

MASTEROPPGAVE

Emnekode: LED5009

Navn: Karina Tipkova

Lærersamarbeid, involvering og medvirkning i lokale skoleutviklingsprosjekter ved videregående skoler.

Dato: 24. mai 2023

Totalt antall sider: 118

Sammendrag

I forbindelse med reformen fagfornyelsen som var innført norske skoler i 2020, ble lærerne utfordret til å endre sine praksiser og skoleledelsen – til å endre måten de styrer skoler på for å møte fagfornyelsens krav. For å muliggjøre endringer i undervisningspraksiser og former for ledelse kreves det at både lærerne og skolelederne oppretter et samarbeid som innebærer større grad av lærernes involvering og medvirkning. Effektivt lærersamarbeid er vesentlig for å oppnå tverrfaglighet og dybdelæring i undervisningen, så ledelsen og lærerne bør jobbe i lag for å endre skolekultur og gjøre det mer åpent for samarbeid og læring i fellesskapet. Lærersamarbeid med mål om å endre og utvikle sine undervisningspraksiser heter lokalt skoleutviklingsarbeid. Det er ofte basert på team- eller gruppearbeid der lærerne driver med ulike lokale skoleutviklingsprosjekter.

Formålet med min masteroppgave er å undersøke hvilke former for lærersamarbeid, involvering og medvirkning i lokale skoleutviklingsprosjekter ledelsen ved videregående skoler kan skape for å sikre at lærerne endrer sine undervisningspraksiser i samsvar med fagfornyelsen. For å finne ut dette, har jeg intervjuet tre lærere som jobber ved to videregående skoler og to skoleledere på en videregående skole. Alle informanter er ansatt i samme fylke. De delte sine opplevelser, refleksjoner, meninger og erfaringer med meg innenfor rammene av individuelle semistrukturerte intervjuer. Siden mitt datamateriale er basert på informantenes subjektive erfaringer og opplevelser, valgte jeg å bruke den kvalitative forskningsmetoden i prosjektet mitt.

Min tolkning og analyse av den empiriske dataen er knyttet fire forskningsspørsmål om lærersamarbeid, former for lærersamarbeid, skolekultur for læring og former for ledelse i de lokale skoleutviklingsprosjektene. Videre presenterte jeg drøftingen av funnene i lys av relevant teori i fagfeltet. Funnene viser at lærerne ønsker mer medvirkning og involvering i de lokale skoleutviklingsprosjektene som kan øke deres innflytelse og skape en følelse av eierskap. Skoleledelsen og lærerne synes det er nødvendig å skape et strukturert og kontinuerlig samarbeid i team i den lokale skoleutviklingen, men det er utfordrende å finne en balanse mellom lærernes autonomi og ledelsens kontroll. Både lærerne og ledelsen erkjenner at det er vesentlig å skape en skolekultur som er åpen for læring i fellesskapet, gjensidig dialog mellom begge parter og mer fokus på pedagogisk ledelse der skolelederne veileder lærerne gjennom det lokale skoleutviklingsarbeidet.

Abstract

The reform «fagfornyelsen» which was implemented in Norwegian schools in 2020, challenged teachers to change their teaching practices and school leaders – to change the way they manage schools in order to meet the reform’s requirements. To make these changes possible, both teachers and school leaders are required to establish a collaboration which is based on a greater degree of teachers’ involvement and participation. Effective teacher collaboration is essential for achieving interdisciplinarity in teaching and in depth learning for pupils, so school leaders and teachers must work together to change school culture and make it more open for collaboration and cooperative learning. Teachers’ collaboration aimed to change and develop their practices is called local school development work (“lokalt skoleutviklingsarbeid”). It is often built on team- or groupwork where teachers engage in various local school development projects.

The aim of my master’s thesis is to research which forms of teacher collaboration, teacher involvement and participation in local school development projects school leaders at upper secondary schools can create to ensure that teachers change their practices in accordance with the reform “fagfornyelsen”. I interviewed three teachers who work at two different upper secondary schools and two school leaders at the same upper secondary school. All the informants are employed in the same county. During individual semi-structured interviews, they shared their experiences, thoughts, opinions, and knowledge with me. Since the data I collected is based on the informants’ subjective experiences and perceptions, I chose to use the qualitative research method in my project.

My interpretation and analysis of the empirical data are linked to the four research questions about teacher involvement, forms of teacher collaboration, school culture for learning and forms of leadership in local school development projects. Furthermore, I presented my discussion of the findings in the light of relevant theories and research on the subject. The findings indicate that teachers want more involvement and participation in school development projects which can increase their influence and create a sense of ownership. Both school leaders and teachers think that it is necessary to create a structured and continuous teacher collaboration in teams within local school development work, however, it can be challenging to find a balance between teachers’ autonomy and school leaders’ control. Finally, both school leaders and teachers acknowledge the importance of creating a school culture which is open for collaborative learning, mutual dialogue between both parties and more focus on pedagogical leadership where school leaders guide teachers through local school development projects.

Forord

Denne masteroppgaven markerer at jeg er ferdig med mitt treårs studieløp som MBA student ved Nord universitet. Studium var veldig lærerikt og spennende, men også krevende å fullføre i tillegg til fulltidsjobb som lektor på videregående.

Jeg vil takke mine informanter for at de bidro med sine meninger, opplevelser, erfaringer og kunnskap som ga meg mye spennende data å drøfte og analysere. Tusen takk til min veideler, Johan Olaisen, for god, konstruktiv og motiverende veimelding og for at du hadde troen på at dette skulle jeg få til. Jeg vil videre rette en stor takk til mine kollegaer for samtaler om temaet til min masteroppgave som ga meg mye inspirasjon til skrivingen. En kjempestor takk til mannen min som støttet meg hele veien!

Hammerfest, mai 2023

Karina Tipkova

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----|
| 1. Innledning, problemstilling og forskningsspørsmål | 7 |
| 1.1. Oppbygging av masteroppgaven | 8 |
| 2. Teori | 9 |
| 2.1. Skolebasert utviklingsarbeid | 9 |
| 2.2. Involvering av lærere | 12 |
| 2.3. Skolekultur for læring | 14 |
| 2.4. Lærersamarbeid og læring i fellesskapet | 19 |
| 2.5. Former for ledelse i skoler | 23 |
| 2.6. Oppsummering av teorien | 30 |
| 3. Kvalitativ metode | 34 |
| 3.1. Informanter og datainnsamling | 35 |
| 3.2. Intervjuguide og intervju spørsmål | 36 |
| 3.3. Transkribering, tolkning, analyse og empiri | 37 |
| 3.4. Reliabilitet | 38 |
| 3.5. Styrker og svakheter av metoden | 39 |
| 4. Casebeskrivelse: to videregående skoler | 40 |
| 5. Tolkning og analyse av intervjubesvarelsene | 42 |
| 5.1. Involvering av lærere og lærernes medvirkning i lokale skoleutviklingsprosjekter | 43 |
| 5.2. Former for samarbeid i lokale skoleutviklingsprosjekter | 58 |
| 5.3. Kultur som motiverer for samarbeidet og kontinuerlig læring | 65 |
| 5.4. Former for ledelse i planlegging og gjennomføring av lokalt skoleutviklingsarbeid | 69 |
| 6. Drøfting av forskningsspørsmålene i lys av teorien | 78 |
| 6.1. Hvordan kan ledelsen involvere lærerne i planlegging og gjennomføring av lokale skoleutviklingsprosjekter ved videregående skoler? | 79 |
| 6.2. Hvilke former for lærersamarbeid er brukt i lokale skoleutviklingsprosjekter? Hvor effektive er disse samarbeidsformene i å hjelpe lærerne endre sine undervisningspraksiser i samsvar med fagfornyelsen? | 86 |
| 6.3. Hvordan kan ledelsen og lærerne skape en skolekultur som motiverer lærerne til å samarbeide om undervisningspraksiser som oppfyller fagfornyelsens krav? | 91 |
| 6.4. Hvilke former for ledelse bruker skolelederne i planlegging og gjennomføring av de lokale skoleutviklingsprosjekter? | 95 |
| 7. Muligheter og veien videre | 101 |

