapsutvikling i skolen (Postholm, 2017). Vi har forsket på hva som skjer når lærere deltar på videreutdanning, om dette forblir et individuelt ansvar eller om det forankres i den kollektive kompetanseutviklingen. Teorien har vi brukt til å se på hvordan kompetent skoleledelse kan legge til rette for at læreres etter- og videreutdanning bidrar til en bedre undervisningspraksis, og hvordan desentraliserte ledelsesformer kan gi bærekraftig skoleutvikling. I vår teoretiske innramming vil vi først gi en kort redegjørelse for videreutdanningen "Endringsarbeid i organisasjoner", så videre om nyere forskning på videreutdanning av lærere i den videregående skolen, før vi går over til teoridelen som omhandler læreres læring, endringsarbeid og ledelse.

2.1 Studiet "Endringsarbeid i organisasjoner"

Kompetanse for kvalitet er Kunnskapsdepartementet sin strategi for videreutdanning av lærere og skoleledere frem mot 2015 (Kunnskapsdepartementet, 2015). Denne satsningen på videreutdanning skal bidra til økt faglig og didaktisk kompetanse for lærere, til styrket lederfaglig kompetanse for skoleledere og bidra til kollektiv læring, og utvikling av profesjonsfellesskap på den enkelte skole og hos skoleeier. For å lykkes forutsettes en felles satsning og samarbeid på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå. Fylkeskommunen skal for eksempel sørge for at strategien er forankret i organisasjonen, legge til rette for at skolene/skoleeierne skal kunne utvikle profesjonelle fellesskap gjennom fleksible tilbud om videreutdanning, og motiverer skoleledere og lærere til å delta. I 2013 tok Fylkestinget i Troms, representert ved fylkesråd for utdanning, Kent Gudmundsen, initiativ til at lærere i videregående skoler i Troms skulle få tilbud om videreutdanning med utgangspunkt i innholdet i Ungdomstrinn i utvikling (UiU), også kalt ungdomstrinnsattinga. Troms Fylkeskommune ga UIT Norges arktiske universitet i oppdrag å designe et studieemne som la seg tett opp mot innholdet i UiU. Dette resulterte i et studietilbud, i 2014 og 2015, som besto

av to integrerte emner rettet mot lærere i den videregående skolen i Troms. Emnene het *Grunnleggende ferdigheter med hovedfokus på lesing og skriving* (UIT, 2015b) og *Endringsarbeid i organisasjoner* (UIT, 2015a), til sammen 30 studiepoeng. Studiet *Grunnleggende ferdigheter med hovedfokus på lesing og skriving* tok utgangspunkt i mandatet i Kunnskapsløftet om at alle lærere skal være lese- og skrivefaglige (Utdanningsdirektoratet, 2006). Sentralt her var at skriftspråket skal ses på som et middel til kommunikasjon, identitet, dannelse og kunnskapsbygging. Fokuset i studiet var på lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter, i tillegg til teoretiske, didaktiske og metodiske perspektiver (UIT, 2015b). Studiet *Endringsarbeid i organisasjoner* tok sikte på å gi grunnleggende kunnskaper om organisasjoner og de prosesser som preger disse ved endring. Et viktig element i studiet var å kunne identifisere utfordringer, og legge opp til systematisk og planlagt endringsarbeid. Etter bestått emne skulle studentene ha kunnskap og forståelse for skolen som lærende organisasjon, og ledelse på alle nivåer med vekt på relasjonskompetanse og kommunikasjon. Kompetansemålet for studiet var å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere endringsarbeid med vekt på aksjonslæring som endringsstrategi, og å kunne vurdere relevante problemstillinger som grunnlag for endringsarbeid (UIT, 2015a). Til sammen skulle disse to studiene ruste lærerne til å drive endringsarbeid ved egne skoler med fokus på at lærere i alle fag i videregående skole skal undervise i grunnleggende ferdigheter.

2.2 Funn fra tidligere forskning

Postholm skriver i *Kunnskap for en bedre skole* (Postholm, 2017) at analysen av datamaterialet fra forskningen på fire deltakere på masterutdanning i lærerprofesjon, viser funnene at det finnes arenaer for kunnskapsutvikling skolen, men at det er sprik mellom *intensjoner* og *praksis*. Funnene tilsier at skolene har en vei å gå før videreutdanningen vil få betydning for den kollektive kunnskapsutviklingen. Studien viser at lærerne etter videreutdanningen innhenter informasjon fra sine elever som de bruker for å utvikle egen undervisningspraksis. De er forskende på egen praksis, men har ikke fått mulighet til å bidra til en forskende praksis i kollegiet på skolen eller på egen avdeling, slik intensjonen med videreutdanningen var. Lærerne er utdannet til å kunne støtte lederen og videre være *initiativtakere* og *pådrivere* for utviklingsarbeid på egen skole, men lærerne opplever at deres kvalifikasjoner ikke er kjent i skolemiljøet. I studien fremgår det at både lærere og ledere ønsker å fremme utvikling, men at lærerne ikke fikk den rollen de var tiltenkt dem gjennom

utdanningen. Lærerne jobber på store videregående skoler, og studien viser at det er en utfordring å fremme erfaringsdeling i hele kollegiet. Erfaringsdelingen mellom kolleger foregår hovedsakelig på uformelle arenaer, som arbeidsrommet og kafferommet. På en av skolene er det innført samlinger på avdelingsnivå, og avdelingslederen er den som har ansvar for å legge til rette for utviklingsarbeid på avdelingen. Det fremheves av en av lærerne i studien at det er viktig at ledere tar lederutdanning og er bevisst rollen sin i utviklingsarbeid. Lederpraksisen er en viktig forutsetning for å fremme utvikling på hele skolen eller på avdelingsnivå. Studien gir inntrykk av det ikke har skjedd store endringer når det gjelder undervisning, og det er ikke tydelig at kunnskap i vesentlig grad utvikles i de kollektive læringsprosessene på skolene. Deltakerne i studien kan derfor ikke uttale seg om det har skjedd forbedring i elevenes læring. Postholm konkluderer med at det ideelle ville være at lærere som har tatt videreutdanning, får bidra med sin kunnskap i prosesser som inkluderer observasjon og refleksjon over praksis, slik at kunnskapen lettere kan omsettes til anvendt teori eller bruksteori (Postholm, 2017).

I en studie av Postholm og Rokkones (2013) med vekt på innhold og utbytte av videreutdanningstilbud innenfor teknikk og industriell produksjon (TIP) og restaurant- og matfag (RM) ble FoU (Forskning og utviklingsarbeid) trukket frem som en viktig arbeidsform av deltakerne. Studien viste at skolen må være organisert som et lærende fellesskap for at videreutdanningen kan bidra til endring og utvikling ut over enkeltpersoners læring. Postholm og Rokkones konkluderer med at det må være sammenheng mellom satsningsområder, utviklingsarbeid og skolens visjon, og at det er avgjørende at alle kjenner visjonen og hvilken retning skolen skal bevege seg i (Postholm & Rokkones, 2013).

NIFUs rapport (2014), *Deltakerundersøkelsen*, presenterer resultater fra en spørreundersøkelse rettet mot lærere som har tatt videreutdanning gjennom Kompetanse for kvalitet. Hensikten bak rapporten var å finne ut hvordan deltakerne opplevde studiet de tok, hvordan tilretteleggingen var på egen skole og hvilke endringer studiet har ført til i eget arbeid (Gjerustad & Lødding, 2014). Rapporten fra 2014 viser at lærerne stort sett er fornøyd med videreutdanning gjennom kompetanse for kvalitet, og at de har lært mye av å studere og vil gjøre endringer i egen undervisning og arbeidsmetoder. Læringsutbyttet rapporteres gjennomgående som høyt, hvor utbyttet knyttes til økt motivasjon og nye faglige innfallsvinkler. I rapporten kommer det også frem at få lærere deler kunnskap fra videreutdanning med kollegaer og at deling av kunnskap fra videreutdanningen i kollegiet begrenses av andre arbeidsoppgaver og mangel på tid. De som deler forteller at dette kan

foregå både formelt i møter og uformelt i samtaler med kollegaer etc. (Rokkones, 2017). Rapporten fra *Deltakerundersøkelsen* i 2017 (Ulriksen & Gjerustad, 2017) viser en nedgang i forhold til utbytte og tilfredshet med videreutdanningen sammenlignet med tidligere år. Rundt seks av ti lærere enig i at videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis, gjort dem mer engasjert i arbeidet, forbedret måten de underviser/praktiserer på, gitt elevene større faglig utbytte og gitt ideer til å jobbe mer praktisk med elevene. Videre opplever lærere på videregående skole og ungdomstrinnet noe lavere læringsutbytte enn lærere på barnetrinnet. Regresjonsanalysen i rapporten viser at forhold hos deltakerne selv, ved arbeidsstedet og ved studiet har betydning for læringsutbyttet. Det som bidro mest til å forklare læringsutbyttet var interesse for å lære mer om faget, undervise i fag de har lite kompetanse i, og ønske om å kvalifisere seg over i annen stilling. I tillegg påvirkes læringsutbyttet positivt av hvor mye de opplevde at det fagdidaktiske arbeidet ble vektlagt i studiet, samt deres opplevelse av samarbeid og støtte (Ulriksen & Gjerustad, 2017).

2.3 Teorier om læreres læring, endringsarbeid og ledelse

I *Den Fjerde vei* peker Hargreaves (2012) ut en ny kurs for endring i skolen, og legger frem hvilke kvaliteter som blir viktige fremover for å utvikle skolen i et samfunn som er i kontinuerlig forandring. Dette er en demokratisk og faglig vei til endring, som bygger fra bunnen av, styrer ovenfra og skaffer støtte og påtrykk fra sidene. Den fjerde vei mener at skolesamfunnet fremover må videreutvikle hverandre sine evner, ha tillit til og satse på den ekspertisen som kan hjelpe oss og være åpne for nye vaner og tankemønstre. Det betyr ikke at alt det som er gjort før skal forkastes, men at det som har fungert tas med og beholdes i fra de andre reformveiene. Eksempler på dette er inspirasjon og nytenkning, engasjement, konsekvens og likhet for alle, balanse og inkludering, bedre teori og faglige nettverk. Inkonsekvens, manglende satsning på ledere og lærere, hensynsløs konkurranse, for mye standardisering, statistikk-mani og samhandling basert på kortvarig begeistring er eksempler på det den fjerde vei kasserer. For å lykkes med endringsarbeid og skoleutvikling er en inspirerende og inkluderende visjon et viktig fundament: *"Inspirerende målsetninger som utvikles og gjennomføres sammen med andre, er grunnlaget for vellykket og bærekraftig skoleutvikling."* (Hargreaves, 2012).

Samfunnet trenger ledere og lærere i skolen som er robuste og har evnen til å hente seg inn igjen. Det vil alltid være negative sider, men det er de robuste som snur problemene til

muligheter. En sterk følelse av at noe er meningsfullt, og at man har noen å spille på lag med er tegn på at man er robust. Disse lederne og lærerne ser gjerne utfordringer som kan overvinnes eller anledninger til forbedring istedenfor det negative. Et annet viktig fundament ifølge Hargreaves (2012) er meningsfull læring og tenksom undervisning. Hva er det som gjør at lærerne ikke tilfører undervisningssituasjonen meningsfull læring og tenksomhet, når vi har så mange lærere som brenner for yrket, er dyktige å undervise og de vet det er behov for dem? Det rett og slett for mange forstyrrende elementer og distraksjoner i systemet, som tar lærerne bort fra sentrale mål og metoder i det som bør være kjerneaktiviteten: undervisning. Endring i skolen trenger gjensidig læring skolefolk imellom, for som gruppe vet både lærere og skoleledere det meste om hva som skal til for å undervise godt. Endringsprosesser trenger faglige læringsfelleskap hvor lederne samler ansvarlige, kvalifiserte og svært dyktige lærere til utviklingsarbeid i et miljø som gleder seg over iherdig utspørring og dyrker undervisning (Hargreaves, 2012). Hvis målet er å endre praksis vil lærere i en forbigående prosess velge de ideene og anbefalingene som passer best til deres eksisterende praksis og verdier. Dersom endringens innhold er lik nok eksisterende praksis vil en forbigående prosess kunne føre til endring. Hvis deres eksisterende praksis og verdier er endel av problemet som skal endres, vil ikke en forbigående prosess skape forbedring. Det vil da være behov for en engasjerende prosess med ledere som veileder lærerne til å se sammenhengen mellom problemet som skal endres, praksisen som bidrar til den og kunnskaper og verdier som forklarer den nye praksisen (Robinson, 2018).

Hopkins i Blossing (2012) skiller ut fire viktige drivkrefter som ser ut til å lede til forbedringer i elevenes resultater og en organisatorisk og profesjonell evne til å gjennomføre forbedringsarbeid: personlig læring, profesjonell undervisning, nettverk og samarbeid og intelligent ansvarlighet. Å bedrive en profesjonell undervisning er den enkeltfaktoren som ifølge Hopkins har størst betydning for elevenes læring. Profesjonell undervisning handler om at læreren tar i bruk elevenes resultater for å analysere og vurdere elevenes behov, for stadig å utvikle repertoaret av pedagogiske strategier med sikte på å tilpasse læringsarbeidet til den enkelte elev. De fire drivkreftene stiller krav til en ny type lederskap: Et systemisk lederskap som omfatter et engasjement for utdanningssystemet som helhet, og som utvikler skoler til profesjonelle fellesskap (Blossing, 2012). I følge Opfer og Pedder (Postholm, 2012) er det skolens kapasitet til å støtte opp om profesjonell læring og involvere lærerne i samarbeidende aktiviteter som best fører til gode resultater på en skole. Det er når man bygger den profesjonelle kapitalen hos ledere og lærere at man får effekt på elevenes læring, dette er en

bedre investering enn i "materielle" ting som skolens arkitektur, datamaskiner eller ekstra ansatte (Robinson, 2018).

Bakkenes, Vermunt og Wubbels studie (Postholm, 2012) sier at læreres læring er en aktiv prosess som leder til endring når det gjelder kunnskap og overbevisninger, og/eller endring i undervisningspraksisen. Deres funn viser at lærerne opplever det å eksperimentere og reflektere over egen praksis, og få ideer fra andre, som læringsfremmende aktiviteter. De deltagende lærerne sier at læringsutbytte kan betegnes som endringer i kunnskap, overbevisning, følelser, praksis og intensjoner for aktivitet i praksis. Studien fremhever at det skjer færrest endringer i praksis. Traver og Garcia (Postholm, 2012) løfter fram viktigheten av *lærernes autonomi* – behovet for forandring må komme fra lærerne selv. De nevner lærerne som endringsagenter, men påpeker betydningen av samarbeid mellom lærerutdannere fra universitetet og lærere i skolen, og at en slik form for samarbeid kan være en ny måte å utdanne lærere på i deres praksis. Lærerstanden holder skoleutviklingens skjebne i sin hånd: *"Skolelederne kan stå på hode, dele ut belønninger eller vifte med dusker, men ingen ting nytter hvis ikke lærerne engasjerer seg i endringsarbeidet"* (Hargreaves, 2012)

De forholdene lærerne bryr seg om, er i stor grad knyttet til forbedring, som det å ha kompetente lærere, gode kolleger, og ressurser og muligheter til å lære og bygge kollektiv kompetanse med positiv effekt for elevene (Fullan, 2014). Den individuelle kapasiteten kan blomstre hvis den integreres i strategier og opplevelser, som fostrer den kollektive kapasiteten. Dette bringer oss inn på prinsipper for profesjonalitet og i *Den fjerde vei* (Hargreaves, 2012) trenger skolen for eksempel høyt kvalifiserte lærere og levende læringsfelleskaper. Læring av høy kvalitet krever høyt kvalifiserte lærere og kvalitetspedagogikk. For å rekruttere og beholde de beste lærerne er det viktig at muligheten for å utvikle seg er tilstede. Det er læreryrkets oppgave, status, betingelser og tilfredsstillelse, samt utdanningens kvalitet og timing, som er viktigst. Videreutdanningen må henge sammen med læreryrkets oppgaver, status, betingelser og tilfredsstillelse, samt utdanningens kvalitet og timing. Det finnes ingen kjappe løsninger hvis man ønsker at lærerne skal engasjere seg i endringsarbeidet og drive kvalitetsundervisning. Lærere kan være briljante fornyere, men det betyr ikke at de er aktive deltakere i bærekraftig kollektiv utvikling. Stilt overfor apati og byråkrati risikerer man at lærere trekker inn i klasserommet, og samarbeidskulturer som ikke er forbundet med læring og prestasjoner bare avleder fra undervisningens kjerneoppgaver (Hargreaves, 2012).

Desimone i Postholm (2012) har kommet fram til fem kjennetegn ved læreres læring som bør være fremtredende dersom læreres kunnskap og ferdigheter skal styrkes og en forbedring av praksis skal kunne skje. Disse er: innholdsfokus, aktiv læring, sammenheng, varighet og kollektiv deltakelse eller samarbeid. *Innholdsfokus* handler om fagkunnskap og kunnskap om hvordan elevene lærer. *Aktiv læring* kan handle om observasjon, kollegaveiledning og diskusjon. *Sammenheng* dreier seg om innholdet i læreres læring og om den henger sammen med lærerens førkunnskaper og overbevisninger. *Varighet* handler om at utviklingsaktivitetene bør ha en viss varighet, og inkludere samarbeidstid til de involverte. *Samarbeid* innebærer at lærere fra samme skole har muligheten til å lære sammen, og lære av hverandre. Det er et vesentlig poeng at ledelsen er med å skape muligheter for læring gjennom å sørge for ressurser, tid, rom og ikke minst lede utviklingsprosjektene.

I utviklingen av kollektiv praksis er *profesjonelle læringsfelleskaper* noe lærerne setter pris på og kulturen er preget av tillit, samarbeid og ansvarlighet. Lærere vil alltid ta med seg tidligere erfaringer og praksis inn i profesjonelle lærings situasjoner, dersom det blir konflikt med eksisterende praksis og dette forbigås vil det være vanskelig å integrere nye ideer i eksisterende praksis. Ny kunnskap og ferdighet må stemme overens med lærerens eksisterende praksis, ellers vil ikke læringen som er nødvendig for å skape forbedring skje uten engasjement. Forholdet mellom engasjement og læring er grunnleggende i oppbygningen av profesjonell læring, det vil derfor være viktig med aktiviteter som utfordrer lærernes eksisterende praksis, for å skape engasjement og hjelpe dem til å nå de felles målene (Robinson, 2018). I de beste læringsfelleskaper utfordrer og respekterer lærerne hverandre, de er opptatt av å forvandle den læringen som er ansvarlig for resultatene, de bruker kvalifiserbare data og hverandres erfaringer til å undersøke problemer med undervisning og læring, og utvikler god undervisningspraksis. Selv om kunnskap og kunnskapsutvikling primært finner sted hos enkeltindivider, er det en viktig erkjennelse at læringen i stor grad skjer gjennom individenes samhandling med hverandre. Utgangspunktet er at organisasjoner lærer ved at individer lærer. I et organisatorisk perspektiv på læring innebærer det at det ikke er mulig å forstå læringsprosessene, uten å studere konteksten som læringen foregår i. Begrepet *Lærende organisasjoner* er derfor noe mer enn summen av individets læring; fokuset skyves fra individet til konteksten. I et slikt perspektiv innebærer en forståelse av at individuell læring i organisasjoner i høy grad avhenger av organisatoriske strukturer og prosesser (Blossing, 2012). *Den fjerde vei* ønsker nettopp at vi driver slike faglige læringsfelleskaper, med utvikling av læreplaner, ikke bare formidling av dem. Lærerne i

fellesskapet jobber frem, og setter seg ambisiøse mål, i stedet for å løpe pusten av seg for å fylle andres direktiver. *"Når lærere får anledning til å studere yrkets praktiske utfordringer i reflekterte samtaler med kollegaer, og belyst relevant forskning, gjenoppdager de gløden for læring og det personlige og faglige utbyttet som en gang fikk dem til å velge læreryrket."* (Hargreaves, 2012).