| | |
|--|-----|
| 8. Konklusjon..... | 104 |
| 8.1. Hvordan kan ledelsen involvere lærerne i planlegging og gjennomføring av lokale skoleutviklingsprosjekter ved videregående skoler?..... | 105 |
| 8.2. Hvilke former for lærersamarbeid er brukt i lokale skoleutviklingsprosjekter? Hvor effektive er disse samarbeidsformene i å hjelpe lærerne endre sine undervisningspraksiser i samsvar med fagfornyelsen? | 106 |
| 8.3. Hvordan kan ledelsen og lærere skape en kultur som motiverer lærere å samarbeide om undervisningspraksiser som oppfyller fagfornyelsens krav? | 107 |
| 8.4. Hvilke former for ledelse bruker skoleledere i planlegging og gjennomføring av lokale skoleutviklingsprosjekter?..... | 108 |
| Referanseliste | 110 |
| Vedlegg 1. Informasjonsskriv | 113 |
| Vedlegg 2. Intervjuguide: Lærere | 115 |
| Vedlegg 3. Intervjuguide: Skolelederne..... | 116 |
| Vedlegg 4. Godkjenning fra NSD | 117 |

Figuroversikt

| | |
|--|-----|
| Figur 1. Oppbygging av masteroppgaven | 8 |
| Figur 2. Organisasjonslæring, «første runde» | 11 |
| Figur 3. Prosjektskole, «andre runde» | 11 |
| Figur 4. Samarbeidsskolen, «tredje runde» | 11 |
| Figur 5. Two factor theory | 13 |
| Figur 6. Den ekspansive læringssirkelen | 14 |
| Figur 7. Metoder for kunnskapsdeling | 62 |
| Figur 8. Fra hierarkisk styring til uproduktivt eller produktivt arbeid med kvalitetsvurdering | 71 |
| Figur 9. Samarbeid og involvering i kunnskapsdeling | 107 |

1. Innledning, problemstilling og forskningsspørsmål

Reformen fagfornyelsen introduserte nye læreplaner for fag med sentrale verdier, tverrfaglige temaer, kompetansemål og former for vurdering som ble innført i 2020. Arbeid med fagfornyelsen krever at lærere endrer sine praksiser med veiledning og støtte fra skoleledelsen. Forutsetninger til dette er en skolekultur hvor alle deltakere er åpne for læring i fellesskapet, tverrfaglig samarbeid, åpen kommunikasjon og involvering av ansatte for å sikre at alle deltar i skoleutviklingsarbeidet. Jeg er interessert i å sette søkelys mot hvordan skoleledere kan legge til rette for lærersamarbeid i lokale skoleutviklingsprosjekter for å hjelpe lærere endre sine undervisningspraksiser. Forskningen skal bidra med innsikt på hvilke former for lærersamarbeid, involvering og medvirkning i lokale utviklingsprosjekter på videregående skoler kan skapes av ledelsen for å sikre at lærerne endrer sine undervisningspraksiser i samsvar med fagfornyelsen. Lokale skoleutviklingsprosjekter er bygget på lærersamarbeid og siden lærerne er vant til å ha mye autonomi i arbeidshverdagen, forventer de å ha like mye autonomi i arbeidet med de lokale utviklingsprosjektene. I tillegg er det viktig at skoleledelsen legger til rette for lærernes involvering og medvirkning for å skape motivasjon til profesjonell utvikling og hjelpe lærerne utvikle undervisningspraksiser i samsvar med fagfornyelsen. Tillit, gode relasjoner og effektiv kommunikasjon mellom lærere og ledelsen skapes også gjennom aktiv deltagelse av ansatte i de lokale utviklingsprosjektene. Fagfornyelsen ble innført i norske skoler i 2020 og på grunn av pandemien og hjemmeskolen har lærerne og skoleledelsen ikke hatt mulighet til å jobbe systematisk med de lokale skoleutviklingsprosjektene innen fagfornyelsen.

På bakgrunn av dette blir følgende problemstilling formulert:

Hvilke former for lærersamarbeid, involvering og medvirkning i lokale skoleutviklingsprosjekter kan ledelsen ved videregående skoler skape for å sikre at lærere endrer sine undervisningspraksiser i samsvar med fagfornyelsen?

Følgende forskningsspørsmål skal hjelpe med å utforske problemstillingen:

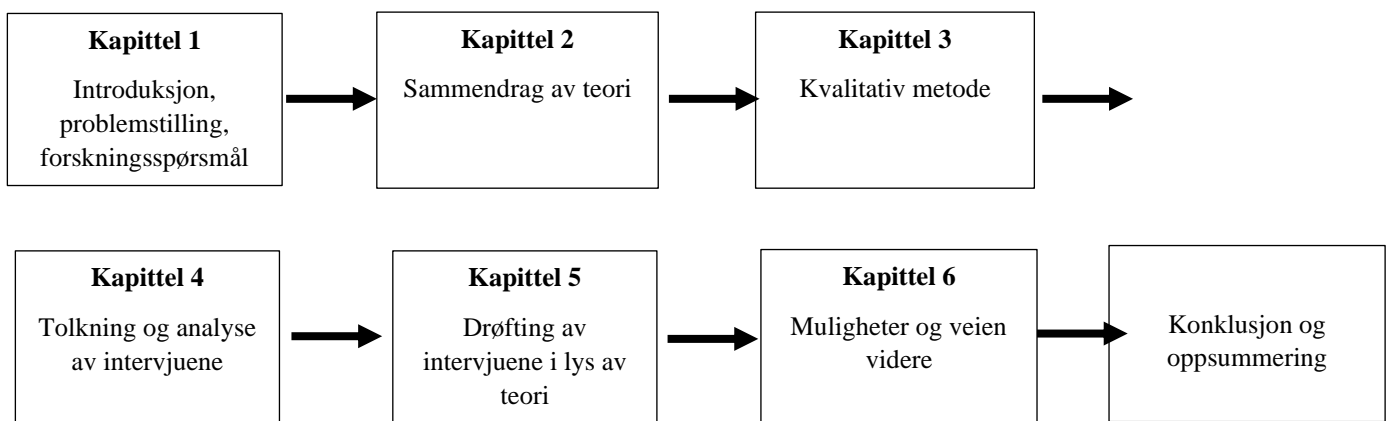
1. Hvordan kan ledelsen involvere lærerne i planlegging og gjennomføring av lokale skoleutviklingsprosjekter ved videregående skoler?
2. Hvilke former for lærersamarbeid er brukt i lokale skoleutviklingsprosjekter? Hvor effektive er disse samarbeidsformene i å hjelpe lærerne endre sine undervisningspraksiser i samsvar med fagfornyelsen?