Evnen til selvfornyelse er den kollektive kompetansen i skolen. Lærerens kompetanse og skolens samarbeidskultur er to av hovedkomponentene for å kunne bygge opp skolens forbedringskapasitet og utvikle skolene som lærende organisasjoner. Blossing (2012) oppsummerer forbedringskapasiteten i en organisasjon i følgende punkter:

- organisasjonens infrastruktur
- forbedringsprosesser
- forbedringsroller
- organisasjonens forbedringshistorie

En forbedringsprosess på en skole kan initieres ved at lærere sendes på kurs, etter- og videreutdanning, eller at team gjennomfører workshops eller seminarer der ny kunnskap og erfaringsdeling er i fokus. Forelesere eller andre eksterne aktører kan inviteres til skolen for å formidle kunnskap om det aktuelle temaet. Initieringsfasen er kun en begynnelse, den kritiske fasen er når det lærerne eller lederne har lært seg, skal omsettes i praktisk virksomhet. Det er først når lærerne skal gjennomføre dette nye at endringen blir påtagelig (Blossing, 2012).

For å lykkes med endring må ledere fokusere på praksisen som skal endres, fordi implementering er vanskeligere en planlegging av endring. Implementering involverer en usikker og kompleks prosess for å inkludere nye praksiser med hundrevis av eksisterende praksiser. Kunnskap om eksisterende praksis vil hjelpe lederne å forutse lærernes reaksjon på foreslåtte endringer (Robinson, 2018). Lederne må være villig til å stille kritiske spørsmål på essensielle punkt i endringsprosessen. Er det sannsynlig at endringen faktisk fører til forbedring? De må lære seg å lytte, verdsette tilbakeslag og alltid være beredt på å bytte prosess underveis, og kanskje noen ganger avslutte. Ledere som åpner for tilbakemeldinger tidlig i prosessen, vil de kunne bytte strategi dersom det oppstår misforståelser og motstand til endringen. Det vil for eksempel være fordelaktig å bytte fra en prosess der man går forbi læreren, til en strategi der læreren engasjeres med i prosessen. Når lederen legger til rette for

kollektive samtaler underveis i endringsprosesser vil lærerne oppleve lederen som lyttende, og hvis lederen da responderer overbevisende på tilbakemeldinger om forandringen, vil tilliten til lederen øke og lærerne vil kunne bli mer indre motivert for endringen (Robinson, 2018).

Miles og Ekholm i Blossing (2012) har vist til at bestemte roller i skolens infrastruktur har betydning for forbedringsprosessen. Rollene kan bekles av forskjellige personer i organisasjonen. Ved initieringen av et forbedringsarbeid fyller *visjonæren* en viktig funksjon for å kommunisere den videre hensikten med forbedringsarbeidet, og bidrar dermed å skape en grunnleggende forståelse. Ved implementeringen er det viktig at *oppfinnere* får muligheten til å formidle hvordan målene kan omsettes i praksis ved skolen. I det videre er de *tidlige brukerne* som går foran, og prøver ut det nye, svært virkningsfullt. Når forsvarsmekanismene setter inn er *pådriverne* viktige, deres oppgave er å se til at arbeidet kommer i gang. Når motet og engasjementet svikter trer *målhevderen* inn for å minne om hva som var hensikten med det nye. *Granskeren* samler informasjon om arbeidet og ser til at det holdes på rett kurs, samtidig er det viktig at *bevarerne* får spillerom til påpeke hva som faktisk fungerer bra og som ikke må forsvinne i det nye (Blossing, 2012).

De beste skolene skaper en kultur der felles planlegging, refleksjon om egen undervisning og kollegaveiledning er en norm og et konstant kjennetegn ved skolens indre liv. I et sosialt læringsperspektiv vil individuell refleksjon være utilstrekkelig, kunnskap skapes i de kollektive samtalene der individene får innsikt i ny kunnskap gjennom samhandling med andre. Med et sosialt perspektiv på læring vil språket og dialogen framstå som et viktig medium for etablering av kunnskap. For å kunne integrere alle resonnementer i et helhetlig kunnskapsbilde kreves det ledelse. I mange tilfeller har ikke samarbeidsteam eller grupper ved skolene egne ledere, likevel utøves det ledelse i disse teamene. Lederen er gjerne den som inspirerer og motiverer sine kolleger til innsats, som gir ros og ris, delegerer oppgaver, håndterer konfliktløsning og gir tilbakemeldinger (Skaalvik, Irgens & Andreassen, 2010). I et distribuert perspektiv på ledelse er det nettopp disse lærerne som kan fremme eller motvirke skolens mål og utøves i ulike sammenhenger, formelle og uformelle, i møter, på arbeidsrommet, rundt kaffebordet og i klasserommet. Teoriene om distribuert ledelse fratar ikke de formelle lederne verken handlingsrom eller lederansvar (Spillane, 2006). Personer i formelle lederposisjoner har innflytelse på sine kollegers yrkesutøvelse i kraft av den status og tilgang til makt- og kontrollmidler som følger med posisjonen. Andre medarbeidere påvirker i kraft av sin personlighet, uavhengig av om de sitter i en formell lederstilling eller

ikke. I praksisfellesskap dominert av høyt utdannede profesjonsutøvere verdsettes autonomi høyt. Selvledelse, distribuert ledelse i sin reneste form, blir et viktig begrep for å forstå hvordan ledelse utøves i disse praksisfellesskapene (Postholm, 2012).

Michael Fullan (2017) snakker om å lede i dybden, "Deep Learning", for å beskrive hvordan ledere kan sette spor i organisasjonen. Ledelse som setter spor, handler om systemisk endring: praktisk, realistisk, og sannsynlig endring i hele systemet. De dype læringsresultatene, "the 6 Cs eller de globale kompetansene" er en sentral del av "Deep Learning"-pedagogikken. Disse er karakterstyrke, medborgerskap, samhandling, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning. Fullan skisserer konkrete eksempler på hvilken type lederskap som stimulerer til dypere læring. Han kaller disse for sterke spenningsfelt i skoleorganisasjonene som ikke alltid kan kontrolleres, men som ledere ikke kan unngå å ha innflytelse på:

- Å bryte gjennom ved moralsk imperativ og oppløftende lederskap
- Å mestre innhold og prosess
- Å lede og lære i like stort omfang
- Å se elever som endringsagenter og protesjeer
- Å mate og bli matet av systemet
- Å være både en viktig og unnværlig aktør

Moralsk imperativ handler om mening i livet og i arbeidet. Det består av en sterk indre forpliktelse til å oppnå noe av betydelig verdi. Fullans moralske imperativ er dybdelæring for alle elever. Oppløftende lederskap trenger det moralske imperativet for å skape et gjennombrudd som betyr noe. Gjennombruddet kan være en del av prosess der mange mennesker opplever en positiv effekt av å løfte sammen som et kollektiv. Dype endringer kan være å oppnå betydningsfulle resultater som aldri tidligere er blitt oppnådd, og som igjen gir mening og motivasjon. Folk i organisasjonen forplikter seg til å arbeide for en kollektiv sak eller kollektivt formål som er tilsvarende tilfredsstillende på et individuelt nivå (Fullan, 2017).

Dybdeledere forsøker og løfte seg selv og andre til finne en ny kurs og et nytt formål. Drivkraften er ny og spennende pedagogikk, globale kompetanser og tilretteleggende ledelse. Dybdeledelse handler om å skape noe vi aldri har kunnet forestille oss. Når dette "noe" er identifisert, når det er formet eller omformet, vil det utgjøre basisen for en ny æra med radikal endring av hvordan og hva mennesker lærer. Fullan (2017) fremhever en leders dilemma: "*hvordan forme og omforme ideene slik at de blir tatt imot av flest mulige i organisasjonen?*" For å mestre endringsprosesser i en organisasjon må lederen mestre både innholdsendring og selve endringsprosessen. Ideene formes og omformes når andre mennesker vil bidra med annen kunnskap og andre innsikter om hvordan løsningen kan gjøres bedre, samtidig trenger lederen folks ferdigheter og forpliktelse. En del av ledelsesutfordringen er å få øye på *innovatører* i organisasjonen, innovatørene er jo nettopp de som *oppdager nye ideer*.

Fullan (2017) viser til et forskningsprosjekt i Australia der ledere ble introdusert for en prosedyre for kollegaveiledning. Tre lærere i en videregående skole ble opplært til å være kollegaobservatører knyttet til et "rammeverk for kvalitetsundervisning". Prosjektet opplevde stor motstand i starten, men lederne gjorde en rekke positive tiltak for møte denne. De var ikke for pågående, de bearbeidet prosedyren, de lot folk erfare hva den innebar, de brukte andre lærere som opplevde suksess til å dele historiene sine, de identifiserte eksempler på virkning, også videre. Resultatet var lærere og elever som var engasjerte, læringen var forbedret og det var merkbar høyere energi på skolen. Lederne mente suksessen hadde to klare årsaker: Når lederen mestrer *innholdet* (bearbeidelsen av gode ideer) og *prosessen* (godt regissert deltakelse), er endring uunngåelig. Tvang og vedtak som hovedstrategi for å etablere ny praksis er å spore av.

Viviane Robinsons (2014) store metastudie av effektive rektorer fant at det å lede lærernes læring og utvikling er det som har størst statistisk effektstørrelse med påvirkning på elevmestring. Robinson fant at den handlingen som fører til denne faktoren er at rektoren deltar som lærende sammen med lærerne for å bevege skolen fremover. Rektoren vil dermed lære å kjenne sin egen skole i dybden. Fullan (2017) mener det er vesentlig at lederen blir bevisst dette da ansatte har lett for akseptere lederens anbefalinger. Tar lederen feil, og ingen stiller spørsmål ved dette, kan det gå galt. Det er vesentlig å beholde et objektivt blikk og lytte samtidig som man leder. En leder må virkelig trene på å trekke ut meningen og verdien i det som observeres og høres, og omsette dette til meningsfulle tiltak og handlinger. Ledelse som setter spor handler om systemtransformasjon, en tilstand av stadig nye forslag, fordi rammefaktorer og mennesker alltid endres. Læringen tar dermed aldri slutt. Den dyktige

lederen leder og lærer, og hjelper dermed til med å identifisere, artikulere og komme frem til nye løsninger. Michael Fullan mener likevel at endring initiert fra toppen ikke fungerer, og at endring nedenfra og opp heller ikke sprer seg til mer enn noen få isolerte steder. De lederne som setter spor, etterlater sitt merke på systemet! Han mener at dersom ledere skal klare dette er de avhengige av *aktører som agerer som systemspillere*, ledelse fra midten og i de nederste nivåene i hierarkiet er nøkkelen til endring. *Systemiskhet* er når en skole beveger seg fra en individuell til en kollektiv kultur, der læreren slutter å tenke på bare sine egne elever og sin egen undervisning, til å tenke på alle elevene på skolen og skolens undervisning (Fullan, 2017).

Ledelse fra midten kan i et skolesystem være fylker, kommuner og skolenettverk, med departement og regjering på toppen. Midten i fylker og kommuner kan være skolen, og internt på skolene kan midten være lærerne. Fullan (2017) definerer ledelse fra midten som *"En bevisst strategi som øker kapasiteten og den indre sammenhengen i midten etter hvert som midten får mer effekt som partner, både oppover til det statlige nivået og nedover til skolene og lokalsamfunnene"*. Endringsprinsippet her er at uansett hvor man befinner seg i hierarkiet bør man se oppover i systemet, og ønske at nivået over verdsetter det man gjør uten å kontrollere det – elev overfor lærer, lærer overfor rektor, rektor overfor fylke, fylke overfor stat. Når man ser nedover i systemet må man tilrettelegge for arbeidet i nivået under. Fullan mener at de nederste kjedene i et hierarki ikke lenger er de nederste, og de bør ikke lenger sees eller behandles som de plukker opp restene fra det hierarkiet serverer. De bør sees på som en transformasjonskilde. Varig endring er dybdeendring, og det skjer ikke uten at elever og lærere er aktive bidragsytere i arbeidet. Lederen må sørge for å være unnværlig slik at organisasjonen er bærekraftig nok til tåle endringer, da har man økt sjansen for at ny praksis fortsetter lenge etter at lederen er borte. En dybdeleder tar styringen, starter et kretsløp, og etterlater andre i læring, slik at de deretter kan etterlate andre i læring (Fullan, 2017).

Hargreaves (2012) mener i Den fjerde vei at forandring uten ledelse har null sjanse for langsiktig suksess, likevel er det sjelden at man ser et klart opplegg for lederutvikling knyttet til opplegg for skolereformer. Skal man ha skoleutvikling må man ha ledere, dette er to sider av samme sak, og det må også gis rom for at ledere har kapasitet og fleksibilitet til å selv gjennomføre forandringer. Hargreaves peker på distribuert ledelse som en lovende løsning under bærekraftig utvikling. Distribuert ledelse vil kunne skape en lederressurs blant lærerne, og innebærer at man tidlig utvikler lederegenskaper hos de mange. Ønsket er at kollektiv ledelse sikrer gode og bærekraftige lederskifter: *"Ved distribuert ledelse får man gjennomført*

endringer i lys av de ansattes erfaringer og evner i stedet for at reformene presses gjennom dem som redskap. I likhet med grasrotledere må også dyktige ledere i utdanningssektoren bygge opp sosial kapital og lederskap blant de menneskelige ressursene de omgir seg med, og de må se med nye øyne på de uutnyttede ressurser hos de ansatte (...)" (Hargreaves, 2012)

3 Metodiske perspektiver

I samfunnsvitenskapelige studier klassifiseres forskningen som kvalitativ eller kvantitativ etter hvilken metode for innsamling og analyse av data som benyttes. I masterprosjektet vårt ønsker vi å få frem lærernes opplevelse av endringsarbeid i organisasjoner relatert til videreutdanning. Lærernes narrativer vil kunne gi oss et grunnlag for å forstå endringsarbeid som skjer i skolen. Med et slikt utgangspunkt vil en kvalitativ tilnærming fungere best for vårt undersøkelsesopplegg. Vi står i et sosialkonstruktivistisk paradigme (Kleven, 2014) og er ute etter å finne sentrale underliggende meninger og essenser i informantenes opplevde erfaringer i forhold til deltakelsen på videreutdanningen. Dette for å framskaffe relevant, forskningsbasert kunnskap om hva som påvirker lærernes rolle i endringsprosesser. I neste omgang er vi opptatt av hvilke implikasjoner dette kan få for skoleledere og ledelse av skoleutvikling. Denne kunnskapen vil vi framskaffe ved hjelp av lærere som informanter. I kvalitativ forskning handler det om å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener, med mål om forståelse av et fenomen. Forskeren arbeider med rikholdige skriftlige eller muntlige kilder som tolkes i form av ord (Nyeng, 2012). Det er i tillegg viktig at informantene i minst mulig grad blir påvirket av oss som forskere og at undersøkelsen skjer på deres premisser, selv om det også er et mål å komme nærmest mulig inn på den enkelte informant (Jacobsen, 2016).

I vår studie har vi gjennomført en kvalitativ undersøkelse og baserer innhenting av empiriske data på halvstrukturente intervjuer. Innenfor vårt paradigme konstrueres kunnskap i en dialogisk prosess mellom forsker og informant (Postholm, 2010). Et begrenset utvalg av informanter intervjues med utgangspunkt i et avgrenset, men komplekst fenomen – lærere som deltar på etter- og videreutdanning. Vi er ute etter å forske på fenomenet, hvor vi gjennom et studie med en fenomenologisk tilnærming forsøker å beskrive meningene informantene legger i sine opplevelser knyttet til fenomenet. Intervju er i hovedsak eneste datainnsamlingsstrategien som benyttes i fenomenologiske studier, og prosessens formål er å skaffe empirisk data i form av personlige utsagn basert på informantens erfaringer (Postholm, 2010). Disse utsagnene framkommer i en interaksjon mellom intervjuer og informant, og frambringer det empiriske grunnlaget vi bruker i studien, og som til slutt ender i en drøfting om hvordan lærerens etter- og videreutdanning kan bidra til en forbedret undervisningspraksis i skolen.

3.1.1 Utvalgsprosess

I studien vår gjennomførte vi *individuelle intervju* med tre av ni deltakere på videreutdanningen (Jacobsen, 2005). I første omgang skaffet vi oss en oversikt over deltakernes epostadresser og ved hjelp av internett fant vi navn, telefonnummer og arbeidssted på samtlige studiedeltakere. Lars Aage Rotvold sendte også ut en epost til studiedeltakerne hvor han kort informerte om vår forskning, samt at han håpet de ville stille opp dersom vi tok kontakt. En av studiedeltakerne svarte positivt på denne eposten. Vi valgte å ta med denne studiedeltakeren, fordi vi visste at han var villig til å dele informasjon. Videre plukket vi tilfeldig ut fire studiedeltakere gjennom loddrekning og sendte ut brev om mulig deltakelse i prosjektet på epost. Det ble altså en kombinasjon av utvalgskriterier. Av de fem som fikk brev mottok vi fire svar, hvor tre var positiv til å være med og disse ble det avtalt intervjutidspunkt med. Vi valgte å gå videre med de som var positive fordi de ønsket mest å dele sine opplevelser med oss.

Valget om tre informanter ga oss muligheten til å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt, da dette ikke ble for tidkrevende. Det å være fysisk tilstede gjorde at vi kunne observere hvordan intervjuobjektet opptrådte. Ordvalg, stemmebruk og kroppsbruk gjorde det lettere å fornemme om intervjuobjektet var ferdig eller kunne utdype mer. Mulighetene for umiddelbar respons i form av oppfølgingsspørsmål, utdypende spørsmål og svar hos informantene ble derfor veldig tydelige for oss. Kontakten som oppsto i intervjuene bidro til en hyggelig atmosfære og en fortrolighet mellom informantene og oss, vi tror derfor valget om å være tilstede fysisk førte til at intervjuobjektet åpnet seg mer (Jacobsen, 2005).

3.1.2 Forberedelse til intervju

Forespørsel om deltakelse i forskningsarbeidet ble sendt til informantene på epost, noe som førte til lite press om deltakelse hos informantene. I brevet med informasjon til informantene fulgte vi anbefalte punkter i forhold til studentprosjekter og valgte ut det som var relevant for vårt prosjekt. Her ble det informert om konfidensialitet, anonymitet og frivillighet. For det første skulle størst mulig grad av konfidensialitet etterstrebes ved at ingen andre enn oss fikk tilgang til datamaterialet. For det andre vil alle informanter anonymiseres ved rapportering av resultatene i oppgaven, eller ved annen form for publisering. For det tredje at deltakelsen var frivillig og de kunne når som helst trekke seg fra studien uten nærmere begrunnelse.

Frivillighet og studiets hensikt ble tatt opp først i hvert intervju for å sikre at informasjonen

var oppfattet (Dalland, 2012). Vi gjennomførte den uformelle meldeplikttesten på NSD sine internettsider og selv om den kun er veiledende og ikke formell ga den en klar indikasjon på at vi ikke var nødt til å melde inn vårt prosjekt. Vi skulle ikke samle inn, behandle, registrere, eller koble datamaterialet til direkte personidentifiserende opplysninger, bakgrunnsopplysninger eller personopplysninger (NSD).

3.1.3 Rammer for intervju

Informantene våre fikk oppgaven om å skaffe egnet rom for intervjuene, siden vi gjennomførte disse på informantenes skoler. De var også forespeilet at intervjuet ville vare ca. en time, nok tid til å gå i dybden på fenomenet vårt, men samtidig passe langt for å unngå at noen blir sliten og mister konsentrasjonen. Rollene våre under intervjuet var tydelig avklart på forhånd. En av oss intervjuet og den andre skrev notater, samt observerte under intervjuene. For å være sikker på at vi fikk med oss alt som ble sagt under intervjuene valgte vi å ta lydopptak og for sikkerhets skyld med to ulike enheter. I forhold til omfang og tidsramme i et mindre forskningsstudie er forskeren tjent med å velge det lavest anbefalte antall personer. Dersom forskeren velger tre personer, så vil han ved hjelp av intervju kunne finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren eller kjernen i forskningsdeltakernes opplevelse av erfaringen (Postholm, 2010).

3.1.4 Intervjuguide

Et kvalitativt intervju er preget av åpenhet og ligner mest på en vanlig samtale uten noen form for begrensninger eller styring fra intervjuerens side, men det kan likevel være behov for en viss strukturering i forhold til hvilke temaer som skal tas opp. Den som intervjuer kan pre-strukturere intervjuet på forhånd slik at notatene konsentrerer seg om forhåndsbestemte tema. Pre-strukturering er en form for lukking av datamaterialet da man "velger bort" data som kommer frem i intervjusituasjonen. Fordelen med å bestemme på forhånd hva man er ute etter gjør at fokusområder blir eksplisitte og tydelige, både for forskeren selv, og den som skal lese materialet etterpå (Jacobsen, 2016).

Vi lagde to utgaver av intervjuguiden, en som inneholdt tre hovedtemaområder, før, under og etter studiet, og en utgave med utdypende spørsmål til hvert temaområde. Den første utgaven fikk også informantene før selve intervjuet. Intervjuguiden ble dermed nesten helt

åpen med kun temaene i en tidsrekkefølge som strukturerte intervjuet. Informanten kunne dermed snakke fritt og fortelle sin historie. Dermed rommet intervjuguide åpenheten som den kvalitative formen krever, og strukturen som sikrer at intervjuet forholder seg til de tema som er viktige å belyse, og som igjen gir undersøkelsesopplegget en mer valid form. Den ble et verktøy for ikke å miste fokus på fenomenet endringsledelse. Intervjuguiden trakk oss i riktig retning underveis i intervjuet i forhold til masterprosjektets tema (Postholm, 2010).

3.1.5 Kvalitet, validitet og reliabilitet

En viktig del av forskningsprosessen er å vurdere kritisk kvaliteten på den forskningen vi har utført (Repstad, 2007). For oss er det viktig at informantenes narrativer fremkommer slik de ble fortalt, og analysen vi har gjort ikke tillegger eller fratrar informantene meninger.

Validiteten, altså gyldigheten, til analysen avhenger av at vi får frem det vi har spurt om i forskningsspørsmålene. Vi støtte ikke på noen praktiske utfordringer i intervjusituasjonen som kunne ha utfordret validiteten, opptaksutstyret fungerte godt og muliggjorde en presis og ryddig transkribering. Reliabiliteten til intervjuene er dermed god slik vi oppfatter det, likevel kan informanten være påvirket av forhold før eller underveis i intervjuet som kan ha påvirket svarene, uten at vi kan ha kontroll med dette. Det som er tydelig er at intervjueren avbrøt, stilte nye spørsmål og fylte inn pauser underveis, og som dermed kan ha avsporet og ledet an til andre veier enn de informanten opprinnelig hadde ment å ta. Det er et vesentlig poeng å ikke påvirke forskningsdeltakerne, slik at deltakernes autentiske opplevelser kommer frem, men vår tilstedeværelse påvirket informantene i den grad at vi som forskere ble medskapere av informantenes fortellinger. Transparens i forhold til interaksjonen mellom informant og forsker er sentral, det er derfor viktig å understreke at vi oppfattet intervjusituasjonen som positiv, og at informantene var åpne og ærlige i sine beskrivelser. Det er viktig at det endelige resultatet løfter frem informantens perspektiv, og at det er sammenheng mellom beskrivelsene og de tolkingene og analysene vi har gjort. Dette kalles også bekreftelse (confirmability). Funnene våre må være forankret i det presenterte datamaterialet, som er det vi har tatt med fra intervjuene (Postholm, 2010). Vi mener at vi har fått frem informantenes mening i de presenterte narrativene, og at det er en klar sammenheng mellom det de fortalte i intervjuene og det som fremkommer i analysen.

Å være to forskere om samme prosjekt, med ulike forskerblick på det vi finner i undersøkelsen, gir oss mulighet til å se data fra ulike synsvinkler. Vi kan reflektere i større

grad over forskerens rolle i intervjusituasjonen; den ene intervjuer og den andre observerer og overvåker situasjonen. Data fra flere kilder gjør det mulig for oss å skrive mer detaljerte beskrivelser av forskningsfeltet som igjen kan sikre påliteligheten av studiet vårt (Postholm, 2010). For å øke gyldigheten og pålitelighet anbefales triangulering, det vil si å kontrollere data og konklusjoner ved å kombinere ulike metoder, ulike intervjuere/observatører, ulike kontekster, ulike personer som registrerer og analyserer data (Jacobsen, 2005). Vi triangulerer primært ved å bruke det at vi er to forskere som har to ulike perspektiver. Flere perspektiver kan skape større grad av troverdighet. Dette er ikke en form for metodetriangulering.

Trianguleringen i seg selv er ikke nødvendig for å få valide data, men fordelene av å være to forskere i samme prosjekt gir oss muligheten til å ha to forskerblikk på undersøkelsesprosessen, som i neste omgang gir mulighet for to analyser og to tolkninger av samme observasjon. Validitet i en kvalitativ studie beror på forskernes åpenhet om hvilke metoder vi har brukt og hvordan vi har reflektert over resultatene. Åpenhet og transparens gir leserne av masteroppgaven mulighet til å kritisere resultatene våre, og de kan selv vurdere om de stoler på det vi har gjort og de konklusjonene vi har kommet fram til.

3.2 Fra samtale til skriftlige data

Ordet narrativ er avledet av det latinske ordet *narrare* som betyr å gjøre kjent eller å fortelle. Et narrativ er en logisk struktur for å formidle en historie. Vi mennesker opplever og erfarer våre liv gjennom de historier vi selv og andre forteller om oss, og det som vi oppfatter som virkelighet. Slik skaper mennesket mening i livet ved å organisere egne opplevelser i metaforer, fortellinger og diskurser:

"Når en samtaler med mennesker, kan en også få innblikk i det som foregår i den enkeltes tankeverden. En kan ikke observere fortidige hendelser, og en kan heller ikke observere menneskers meninger, tanker og opplevelser. Å intervju mennesker kan dermed bety at en får tak i deler av en annen persons liv som man vanskelig kunne ha fanget opp på andre måter." (Postholm, 2010)

Livene våre består av hendelser og situasjoner, og vi gir oppmerksomhet til noen slike hendelser og situasjoner som har hatt betydning i livsløpet. Når bestemte hendelser og handlinger fra livet settes sammen i en kjede av årsak og virkning, så skapes mening og identitet. Grunntanken i det narrative perspektivet er at vår identitet skapes gjennom de

fortellingene, som vi selv og andre forteller om oss selv, relatert til de kulturelle normer og forventninger, som viser seg i disse fortellingene. Det er alltid et mulig samspill mellom det vi gjør og de tanker, følelser og hensikter som handlingen referer til (White, 2006a, 2006b).

For oss var det viktigst å få fram forskningsdeltakernes subjektive opplevelser og fortolkning av rollen som endringsagenter, altså lærerens narrativ, samt deres opplevelse av fenomenet endringsarbeid og videreutdanning av lærere (Jacobsen, 2005). Denne intervjuformen kalles narrativ intervju, de fokuserer på de historiene informantene forteller, på handlingene i og oppbyggingen av fortellingene. Historiene kan dukke spontant opp under intervjuet eller bli fremkalt av intervjueren. Narrative intervjuer kan tjene ulike formål: beskrivelser av handlingsforløp som har betydning for fortelleren, fortellerens livshistorie eller erindringer utover fortellerens egen historie som dekker en felles historie, for eksempel skolens utvikling (Kvale & Brinkmann, 2009). Muntlige fortellinger mangler ofte den litterære tekstens konsekvens. De gjengir hendelser i ubearbeidet form og inkluderer samspillsrelasjonen som oppstår mellom forteller og mottaker (Olsson, 2003). Når den narrative intervjueren har bedt om en historie, er den viktigste rollen hennes å lytte og unngå avbrytelser. For å få mest mulig ut av historiene ble heller ikke intervjuguiden brukt slavisk og ofte var det informantene som trakk intervjuet fremover. Likevel ble det behov for å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene der informanten sto fast, eller lot setninger henge i luften, for å hjelpe historien videre. Intervjuerens evne til å grave ved å følge opp eksempler, be om eksempler og stille nye spørsmål bidro også til å få mest mulig ut av historiene. Gjennom spørsmål, nikk og tause perioder ble også intervjueren en medskaper av fortellingen. Når man er to forskere er det sentralt at den enkelte forskers rolle i forskningssituasjonen klargjøres; hvem er observatør og hvem intervjuer? Troverdigheten til intervjusituasjonen er dermed avhengig av forskernes åpenhet og bevissthet rundt egen rolle (Jacobsen, 2013). Umiddelbart i møte med informantene ble det tydelig at observatøren hadde en felles plattform med informantene gjennom tilhørigheten til videregående skole. Dette skapte en nærhet mellom informantene og observatøren. Nærheten ble synlig i intervjusituasjonen ved at de for eksempel henvendte seg til observatøren for bekreftelse på ulike fortellinger. Det å ha en medspiller i intervjusituasjonen kan nok ha bidratt til økt trygghet og fortrolighet hos informantene, slik at de åpnet seg mer. Intervjuer ivaretok den nødvendige distansen til informantene, men skapte også trygghet i situasjonen ved tydelige avklaringer i starten, en lyttende posisjon og bekreftende meldinger underveis i intervjuet. Vi opplevde at observatøren ble invitert med inn i samtalen mot slutten av intervjuene, og ble dermed en

ekstra medskaper av fortellingen. Observatøren kunne på grunn av sin tilhørighet til videregående skole bringe inn en annen forståelse av fortellingen og bidro med flere innspill og spørsmål. Disse førte til at informantene kom med flere opplevelser og utfylte sine historier (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og transkribert. I analysen av narrative har vi lagt vekt på å få fram hva narrative *handler om*, altså en form for meningsfortetting. Med utgangspunkt i transkripsjonen av intervjuet, analyserte vi hva som er de viktigste uttalelsene i forhold til emnet. Disse meningssamlingene danner meningshorisonten i materialet. Deretter satte vi de ulike delene sammen i en tekstuell-strukturell beskrivelse av meningen og essensens i informantenes opplevelser. Hensikten med en slik fenomenologisk analyse er å finne essensen eller den sentrale underliggende meningen av en opplevelse eller erfaring. Målet for fenomenologiske dataanalyser blir dermed å prøve å nå frem til den essensielle, konstante strukturen. Vår forforståelse vil alltid være med inn i en slik analyse, slik at det vil være en viss interaksjon mellom induksjon og deduksjon (Postholm, 2010).

I vår analyse av det transkriberte materialet kodet vi først teksten i fargene gul, grønn og rød. Fargekodingen ble gjort med utgangspunkt i hvilke tekstdeler som var relevante for hvert av de tre forskningsspørsmålene. Så ble tekstdelene skrevet sammen til fortellinger som svarer på forskningsspørsmålene. Vi holdt hvert intervju for seg også i fremstillingene av narrative, da det var viktig å få frem den enkeltes historie. Analysen av narrative er en rekonstruksjon av de historiene som ble fortalt av informantene selv, og de som ble skapt sammen med intervjuer og observatør. Narrative vi har fremstilt er mer fortettet og sammenholdt i form av kronologi. Det betyr at vi sorterte tekstdelene inn i en tabell som ryddet svarene i rekkefølgen før, under, og etter videreutdanningen. Gjennom den narrative analysen fokuserte vi på tekstdelens mening og deres språklige form. Vi behandlet de sosiale strukturene og handlingene i intervjuhistoriene på en måte som gjorde at de gode praksiseksempelene som illustrerer det vi mener er sentrale opplevelser hos informantene sto frem. De spontane historiene informantene kom med underveis har vi dermed konstruert til en sammenhengende fortelling på grunnlag av de mange episodene som forekom rundt omkring i intervjuet. Dette for å vise det helhetlige meningsinnholdet i narrative. I denne meningsfortettingen har vi i størst mulig grad beholdt informantenes språk (Kvale, 2015).

I følge Polkinghorne (Dalen, 2004) beskrives resultater fra kvalitative undersøkelser både som tilstandsbilder og som forståelsesmodeller. "Fillerye"-formen for presentasjon av

data er en metode som tar utgangspunkt i hovedtemaene i intervjuguiden. I vår presentasjon følger vi de tre lærernes narrativ på tvers av temaene i intervjuguiden, og på den måten analyseres temaene gjennom tidsperspektivet før, under og etter lærerens deltakelse på studiet. Analysen kan sammenlignes med en veveprosess hvor lærernes narrativ utgjør renningen i veven og de ulike temaene innslaget. Derav betegnelsen "Fillerye"-formen (Dalen, 2004). I de presenterte narrative er noe av det transkriberte materialet ikke tatt med da det ikke svarte direkte på våre forskningsspørsmål, likevel er narrative fremstilt slik de ble fortalt. Underveis har vi hele tiden brukt de transkriberte intervjuene som en rettesnor slik at vi ikke har forlatt de opprinnelige fremstillingene til informantene. Det er de transkriberte intervjuene som er kildematerialet til sitatene, dermed vil sitatene gi større troverdighet til hvordan lærerne opprinnelig fremstilte historiene sine.

4 Lærerens narrativ

Vi har valgt å presentere narrativene i den rekkefølgen vi gjennomførte intervjuene.

Navnevalgene kom naturlig ut av hvert enkelt narrativ, og kan fungere som en pekepinn på hvilke roller eller funksjoner disse lærerne har i den videregående skolen.

4.1 Intervju 1: Teamlederen

Teamlederen forteller at før studiet startet var arbeidsgiver svært positiv til at lærerne skulle delta. Han oppfattet det slik at de lærerne som deltok skulle det satses på, og de skulle bli brukt både i skolens og i fylkeskommunens endringsarbeid. Det ble formidlet en forventning om de skulle være endringsagenter internt på egen skole og i ute i skolesamfunnet i fylkeskommunen, men det ble ikke stilt noen konkrete krav til hva de skulle ha ansvar for etter endt studie. Han forteller at skolens visjon er eleven i sentrum, og at de ligger over landsgjennomsnittet i gjennomstrømming. Teamlederen opplever at skolen som helhet er frempå i utviklingsarbeid, de har f.eks. deltatt i FYR (Fellesfag, yrkesretting og relevans) og NY GIV.

Teamlederen beskriver seg selv som målbevisst, og mener dette er årsaken til at han ble valgt til å delta på studiet. Han følte seg stolt over å bli plukket ut, og han var ambisiøs ved oppstarten av studiet: *"(...) det var høytidelig åpning av studiet med folk i fra arbeidsgiver og det her og vi skulle brukes som endringsagenter ut i fylkeskommunen og prøve å få implementert ny pedagogisk filosofi, som det så fint heter. Det var en veldig høytidelig start på det og det var veldig fint tilrettelagt derifra og i fra universitetet. Tanken var veldig god og vi følte oss litt sånn stolt som fikk det her og vi fikk jo dekt det og det var en del av den nasjonale pakken, så vi var jo ambisiøs når vi gikk inn i det her."*

Teamlederen har alltid vært en som har vært tro mot læreplanen. Han sier han er typen som evner å tenke nye tilnærminger til fagene, og som ser sammenhenger mellom fagene: *"(...) Så for meg så passet det veldig fint, hele tanken bak det her og det tror jeg var litt av bakgrunnen for at jeg fikk innvilget søknaden om å være med på det her (...) det her passer meg midt i hjertet (...) nå får jeg virkelig litt utdanningen på det og så skal vi liksom skritte videre når vi er ferdig med det her, og så skal det det inn i skolen. For vi har jo jobbet med utviklingsarbeid veldig lenge, og litt av utfordringen det er jo at kanskje 70% av kollegiet er med på det utviklingsarbeidet, men så har du de som holder igjen og noen som melder seg*

helt ut (...) det er jo det og så prøve å få alle med i samme retning da, og det kan jo være krevende på en stor arbeidsplass med over 100 ansatte. Så, man var jo tenkt for den oppgaven her, uten tvil."

Teamlederen forteller at han gjennomførte et utviklingsarbeid som var tilknyttet egen klasse der han prøvde ut ulike læringsstrategier. Det var her han fikk de største aha-opplevelsene i forhold til metode for å få økt læringsutbytte hos elevene. Han opplevde det som mer utviklende å jobbe med elevene enn med resten av kollegiet. Teamlederen føler at grunnen til at han ikke fikk gjennomført et utviklingsarbeid i personalet er mangelen på tid "*i en hektisk hverdag*". Utviklingsarbeidet ble noe han holdt på med alene.

Studiet ga han egenutvikling som pedagog, valg han gjorde i undervisningen kunne han finne igjen i teorien. Teamlederen følte seg trygg på å prøve ut nye ting fordi han hadde teorien å vise til: "*Både sånn hvis jeg kan bruke begrepet endringsagent, men også en vei å være trygg på meg selv i rollen som pedagog. For uansett hva man prøvde for noe, så kunne jeg vise da til, i henhold til den og den teorien, så er det her, det er ikke på jorden (...)* Pedagogisk sett kan man nå lenger da".

Teamlederen synes det er trist at det kun er han som sitter igjen med noe etter studiet, da han hele veien hadde et ønske om å dele med fellesskapet. Han er selvfølgelig glad for sin personlige gevinst, men samtidig frustrert over at han ikke fikk delt sine erfaringer og kunnskaper med resten av kollegiet. Han fikk rett og slett ikke muligheten til å bli den endringsagenten han ønsket å være. Studiet har påvirket han i en positiv retning som person. Han sier at han er mer bevisst i forhold til planlegging av undervisning og klasseledelse. Teamlederen er opptatt av å ha integritet som pedagog, og når den blir utfordret sier han klart i fra. Han har et tydelig ønske om å delta saklig i faglige diskusjoner. Utviklingen av et mer analytisk blikk på egen organisasjon gjør at han føler at det knyttes lettere negativitet til han som person, da han stiller seg kritisk til det som skjer og til de som ikke følger de målene som er satt for skolen: "*(...)og ikke minst selvrefleksjon (...) det er jo utrolig givende. Det kan være både godt og vondt, men tørr man å gå selvrefleksjonen inn i kjernen, være ærlig, så kan man få ei positiv utvikling. Men da må man ikke bare legge til sides ting, da må man tørre å gå inn i materien, bare sånn tror jeg man får en utvikling og det kan være i alle yrkessammenhenger i samfunnet det og tørre å ta den der (...)*". Han er nå i gang med et nytt studium i veiledningspedagogikk, han forteller at det har gitt han økt kunnskap som igjen har styrket selvtilliten hans som lærer.