3. Hvordan kan ledelsen og lærere skape en kultur som motiverer lærere å samarbeide om undervisningspraksiser som oppfyller fagfornyelsens krav?
4. Hvilke former for ledelse bruker skoleledere i planlegging og gjennomføring av lokale skoleutviklingsprosjekter?

I denne forskningen skal jeg sette søkelys på erfaringer av både lærerne og ledelsen ved to videregående skoler i fylket. Studien har en praktisk nytte fordi kunnskap som jeg skal få kan bidra til forståelsen av hvordan man kan legge til rette for lærerinvolvering og planlegge, gjennomføre og organisere lærersamarbeid i de lokale skoleutviklingsprosjektene i videregående skoler. Det er vesentlig at skoler jobber med det lokale utviklingsarbeidet langsiktig og systematisk og at lærerne har arenaer for læring i fellesskapet. Skolelederne skal delta aktivt i skoleutviklingsarbeidet som tydelige veiledere for å legge til rette for lærerens læring som er tett knyttet mot lærernes praksis.

1.1. Oppbygging av masteroppgaven

Oppbygging av min masteroppgave presenteres i figuren nedenfor:



Figur 1. Oppbygging av masteroppgaven.

I det første kapittelet beskriver jeg formålet med oppgaven og hvordan denne forskningen kan ha en praktisk nytte for organiseringen av de lokale skoleutviklingsprosjektene i videregående skoler. Jeg presenterer også problemstillingen og forskningsspørsmålene. I kapittel to presenterer jeg et sammendrag av teori som jeg mener er relevant å sette meg inn i for å kunne svare på min problemstilling og forskningsspørsmål. Her omtaler jeg teorier rundt involvering av lærerne i skoleutviklingsprosjektene, lærernes læring i fellesskapet, ledelse av

skoleutviklingsarbeidet og skolekultur for læring. Det tredje kapittelet handler om metodevalget mitt i forbindelse med planlegging og gjennomføring av intervjuene og analysen. Videre skriver jeg om reliabilitet og validitet i forskningsprosjektet og styrker og svakheter av metoden. Empirien tolker og analyserer jeg i kapittel fire og i kapittel fem drøfter jeg empirien på bakgrunn av teorien i kapittel to. Til slutt, jeg skriver om muligheter og veien videre for planlegging og organisering av de lokale skoleutviklingsprosjektene i videregående skoler basert på det jeg har lært mens jeg jobbet med forskningsprosjektet. Masteroppgaven avsluttes med en kort konklusjon og en oppsummering av funnene.

2. Teori

I kapittel to oppsummerer jeg de viktigste momentene fra både norsk og internasjonal forskning om skolebasert utviklingsarbeid med fokus på involvering av lærere i lokale skoleutviklingsprosjekter, skolekultur for læring som skaper et grunnlag for at lærerne blir aktive deltakere i den lokale skoleutviklingen, lærersamarbeid og læring i fellesskapet i skoleutviklingsarbeidet og ledelse av den lokale skoleutviklingen.

2.1. Skolebasert utviklingsarbeid

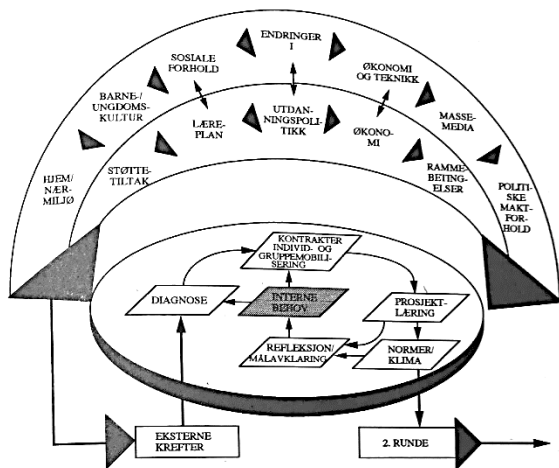
Skolebasert utviklingsarbeid eller skoleutvikling er endring av skolens praksis som er avhengig av læreres læring i fellesskap og samarbeid, og at skoler er *lederende organisasjoner*. Skolelederne og lærerne arbeider med den praktiske utformingen av intensjoner, visjoner og prinsipper som er uttrykt i nasjonale læreplaner og i fellesskapet må de finne praktiske løsninger som har relevans for skolens undervisningspraksis. I tillegg skal lærerne og skolelederne skape en felles forståelse av sentrale begreper (Bjørnsrud, 2009). Noen forskere trekker også elever som sentrale aktører i skoleutviklingsarbeidet, for eksempel Senge (1990) som skriver at skoleutviklingen handler om «å komme i inngrep med lærernes, elevenes, men også skoleledelsens bakhodemodeller og med kulturen på den enkelte skole. Skoleutvikling handler om solid tilrettelagte og gjennomførte lære- og refleksjonsprosesser» (Senge, 1990, referert i Rognaldsen, 2008, s. 129). Kjente pedagoger som Dalin (1978), Tiller (1986), Dale (1989) kom til en konklusjon at det er lærerne som «sitter med nøkkelen til utvikling og endring i skolen» (referert i Rognaldsen, 2008, s. 128). Det er viktig å presisere at mange skoleutviklingsinitiativer kommer fra andre kilder enn skolen selv, for eksempel regjeringen eller skoleeier, så i mange tilfeller er det en utfordring å overbevise både lærerne og ledelsen at

initiativene er et svar på behov i skolen for å gjøre dem akseptert som skolens prosjekter (Grøterud & Nilsen, 2005). Myndighetene som velger skoleutviklingsstrategier, bør anerkjenne lærernes sentrale rolle i skoleutviklingen. I tillegg er utvikling og endring knyttet tett sammen, det kreves at skolen iverksetter både kollektive og individuelle læringsprosesser, basert på både teori og praksis (Dalin, 1978, Tiller, 1986, Dale, 1989, referert i Rognaldsen, 2008, s. 128-129). Rognaldsen (2008) påstår at skoleutviklingen handler om refleksjon som hjelper å bli bevisst på eget ståsted, egne kunnskaper og handlinger, med andre ord, om egen praksis (Rognaldsen, 2008). Refleksjon kan være individuelt når hver person analyserer kunnskap fra hens perspektiv og justerer egne bakhodemodeller eller kollektivt når organisasjonsmedlemmene diskuterer et bestemt tema (Rognaldsen, 2008).