Teamlederen opplevde at de manglende felles møtearenaene ved skolen vanskeliggjorde aksjonslæring på hele skolen. De fikk ikke til et felles trykk da *"statene i staten"* allerede var opptatte med egne utviklingsprosjekter. Han opplever at innad i de enkelte *"statene"* er tiden spist opp, og det var ikke rom til å få på plass et utviklingsprosjekt til. Den bygningsmessige organiseringen av skolen er en utfordring for samarbeidet på tvers. Teamlederen mener at dette er årsaken til at de ulike avdelingene ved skolen jobber hver for seg, og at det derfor blir lite samhandling på tvers. Det er derfor vanskelig å få på plass en delingskultur. I eget fagteam fikk han ulike tilbakemeldinger, noen var positive til de nye undervisningsmetodene, andre var skeptiske: *"(...) men det er klart jeg prøvde jo der her med å prøve og få det implementert i kollegiet og i første omgang i faglaget da, fagseksjonen. Og det er klart, mange synes det her var yes, det her er jo kjempebra og så har du noen som nja, litt sånn skeptisk, og skeptisk skal man jo være. Så jeg fikk jo prøvd tingene der, også fikk jeg også prøvd tingene i klassen. Og det var spesielt i klassen kanskje at jeg fikk den største aha opplevelsen på metode, for å få økt læringsutbytte. Det var enklere inn i elevmassen enn det var i kollegiet, ikke sant. Det er noe med det her å bli profet i eget hjem (...)"*

Han beskriver samarbeidet med sin nærmeste leder som vanskelig. Teamlederen opplevde avdelingslederen som lite opptatt av det endringsarbeidet han ønsket å gjennomføre i kollegiet. Hans ønske om å gjennomføre aksjoner ble ikke tatt hensyn til, og ble ikke prioritert i plenumsmøter. Det utviklet seg etter hvert et spenningsforhold mellom dem. Han begrunner dette i avdelingslederens manglende forståelse for pedagogisk utviklingsarbeid. De arenaene han brukte til deling av nye ideer og metoder ble fagseksjonsmøter, personalrom, tilfeldige treff i gangene og lignende: *"(...) Det ble sånn flytende drops her og der, ikke sant, og vi snakker jo på personalrommet, eller treff noen i gangene og sånn."*

Teamlederen følte støtte fra rektor, men mener at utfordringen lå på ledernivået under rektor. Han opplevde at rektor stolte på at mellomledernivået gjorde *"sin del"*. Fokuset hos ledelsen skifter ofte fra det ene til det andre, uten at noe blir fullført: *"Ja, og det lå ikke på rektor altså (...) jeg er knyttet opp mot et utdanningsprogram, primært ikke sant? Det gikk nok mer på den som satt som leder der, som egentlig, ja jeg vet ikke om han ikke forsto det eller brydde seg eller ikke prioriterte det, det vet jeg ikke. Og det her, det var jo ikke snakk om at det skulle gå prestisje i det (...) man sitter ikke igjen for å skulle ha en ære for det (...) det som trigger folk i skolesamfunnet er jo at det her skal vi få til (...) der er jo ikke snakk om at noen skal ta ære for noe, her er et ønske om et felles greie. Men hvis de da kanskje har personer i organisasjonen, som sitt i posisjon, som kan styre mye, som egentlig ønske at det*

her kom fra vedkommende, som leder (...) Det blir en sånn kamp om posisjoner, status (...) ja, og kanskje mangel på forståelse egentlig, for pedagogisk utvikling. Det var mer bare sånn flytende bare, nei nå gjør vi det, nå gjør vi det, og så var det liksom ikke noe fundament i det, og så sklir det bare ut. Du har ti baller i luften, og ingen tas ned."

Fagkompetansen hos lærerne er svært forskjellig, implementering av ny didaktikk kan derfor være utfordrende, "noen som har klør ute i forhold til akademia". Teamlederen bruker uttrykket "vernet bedrift" når han skal beskrive deler av egen organisasjon, og da spesielt på de lærerne som ikke evner å følge skolens virksomhetsplan. Han ønsker at rektor skal stille strengere krav til lærernes endringsvillighet og kompetanse. For å få alle med på laget må det lages en plan med færre konkrete målsetninger som også har en klar innramming i forhold til tidsbruk og ressurser: "i stedet for å gape over alt".

Han opplever at organisasjonen er sulten på den kunnskapen han sitter på, men at det er utfordrende å få spredt kunnskapen ut til alle deler av egen organisasjon og i fylkeskommunen. Fylkeskommunen har for eksempel ikke svart på lærerens henvendelser om å bli brukt i fylkets endringsarbeid. Skolen er ikke påvirket i større grad av hans deltakelse på studiet i endringsarbeid: "Ja, det gjør jeg jo sånn drypp vis da, ringer i vannet, men det er ikke noe stort plask, i positiv forstand. For man har ikke klart og fått den fellesgreien i det (...) Når det er sagt, så tror jeg at mange av mine kolleger faktisk jobber ut ifra det her, men de vet ikke om det. Vi har ikke snakket sammen, det kan være at det er masse sånne her ting som skjer her, vi vet ikke om det egentlig (...) Jeg vet også enkelte, og når jeg vet om at det er faktisk noen, så er det sikkert flere (...) delingskultur er kjempeviktig for meg. Så delingsarena er det som er neste steg å få til (...) det må være festet i ledelsen for at det skal implementeres ned i resten av kollegiet også. Og finner du skjær i sjøen på det nivået, på ledelsesnivå, så blir det vanskeligere å få det implementert i hele kollegiet (...) det er egentlig veldig rart for her på skolen har vi veldig åpenhet i mellom ledelse og alt sammen, her er vi jo kolleger (...) så hvorfor ikke vi finner den der fellesarenaen, det er ganske utrolig egentlig. Men det tror jeg at det er mange stater i staten og at ting er, kanskje flåsete, men jeg føler kanskje at jeg er såpass naiv at jeg tenker at den dagen vi er i felles bygg, så blir ting mye lettere."

Teamlederen beskriver seg selv som en "motor" som vil se muligheter i stedet for begrensninger. Han har hele tiden vært en lærer som har sett etter nye metodiske og didaktiske veier i undervisningen. Han har vært en av pådriverne i skolens endringsarbeid, og

omtaler seg selv som en nytenkende og markant person i skolemiljøet. Han er en ekstrovert type som liker å prate. Teamlederen sier at han er lagspiller, og at han inviterer til lagspill, uansett nivå i organisasjonen. Han har prøvd å posisjonere seg underveis slik at ny undervisningsmetodikk ble implementert i organisasjonen, men at hans påvirkning "*stoppet liksom en plass*". I tiden etter studiet var ferdig føler han at tilliten til han som lærer har økt fra både organisasjonen og ledelsens side. Som teamleder spiller rektor mer på han som bidragsyter i organisasjonen. Rektoren spør han om råd, det gjør også kolleger. Han begrunner det med at han er tryggere i egen argumentasjon, og at selvtilliten hans dermed er styrket, og han tør derfor ta tydeligere standpunkter i diskusjoner. Nylig ble han oppfordret til å søke på en avdelingslederstilling, og han oppfatter det som at hans personlige egenskaper er lagt merke til av ledelsen.

4.2 Intervju 2: Faglagslederen

Faglagslederen har lang erfaring fra undervisning i videregående skole, og har deltatt i ulike utviklingsprosjekter som for eksempel Ny GIV og FYR. Han har også deltatt på et etterutdanningskurs som heter "Vi mestrer". I etterkant av dette kurset kom tilbudet om å delta på videreutdanningen i *Grunnleggende ferdigheter* og *Endringsarbeid i organisasjoner*, de var to lærere fra samme skole som fikk tilbud om å delta. Han hadde forventninger til å lære masse matnyttig, spesielt på studiet grunnleggende ferdigheter, matnyttig knyttet til ledelse i klasserommet. I forhold til endringsarbeid i organisasjoner så var han veldig usikker på hva det ville bli, men også nysgjerrig.

Studiet *Grunnleggende ferdigheter* har hatt stor betydning for praksisen hans i klasserommet, og det ble akkurat så matnyttig som han hadde håpet på. Han har fått mange gode verktøy som han bruker daglig i klasserommet. Det har hjulpet han å skape en tydelig struktur for elevene når han leder dem i arbeidet med lesing og skriving. Studiet *Endringsarbeid* gjorde han mer tålmodig. Han fikk en forståelse av at vi mennesker trenger pålitelige strukturer i hverdagen og han har lært at rutiner er viktig og at det er begrenset hvor mye endring hver enkelt kan absorbere til enhver tid: "*(...) jeg tror kanskje at det har gjort meg til å bli litt mer kanskje, litt mer tålmodig, har mer forståelse av at vi mennesker vi treng pålitelige strukturer, som er fra dag til dag (...)* Det var en av foreleserne som snakket om det der at man må tulle ikke for mye med frokosten (...) vi må ha, og det kjente jeg meg veldig igjen i, den der rutinen som man har om morgenen (...) man trenger nye rutiner også, men

det er begrenset hva hver enkelt klarer å absorbere av endring til enhver tid. Man har en slags begrenset kapasitet der. Det er akkurat som med språklære, man kan se mange paralleller til det (...) du kan, når du har lært, automatisert noe, så har du et overskudd til å lære noe nytt, og hvis det blir sånn at alt flyter, så blir det bare stress ut av det og man kan fort få den følelsen hvis det er mange ting som skal endres samtidig."

Faglagslederen beskriver skolen som kreativ og åpen for ideer og innspill, men den har noen utfordringer når det gjelder struktur. I beskrivelsen av skolens endringskapasitet viser han til at skolen er organisert i en teamstruktur som har fokus på at yrkesretting av fellesfagene ikke bare ligger på fellesfaglærerne, men også på yrkesfaglærerne. Dette er et samarbeid mellom de ulike lærerne.

Faglagslederen og studiekollegaen gjennomførte et utviklingsarbeid på egen arbeidsplass underveis i studiet med fokus på FYR som fungerte godt. Her ble felles møtetid ble brukt til å utfordre teamene på skolen i forhold til hvordan de jobbet med yrkesretting og relevans. Fremlegg fra alle teamene gjorde at man fikk høre fra hele skolen om hvordan det ble jobbet med FYR. De hadde i tillegg forberedt refleksjonsspørsmål, som det ble jobbet med i grupper etterpå. De opplevde dette som en overkommelig måte å jobbe på, organiseringen fungerte og det skapte god refleksjon og deling. I etterkant ba de om flere slike aksjoner, men det ble ikke prioritert tid til det. Han reflekterer over at det kanskje ikke var tid, eventuelt at ledelsen ikke tør å prioritere, eller klarer å prioritere dette, i konkurranse med andre utfordringer. Han mener også at det er en utfordring for ledelsen hvor man skal sette inn støtet og hvem man skal la få lov til å sette inn støtet, når nye ting hele tiden oppstår og tar over fokuset.

En annen vellykket aksjon/workshop som faglagslederen fikk gjennomført i etterkant av i studiet handlet om bruk av digitale verktøy. Denne aksjonen ble godt mottatt av kollegene og han sier at han ble positivt overrasket over den gløden han ble møtt med: "(...) jeg bruker et verktøy som heter OneNote ganske mye og har gjort det noen år for meg selv, men så har det jo kommet gode verktøy der som gjør at man kan bruke det overfor elevene (...) det er jo et nydelig verktøy, som veldig få bruker (...) Men jeg prøver jo å fortelle til folk hvor greit det er å bruke, og så får man bare se hvem som vil ta opp tråen da. Og jeg har også i faglaget hatt ei orientering om det, eller vi laget faktisk en liten workshop, så det blir jo litt sånn aksjon innenfor aksjonen (...) det jeg ble overrasket over var jo at det ble jo tatt imot med skikkelig glød, det var jo en veldig artig opplevelse å se, alle var jo så på hugget og

skulle ha det her på plass (...) så det var litt artig da. Og det er ikke sikkert at jeg hadde kommet til å tenke at jeg skulle prøve og gjøre det, altså før det studiet (...)."

I etterkant av studiet har læreren blitt plukket ut til å teste ut digitale verktøy i undervisningen. Han mener at dette er et signal om at hans engasjement for bruk av digitale verktøy har blitt lagt merke til av ledelsen. Rektor uttrykte spesifikt at han hadde behov for endringsagenter som tok i bruk og testet ut nytt utstyr i undervisningen.

Før oppstarten på studiet oppfattet han at rektor ga uttrykk for at han var tiltenkt en viktig rolle som endringsagent, men det var ikke konkretisert. Som leder av faglaget er han i posisjon til å påvirke teamets prioriteringer i utarbeidelsen av årshjul og tverrfaglige planer. Han har også tidligere blitt oppfordret til å være ressurslærer i forhold til digitale verktøy og programmer. Underveis i studiet var han på hugget og tok initiativ til å bidra utover eget faglag, og ble mer bevisst på å foreslå strukturer for endringsarbeid. Han og kollegaen ønsket for eksempel å gjennomføre endringsaksjoner med fokus på grunnleggende ferdigheter i plenumsmøtene, men fikk ikke gjennomslag for det. Dersom skolen ønsket å bruke dem som endringsagenter, måtte det ha vært satt av tid og ressurser til arbeid på tvers av teamene, da ville de kunne vært endringsagenter på en mye større flate. Han selv er fortsatt bevisst på å dele det han har lært, i stedet for å holde på med sitt: *"(...) jeg ble jo mye mer bevisst på å foreslå (...) vi var ganske bra på hugget for å foreslå at vi kunne for eksempel organisere noen sånne her aksjoner da, endringsaksjoner. Så det tror jeg ligger i meg enda at jeg er liksom bevisst på, mer enn før, på muligheten til ikke bare å holde på å stulle med mitt, men at jeg også lar lyset skinne litt, når det gjelder det man har lært da, for å bruke et slikt uttrykk."*

Faglagslederen tenkte tidligere at ledelse og lederskap er noe de med formelt lederansvar holder på med. Underveis i studiet endringsarbeid i organisasjoner gikk han fra å spørre hva ledelsen skal gjøre, til å stille spørsmål ved egen utøvelse av ledelse eller makt og erkjente at han hadde makt til å påvirke og at det kunne brukes til noe positivt: *"(...) man kan på en måte skape seg en maktposisjon i ordets beste betydning for å si det slik. I en organisasjon selv om man ikke har formelt lederskap, ansvar (...) det har nok gjort meg mer bevisst på hvordan jeg opptrer i mange situasjoner, i møter (...)."*

Faglagslederen mener han er i posisjon til å kunne påvirke rektor og ledelsen hvis han ønsker det, men han er bevisst på at det ikke er sikkert at de vil prioritere de tingene han foreslår. Det

hjelper han å være realistisk, så slipper han å bli frustrert hvis det ikke går slik han ønsker: "(...) man er jo ikke en del av ledelsesteamet, som lærer, så man har jo ikke den beslutningsmyndigheten når det gjelder hvilke endringsarbeid som skal prioriteres. Så man er jo nødt til å forholde seg til noen valg som ledelsen gjør, men man kan jo foreslå hva som bør prioriteres, og så får man jo se hva som er. Vi har nå en rektor som er ganske teknologifokusert, og er veldig flink med teknologi da. Og så er det jo selvfølgelig ikke teknologien i seg selv som er det viktigste, men det er jo hvordan den eventuelt kan brukes til å få en merverdi pedagogisk da. Både i klasserommet og i organiseringen av hele lærerhverdagen. Der har jeg jo noen tanker om ting man kan bruke og ting man kan med fordel kan hjelpe hele kollegiet til å komme i gang å bruke."

I forhold til studiets betydning for skolens endringsarbeid svarer faglagslederen følgende: "(...) vi har jo snakket en del om det at det var kanskje litt opp som en løve, altså vi fikk jo klar beskjed om at dette skulle bli veldig flott (...) nå skal det satses på dette her, så har det ikke egentlig blitt noe oppfølging. Men det er vel også i trå kanskje med den tenkningen at endring skal skje mest mulig nedenfra, så fylket gir skolene veldig stort ansvar for selvstyre. Rett til og ansvar for selvstyre, og disponerer ressursene sine fritt. Så dem har vel kanskje ikke ønsket at det skulle øremerkes, og de skal ha så mye ressurser for å drive endringsarbeid på skolen da. Det er jo litt synd fordi det er jo et stort kostnadskrevende kurs, og veldig bra kurs, både det med endringsledelse og det med grunnleggende ferdigheter, så man får jo en kompetanse som man ikke hadde fra før. Jeg synes kurset er veldig fint, men det viser seg at man ikke får (...) de rentene på det, som man kunne fått, hvis man hadde hatt en struktur for at man skulle få anledning til å utføre endringsarbeid (...) litt breiere. Så man får jo en del igjen for det, men ikke så mye man kunne fått (...)."

4.3 Intervju 3: Yrkesfaglæreren

Yrkesfaglæreren har yrkesfaglig bakgrunn og har jobbet noen år ved den samme skolen. Rett etter at han begynte som lærer har han tatt praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Underveis i den pedagogiske utdanningen følte han at han fikk god oppfølging og veiledning fra universitetet. I etterkant av dette var han med på skoleutviklingsprosjektet Ny GIV som matematikklærer. Her fikk han prøvd ut ulike undervisningsmetodikk i grunnleggende ferdigheter i egen klasse, dette syntes han var veldig givende. Studiene Grunnleggende ferdigheter og Endringsarbeid ble han oppmerksom på etter å ha mottatt mail fra rektor. Han

angret litt at han hadde søkt, men den positive erfaringa fra NY GIV-prosjektet gjorde at han bestemte seg for å begynne likevel. Læreren gjennomførte studiet uten å få redusert undervisning, det vil at han studerte ved siden av en 100% lærerstilling. Han sier at kvaliteten på studiearbeidet ikke ble så bra som han skulle ønsket. Læreren forteller at han kunne tenke seg å studere mer IKT, men han har ikke funnet noen studieprogram som retter seg mot lærere i videregående skole.