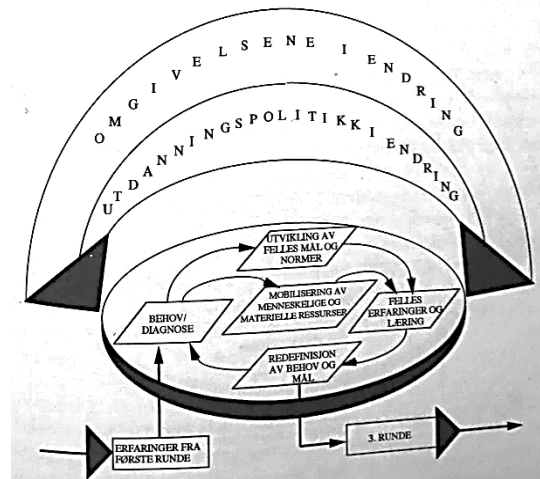
Skoleutviklingsarbeidet skal handle om sentrale utfordringer knyttet til skolens praksis basert på oppfatninger og vurderinger av lærerne, elever og skoleledelsen. Det er avgjørende at alle deltakere i skoleutviklingsarbeidet føler at de har faglig kompetanse, samarbeidskompetanse og utviklingskompetanse til å gjennomføre det. I tillegg bør de ha motivasjon og vilje til gjennomføring, følelsen av at de har innflytelse og eierskap for arbeidet sammen med muligheter for gjennomføring (Grøterud & Nilsen, 2005). Med andre ord, skal det utformes tiltak som hever kvaliteten på undervisningspraksiser. Det forutsetter god kommunikasjon mellom lærerne, elevene og skoleledelsen (Rognaldsen, 2008). Hvis skolen skal være en lærende organisasjon, skal alle aktører ha en grunnleggende forståelse av hva som hemmer og fremmer deres læring som individer og organisasjonens læring (Rognaldsen, 2008, s. 128). Hvert individ bringer med seg sine egne forståelser, bakhodemodeller, så det er viktig at alle aktører er villige til å dele sine perspektiver med andre. Det bidrar til at man reflekterer over hvordan hen tenker, hvordan andre tenker og hva man kan endre i sin praksis ved å bruke andre sine måter å tenke på. Som følge, handler læring både om å erfare og om å gjøre nye erfaringer ved å drøfte sine erfaringer med andre og/eller belyse dem fra relevant teori (Rognaldsen, 2008, s. 128).

Skoleutviklingen forutsetter ulike aktører, nemlig lærerne, elevene, skolelederne, foreldre og skolepolitikere. Lærerne er vesentlige aktører i skoleutviklingen fordi de skal ha både endringsvilje og endringsevne. Kollektive læringsprosesser forutsetter at alle er villige til å delta og at de kan møte hverandre. Samtidig, har aktørene ulike behov, synspunkter og oppfatninger. Utfordringen i organiseringen av skoleutviklingen ligger i at læring skal skje i fellesskap, men samtidig, skal man ivareta hver enkel lærers behov til å arbeide med problemstillingene som er nær hens praksis (Rognaldsen, 2008, s. 128).

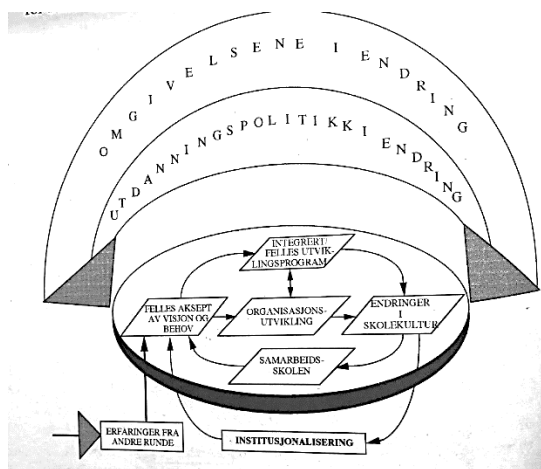
Dalin og Rolff (1991) skriver om skoleutvikling som en læringsprosess knyttet til skolens behov som foregår i tre «runder» illustrert i figurene nedenfor. I den første «runden» spiller behov for enkeltindivider en stor rolle, interaksjoner mellom lærergrupper, seksjoner, er veldig liten. Denne runden heter også *den fragmenterte skole* fordi hver lærer spiller sin egen kamp. Den andre «runde» preges av at grupper eller til og med hele skolen mobiliserer midler for å reagere på et behov. Visjon om utviklingsprosess er utviklet. Den andre runden er *prosjektskolen* som gjennom prosjekter utvikler og forbedrer sin kompetanse. Det skjer samarbeid på tvers av fag eller faggrupper. Den tredje «runden» viser en utviklingsprosess hvor alle fleste lærere, elever og foreldre er involvert. Dette er *samarbeidsskole* med normer og prosedyrer som er forandret, etter det begynner det nye runder i utviklingsprosessen, med andre ord, kontinuerlig læring (Dalin & Rolff, 1991, s. 51-52).



Figur 2. Organisasjonslæring, «første runde» (Dalin & Rolff, 1991, s. 51).



Figur 3. Prosjektskole, «andre runde» (Dalin & Rolff, 1991, s. 51).



Figur 4. Samarbeidsskolen, «tredje runde» (Dalin & Rolff, 1991, s. 52).

2.2. Involvering av lærere

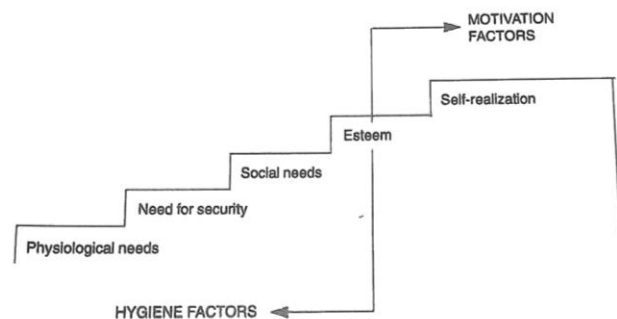
Organiseringen av skoleutviklingsarbeidet er svært utfordrende: man bør finne balansen mellom praksis og teori, kollegiet skal være motivert for læring, finne problemstillinger som de fleste er opptatt av, enes om visjonene til arbeidet og sette konkrete og realistiske mål. Kort sagt, handler det om å etablere kultur for læring (Rognaldsen, 2008). Læringen kan være formalisert og skje på fellesarenaer, for eksempel avdelingsmøter, klasselærerråd eller læringen kan være uformell; den skjer tilfeldig og spontant når lærerne møtes (Rognaldsen, 2008). Skolen skal rydde plass i timeplanen slik at lærerne har tid til å møtes og læringer skal være kontinuerlig når «lærere har muligheter til å lære etter hvert som behovene for nye kunnskaper og ferdigheter melder seg» (Rognaldsen, 2008, s. 141).

Når lærerne går inn i et skoleutviklingsprosjekt hvor de kan få støtte og hjelp fra andre, kan gjøre mange viktige valg relatert til utøvelsen av sin profesjonelle utvikling, skaper det en opplevelse av å eie prosjektet. Det skjer fordi lærerne er aktive og engasjerte deltakere, har innflytelse på planer og gjennomføring og medvirker i den delen av prosjektet de har umiddelbar kontakt med (Madsen, 2010). Medvirkning uttrykkes i å ha innflytelse på beslutninger. Det finnes en sammenheng mellom medvirkning og blant annet forpliktelse, motivasjon, tillit, motstand mot endring, og læring (Elvekrok, 2006, referert i Madsen, 2010). Medvirkning påvirker lærernes opplevelse av skoleutviklingsprosjektet: hvis det er rom for medvirkning, opplever lærerne at de er oppfattet som profesjonelle, aktive, medbestemmende yrkesutøvere med innflytelse på egen situasjon (Madsen, 2010).

De to videregående skolene som er presentert i denne forskningen har hierarkisk struktur med flere ledelsesnivåer som utøver kontroll og overvåker lærernes arbeid som ofte resulterer i mangel på tillitt mellom lærerne, skoleledelsen og skoleeieren. Hierarkiske organisasjoner er også sentralstyrt; når det gjelder videregående skoler, betyr det at de er styrt av regjeringen og skoleeieren fra fylkeskommunen. I motsetning, har flate organisasjoner minimum ledelsesnivåer og de stoler på enheter eller grupper som iverksetter tiltak og tar beslutninger. Flate organisasjoner er spesielt viktige når det gjelder endringer. I tillegg kan flate organisasjoner ta beslutninger på laveste nivå som sparer tid og gjør dem fleksibel, så de er *polycentric*. En mulighet til å ha autonomi har en positiv effekt når man trenger å håndtere

endringer raskt. Samtidig kreves det at medlemmene i slike organisasjoner har en høy grad av autonomi og en høy grad av profesjonell kompetanse (Dalin, 1998, s. 57).

For å delegere autoritet til å ta beslutningen, bør rektoren stole på lærerne og lærerne bør være motivert til å ta ansvar (Dalin, 1998, s. 84). Herzberg (1959) formulerte *two factor theory* som forklarer trivsel på jobb ved hjelp av to faktorer: hygiene faktorer og motivasjonsfaktorer. Hygiene faktorer er eksterne forhold, for eksempel antall elever i klasserommet, ressurser tildelt til skoler som ansatte er irriterte over fordi de er ikke trives på jobb. Når ansatte føler at de trives, de føler at de har oppnådd noe viktig, de har utviklet noe selv, at deres arbeid er utfordrende og de mottar anerkjennelse for det de gjør, er det motivasjonsfaktorer (referert i Dalin, 1998, s. 85-86).



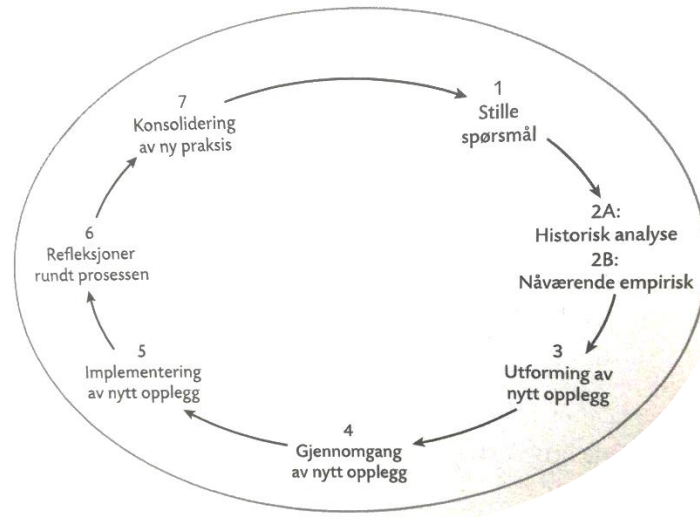
Figur 5. Herzbergs two factor theory og Maslows behovshierarki (referert i Dalin, 1998, s. 85).

Forbedring av hygiene faktorer kan redusere misnøye på jobb, men det er ingen garanti at lærerne kommer til å trives mer på jobb. Lærernes trivsel på jobb er knyttet til selvrealisering eller motivasjonsfaktorer som, for eksempel anerkjennelsen (Dalin, 1998, s. 85-86).

Å ha en mulighet til å ha kontroll over egen arbeidssituasjon er vesentlig for trivsel på jobb. Derfor skal en leder prøve å skape en potensial for selvrealisering for ansatte (Dalin, 1998, s. 86). Å adoptere et humanistisk perspektiv på ledelsen betyr at ledelsen er viktig for personlig utvikling og mellommenneskelige relasjoner. Av denne grunnen skal lederen ha kompetanse i å bygge gode relasjoner med ansatte for å bedre møte behov av hver ansatt, grupper og organisasjon som helhet (Dalin, 1998, s. 87). Det er viktig at lærerne får en mulighet til å analysere sin egen skole og er i stand til å være faglige pådrivere i egen skole for å bedre sine egne muligheter som lærere. Skolens strukturer for samarbeid og utvikling skal være etablert og uttrykke forventninger for samstemt praksis. Å etablere faste strukturer for samarbeid hjelper å skape en kultur for utvikling. Skolen skal avsette tidspunkter for felles arbeid for skoleutvikling og for å kunne samarbeide om innholdet i undervisningen og lokale læreplaner.

Når disse strukturene er etablert, vil lærerne få forståelse for hverandres praksis, og det blir lettere å dele erfaringer, undervisningsopplegg og gode ideer (Midtsundstad, 2019).

Skoleledelsen kan bruke *den ekspansive lærings sirkelen* til Engeström (2001, s. 24, referert i Øhra, 2015, s. 230) presentert i figuren nedenfor for å involvere lærerne i hver fase av det lokale utviklingsarbeidet:



Figur 6. Den ekspansive lærings sirkelen (Engeström, 2001, s. 24, referert i Øhra, 2015, s. 230).

Proessen starter med at lærerne i samarbeid med ledelsen stiller spørsmål om eksisterende praksis for å analysere den fra historisk perspektiv og danne en forståelse av et ønske om en endring. Videre analyserer man nåværende praksis, for eksempel hvilke utfordringer og muligheter finnes i skolen. Etter det blir skolelederne og lærerne enige om tiltak og løsninger mot en ny plan for utvikling og gjennomgår tiltaksplanen kritisk i fellesskap. Så, igangsetter de planen for gjennomføring og implementerer det nye opplegget. Til slutt, reflekterer de over prosessen i fellesskapet og ser på løsningene, om de fungerer etter intensjonene eller om de bør justeres og det er behov for å lage et nytt opplegg. Nye spørsmål og problemstillinger reises og aktiviteten går i ny runde (Øhra, 2015, s. 230).

2.3. Skolekultur for læring

Endringer går hånd i hånd med kultur- og systemendring og kulturendringer i skoler forutsetter involvering. Endringene i skolens utviklingskultur er ikke en enkel prosess fordi de forutsetter

at man gjennomgår læring som resulterer i handlinger som er «kvalitativt annerledes og bedre enn tidligere handlinger, og som manifesterer seg i de handlingene og de produktene som handlingene munner ut i» (Rognaldsen, 2008, s. 136). Schein (1990) skriver at kultur er «grunnleggende antakelser og oppfatninger som definerer organisasjonens syn på seg selv og sine omgivelser» (referert i Grøterud & Nilsen, 2005, s. 185).