Yrkesfaglæreren er en del et av fagteam på et mindre skolested. Før han begynte på studiet hadde han kun jobbet kort tid ved skolen, han savnet oppfølging fra ledelsen i sin nye rolle som lærer: *"(...) jeg måtte bare finne ut av det selv (...)." Yrkesfaglæreren opplever ikke at han har en sentral rolle i skolens utviklingsarbeid. Han er i dag kontaktlærer, og har derfor en sentral rolle i FYR-prosjektet på sitt eget team. I tillegg har han interesse for, og er flink med, IKT. Hvis noen ønsker å lære noe av det han kan, lærer han gjerne bort. Han prøver å være "på tærne" og henge med i det nye som skjer i forhold til digitalisering: "Nå har rektor antydnet at det satses på IKT fremover, det lages et nytt system. Nå er det masse gammeldagse system som ligger i skoleverket. Jeg vet de driver og oppdaterer og skal få et system til alt, fravær og karakterer og alt det her. Nå er det jo en million forskjellige, og det er jo en million forskjellige måter å gjøre ting på, så det er litt sånn her Hawaii for å ha oversikten over alt."*

Yrkesfaglæreren gjorde seg flere positive erfaringer underveis i studiet, spesielt gjennom de aksjonene med utprøving av ny undervisningsmetodikk som han gjennomførte i egen klasse. Han beskriver elevene som kjempemotiverte, noe slikt hadde han ikke opplevd tidligere: *"(...) jeg hadde et prosjekt med å bruke IT, jeg brukte det en hel dag på alle verktøy som jeg lærte på Pedn' (PPU), jeg har ikke vært borti så motiverte elever, de storkoste seg. Kan vi ikke gjøre sånn her oftere? var tilbakemeldingen."*

Yrkesfaglæreren beskriver lærerkollegiets digitale kompetanse som på *"steinaldernivå"*. Han forteller at IKT blir møtt med skepsis fordi lærerne er redd det forstyrrer oppmerksomheten hos elevene. Han ser helt klart forbedringspotensialet på egen skole, men har møtt positivitet: *"(...) Jeg har litt sånn kompetanse på data, og det brukte jeg på de grunnleggende ferdighetene, også har jeg ansvaret for Fronter, og så kjører jeg OneNote. Det er det mange lærere som er interessert i, jeg bruker kun OneNote i undervisning, de er interesserte i hvordan jeg bruker det, og har lyst å lære seg det. Jeg er åpen, hvis de er interessert, så stiller jeg opp."*

Skolen satser på FYR, og det er satt av tid til dette på lærernes møteplan. Han opplever FYR-prosjektet som et prosjekt styrt av lærerne selv. Ledelsen er ikke med på møter, og de *"sparker heller ikke lærerne på leggen"* for å få fremdrift. Yrkesfaglæreren er generelt ikke positiv til skolens møtekultur da plenumsmøtene har glissent oppmøte og handler stort sett om driftsoppgaver. Skolen er organisert på flere skolesteder og han mener det derfor vanskelig å nå ut til hele skolen med utviklingsarbeid. Han beskriver samarbeidet med de nærmeste kollegene som veldig bra: *"(...) vi har veldig god respekt for hverandre (...)."* Likevel er de ikke på tilbudssiden for å dele gode opplegg, i tillegg er det en terskel for å spørre om andre har gode ideer.

Ledelsen ved skolen har ved en anledning gjennomført et lærende møte, men det skjedde ikke noe i etterkant. Referatet ble lagt ut på læringsplattformen, og det var det. Det er synd at de ikke får utnyttet de møtearenaene de har i dag. Selv om han er kritisk til ledelsens måte å lede skolens endringsarbeid, mener han at han ikke kunne ha ledet dette selv: *"(...) det blir tullete, da må man nesten studere på nytt."* Likevel har han et forslag til hvordan man kan etablere en delingskultur ved skolen, at ansvaret for å dele gode opplegg og ideer på fellesmøtene burde gå på rundgang slik at hele kollegiet bidrar. Han mener det bør settes av ressurser til lærerne til å gjennomføre et slikt arbeid: *"(...) deling er jo helt gull, det er synd at vi ikke klarer å få det inn på fredagsmøtene her, at vi setter av en time, nå kan du ta ansvar for å dele det du kan, tips og hvordan en kan gjøre, så det savner jeg litt. Ja, og at man ikke ble brukt etterpå, det var litt synd, for det er ting som blir borte etter hvert, ferskvare."*

Underveis i studiet fikk han anledning til å dele noen erfaringer fra de aksjonene han gjennomførte i klassen på personalmøtene, men han fikk ikke muligheten til å gjennomføre aksjoner rettet mot egne kolleger. Yrkesfaglæreren mener at han ikke ble fulgt opp av ledelsen ved skolestedet, rektor eller fylkeskommunen. Han er skuffet over at det ikke ble slik de ble forespeilet på begynnelsen av studiet. Han hadde et ønske om å bli en endringsagent: *"Kanskje jeg burde ha gått, at jeg skulle ha sparket meg selv litt i ræva, og sagt at det her er et forslag. Come on! Kjør på! Jeg er gira, bruk meg! Det gjorde jeg ikke, hverdagen kom for fort."*

4.4 Funn i lærernes narrativ

De viktigste funnene vi har gjort i lærernes narrativ er at videreutdanningen har hatt størst betydning for deres personlige utvikling, spesielt i forhold til deres virke som lærere. I narrativene uttrykker de tilfredshet med at de har lært ny undervisningsmetodikk som har vist seg å fungere godt i klasserommet. Det er tydelig at emnet *Grunnleggende ferdigheter* er den delen av studiet som har størst påvirkning på deres praksis i klasserommet. Det kommer også frem at på området klasseledelse så har emnet *Endringsarbeid i organisasjoner* hatt betydning. Disse positive erfaringene har gjort dem tryggere som pedagoger, og de opplever at de kan gå inn i pedagogiske diskusjoner med annen faglig tyngde enn tidligere. Hos Teamlederen er det tydelig at selvtilliten har økt. Han opplever å få tillit fra rektoren og sine nærmeste kolleger, han blir spurt om råd og han føler seg tryggere i egen argumentasjon når han deltar i diskusjoner med kollegene. I narrativene fremstår alle tre lærerne som nytenkende og innovative. Yrkesfaglæreren og Faglagslederen har gjort seg positive erfaringer med å dele egen kompetanse innenfor nye digitale verktøy og IKT.

I forhold til lærernes roller i skolene er de allerede i utgangspunktet forskjellige da de kommer fra ulike fagdisipliner, og med ulike ansvarsroller på avdelingene de tilhører. Det er spesielt Faglagslederen som skiller seg fra de andre to lærerne. Han har i utgangspunktet en mer sentral rolle når det gjelder å lede og veilede sine kolleger i faglige problemstillinger. Det er derfor naturlig at han inntar en lederrolle i organisasjonen etter videreutdanningen, men mener likevel at han ikke er sentral i skolens utviklingsarbeid. Han sier også at han er bevisst sin posisjon i kollegiet, og han ser dette er enda tydeligere etter videreutdanningen. Faglagslederen har gått fra å spørre hva ledelsen skal gjøre, til å stille spørsmål ved egen utøvelse av ledelse eller makt. Dette har gjort han mer bevisst på hvordan han opptrer i møter. Teamlederen og Yrkesfaglæreren er også mer bevisst på egen rolle både på avdelingen og innad i eget team, selv om de formelle oppgavene ikke har endret seg i større grad. Teamlederen har blitt oppfordret til å søke på en avdelingslederstilling, dette kan ha sammenheng med hans personlige engasjement og/eller at ledelsen har oppdaget at videreutdanningen har løftet kompetansen hans.

Et annet tydelig funn er at lærernes deltakelse på videreutdanningen *ikke* har hatt en direkte påvirkning på skolens utviklingsarbeid. Endringen har i størst grad skjedd hos dem selv, de har lært å se på sin egen organisasjon med nye øyne. Deres analytiske kapasitet har gjort noe med dem som kolleger. De har ikke latt motgang fra avdelingsledere, eller mangel

på tid, stoppe dem fra å jobbe med videre med sin nye kompetanse som utgangspunkt. De har fortsatt med å dele ideer og erfaringer innad i de teamene de tilhører, og deltatt i diskusjoner og møter med engasjement. Faglagslederen mener denne nye kompetansen har gjort han mer tålmodig, han har fått mer forståelse for at vi mennesker trenger pålitelige strukturer i hverdagen. Han har lært at rutiner er viktig, og at det er begrenset hvor mye hver enkelt kan absorbere av endring til enhver tid. Læreren beskriver endringskapasiteten slik: Det er først når det du har lært er automatisert at du har overskudd til å lære noe nytt. Hvis derimot alt flyter, blir endring en stressfaktor som gir følelsen at alt skal endres samtidig. Ting må få lov å sette seg litt. Han ser også at han er i posisjon til å påvirke ledelsen, men vet at de ikke nødvendigvis prioriterer forslagene hans. Teamlederen på sin side mener at rektor skal stille strengere krav til lærernes endringsvillighet og kompetanse.

Lærerne beskriver skolene som frempå i utviklingsarbeid, spesielt i forhold til FYR. Dette er et utviklingsprosjekt som har fungert bra, både innad i teamene og på helskolenivå. FYR-prosjektet har fungert på tross av skolenes strukturutfordringer og at ledelsen ikke har vært tydelig delaktige i endringsprosessene. Et annet funn knytter seg til videregående skoles typiske organisering: Skolene har bygningsmessige utfordringer der undervisningen er fordelt på flere skolebygg eller skolesteder, med mange avdelinger som jobber hver for seg, altså mange "stater i staten" som Teamlederen kaller det. Han opplever at innad i de enkelte "statene" er tiden spist opp, og det var ikke rom til å få på plass et utviklingsprosjekt til. Strukturutfordringene påvirker hvordan avdelingene jobber med skoleutvikling. De felles møtearenaene, hvis det i det hele tatt er noen, blir brukt til å diskutere driftsoppgaver og ikke forbedring av undervisning. Skolene mangler derfor en strukturert og tydelig delingskultur. Alle tre lærerne opplever at organisasjonen ønsker den nye kunnskapen de sitter på, det viste også aksjonene de gjennomførte. De opplever ikke støtte eller verdsetting fra ledelsen ved egen skole, eller i fra fylkeskommunen.

5 Drøfting

Hvordan opplever læreren at videreutdanningen har hatt betydning for egen utvikling som lærer, både faglig og som kollega?

Lærerne som meldte seg til å delta på videreutdanningen *Endringsarbeid i organisasjoner* kan vi anta har vært av de mest engasjerte i egen arbeidshverdag, de har sett mulighetene for utvikling og har hatt et ønske om å lære mer. De var raske med å gi tilbakemelding om at de takket ja til å bidra i studien vår. Deres positive svar gjorde oss interesserte i hvem disse lærerne er og hva de har fått til. I intervjusituasjonen fremsto de som ærlige om egen arbeidssituasjon, i tillegg svarte de ganske grundig på spørsmålene våre. De hadde et behov for å si noe om hva videreutdanningen har bidratt til, og at de har et ønske om å bidra mer.

Lærerne vi har intervjuet har hatt, og har fortsatt, et sterkt innholdsfokus som retter seg mot ny fagkunnskap som kan utvikle undervisningen deres, og i neste omgang forbedre elevenes resultater og trivsel på skolen. De er lærere som er aktive til egen læring, og de deltar gjerne i diskusjoner om det de har lært. Det er tydelig at studiet har hatt en klar sammenheng med den praksishverdagen de er en del av. Underveis i studiet har de deltatt i diskusjoner og reflektert sammen med andre lærere i fylket, som igjen har gitt dem et nettverk av lærere som jobber med det samme som dem selv. Tiden de har tilbrakt på studiet har hatt en betydning som de ser nytte av også i dag. Dette er kjennetegn ved læreres læring som Desimone (Postholm, 2012) mener bør være fremtredende dersom læreres kunnskap og ferdigheter skal styrkes og en forbedring av praksis skal kunne skje.

Narrativene deres viser oss at videreutdanningen har stor påvirkning på deres daglige virke som lærere, og det er spesielt fokuset på grunnleggende ferdigheter som har hatt størst påvirkning på deres praksis i klasserommet. Likevel er det tydelig at studiet av endringsarbeid har påvirket dem i form av ny forståelse for klasseledelse og skoleledelse, og for hvor stor påvirkning og makt de har som enkeltlærere. De er blitt oppmerksomme på egne kunnskaper og ferdigheter, og de ser hvor viktig videreutdanningen er for skolens utvikling i forhold til ny pedagogikk og didaktikk. Dette henger godt sammen med det Traver og Garcia (Postholm, 2012) sier om lærerens autonomi: behovet for endring må komme fra læreren selv. Lærerne i vår studie har et ønske om å være endringsagenter i skolen, og samarbeidet med andre lærere og lærerutdannerne ved universitetet har satt dem på sporet av noe nytt. De ser sin egen praksis med nye øyne.

Gjennom narrativene fremstår lærerne at de viser at de viser at de er nytenkende og forskende på egen praksis. En nytenkende lærer som ønsker å forbedre undervisningen med nye ideer og pedagogikk er en *innovatør* (Fullan, 2017). Innovatørene i en organisasjon må ifølge Fullan vente på at ledelsen skal oppdage dem og ta imot ideene deres. Det gjør nok lærerne i vår studie også, de har et ønske om at det de har lært skal bli sett og hørt. Dette funnet er likt Postholm (2017) i studien av deltakerne på masterutdanning i lærerprofesjon: lærerne er utdannet til å bidra i skolens utviklingsarbeid, men kvalifikasjonene deres er ikke kjent i skolemiljøet, og de blir heller ikke verdsatt av ledelsen. Det er et paradoks at lederne her har initiativtakere og pådrivere som de ikke har oppdaget, men som de trenger. Lærerne forblir en uutnyttet ressurs i organisasjonen. Hargreaves (2012) fremhever at organisasjoner lærer når individet lærer, men læringen skjer når individene samhandler med hverandre. En lærer som lar "lyset skinne" på kollegene, er en ressurs som deler av sin kunnskap, både på de formelle og uformelle arenaene. Dette er en kollega som stiller seg disponibel til å hjelpe, som viser og forteller om kunnskaper eller ferdigheter han har gjort seg nytte av i egen undervisning. Han deler sine individuelle erfaringer med fellesskapet som små drypp i kollegaenes arbeidshverdag. De små "kunnskapsdropsene" som blir godt mottatt har kanskje kraft til å endre og forbedre skolens undervisningspraksis? Det er jo nettopp evnen til selvfornyelse som er den kollektive kompetansen i skolen (Blossing, 2012).

Lærerne i vår studie opplevde at de fikk negativ respons på ønsket om aktivt å få dele sine nye kunnskaper til hele kollegiet, likevel fremstår lærerne som meget motiverte - de fortsetter å spre kunnskapen i sin nærmeste krets og i uformelle settinger, uavhengig av hva som er delegert fra ledelsen. Dette er de *engasjerte lærerne* den fjerde vei (Hargreaves, 2012) hevder er en forutsetning for at skoleutviklingen skal lykkes. Likevel er det slik at hvis enkeltlæreres videreutdanning skal bidra til endring i skolen så må den kobles sammen med læringsfellesskapet. Rokkones (2017) konkluderer i sin forskning at videreutdanningen må henge sammen med skolens satsingsområder, utviklingsområder og visjon. Lærernes kompetanse har betydning for skolens endringsarbeid, den nye kompetansen blir en del av skolens forbedringskapasitet. Videreutdanning for enkeltlærere er kun en begynnelse, det er i de dialogene lærerne deltar i etterpå som muliggjør eller hindrer endringer. I Teamlederens narrativ ser vi en sterk personlighet med klare holdninger til ny pedagogikk, han prøver bevisst å påvirke de rundt seg. Denne påvirkningen kan både fremme og hemme skolens mål. Han anser seg selv som en dyktig pedagog som prøver å påvirke praksisfellesskapet; han søker ledelsesinnflytelse uavhengig av sin formelle lederposisjon. Teamlederen utøver i

hovedsak ledelse overfor elever og andre lærere på mikronivået i organisasjonen. Hvis vi sammenligner mikronivået med grasrota i en organisasjon, kan vi da kalle Teamlederen for en grasrotleder?

Narrativene peker i retning av at lærerne har anvendt det de har lært, og dette kan indikere at de driver en mer profesjonell undervisning. Personlig læring og profesjonell undervisning er viktige drivkrefter som kan lede til forbedringer i elevenes resultater. Lærernes kompetanse er en av hovedkomponentene for å kunne bygge opp skolens forbedringskapasitet for utvikle skolen som en lærende organisasjon (Blossing, 2012). Slike drivkrefter trenger ledelse hvis de skal dra skolen i riktig retning. Et systemisk lederskap er en forutsetning for å utvikle skolen til et profesjonelt læringsfellesskap. Hvis ledelsen ved skolene til lærerne i vår studie støtter opp om lærernes profesjonelle læring, og systematisk involverer lærerne i de samarbeidende aktivitetene, så vil skolene kunne utvikle seg som en helhet. Endringsprosesser er dermed avhengig av ledelse, og ledelsen er avhengig av *systemspillere* (Fullan, 2017). Videre peker Fullan på at systemspillere er nøkkelen til endring. Dette er de lærerne som tenker på *skolens* undervisning, ikke bare sin egen undervisning. Lærernes narrativ viser at de ønsker en felles undervisningspraksis: *alle* lærerne i den videregående skolen skal være lese- og skrivelevere, dette er ikke bare forbeholdt norsklæreren. Fullan (2017) mener at skolen vil oppleve varig endring i skolens undervisning hvis lederen leder i dybden av organisasjonen. Når læreren får rom til å lede endringsarbeidet, blir organisasjonen bærekraftig nok til å tåle endringer, og sjansen for at forbedringene i undervisningspraksisen setter seg blir større. Lærerne i vår studie har dette handlingsrommet, men ledelsen på skolene deres har ikke oppdaget eller utnyttet at de har lærere med gode lederegenskaper lenger ned i systemet. De støtter ikke opp om det arbeidet de gjør. Yrkesfaglæreren og Faglagslederen er innovatører i forhold til IKT. De har delt egen praksis med sine nærmeste kolleger, for dem ble dette en overraskende positiv opplevelse som de ønsker å gjenta, ergo er de motiverte for nye oppdrag.

Skoleutvikling skjer ikke i et vakuum, det skjer i kontakten mellom menneskene i organisasjonen. Lærere som skal være endringsagenter må ha tid til å drive med denne typen arbeid, og de må få mulighet til å etablere en posisjon eller rolle som kan aksepteres av de andre lærerne og teamene på skolen. Lærerne i vår undersøkelse følte skuffelse over at ledelsen ikke viste interesse for studiet de deltok på, og at de ikke ble involvert eller inkludert i skolens utviklingsarbeid. Lærernes skuffelse handler om å få bidra mer enn ett møte eller en aksjon på helskolenivå, det handler om at deres nye kompetanse blir verdsatt og tatt i bruk. Likevel uttrykker de ikke en frustrasjon som stopper dem fra handling. De har heller brukt

tida godt i egne team, og konsentrert seg om å dele til sin nærmeste krets. De "små dryppene", som en av lærerne kaller det, er kanskje en kilde til suksess? Påvirkningen lærerne opplever å ha hatt på sine nærmeste kolleger har en klar sammenheng med begrepet "endringsagent". De erkjenner at skolene har andre store utfordringer som for øyeblikket er meget tidkrevende og at kunnskapsdeling i en større skala kanskje kan komme på et senere tidspunkt, når organisasjonen er rigget annerledes. Faglagslederen forholder seg nøkternt, orker ikke å bli skuffet, han gjør uansett det beste ut av situasjonen slik den er.

Hvordan opplever læreren at videreutdanningen har hatt betydning for egen rolle på egen skole?

De tre lærerne i vår studie har vært del av ett eller flere team på sin avdeling, de har også hatt ledende roller enten som faglagsledere eller som teamledere. De utøver ikke bare ledelse i forhold til de rollene de har, men også i kraft av sin profesjonalitet. Både Faglagslederen og Yrkesfaglæreren har oppdatert sine kolleger om nye digitale programvarer gjennom workshops og lignende. Ledelse er slik sett å forstå som en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir. Fenomenet ledelse kan ifølge Ottesen og Møller (2011) ikke fanges inn uten at man samtidig ser på hvem som utfører ledelse, og hvem som følger eller blir ledet i bestemte situasjoner. Dette blir særlig tydelig innenfor kunnskapsregimer som kollegium og nettverk.