Begrepet *skolens kultur* er komplekst og består av tre forskjellige nivåer: *det transrasjonelle plan* eller metafysiske verdier basert på tro, etiske koder og moralsk innsikt; *det rasjonelle nivå* som uttrykkes i verdier opplevd i en sosial kontekst av normer, vaner, forventninger, standarder, som er avhengig av kollektiv begrunnelse; og *det subrasjonelle nivå* hvor verdier blir erfart som personlige preferanser basert på følelser og uttrykt i handlinger (Hodkinson, 1983, referert i Dalin & Rolff, 1991). De fleste skoler har klare verdier på det rasjonelle nivå som gjenspeiles i normer, regler, daglige praksiser i undervisning, osv. Det subrasjonelle nivå spiller en vesentlig rolle i skoler fordi elever og lærere har en høy grad av autonomi som gjør at personlige preferanser kan ha en stor påvirkning på skolens kultur (Dalin & Rolff, 1991). Man kan også si at skolen bygges på verdier uttrykt i opplæringslov og læreplan som er også en basis for lokale utviklingsplaner i skoler. Hvordan både sentrale og lokale planer fortolkes er avhengig av skolekulturen. Skolekulturen gjenspeiler også hvordan lærerne, skoleledelsen og elevene føler på tre områder: profesjonelle relasjoner eller hvordan ledelsen og ansatte kommuniserer og samarbeider; organisatoriske forhold, dvs. roller, ansvar og prosedyrer og til slutt, muligheter for læring, for eksempel hvordan læreplanen praktiseres, hvilke holdninger og forventninger skolen har for elevene, osv. Kulturens hovedfunksjoner er å skape identitet, stabilitet, forpliktende engasjement og mening (Grøterud & Nilsen, 2005).

Arbeidet med skoleutviklingen innebærer felles formål som omfatter visjon, mål, delmål og enighet om formålet som skal være en felles oppfatning av hva som er hensiktsmessig styring av skolen i forhold til pedagogiske mål. Denne felles oppfatningen er dynamisk. Kollegiale normer som gode samarbeidsevner og gjensidig hjelp skal også eksistere i skolen. Lærerne må ha normer for stadig utvikling hvor de hele tiden søker etter og vurderer bedre praksis på sine egne og andre skoler, og bidrar til andres praksis ved å spre egne erfaringer (Fullan, et al., 1991). I tillegg er det viktig at lærerne som kollegiet er villige til å være selvkritiske, sette søkelysets etter svakhetene og har høyt bevissthetsnivå (Lingfoot, 1983, referert i Eilertsen, 1991). Skaalvik og Skaalvik (2012) bruker begrepet *kollektiv kultur* om felles sett av mål og verdier som fremmer en følelse og opplevelse av et felles ansvar for å utvikle et inkluderende miljø hvor alle føler tilhørighet og jobber sammen mot et felles mål. Utviklingen av kollektiv kultur

krever avklaringen av balansen mellom lærernes autonomi og felles regler og rutiner som gjelder hele skolen. Elever og foresatte vil også dra nytte av en god forståelse av sentrale regler, rutiner og verdier. En velutviklet kollektiv kultur kan lette samarbeidet i lærerteam, fremme støttende miljø, øke lærernes trygghet på egne valg og øke kollektiv mestringsforventning blant lærerne ved skolen. Den kan også redusere konflikter i kollegiet, både mellom lærerne og mellom lærerne og skolens ledelse (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Utvikling av kollektiv kultur er et lederansvar. Dette kan gjøres i felles drøftinger i arenaer der lærerne opplever at det er legitimt å ytre meninger og komme med forslag, der det er mulig å drøfte løsninger som hele kollegiet står bak. Lærerne ønsker å ha en pedagogisk leder som ser dem i det daglige arbeidet, som er inspirerende og bidrar til å forebygge konflikter (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Grøterud og Nilsen (2005) skriver at «dagens kultur ble skapt i går, slik morgendagens kultur blir skapt i dag» (s. 189). Felles virkelighetsoppfatning i en skole er bygd på felles fortolkninger og erfaringer og hjelper både voksne og elever skape mening i handlinger og relasjoner. Om skolen har menneskesyn, om den er proaktiv eller retroaktiv i forhold til sine omgivelser og miljø, hvor mye innflytelse ulike medlemmer har, er avhengig av skolekulturen (Grøterud & Nilsen, 2005).

Arbeidet med skoleutvikling forutsetter et visst brudd med eksisterende kultur, men bruddet behøver ikke å bli for stort når et skoleutviklingsprosjekt starter opp. Før tiltak skal implementeres, bør det analyseres om visjonen til endringene er i konflikt med hovedkultur og delkulturer i skolen. Kulturpåvirkning for skolelederen er veldig vanskelig og krevende, men skolelederen har størst mulighet til å gjøre det. Det kan gjøres ut fra følgende dimensjoner: fellesskap – individualitet, stabilitet – mobilitet, homogenitet – heterogenitet og kommunikasjon – isolasjon (Grøterud & Nilsen, 2005).

En viktig forutsetning til at skoleutviklingsarbeidet skal lykkes er at skolen har felles visjoner og mål som forteller hva som skolen ønsker å oppnå. De utvikles i kontinuerlige diskusjoner rundt skolens praksiser, hvilke tiltak skal utformes og at kollegiet blir enige om hvordan de skal realiseres. I tillegg skal skolens ansatte, ledelsen og elever utvikle eierforhold til skolens visjoner. Det må også legges til rette for kollektive læringsprosesser slik at aktørene kan kartlegge organisasjonens utfordringer, utvikle felles visjoner og mål, analysere skolekulturen og hverandres mentale modeller. For å gjøre dette, bør aktørene lytte til hverandre og snakke sammen (Senge, 2003, referert i Rognaldsen, 2008). Utviklingsarbeid er avhengig av den enkelte lærernes læring og egen oppfatning; lærere gjør bare det de tror på. Hvis utviklingsarbeidet skal skje, bør lærergrupper i skolen bringes inn i et samarbeid. Endringer og

utvikling skjer gjennom felles drøftinger, erfaringsdelinger, og kollektiv læring (Fullan, 1993, referert i Grøterud & Nilsen, 2005). Lærerteam må brukes av ledelsen som arenaer for samarbeid fordi dette fremmer sosial trygg kultur basert på åpen og god kommunikasjon (Grøterud & Nilsen, 2005).

James Champy (1995) mener at ledere skal stille seg spørsmål om kultur, nemlig, hvordan de kan bryte med en gammel tradisjonell kultur, hvordan de kan skape kultur som støtter læring og utvikling og hvordan de kan utvikle en kultur for stor åpenhet og kommunikasjon og gjensidig tillit. Disse spørsmålene går hånd i hånd med spørsmål om hensikt for måten oppgaver gjennomføres, spørsmål om prosesser og læringsmåter, med andre ord, hvordan man etablerer læringsprosesser og engasjerer ansatte. Til slutt bør lederen spørre seg om hvem hen ønsker å samarbeide med, både innenfor og utenfor skolen (referert i Grøterud & Nilsen, 2005).

Skolekulturer kan være *tydelige, homogene og samarbeidende* eller *heterogene, individualistiske og utydelige*. Skoler med *tydelig og homogen* kultur har ofte godt teoretisk fundament og etablert lærersamarbeid. Lærerne vil undersøke, forstå og prøve noe nytt, justere sine praksiser. Skoler med *utydelig og heterogen* kultur kan noen ganger ha gode planer, men det er lite samsvar mellom innholdet i planene og den pedagogiske praksisen. På noen skoler eksisterer det delkulturer som kan enten leve fredelig sammen eller kjempe mot hverandre. På noen skoler dominerer det delkulturer som har en sterk motstand mot endringer og da er skolekulturen svak, uklar og individualistisk (Rognaldsen, 2008).