I lærerkollegier finnes fagpersoner innenfor en rekke fagområder som har innsikt og vilje til å inspirere andre ved å dele sine egne ferdigheter og sin egen innsikt (Halvorsen, 2012). Lærerne i vår studie er slike fagpersoner fordi de fungerer som pådrivere og støttespillere ovenfor andre i det pedagogiske personalet, uten at de mottar noen økonomisk kompensasjon for det. Lærernes narrativer viser at de har forsøkt å fylle ulike roller underveis i studiet. Spesielt Teamlederen har påtatt seg ulike roller; Han har forsøkt rollen som *visjonær*; den som formidler hensikten med endringsarbeidet (fokus på grunnleggende ferdigheter). Da spesielt opp mot nærmeste leder, men også resten av personalet. Samtidig som han har tatt på seg *oppfinner-rollen* der han i eget team har formidlet hvordan læringsmålene kan omsettes i praksis ved skolen. Han har også hatt en *pådriver-rolle* for å få arbeidet i gang, både i forhold til avdelingsleder og rektor. Som *målhevderen* har han ikke

ventet på muligheter for å minne om hensikten med den nye metodikken: "(...)til deling av nye ideer og metoder ble da fagseksjonsmøter, personalrom, tilfeldige treff i gangene og lignende viktige arenaer". Teamlederen har dermed utøvd et synlig lederskap i utviklingsarbeidet ved egen skole. Han er grasrotlederen som tar ansvar for utviklingsarbeidet på nede i hierarkiet i skolesystemet. Dette tydelige initiativet til å ta ledelse er nok også en av årsakene til at han er oppfordret til å søke på den ledige stillingen som avdelingsleder.

Både Yrkesfaglæreren og Faglagslederen forteller at de fungerer som pådrivere og støttespillere overfor det øvrige personalet når det gjelder bruk av IKT i undervisningen. Innenfor et område som IKT er det nødvendig med fagpersoner med profesjonsfaglig digital kompetanse slik at elevene kan nå målene i læreplanen, og som i tillegg evner å inspirere ved å dele sine egne ferdigheter og sin egen innsikt. Slik kollegalæring gjør at individuelle kunnskaper og ferdigheter blir en del av kollektivets kompetanse. De leder dermed sine kolleger i kraft av sin profesjonalitet (Postholm, 2012). Kollektiv utvikling av ny kompetanse er en forutsetning for å gjennomføre enhver bærekraftig endring av betydning (Fullan, 2001). Når Faglagslederen forteller at hans vilje til nytenking og bruk av IKT har blitt lagt merke til av skoleledelsen, har skoleledelsen her en mulighet for å kunne legge til rette for en kontinuerlig teknologiutvikling ved å forløse lærerens kapasitet til å bidra i skolens kollektive kompetanseutvikling (Postholm, 2012).

I et distribuert perspektiv på ledelse (Spillane, 2006) ser vi gjennom lærernes narrativer at de har frihet til å utøve ledelse uten formaliserte lederoppdrag: de tar på seg utviklingsoppgaver uten at dette er delegert fra ledelsen. Lærerne utnytter strukturene og praksisene i organisasjonene som gir dem handlingsrom til å påvirke kollegene sine, som i neste omgang gir dem makt til å skape endring i de praksisfellesskapene de er en del av. Faglagslederen uttrykker at han etter studiet er blitt mer bevisst sin rolle og posisjon i møter, han har oppdaget at de andre i kollegiet lytter, og han har dermed makt til å påvirke sine kollegers praksis. Han reflekterer også over workshopen han gjennomførte, og at han sikkert ikke hadde tatt ansvar for å gjennomføre dette før studiet. Yrkesfaglæreren har ikke tatt et like tydelig ansvar på sin arbeidsplass, men han fungerer også som ressursperson på IKT for sine nærmeste kolleger. Teamlederen har forsøkt implementere nye undervisningsmetoder til kollegaene i eget faglag, og selv om ikke alle var like mottakelig og positiv, var det enkelte som var skikkelig på, slik at Teamlederen også spredte kunnskapen han nå satt på. Rektor har lagt merke til at Faglagslederen har kunnskap om didaktisk bruk av IKT som er relevant og viktig for organisasjonen, dette har nok ført til at han i etterkant av studiet er gitt et ansvar om

å teste ut nytt datautstyr. utfordringen her er at lederne mangler forståelse for helheten og distribuert ledelse. Hvis ledelsen ser på lærerne som en lederressurs og de aktiveres, vil de kunne fungere både som pådrivere og støttepersoner. Ledere som tar aktive og strukturerte grep om lærernes nye kompetanse, vil da kunne få forståelse for hvordan distribuert ledelse fungerer (Halvorsen, 2012).

Hvordan opplever læreren at videreutdanningen har hatt betydning for skolens endringsarbeid?

Lærerne forteller om fylkeskommunens intensjon og mål om at de skulle bli endringsagenter på egen skole, og at de skulle bli en del av et nettverk mellom skolene i fylket. Dette skapte store forventninger hos lærerne. I ettertid har ikke dette blitt fulgt opp med hverken tid eller ressurser, ledelsen på skolene har heller ikke brukt de aktivt. Hvis lederne og skoleeier hadde sett og brukt lærerne som en lederressurs i skolesystemet, der lærerne fikk anledning til å være grasrotledere, da kunne de ha ledet i dybden (Fullan, 2017). Lærerne opplever at fylket ikke har lagt opp til en bevisst strategi der det er sammenheng mellom det som blir formidlet ved oppstarten av videreutdanningen. Endringsprinsippet er her brutt da øverste nivå i skolesystemet ikke tilrettelegger arbeidet for nivået under: lærerne blir aldri behandlet som en transformasjonskilde. Systemet er dermed en hindring for å aktivisere lærerne som endringsagenter.

I videregående skole har størrelse, spesialisering og den byråkratisk oppbygde organisasjonsformen tradisjonelt ført til at lærere jobber individuelt og i fagseksjoner eller avdelinger. Det kan derfor være utfordrende for skoleledere i videregående skole å tilrettelegge for og utvikle en kollektiv kunnskapsutvikling. Videregående skole har i tillegg en svak tradisjon for at ledelse påvirker lærerne direkte, tradisjonen har vært at lærerne både vil og får klare seg selv, mens lederne holder på med sitt. Kulturen knyttet til samarbeid og læring preges av denne usynlige kontrakten mellom ledere og lærere. For å lykkes med skoleutvikling i videregående skole er det vesentlig å forstå forskjellene mellom fag og fagkulturer, for størrelsen på spesialisering og fagkulturer får også konsekvenser for ledelse, og skiller seg derfor vesentlig fra ledelse i grunnskolen. I videregående skole er lærerne faglærere og deres yrkesidentitet er knyttet til fagene. Det tas også for gitt at rektor ikke har den nødvendige fagkompetansen som skal til for å lede det profesjonelle arbeidet, og det er

derfor vanskelig for rektor å fremstå som modell for lærernes faglige arbeid. Ofte delegeres faglig og pedagogisk ledelse til avdelingsleder, mens rektor har en mer overordnet rolle (Ottesen & Møller, 2011).

I dag utfordres lærere og skoleledere av utdanningssektoren til å utforske hva som støtter opp om profesjonell utvikling, dette innebærer refleksjon rundt egne roller og oppgaver, i tillegg til nytenkning i forhold til institusjonelle rammer og organisasjonsformer knyttet til læringsprosesser. Dette setter den videregående skolen sine tradisjonelle kjennetegn under lupen, omorganisering og endringsarbeid er blitt en del av hverdagen til skoleledere og lærere. Narrativene viser at lærerne reflekterer over strukturutfordringer i egne organisasjoner. Faglagslederen sier helt konkret at de har utfordringer knyttet til struktur. Yrkesfaglæreren forteller at skolen er organisert på flere skolesteder, det derfor er vanskelig å nå ut til hele skolen med utviklingsarbeid. Videregående skoles desentraliserte organisering kommer også frem hos Teamlederen som bruker "stater i staten" i sin beskrivelse av skolen. Skolenes oppbygning er balkanisert med flere skolesteder, avdelinger, faglag, team og grupper. Narrativene viser at dette er med på å skape stor avstand fra rektor til den enkelte lærer, og derfor vanskeliggjør sentral styring av endringsarbeid. Det blir derfor både fysisk og organisatorisk avstand mellom den enkelte lærer og skoleledelsen. Hvordan skoler er organisert, og hvordan lærerne jobber sammen, vil også kunne ha betydning for hvilket utbytte den enkelte og skolen i sin helhet vil ha av videreutdanningen. Hvis lærerne jobber i et utviklingsorientert skolemiljø som vektlegger samarbeid og kontinuerlig læring, er det sannsynlig at videreutdanningen vil få betydning for både den enkelte lærer og den kollektive utviklingen i organisasjonen (Hargreaves, 2012). Det fremgår av studien til Postholm (2017) at de videregående skolene har arenaer for erfaringsdeling, men at det ikke er kultur for å arbeide kollektivt for å utvikle endringspraksisen. Praksisfelleskapet på skolen er viktig. Det er nettopp i de ulike lærerteamene og faglagene at læreren har mulighet til å dele kunnskap og erfaringer med kollegene, det er også her narrativene viser at lærerne har våget å bruke sitt handlingsrom. De har i etterkant av studiet brukt det de er best på, som for eksempel IKT, for å påvirke kollegenes undervisningspraksis. Narrativene viser at lærerne er overrasket over å bli positivt mottatt av sine kolleger, og det gjør at de har enda mer lyst til å dele.

May Britt Postholm (2017) sier at det finnes arenaer for kunnskapsutvikling i skolen, men at det er sprik mellom intensjoner og praksis. Narrativene viser oss at utviklingsarbeid er avhengig av sentralt styrte prosesser og lokalt styrte prosesser. Lærerne har etter endt videreutdanning en forventning om at det skapes tid og rom for utviklingsarbeid på de felles

møtearenaene. De peker på at ledelsen velger å fokusere på driftsoppgaver i stedet for utviklingsoppgaver, dermed utnyttes ikke potensialet for å strukturere og styre skolens endringsprosesser. Dette støttes også av Yrkesfaglærerens beskrivelse av ledelsen som ikke deltar på møter i avdelingene, og at fellesmøtene har glissent oppmøte. Møtearenaene må gi noe tilbake i form av kunnskaper eller ferdigheter som påvirker elevenes læringsutbytte hvis lærerne skal prioritere å delta. Teamlederen forteller om deling i form av "flytende drops" her og der på personalrom, fagseksjonsmøter og ved tilfeldige treff i gangene. Disse tilfeldige møtene blir dermed en del av skolens distribuerte praksis. Teamlederen mener at hvis skolen skal få en felles etablert praksis må det lages en plan med færre konkrete målsetninger, som har en klar innramming i forhold til tidsbruk og ressurser.

Lærerne i vår studie jobber på store videregående skoler fordelt på flere læresteder, det vanskeliggjør tilrettelegging for erfaringsdeling og kunnskapsutvikling i hele kollegiet. Med en slik distribuert organisering av videregående skole vil de profesjonelle læringsfellesskapene i all hovedsak utvikles i det enkelte team eller på den enkelte avdeling, avhengig av hvor sterk ledelse avdelingen eller teamet har. Når vi da snakker om kollektiv kunnskapsutvikling i skolen, vil kollektivet i videregående skole bestå av mange ulike enheter, som igjen ledes av mange ulike ledere, både formelle og uformelle. Hargreaves (2014) beskriver to viktige lærdommer ved samarbeidsbaserte kulturer så langt: En stor del av oppgaven med å bygge samarbeidskulturer er uformell. Det dreier seg om å utvikle tillit og gode relasjoner, og det tar tid. Om alt dette overlates i sin helhet til spontanitet og tilfeldigheter, vil mye av den samarbeidsbaserte innsatsen fordufte og ikke være til nytte for noen. Et sterkt samarbeid om felles arbeid kan tjene på omhyggelig arrangerte rutiner for møter, team, struktur, og prosedyrer, men hvis disse er hastige eller påtvunget, eller brukes i fravær av engasjement for å bygge bedre relasjoner, så vil disse også vise seg å ha liten effekt. Postholm (2017) peker på avdelingslederne som sentrale i ledelsen og tilretteleggingen av utviklingsarbeid på den enkelte avdeling, noe vi også finner i lærernes narrativer. Den nærmeste lederen blir avdelingslederen, som da blir den som skal oversette det som rektoren med sin ledergruppe har satt som mål for skolen. Hvordan kan de erfaringene enkeltlærere gjør seg, enten i klasserommet eller på en videreutdanning, bli transformert til kunnskap i organisasjonen? Lærerne i vår studie har lært om endringsarbeid gjennom å delta på videreutdanning. Hvis kunnskapen i tillegg skal deles med kollegene på hele skolen, som er en langt større organisasjon med flere formelle kjennetegn, må det skje en organisatorisk transformasjonsprosess. En prosess der skolen utvikler sin kapasitet for utvikling, og som drar

nytte av et større handlingsrepertoar i de situasjonene den nye kunnskapen tas i bruk. Dette kan bestå av nye rutiner i arbeidet og kunnskap om å bruke de nye rutinene (Dons, Halvorsen & Irgens, 2017). Eksempler på slike endringer av arbeidsrutiner er mer deling av refleksjoner og undervisningsopplegg på teammøter og endringer i undervisningsmetodikk. Lærernes narrativer beskriver en mer bevissthet i forhold til klasseledelse og bruk av læringsstrategier. Dette viser at begge studiene de har deltatt på har ført til ny kunnskap om undervisning, og utvidet lærernes repertoar i klasserommet.

Lærernes narrativer viser at skolene de jobber på omtaler seg selv som utviklingsorienterte og nytenkende. De er stadig involvert i nye skoleutviklingsprosjekter, noen mer vellykkede enn andre. Lærerne nevner spesielt FYR (Fellesfag, yrkesretting og relevans) som et eksempel på der lærerne samarbeider godt, der utvikling og endring av undervisningspraksis har vært et felles uttalt mål for skolen. Dette henger sammen med de resultatene Rokkones (2017) beskriver i sin studie Kompetanseutvikling på yrkesfag: *"FYR trekkes frem som et godt eksempel på satsing som er forankret i ledelsen, og som fungerer meget godt"*. Hva er det som gjør at FYR-prosjektet fungerer spesielt godt?

Fra 2011 til 2017 har direktoratet jobbet med FYR som et eget tiltak i Kunnskapsdepartementets *"Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring"* (Kunnskapsdepartementet, 2017). FYR er et godt eksempel på et skoleutviklingsprosjekt som har vært initiert fra toppen i skolesystemet, men som har vært ledet fra midten. I fylket er det er skolene selv som har gjennomført og ledet utviklingsprosjektet, og internt på skolene er det lærerne som har gjennomført og ledet prosjektet. Hvis man da bruker Fullans (2017) begrep *"dybdeledelse"* har direktoratet her klart å lede i dybden. FYR-prosjektet har fungert ved at arbeidet har vært målrettet og systematisk, uten å forbigå lærerne: de har hatt en sentral rolle i endringsprosessen (Robinson, 2018). Lærerne i vår studie fremhever at kombinasjonen mellom særegent fokus på yrkesretting både på helskolenivå (makronivå), og avdeling og teamnivå (mikronivå), har fungert godt. Utviklingsprosjektet har utnyttet videregående skoles sterkeste kjennetegn: fagdisiplinene. Det har vært faglærerne selv som har dannet team der de har bygget ny kultur for samarbeid og delt erfaringer med hverandre. Narrativene forteller oss at fokuset på *ett felles mål, tid* til å jobbe med prosjektet og *rom* for refleksjon og erfaringsdeling er grunnen til at FYR-prosjektet har skapt endring i skolene.

Fyr-prosjektet viser at skolene lærerne jobber på faktisk har en infrastruktur som kan håndtere endringsprosesser, når lærerne jobber i faglige fellesskap som faglag der de utvikler

planer og strategier sammen med kollegene sine så kan praksisen forbedres. Denne positive forandringshistorien bør og kan ledelsen ved skolen dra nytte av videre i andre endringsprosesser. Ledelsen må innse at læreren spiller den viktigste rollen i organisasjonens forbedringskapasitet (Blossing, 2012).

6 Oppsummering og konklusjon

Denne studien gir et innblikk i hvordan lærere i videregående skole opplever å delta på en videreutdanning som handler om endringsarbeid og ledelse av skoleutvikling. Gjennom narrativene til lærerne får vi først og fremst tilgang til hvordan lærerne opplever skolens endringsarbeid, og deretter hvilken rolle de opplever at de har i skolens endringsprosesser. Det er på bakgrunn av disse opplevelsene, tidligere forskning og teoriene at vi får en forståelse av skolens endringsprosesser, og ut fra dette kan vi dra slutninger. Målet med etter- og videreutdanning (EVU) er å bidra til økt faglig og didaktisk kompetanse for lærere, og bidra til utvikling av profesjonsfellesskap på skolene. Dette skal "*øke elevenes læring og motivasjon*" slik strategien i *Kompetanse for kvalitet* beskriver det (Kunnskapsdepartementet, 2015). Våre funn peker i samme retning som annen forskning og rapporter som vi har referert til i kapittel 2.2 Funn fra tidligere forskning. I denne masteroppgaven har vi anvendt teorier om hvordan kompetent skoleledelse kan legge til rette for at lærerens etter- og videreutdanning kan bidra til en bedre undervisningspraksis. Det er spesielt nyere forskning fra Postholm (2017), teorier fra Fullan (2017) og Robinson (2018), som støtter våre funn i denne studien.

Funn i vår studie viser at lærere som deltar på EVU er en uutnyttet ressurs i videregående skole. Narrativene viser at lærerne har økt sin kompetanse i forhold til ny undervisningsmetodikk, i tillegg har de fått et nytt blikk på egen organisasjon og skoleledelse. Lærerne har gjennom å delta på EVU styrket sin kapasitet til både å transformere og lede utviklingen av ny pedagogikk og metodikk i skolen, men dette forutsetter en skoleledelse som skjønner hvordan ledelse er distribuert. En lærers EVU-deltakelse må derfor være en sentral del av skolens forbedringsprosess (Blossing, 2012). Utgangspunktet er at organisasjoner lærer ved at individer lærer. Lærerens læring må settes inn i skolens kontekst og utvalget av deltakere må derfor være en del av skolens utviklingsarbeid, visjon og mål. Allerede før læreren kommer tilbake til skolen må ledelsen verdsette lærerens nye kompetanse, og se den i sammenheng med skolens forbedringskapasitet.

Våre funn handler om at endringsarbeid i organisasjoner er avhengige av en distribuert ledelsespraksis. Endringsprosesser kan initieres ovenfra, men må ledes nedenfra. Lærere kan påvirke handlinger i kraft av sin profesjonalitet, og få innflytelse på flere nivå i skolen gjennom å påvirke lærere og formelle ledere. Det innebærer at ledelse ikke bare utøves av de som har formell autoritet, men at også andre kan ha innflytelse på grunnlag av kompetanse og

personlighet uavhengig av formell lederposisjon. Ledelsen må se på læreren som en innovatør, en endringsagent som kan lede fra midten av organisasjonen (Fullan, 2017).

Lærerne må gis tid, rom og ressurser til å drive endringsarbeid. Overordnet nivå må kommunisere meningen med endringen, og formidle en logikk for hvordan endringsprosessen vil produsere forbedring. Prosessen må i tillegg ha tydelig innhold og struktur. Tvang, pålegg og vedtak vil gjøre at lærerne føler en svak forpliktelse til endringen. Når endringsprosessen er i gang må ledelsen være ydmyk i forhold til de utfordringene som kan komme ved implementering, og erkjenne hvor mye de involverte må lære seg om hvordan man skaper nødvendig endring for å få forbedring (Robinson, 2018). Faglagslederens narrativ fremhever at lærere trenger stabilitet og struktur for at arbeidspresset ikke skal føre til stress og frustrasjon. Det er begrenset hva hver enkelt lærer klarer å "absorbere" av ny kunnskap. Lærerens mangel på autonomi, eller handlingsrom, i flommen av utviklingsprosjekter fører til økt arbeidspress. Resultatet er at organisasjonen rett og slett ikke klarer å "lande de ulike ballene" som enhver tid er i luften, med den konsekvensen at organisasjonen ikke når de utviklingsmålene den har satt seg. Store plask, eller store endringer på kort tid, vil derfor kunne påvirke negativt da det rokker ved stabiliteten i organisasjonen. Hva er da å foretrekke? Jo, det må være de små kunnskapsdryppene som er matnyttige inn i lærerens egen undervisning, som er overkommelige å prøve ut, og som lærerne selv mener er rettet mot elevenes læring og utvikling. Det er disse små dryppene som har kraft til å skape endringer i undervisningspraksisen til den enkelte lærer, og dryppenes ringvirkninger har da direkte påvirkning på forbedringen av skolens undervisningspraksis. Dette forutsetter en bevissthet hos skoleledere for hvordan ledelse er distribuert i organisasjonen.

Referanseliste

- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforl.
- Blossing, U. (2012). *Utvikling av skoler : prosesser, roller og forbedringshistorier*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. utg. Metode og oppgaveskriving). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning : et skolesystem som virker* (All systems go). Oslo: Kommuneforl.
- Fullan, M. (2017). *Ledelse som setter spor : etterlat alltid dine medarbeidere i læring* (Skoleledelse som virker). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gjerustad, C. & Lødding, B. (2014). Deltakerundersøkelsen 2014: Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien "Kompetanse for kvalitet". Hentet 30.04.18 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280316/NIFUrapport2014-36.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (Bd. 2.opplag 2014, s. 83-96). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (2012). *Den fjerde vei : en inspirasjon til endring i skolen* (The fourth way). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hargreaves, A. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler : hva er nødvendig lærerkapital?* (Professional capital transforming teaching in every school). Oslo: Kommuneforlaget.
- Hybertsen Lysø, I., Stensaker, B., Aamodt, P. O. & Mjøen, K. (2011). Ledet til ledelse. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv. Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/rektorutdanningen_delrapport1.pdf
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2013). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2015). Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere og skoleledere frem mot 2025. Hentet 30.04.18 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Meld. St. 21 (2016 –2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. Hentet 10.05.18 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdf/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 04.12.2017). Yrkesretting og relevans i fellesfagene. Hentet 07.05.18 fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/yrkesretting-av-fellesfagene/>
- Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg. Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olsson, H. (2003). *Forskningsprosessen : kvalitative og kvantitative perspektiver* (Forskningsprosessen kvalitative og kvantitative perspektiv). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ottesen, E. & Møller, J. (2011). *Rektor som leder og sjef : om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Postholm, M. B. (2017). *Kunnskap for en bedre skole : etter- og videreutdanning som strategi*. Bergen: Fagbokforl.
- Postholm, M. B. & Rokkones, K. (2013). Videreutdanning i yrkesfaglige programfag: Læreres opplevelser av studiets betydning for egen læring og yrkesutøvelsen i skolen. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(2), 93-111.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse* (Student-centered leadership). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Robinson, V. (2018). *Reduce change to increase improvement*: Corwin.

- Rokkones, K. L. (2017). Kompetanseutvikling på yrkesfag. I M. B. Postholm (Red.), *Kunnskap for en bedre skole. Etter- og videreutdanning som strategi.* (s. 121-144). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M., Irgens, E. J. & Andreassen, R.-A. (2010). *Kompetent skoleledelse.* Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership* (The Jossey-Bass leadership library in education). San Francisco, Cal: Jossey-Bass.
- UIT. (2015a). Emnebeskrivelse: Endringsarbeid i organisasjoner. Hentet 30.04.18 fra <https://uit.no/Content/388474/Emnebeskrivelse%20VID-6028%20Grunnleggende%20ferdigheter.pdf>
- UIT. (2015b). Emnebeskrivelse: Grunnleggende ferdigheter med hovedfokus på lesing og skriving. Hentet 30.04.18 fra <https://uit.no/Content/388474/Emnebeskrivelse%20VID-6028%20Grunnleggende%20ferdigheter.pdf>
- Ulriksen, R. & Gjerustad, C. (2017). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2017. Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor strategien "Kompetanse for kvalitet".* Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/deltakerundersokelsen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet 30.04.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Modell for kompetanseutvikling. Hentet 10.05.18 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/modell-for-kompetanseutvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). Stort utbytte av videreutdanning. Hentet 10.05.18 fra <http://magasinet.udir.no/skole/kompetanseloftet/>
- White, M. (2006a). *Narrativ praksis.* København: Hans Reitzel.
- White, M. (2006b). *Narrativ teori* (The narrative perspective in therapy). København: Hans Reitzel.

Vedlegg

- Vedlegg 1: Intervjuguide – utvidet utgave
- Vedlegg 2: Intervjuguide – sendt informanter
- Koding tabell intervju 1
- Koding tabell intervju 2
- Koding tabell intervju 3

Vedlegg 1: Intervjuguide – utvidet utgave

Temaområder:

- A. Før studiet**
- B. Underveis i studiet**
- C. Etter studiet**

Før studiet

- ✚ Kontaktinformasjon
 - Navn:
 - Epost:
 - Mobil:
 - Arbeidssted(Skole/studiested/avdeling):

- ✚ Egen arbeidsplass/stilling
 - *Deltok flere fra din skole på studiet?*
 - *Hva var din stilling på skolen før studiet?*
 - *Hvilken rolle hadde du knyttet til endringsarbeid før studiet?*
 - *Hvilke arbeidsoppgaver hadde du knyttet til endringsarbeid før studiet?*

- ✚ Bakgrunn for studiet
 - *Hvorfor valgte du å ta dette studiet?*
 - *Ble det fremsatt krav eller forventninger fra arbeidsgiver knyttet til din deltakelse på studiet?*
 - *Forventninger fra deg selv og fra andre ved skolen?*
 - *Posisjon, status, rolle? Hvor vil du plassere deg selv i forhold til resten av personalet?*

- ✚ Utdypende redegjørelse for studentens rolle på arbeidsplassen før studiestart (oppgaver, status etc.)

- ✚ Skolens situasjon før studiet
 - *Hvilke andre utviklingsprosjekt har skolen gjennomført/ vært med på?*
 - *Hva slags type skole er dette?*
 - *Kjennetegn ved skolen (analyse av egen skole)*
 - *Lett å sett i gang nye ting? Godt kollektiv?*
 - *Spesielle utfordringer*
 - *Endringspotensiale*
 - *Fungering, erfaringer, eksempler*

 - *Hvordan vil du beskrive skolens utviklingsmiljø før du startet på studiet?*
 - *Hvilken samarbeidskultur preget skolen?*
 - *Hvordan opplevde du tidligere ledelsens/ rektorens rolle i utviklingsarbeid? Hvordan opplevde du ledelsens/ rektorens støtte i utviklingsarbeid?*

Underveis i studiet

- ✚ Hva slags/ hvilket utviklingsarbeid gjennomførte du på egen arbeidsplass?
- ✚ Nye perspektiver – nye teorier – forskning som har hatt betydning
- ✚ Jobbet på måter/modellert etc. som oppleves interessant.
- ✚ Opplevd noe som jeg kan ta med videre/ tatt med tilbake til skolen

- ✚ Hvordan opplevde du underveis i videreutdanningen at du:
 - *fikk utviklet egne ferdigheter i forhold til endringsarbeid?*
 - *Det analytiske blikket: Analysere og finne relevante problemstillinger som grunnlag for endringsarbeid*
 - *Identifisere utfordringer/ problemer i egen organisasjon og løsningsforslag til disse*
 - *Fikk du prøvd ut/ gjennomført (helt eller delvis) endringsarbeid i egen organisasjon*
 - *Fikk du prøvd ut/ gjennomført aksjonslæring som endringsstrategi i egen organisasjon? (Fasene planlegging, gjennomføring og evaluering)*

- ✚ Opplevde du å få nye arbeidsoppgaver på egen arbeidsplass underveis i studiet?
 - *Merket du om du selv endret holdning til oppgaver i forhold til endringsarbeid og organisasjonsutvikling; tok du f.eks. på deg nye oppgaver du ikke gjorde tidligere?*

- ✚ Opplevde du at rollen(e) din(e) på arbeidsplassen endret seg?
 - *Ble du tildelt en ny rolle, eller tok du selv på deg en ny rolle?*

Etter studiet

- ✚ Personlig utvikling:
 - *Hvordan opplever du at utdanningen har påvirket din egen praksis som lærer?*
 - *i forhold til det faglige*
 - *i forhold til elevene*
 - *i forhold til det daglige arbeidet som lærer*
 - *i forhold til lærerkollegiet*
 - *i forhold til ledelsen*

 - *Bruker du ferdighetene du oppøvde i studiet i din egen praksis? (Det analytiske blikket)*
 - *Begreper*
 - *Metoder*
 - *Perspektiver*
 - *Fanger opp det som har hatt betydning for egen utvikling*
 -

- ✚ Hvordan har din rolle på arbeidsplassen endret seg etter endt studie?
 - *Stilling/status/posisjon*
 - *Nye oppgaver: Hvilke arbeidsoppgaver har du knyttet til endringsarbeid etter studiet?*
 - *Forventning*
 - *Krav*
 - *Tillit*
 - *Støtte fra ledelse*

- ✚ *Skolens situasjon etterpå:*
 - *Betydning for skolens utvikling og arbeidsutvikling –*
 - *Ikke nødvendigvis gjort noe*
 - *Mer beredt på utvikling*
 - *Har lærerens deltakelse på studiet endret skolens forutsetninger for endring*
 - *Det at noen har den kompetansen endrer forutsetningene for kompetansen.*
 - *Ikke lett å se en stor forandring, men hva kan vi lete etter som ser en endring*
 - *Beredskap, interesse for endring, bruk av nye arbeidsmåter i personalet*

- ✚ Har skolen gjennomført utviklingsarbeid/endringsarbeid?
 - *Hva slags endringsarbeid?*

- *Din rolle i utviklingsarbeidet?*
- *Skolens involvering; Støtte fra ledelsen/ kollegaer*

Vedlegg 2: Intervjuguide – sendt til informanter

Temaområder:

- D. Før studiet
- E. Underveis i studiet
- F. Etter studiet

Før studiet

- ✚ Egen arbeidsplass: stilling og rolle
- ✚ Bakgrunn for studiet
- ✚ Skolens situasjon før studiet

Underveis i studiet

- ✚ Hva slags/ hvilket utviklingsarbeid gjennomførte du på egen arbeidsplass?
- ✚ Opplevde du å få nye arbeidsoppgaver på egen arbeidsplass underveis i studiet?
- ✚ Opplevde du at rollen(e) din(e) på arbeidsplassen endret seg?

Etter studiet

- ✚ Hvordan har din rolle på arbeidsplassen endret seg etter endt studie?
- ✚ Har du gjennomført utviklingsarbeid/endringsarbeid?
- ✚ Har du aktivt samarbeidet med medstudenter om endringsarbeid etter studiet?
- ✚ Har din utdanning bidratt til kollektivt endringsarbeid? Har din arbeidsplass økt fokus på det kollektive?

Vedlegg 3: Koding tabell intervju 1

| Forskningsspørsmål | Hovedkategorier | Underkategorier/tema | Lærerens narrativ | | |
|--|----------------------------|--|---|--|--|
| | | | Før studiet | Underveis i studiet | Etter studiet |
| Hvordan opplever læreren at videreutdanningen har hatt betydning for egen utvikling som lærer, både faglig og som kollega? | Læreren og egen utvikling. | <ul style="list-style-type: none"> Læreren kompetanse/bakgrunn. Læreren utvikling før studiet. Læreren og studiet. Læreren som kollega. Læreren undervisning. Læreren og andre studenter Læreren og andre utviklingsarbeid. Læreren og klasseledelse Læreren og egne utviklingsarbeid | <p>Læreren forteller at han har alltid vært en som har vært tro mot læreplanen. Han sier han er typen som evner å tenke nye tilnærminger til fagene, og som ser sammenhenger mellom fagene, han har det tverrfaglige perspektivet. Han beskriver seg som målbevisst, og han mener dette er årsaken til at han ble plukket ut til å delta på studiet.</p> <p>Han følte seg stolt å over å bli plukket ut til å delta på studiet, og han var ambisiøs ved oppstarten.</p> | <p>Læreren forteller at han gjennomførte et utviklingsarbeid som var tilknyttet egen klasse der han prøvde ut ulike læringsstrategier. Han føler at grunnen til at han ikke fikk gjennomført et utviklingsarbeid i personalet er mangelen på tid «i en hektisk hverdag». Utviklingsarbeidet var noe han holdt på med alene.</p> <p>Læreren mener at studiet ga han en egenutvikling som pedagog, valg han gjorde i undervisningen var noe han kunne kjenne igjen/ finne igjen i teorien. Han følte seg trygg på å prøve ut nye ting fordi han hadde teorien å vise til: «pedagogisk sett kan man nå lenger da».</p> <p>Læreren opplevde akademia som springende, det som var akseptert i fagmiljøet et sted, kanskje ikke var like høyt i kurs et annet. Han syntes også det var vanskelig å balansere egen empiri i det skriftlige arbeidet opp mot teoriene presentert i pensum. Han følte at han måtte være varsom med hva som er relevant akademisk sett.</p> <p>Han forteller at han gjennomførte ulike aksjoner i egen klasse, det var også her han fikk de største aha-opplevelsene i forhold til metode for å få økt læringsutbytte hos elevene. Han opplevde det som mer utviklende å</p> | <p>Personlig har studiet vært svært givende og det har påvirket han som person. I en positiv retning. Han sier at han er mer bevisst i forhold til planlegging av undervisning og klasseledelse.</p> <p>Han er opptatt av å ha integritet som pedagog, og når den blir utfordret sier han klart i fra. Han har et ønske om å delta saklig i faglige diskusjoner.</p> <p>Læreren utvikling av et mer analytisk blikk på egen organisasjon gjør at han føler at det knyttet lettere negativitet til han selv, da han stiller seg kritisk til det som skjer og til de som ikke følger de målene som er satt for skolen han jobber på. Han mener selvrefleksjon er veldig givende, men det kan også være vondt. For å oppnå utvikling hos seg selv må man tørre å gå inn i materien og være ærlig med seg selv/ konfrontere seg selv.</p> <p>Læreren forteller at han er i gang med et nytt studium i veiledningspedagogikk, han forteller at det har gitt han økt kunnskap som igjen har økt selvtilliten hans som lærer.</p> <p>Han forteller at han er blitt oppfordret til å søke på en avdelingslederstilling, han oppfatter det som at hans personlige egenskaper er lagt merke til.</p> |

| | | | | | |
|---|---------------------------|--|---|---|--|
| | | | | <p>jobbe med elevene enn med resten av kollegiet.</p> <p>Han synes det er trist at kun er som han sitter igjen med noe etter studiet, da han hele veien hadde et ønske om å dele med fellesskapet. Han er glad for sin personlige gevinst, men er frustrert over at han ikke fikk delt sine erfaringer/kunnskaper med resten av kollegiet. Han ønsket å være en endringsagent, men opplever at han ikke fikk muligheten til det.</p> | |
| <p>Hvordan opplever læreren at videreutdanningen har hatt betydning for skolens endringsarbeid?</p> | <p>Læreren og skolen.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Læreren beskriver av skolen. Læreren og nærmeste kollega. Læreren og egen avdeling. Læreren og skolested. Læreren og hele skolen/organisasjonen. Læreren og fylket. Læreren og skolens endringsarbeid. Læreren og skolens utviklingsarbeid. Læreren og skolens endringsvilje/kapasitet. Læreren og skolens delingskultur. | <p>Læreren forteller at før studiet startet var arbeidsgiver svært positiv til at lærerne skulle delta. Han oppfattet det slik at de lærerne som deltok skulle det satses på, og de skulle bli brukt både i skolens og i fylkeskommunens endringsarbeid. Det ble formidlet en forventning om de skulle være endringsagenter internt på egen skole og i ute i skolesamfunnet i fylkeskommunen.</p> <p>Han forteller at skolen har vært med i utviklingsarbeid tidligere, men at han opplever at bare 70% av personalet er positivt med og bidrar, mens resten holder igjen eller melder seg ut. Det er krevende å få en stor arbeidsplass med over 100 ansatte å dra i samme retning.</p> <p>Læreren forteller at skolens visjon er eleven i</p> | <p>Læreren opplevde at de manglende felles møtearenaene vanskeliggjorde aksjoner/aksjonslæring på hele skolen. De fikk ikke til et felles trykk da «statene i staten» allerede var opptatte med egne utviklingsprosjekter. Han opplever at innad i de enkelte «statene» er tiden spist opp, og det var ikke rom til å få på plass et utviklingsprosjekt til. Bygningsmessig organisering av skolen er en utfordring for samarbeidet på tvers. Læreren mener at organiseringen av skolen gjør at de ulike delene av skolen jobber hver for seg, og at det derfor blir lite samhandling på tvers. Det er derfor vanskelig å få på plass en delingskultur.</p> <p>I eget faglag/ fagteam fikk han ulik respons/tilbakemelding, noen var positive til de nye undervisningsmetodene, andre var skeptiske. Han beskriver det som vanskelig «å bli profet i eget hjem».</p> <p>Han beskriver samarbeidet med sin</p> | <p>Læreren opplever at det er mange utfordringer i organisasjonen, men at han føler at han deltar i gode samtaler om endringsarbeid, spesielt med rektor.</p> <p>Han opplever at organisasjonen er «sulten» på den kunnskapen han sitter på (grunnleggende ferdigheter), men at det er utfordrende å få spredt kunnskapen ut til alle deler av egen organisasjon og i fylkeskommunen. Han peker på hierarkiet som årsak (trolig mener han her at kunnskapsnivået hos lederne ikke er god nok for å kunne implementere ny undervisningsmetodikk, og de evner ikke å inkludere ressurspersoner i organisasjonen i ledelsens endrings-/utviklingsarbeid).</p> <p>Fagkompetansen hos de ansatte/ lærerne er svært forskjellig, implementering av ny didaktikk kan derfor være utfordrende, «noen som har klør ute i forhold til akademia».</p> <p>Læreren bruker uttrykket «vernet bedrift» når han skal</p> |