Vi kan også skille mellom *utviklingsorientert og undringskultur* som er visjonsorientert, målrettet og systematisk og *statisk fasitkultur* som er tilfeldig og usystematisk. Den første har utvikling som verdi, personalet ønsker et grundig forarbeid før det innføres nye praksiser. Arbeidet er preget av vilje og dialog, det er systematisk og fleksibelt med fokus på kontinuerlig læring. Den andre kulturen gjør relativt lite for utviklingsarbeidet enten på grunn av motstand mot endringer eller høyt konfliktnivå i kollegiet som gjør samarbeidet utfordrende. På noen skoler med *statisk fasitkultur* kan det skje positive utviklinger, men de er ofte knyttet til individuelle initiativer og ikke kollegiale (Rognaldsen, 2008).

Skolens kultur presenterer både muligheter og begrensninger. Kulturer i skoler forteller om blant annet lærernes holdninger til samarbeid og hvilke utfordringer og rammer skoleledelsen må forholde seg til i organiseringen av skoleutviklingsarbeidet. Ledelsen kan påvirke skolekulturen enten direkte, ved å rekruttere lærere som kan medvirke i skoleutviklingen eller belønne lærerne som er engasjert i å videreutvikle skolen; eller indirekte ved å være gode

rollemodeller og medvirke i å etablere kultur for medvirkning og samarbeid samt å kommunisere tydelig hva de er opptatt av, hvilket syn de har på skoleutviklingen. For å oppsummere, handler pedagogisk lederskap om å administrere, påvirke, videreutvikle og endre skolekulturer (Rognaldsen, 2008). I en god skolekultur må rektoren styre, men hen må ikke overstyre (Tveiten, 1979, referert i Bjørnsrud, 2009).

Bjørnsrud (2009) beskriver seks typer skolekultur basert på forhold mellom skoleledelsen og ansatte. *Åpen kultur* er en skolekultur hvor skoleledelsen oppleves som omsorgsfull og støttende på både faglige og det personlige plan, den preges av arbeidsglede og gode samarbeidsforhold. I kontrast, en *lukket kultur* er en kultur der skoleledelsen er ikke aktivt med i skolens hverdag. Lærerne opplever manglende lederskap, uløste problemer og oppgaver. *Familiær kultur* oppstår når skoleledelsen er ikke så omsorgsfull og initiativrik som i åpen kultur, men lærerne er sterkt preget av fellesskap og arbeidsglede. Neste typer skolekultur heter *kontaktfattig kultur* som kjennetegnes av skoleledelsen som er lite initiativrik og viser mangel på støtte og lederskap. Som følge, er lærerne i relativt stor grad individualister og privatpraktiserende. I en *kontrollerende kultur* er skoleledelsen er saksorientert og dominerende. Til slutt finnes det *lade-skure-kultur* når ledelsen er passiv, fellesskapet i kollegiet er lavt og vitaliteten til personalet er klart under gjennomsnittet (Bjørnsrud, 2009).

«Ledelse er noe personer utfører sammen, ikke noe som enkeltpersonen gjør alene» (Andreassen og Wadel, 1989, referert i Rognaldsen, 2008, s. 159). Derfor må skolelederne, lærerne, og elevene samarbeide om lederoppgaver. Denne formen kan defineres som *relasjonsledelse* hvor samhandling mellom partene står sentralt. Skolemiljøet skal være åpen, trygg og det er «argumentenes overbevisningskraft som bestemmer retningen for og innholdet i det pedagogiske utviklingsarbeidet», ikke formelle maktposisjoner eller flertallet (Rognaldsen, 2008, s. 160). En god pedagogisk leder er åpen for dialog for å forstå ulike perspektiver som lærerne har. Hen mener at lærerne skal oppleve tidsbruk på utviklingsarbeid som nyttig, så problemstillingene lærerne jobber med er utarbeidet i fellesskap og akseptert av de fleste. Videre sørger lederen for at lærerne som ikke sier mye i fellesmøter, har en mulighet til å uttrykke seg, for eksempel via forberedte innlegg. Hen er ikke redd for å henvende seg direkte til lærerne og spørre hva de vil egentlig snakke om, minne at de skal lytte til hverandre, sjekke om de er forberedt godt nok til diskusjonen, osv. Hen prøver også å håndtere konflikter uten at de forsurer miljøet (Rognaldsen, 2008).

2.4. Lærersamarbeid og læring i fellesskapet

Skoleutviklingen forutsetter at lærerne er villige til å endre sine undervisningspraksiser, så lærerne bør være åpne for læring. Læring skal øke kunnskap og innsikt om et eget fag, men også om prosesser i skolen som forbedrer kompetanseutvikling blant lærerne. Lærersamarbeid er et begrep som både består av *det uformelle samarbeidet* og *det mer strukturerte og forpliktende samarbeidet*. Uforpliktende og uformelt lærersamarbeid kan skje når lærere finner det naturlig og får behov for et fellesskap innenfor forskjellige arbeidsoppgaver, det oppstår ofte med utgangspunkt i en bestemt arbeidsoppgave eller et spesielt undervisningsopplegg. Denne formen for samarbeid er ofte avhengig av tillit, vennskap, gjensidighet og åpenhet mellom deltagere. *Fast strukturert og forpliktende samarbeid* griper inn lærerens arbeidsavtaler og er klart mer forpliktende enn det uformelle samarbeidet. Et eksempel av *fast strukturert og forpliktende* samarbeid er teamarbeid blant lærere. Sentrale personer som har ansvar for å skape lærersamarbeid er rektor og avdelingsledere (Bjørnsrud, 2009).

Skolen må være en *lærende organisasjon* som betyr at en læring finner sted som er mer enn summen a individenes læring i organisasjonen for å sikre at skoleutviklingen skjer (Blossing, et al., 2012). Senge et al. (2000) beskriver en *lærende organisasjon* som «et arbeidsfellesskap som kontinuerlig utvikler sin evne til kollegial læring og er i stand til å ta være på sin nyutviklede kunnskap» (referert i Ekholm et al., 2010, s. 29). Begrepet *lærende organisasjon* gjenspeiler at fokus forskyves fra enkeltpersoner som er bærere av kunnskap til at kunnskapen er sosialt distribuert og viser til de interaktive og kollektive sidene ved kunnskapsbegrepet (Lave, 1988, referert i Blossing, et al., 2012). Læringen skjer i stor grad gjennom samhandling med andre. Et kjennetegn på *lærende organisasjoner* er at de arbeider systematisk i kunnskapsdelende fellesskap mot felles mål og visjoner (Øhra, 2015). Hva man lærer i en organisasjon er avhengig av hva andre kan, hvordan kompetanse synliggjøres, verdsettes, utvikles og deles i organisasjonen, så læring er avhengig av organisatoriske strukturer og prosesser (Blossing, et al., 2012). Medlemmene i en organisasjon arbeider for å utvikle ny kunnskap og analyser og konklusjoner gjort av medlemmene må føres inn i organisasjonsminnet, rutiner utarbeides for å oversette tidligere erfaringer til nye og ukjente situasjoner som oppstår (Ekholm et al., 2010).

De viktigste faktorer for lærersamarbeid er ressursdisponering, timeplaner, samarbeidsformer og utviklingsplan for skolen. Det skal være åpenhet omkring ressursbruk og skoleledelsen skal drøfte ressursbruk i fellesskapet så lang som mulig. Når det gjelder timeplan, bør det avsettes

felles tid for å ta felles beslutninger, fordele arbeidsoppgaver, oppsummere og vurdere resultater. Felles planlegging kan gjøres før skolen begynner, etter skoledagens slutt eller ved bruk av andre løsninger i løpet av skoledagen. Den enkelte læreren eller lærergruppe må få frihet til å bestemme timeplanen innenfor gitte rammer (Bjørnsrud, 2009).