| | | | | | |
|---|-------------------------------|---|---|---|---|
| | | | <p>sentrum, og at de ligger over landsgjennomsnittet i gjennomstrømming. Han opplever at skolen som helhet er frempå i utviklingsarbeid, de har f.eks. deltatt i FYR og NY GIV.</p> <p>Skolens ledelse stilte ingen krav til læreren om deltakelse i skolens endringsarbeid før deltakelse på studiet, men de var positiv til han deltakelse.</p> <p>Skolen hadde få møtearenaer der hele skolen var samlet.</p> <p>Skolen hadde en markant rektor som har fått gjennomslag for sin visjon. Læreren oppfatter at majoriteten av lærerne ved skolen ønsker å delta i utviklingsarbeid.</p> | <p>nærmeste leder som vanskelig. Læreren opplevde lederen som lite opptatt av det endringsarbeidet han ønsket å gjennomføre i kollegiet. Hans ønsker om å gjennomføre aksjoner i kollegiet ble ikke tatt hensyn til, og de ble nedprioritert i plenums møter. Det utviklet seg etter hvert et spenningsforhold mellom læreren og hans nærmeste leder. Han begrunner dette i lederens manglende forståelse for pedagogisk utviklingsarbeid.</p> <p>Arenaene han opplevde som mulige til å dele nye ideer/metoder ble da fagseksjonsmøter, personalrom, tilfeldige treff i gangene og lignende.</p> <p>Læreren følte støtte fra rektor, men mener at utfordringen lå på ledernivået under rektor. Han opplever at rektor stoler på at mellomledernivået gjør sin del. Læreren sier at fokuset hos ledelsen skifter fra det ene til det andre, uten at noe blir fullført «ti baller i luften, og ingen tas ned».</p> | <p>beskrive deler av egen organisasjon, og da spesielt på de lærerne som ikke evner å følge skolens virksomhetsplan. Læreren ønsker at rektor skal stille strengere krav til lærernes endringsvillighet og kompetanse. Læreren mener at for å få alle med på laget må det lages en plan med færre konkrete målsetninger som også har en klar innramming i forhold til tidsbruk og ressurser: «i stedet for å gape over alt».</p> <p>Læreren mener at skolen er ikke påvirket i større grad av hans deltakelse på studiet i endringsarbeid: «mer drypp, enn plask».</p> <p>Fylkeskommunen har ikke svart på lærerens henvendelser om å bli brukt i fylkets endringsarbeid.</p> |
| <p>Hvordan opplever læreren at videreutdanningen har hatt betydning for egen rolle på egen skole?</p> | <p>Læreren og egen rolle.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Læreren rolle i endringsarbeid. • Læreren rolle som lærer. • Læreren rolle som formell/uformell leder. • Læreren rolle i kollegiet. • Læreren rolle i team/faglag. • Læreren rolle i forhold til ledelsen. • Læreren rolle i forhold til rektor. • Læreren rolle i forhold til fylket • Læreren som pådriver/endringsagent. • Læreren posisjon i skolens hierarki. | <p>Læreren beskriver seg som en «motor» som muligheter i stedet for begrensninger. Han har hele tiden vært en lærer som har sett etter nye metodiske og didaktiske veier i undervisningen. Han har vært en av pådriverne i skolens endringsarbeid, og omtaler seg selv som en nytenkende og markant person i skolemiljøet.</p> | <p>Han har prøvd å posisjonere seg slik at nye undervisningsmetoder ikke ble implementert i organisasjonen, men at hans påvirkning «stoppet liksom en plass».</p> | <p>I forhold til tidligere føler læreren at tilliten til han som lærer har økt fra både organisasjonen og ledelsens side i tiden etter studiet var ferdig. Han begrunner det med at han er tryggere i egen argumentasjon og at selv tilliten dermed har økt. Han tør derfor å ta tydelige standpunkt i diskusjoner.</p> <p>Ledelsen har gitt uttrykk for at de ønsker han i (nye) posisjoner, i en mer styrende posisjon (oppfordret til å søke på stillingen som</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|
| | | | <p>Læreren beskriver seg selv som en ekstrovert type som liker å prate.</p> <p>(En naturlig endringsagent?)</p> | | <p>avdelingsleder). Han opplever at statusen hans har økt (?). Som fagleder og teamleder spiller ledelsen mer på han som bidragsyter i organisasjonen. Ledelsen spør han om råd, det gjør også kolleger. Han opplever dermed en økt tillit i organisasjonen.</p> <p>Læreren sier at han er lagspiller, og at han inviterer til lagspill, uansett nivå i organisasjonen.</p> |
|--|--|--|---|--|---|

Vedlegg 4: Koding tabell intervju 2

| Forskningsspørsmål | Hovedkategorier | Underkategorier/temaer | Lærerens narrativ | | |
|--|----------------------------|--|--|---|---|
| | | | Før studiet | Underveis i studiet | Etter studiet |
| Hvordan opplever læreren at videreutdanningen har hatt betydning for egen utvikling som lærer, både faglig og som kollega? | Læreren og egen utvikling. | <ul style="list-style-type: none"> Læreren kompetanse/bakgrunn. Læreren utvikling før studiet. Læreren og studiet. Læreren som kollega. Læreren undervisning. Læreren og andre studenter Læreren og andre utviklingsarbeid. Læreren og klasseledelse Læreren og egne utviklingsarbeid | <p>Læreren har lang erfaring fra undervisning i videregående skole, og han har deltatt i ulike utviklingsprosjekter som for eksempel Ny Giv og FYR. Han har også deltatt på et etterutdanningskurs som heter «Vi mestrer». I etterkant av dette kurset kom tilbudet om å delta på videreutdanningen i grunnleggende ferdigheter og endringsarbeid. Han var en av to lærere fra samme skole som fikk tilbudet om å delta.</p> <p>Læreren forventet å lære noe «matnyttig» som han kunne anvende i undervisningen i klasserommet, både i forhold til grunnleggende ferdigheter og klasseledelse. Han beskriver seg selv som usikker og nysgjerrig på det som skulle komme.</p> | <p>Læreren (og hans kollega som også deltok på studiet) spilte inn at de ønsket å bidra mer enn bare i egne faglag/ team. De ønsket å gjennomføre flere endringsaksjoner på plenumsmøter, men det ble det ikke noe av. Han opplever det som at de var på hugget for å få muligheten til å dele det de hadde lært: «å la lyset skinne litt».</p> | <p>Læreren forteller at studiet grunnleggende ferdigheter har hatt stor betydning for praksisen i klasserommet. Det ble akkurat så matnyttig som han hadde håpet på. Han sier at han har fått mange gode verktøy som han bruker daglig i klasserommet. Det har hjulpet han å skape en tydelig struktur for elevene; hvordan lede dem i arbeidet med lesing og skriving.</p> <p>Læreren forteller at studiet har gjort han, er tålmodig, han har fått mer forståelse for at vi mennesker trenger pålitelige strukturer i hverdagen. Han har lært at rutiner er viktig og at det er begrenset hvor mye hver enkelt kan absorbere av endring til enhver tid. Læreren beskriver endringskapasitet en slik: Det er først når det du har lært er automatisert at du har overskudd til å lære noe nytt. Hvis derimot alt flyter, blir endring en stressfaktor som gir følelsen at alt skal endres samtidig. Ting må få lov å sette seg litt.</p> |
| Hvordan opplever læreren at videreutdanningen har hatt betydning for skolens endringsarbeid? | Læreren og skolen. | <ul style="list-style-type: none"> Læreren beskrivelse av skolen. Læreren og nærmeste kollega. Læreren og egen avdeling. Læreren og skolested. | <p>I læreren beskrivelse av skolens endringskapasitet viser han til at skolen er organisert i en teamstruktur som har fokus på at</p> | <p>Utviklingsarbeid på egen arbeidsplass underveis i studiet med fokus på FYR, som fungerte godt: Felles møtetid ble brukt til å utfordre teamene på skolen i forhold til</p> | <p>I etterkant av studiet har læreren blitt plukket ut til å teste ut digitale verktøy i undervisningen. Læreren mener at dette er et signal</p> |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Læreren og hele skolen/organisasjonen. • Læreren og fylket. • Læreren og skolens endringsarbeid. • Læreren og skolens utviklingsarbeid. • Læreren og skolens endringsvilje/kapasitet. • Læreren og skolens delingskultur. • Læreren og utdanningspolitikk. • Læreren og skolens ramme faktorer | <p>yrkesretting av fellesfagene ikke bare ligger på fellesfaglærerne, men også på yrkesfaglærerne. Dette er et samarbeid mellom de ulike faglærerne. e er et samarbeid mellom de ulike faglærerne. e er et samarbeid mellom de ulike faglærerne.</p> | <p>hvordan de jobbet med yrkesretting og relevans, fremlegg fra alle teamene gjorde at man fikk høre fra hele skolen (skolested) hvordan det ble jobbet med dette. I tillegg hadde de planlagt refleksjonsspørsmål, som det ble jobbet med i grupper etterpå. Dette var en overkommelig måte å jobbe på og organisere folk på, for å skape refleksjon og deling.</p> <p>Læreren og studiekollegaen ønsket og ba om flere slike aksjoner, men det ble ikke prioritert og satt av tid til det.</p> <p>Læreren reflekterer over at det kanskje ikke var tid, evt. at ledelsen ikke tørr å prioritere/klarere å prioritere dette i konkurranse med andre utfordringer.</p> <p>Læreren mener også at det er en utfordring for ledelsen hvor man skal sette inn støtet og hvem man skal la få lov til å sette inn støtet, når nye ting hele tiden oppstår og tar over fokuset. Det kan være et spørsmål om å tørre og slippe kontrollen. (Distribuert)</p> <p>Læreren fikk gjennomført en vellykket aksjon underveis (i etterkant av?) i studiet der temaet var bruk av digitale verktøy. Denne workshopen ble godt mottatt av</p> | <p>om at hans engasjement for bruk av digitale verktøy blitt lagt merke til av ledelsen. Rektor uttrykte spesifikt at han hadde behov for endringsagenter som tok i bruk nytt utstyr i undervisningen.</p> |
|--|--|---|--|--|--|

| | | | | | |
|--|------------------------|---|---|---|---|
| | | | | kollegene. Han sier at han ble positivt overrasket over den gløden han ble møtt med; «en veldig artig opplevelse». Uten deltakelse på studiet hadde han nok ikke våget å gjennomføre en slik aksjon/workshop. | |
| Hvordan opplever læreren at videreutdanningen har hatt betydning for egen rolle på egen skole? | Læreren og egen rolle. | <ul style="list-style-type: none"> Læreren rolle i endringsarbeid. Læreren rolle som lærer. Læreren rolle som formell/uformell leder. Læreren rolle i kollegiet. Læreren rolle i team/faglag. Læreren rolle i forhold til ledelsen. Læreren rolle i forhold til rektor. Læreren rolle i forhold til fylket Læreren som pådriver/endringsagent. Læreren posisjon i skolens hierarki. | <p>Før oppstarten på studiet oppfattet læreren at rektor forventet at han (og kollegaen som skulle delta på studiet) ville bli viktige endringsagenter ved skolen.</p> <p>Læreren er leder av et fagteam. Som leder av teamet er han i posisjon til å påvirke teamets prioriteringer i årshjul/ tverrfaglig årshjul.</p> <p>Han har tidligere blitt oppfordret til å være ressursperson/superbruker på digitale verktøy/programmer.</p> <p>Han tenkte tidligere at ledelse/ lederskap er noe de med formelt lederansvar holder på med (rektor, avdelingsledere?).</p> | <p>Underveis i studiet endringsarbeid gikk læreren fra å spørre hva ledelsen skal gjøre til å stille spørsmål ved egen utøvelse av ledelse eller makt. Erkjennelsen var at han hadde makt til å påvirke, og det kunne brukes til noe positivt.</p> <p>Hvis skolen ønsket å bruke dem som endringsagenter, måtte det settes av tid(frikjøpt tid) til å kunne jobbe på tvers av fagteamene, ikke bare innad i de teamene der de allerede var. Læreren tenker da at han og kollegaen skulle få muligheten til å lage noen strukturer (opplegg med fokus på grunnleggende ferdigheter, lærende møter etc.), da ville man kunne vært endringsagent på en mye større flate.</p> | <p>Læreren sier at: "man kan på en måte skaffe seg en maktposisjon i ordets beste betydning for å si det slik, i en organisasjon, selv om man ikke har formelt lederskap/ansvar".</p> <p>Det har gjort læreren mer bevisst på hvordan han opptrer i mange situasjoner, f.eks. møter.</p> <p>Læreren mener han er i posisjon til å kunne påvirke rektor og ledelsen hvis han ønsker det, men han er bevisst på at det ikke er sikkert at de vil prioritere de tingene han foreslår. Det hjelper han å være realistisk, da slipper han å bli frustrert hvis det ikke går slik han ønsker.</p> <p>Han tenker annerledes omkring ledelse i dag; han er i tillegg til å være leder/koordinator innad i eget fagteam, også en leder i forhold til bruk og implementering av digitale verktøy.</p> |

Vedlegg 5: Koding tabell intervju 3

| Forskningsspørsmål | Hovedkategorier | Underkategorier/tema | Lærerens narrativ | | |
|--|----------------------------|--|---|---|---|
| | | | Før studiet | Underveis i studiet | Etter studiet |
| Hvordan opplever læreren at videreutdanningen har hatt betydning for egen utvikling som lærer, både faglig og som kollega? | Læreren og egen utvikling. | <ul style="list-style-type: none"> Læreren kompetanse/bakgrunn. Læreren utvikling før studiet. Læreren og studiet. Læreren som kollega. Læreren undervisning. Læreren og andre studenter Læreren og andre utviklingsarbeid. Læreren og klasseledelse | <p>Læreren har yrkesfaglig bakgrunn, og har jobbet noen år som lærer. Rett etter at han begynte som lærer har han tatt praktisk-pedagogisk utdanning.</p> <p>Under den praktisk-pedagogiske utdanning følte han at han fikk oppfølging og veiledning fra universitetet.</p> <p>Han har vært med på skoleutviklingsprosjektet NY GIV som matematikklærer. Her fikk han prøvd ut ulik undervisningsmetodikk (grunnleggende ferdigheter?) på egen klasse.</p> <p>Læreren forteller at han søkte på studiet etter å ha mottatt mail fra rektor, han angret seg litt, men da han ble tildelt plass bestemte han seg for å begynne likevel.</p> <p>Læreren sier at han har interesse for og er flink med IKT. Hvis noen ønsker å lære noe av det han kan, lærer han gjerne bort. Han sier at han prøver å være «på tærne» og henge med.</p> | <p>Læreren gjennomførte aksjoner med fokus på grunnleggende digitale ferdigheter i egen klasse. Læreren beskriver elevene som kjempe motiverte, noe slikt hadde han ikke opplevd tidligere: «de storkoste seg».</p> <p>Læreren gjennomførte studiet uten å få redusert stillingsprosent, det vil at han studerte ved siden av en 100% lærerstilling. Han sier at kvaliteten på studiearbeidet ikke ble så bra som han skulle ønske.</p> | Læreren forteller at han kunne tenke seg å studere mer IKT (IKT i læring?), men han har ikke funnet noen studieprogram som retter seg mot lærere i videregående skole. |
| Hvordan opplever læreren at videreutdanningen har hatt betydning for skolens endringsarbeid? | Læreren og skolen. | <ul style="list-style-type: none"> Læreren beskrivelse av skolen. Læreren og nærmeste kollega. Læreren og egen avdeling. Læreren og skolested. Læreren og hele skolen/organisasjonen. Læreren og fylket. Læreren og skolens endringsarbeid. Læreren og skolens utviklingsarbeid. Læreren og skolens endringsvilje/kapasitet. Læreren og skolens delingskultur. | <p>De var to fra samme skole som begynte på studiet.</p> <p>Læreren beskriver lærerkollegiets digitale kompetanse som på «steinaldernivå». Han forteller IKT blir møtt med skepsis fordi lærerne er redd det forstyrrer oppmerksomheten hos elevene. Læreren mener at skolen må tenke nytt for å kunne henge med i tiden: «vi er litt gammeldags». Han ser helt klart forbedringspotensialet på egen skole.</p> <p>Skolen satser på FYR, og det er satt av tid til dette på lærernes møteplan. Læreren opplever FYR-</p> | <p>Læreren kan ikke huske om han samarbeidet med den andre læreren fra samme skole om et felles utviklingsprosjekt/ en felles aksjon for skolen. Han avviser at det ble gjennomført aksjoner rettet mot egne kolleger.</p> <p>Læreren gjennomførte i hovedsak aksjoner i egen klasse, med spesielt fokus</p> | <p>(Læreren tok utdanningen og fullførte den, men utførte ikke noen form for utviklingsarbeid rettet mot andre lærere.)</p> <p>Læreren mener at han ikke ble fulgt opp av ledelsen ved skolestedet, rektor eller fylkeskommunen. Han er skuffet over at det ikke ble slik de ble forespeilet på begynnelsen av studiet.</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|---|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Læreren og utdanningspolitikk. • Læreren og skolens rammefaktorer | <p>prosjektet som et prosjekt styrt av lærerne selv. Ledelsen er ikke med på møter, og de «sparker heller ikke lærerne på leggen» for å få fremdrift.</p> <p>Læreren er ikke positiv til skolens møtekultur, plenumsmøtene/fellesmøtene har glissent oppmøte og handler stort sett om drift/ informasjon.</p> <p>Skolen er organisert på flere skolesteder og det er derfor vanskelig å nå ut til hele skolen med utviklingsarbeid.</p> <p>Læreren beskriver samarbeidet med de nærmeste kollegene som veldig bra: «vi har veldig god respekt for hverandre». Likevel er de ikke på tilbudssiden for å dele gode opplegg, og det er også en terskel for å spørre andre om de har noen gode ideer.</p> | <p>på grunnleggende digitale ferdigheter.</p> <p>Han opplevde ikke å få nye arbeidsoppgaver ved skolen underveis i studiet.</p> | <p>(Ønsket om å bli en endringsagent: «Kanskje jeg burde ha gått, at jeg skulle ha sparket meg selv litt i ræva, og sagt at det her er et forslag. Come on! Kjør på! Jeg er gira, bruk meg! Det gjorde jeg ikke, hverdagen kom for fort».)</p> <p>Læreren forteller at rektoren har signalisert at det skal satses på IKT fremover. Blant annet skal flere gamle datasystemer erstattes med ett nytt system som skal takle flere sider ved skolens administrative IKT-hverdag.</p> <p>Læreren forteller at ledelsen har ved en anledning gjennomført et lærende møte, men det skjedde ikke noe i etterkant. Referatet ble lagt ut på læringsplattformen, og det var det.</p> <p>Hvis han skulle ledet et utviklingsarbeid /endringsarbeid nå mener han at han ikke har den kompetansen som skal til (han har glemt?): «det blir tullete, da må man nesten studere på nytt».</p> <p>Læreren sier det er synd at de ikke får utnyttet de møtearenaene de har i dag. Han foreslår at det går på rundgang hvem som skal ha ansvar for økta, hvem som deler gode opplegg og ideer</p> |
|--|--|--|---|---|--|

| | | | | | |
|--|------------------------|---|--|--|--|
| | | | | | osv. Han mener det bør settes av ressurser til lærerne til å gjennomføre et slikt arbeid (for å kunne etablere en delingskultur?). |
| Hvordan opplever læreren at videreutdanningen har hatt betydning for egen rolle på egen skole? | Læreren og egen rolle. | <ul style="list-style-type: none"> • Læreren rolle i endringsarbeid. • Læreren rolle som lærer. • Læreren rolle som formell/uformell leder. • Læreren rolle i kollegiet. • Læreren rolle i team/faglag. • Læreren rolle i forhold til ledelsen. • Læreren rolle i forhold til rektor. • Læreren rolle i forhold til fylket • Læreren som pådriver/endringsagent. • Læreren posisjon i skolens hierarki. | Læreren var en del et av team på et mindre skolested. Før han begynte på studiet hadde han kun jobbet kort tid ved skolen, han savnet oppfølging i sin nye rolle som lærer: «jeg måtte bare finne ut av det selv». | Læreren opplever ikke at han har en sentral rolle i skolens utviklingsarbeid. Han fikk anledning til å dele noen erfaringer fra de aksjonene han gjennomførte i klassen på noen av personalmøtene. | Læreren er i dag kontaktlærer. Som kontaktlærer har han en sentral rolle i FYR-prosjektet på sitt eget team. |