Lærerens læring kan bygges på prinsipper for *aksjonslæring* som er et begrep som brukes ofte i forskning og faglitteratur om lærernes læring og samarbeid. *Aksjonslæring* er knyttet ikke bare til daglige og rutineplanlagte aktiviteter, men også til planlagte og ønskede handlinger eller *aksjoner*. Aksjonene følges opp ved systematiske observasjoner, de analyseres og vurderes slik at de får virkninger på skolens utviklingspraksis (Grøterud & Nilsen, 2005).

Aksjonslæring kan defineres som «en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjoner er å få gjort noe» (Tiller, 1999, referert i Grøterud & Nilsen, 2005, s. 47). Det kreves utforskende aktivitet og refleksjon som er en vesentlig del av læringsprosessen. Å stille spørsmål til nåværende praksis og å undersøke muligheter for utvikling, lete etter alternative løsninger, står sentralt i refleksjonsarbeidet (Frønes, 1997, referert i Grøterud & Nilsen, 2005). I skoleutviklingsarbeidet kan *aksjonslæring* knyttes til utøving av læreryrket i egen skole, lærerens egen praksis blir sentrum i læringsprosessen. Dette øker relevans for læringsarbeidet fordi det legges vekt på nær praksis og lærerens arbeid (Grøterud & Nilsen, 2005). Opplegg for *aksjonslæring* er vanligvis gjennomført i team fordi det er der planlegging og vurdering av undervisning foregår og en trenger en sosial kontekst for læringsarbeidet. For å gjøre *aksjonslæring* et viktig element av skolens utviklingsarbeid, bør skolen finne prosedyrer for å fellesgjøre erfaringer og kunnskap hvor teamene kan ha en mulighet til å lære av hverandre. Ledelsens oppgave er å etablere arbeidsfellesskap og utvikle skolens praksiser som skaper rammer for lærerens læring og handling slik at forbedring for elevene virkelig vil skje (Grøterud & Nilsen, 2005).

Cooperative learning er en interessant læringsmetode som kan være aktuell når det gjelder læreres læring og å skape en felles læringskultur på skolen. Metoden er basert på at en gruppe sammen med en veileder setter konkrete og realistiske mål som skal brukes for å vurdere gruppen. I tillegg er hvert gruppemedlem sin læring og faglig utvikling en del av evalueringen av hele gruppen. Det er viktig at medlemmene hjelper hverandre å utvikle kunnskap. Så, hvert medlem skal ha samme mulighet til å bidra til gruppens arbeid fordi individuelt bidrag er evaluert systematisk i samsvar med personens kompetanse. *Cooperative learning* hjelper å utvikle sosiale relasjoner, problemløsning i lag og stimulerer personlig utvikling (Dalin, 1998, s. 177). Å lære sammen med andre må belønnes, og skolene kan ta inspirasjon fra denne

metoden for å organisere lærernes læring og skape en skolekultur som er åpen for kontinuerlig læring og kompetanseutvikling.

Moss og Tomassen (1994) beskriver fem ulike former for kollegasamarbeid: det første nivået er preget av samarbeidet som lærerne er pålagt å delta i. Lærerne forplikter seg lite til samarbeidet, deres læring er overfladisk og det skjer lite endringer i praksiser. På det andre nivået er samarbeidet av teknisk karakter, lærerne fordeler praktiske oppgaver mellom seg for å spare tid. Personalet reflekterer sjeldent over sine praksiser. Det tredje nivået er preget av samarbeidet som nærmer seg praksisfeltet. Lærerne er tett på elevenes læringsarbeid, men er først og fremst opptatt av raske og effektive løsninger og reflekterer sjeldent hvorfor de gjør det. På det fjerde nivået samarbeider lærerne for å utvikle fram det teoretiske grunnlaget for virksomheten. De legger vekt på å bygge felles kunnskapsbase på skolen, å jobbe systematisk og er visjons og refleksjonsorientert. Til slutt på det femte nivået er det pedagogiske utviklingsarbeidet satt i system, med bidrag fra skoleleder. Skolen har utviklingsplan som er skapt i fellesskap, kjent og akseptert av de fleste. Det er felles behov for læring og utvikling, så det er *vi-skole*. Her eksiterer det kultur for læring, personalet er opptatt med både teori og praksis og er villig til å gjennomføre endringer. Skolemiljøet er trygt og åpent (Rognaldsen, 2008).

Kollegabasert veiledning kan brukes innenfor rammer for *aksjonslæring* og *cooperative learning* og er et godt eksempel på hvordan veiledning kan hjelpe lærerne til å øke kvaliteten på undervisning, lære i praksis eller i læringssituasjoner som legger tett opp mot praksis (Rognaldsen, 2008). Skolelederne skal også delta aktivt i veiledning av lærerne, jeg oppsummerer hovedideer om skolelederen som veileder i neste underkapittel.

Kollegabasert veiledning kan være organisert gjennom arbeid i nettverk og arbeid i team. Nettverk er en læringsarena hvor lærerne og skolelederne kan lære av hverandre ved å reflektere sammen omkring egen praksis og utfordringer. Læring er både individuell og kollektiv prosess og man lærer ofte best sammen med andre som har erfaringer innenfor et bestemt område. Nettverk kan dekke flere behov, for eksempel *informasjonsbehov* om hva som skjer på skolen nå og hva vi lykkes med eller det kan ha ferdighetsfunksjon som tillater medlemmene å videreutvikle sine samarbeids evner og kommunikasjonsferdigheter. Nettverket kan også være et sted hvor medlemmene får støtte og inspirasjon, det kan ha psykologisk funksjon som et sosialt fellesskap og kan være en arena hvor medlemmene prøver ut ulike læringsveier i forbindelsen med skoleutviklingsarbeidet. I tillegg kan nettverket være en godt alternativ til en-og-en veiledning fordi medlemmene kan påta seg et kollektivt veiledningsansvar og veilede

hverandre om konkrete oppgaver som medlemmene har som lærerne og lederne (Rognaldsen, 2008).

Teamarbeid bidrar til at lærerens individuelle erfaringer skaper rom for felles deling av erfaringer og utvikling av de gode valg for elevenes læring (Bjørnsrud, 2014, s. 101). Organisering, innhold og form av arbeid i lærer- og lederteam varierer fra skole til skole. Teamene kan ha administrative funksjoner eller fungere som arena for planlegging og koordinering av lærerens arbeid i faggrupper/klassestrinn, og de kan også være en arena for skolens utviklingsarbeid. De fleste skoler har fagteam eller fagseksjoner i stedet for klassestrinnsteam. I denne oppgaven fokuserer jeg på teamarbeid som arena for lærerens læring og den lokale skoleutviklingen. Her belyser lærerne problemstillinger som er relevante for elevenes læringsarbeid. Det er viktig at teamet har kunnskaper og erfaringer som gjør at de spørsmålene som er tatt opp er belyst på en forsvarlig måte. Teamene bør være rimelig heterogene og medlemmene bør være trygge på hverandre, og utvikle normer for sosialt og faglig samspill som gjør at arbeidet ikke stopper opp (Rognaldsen, 2008).

Forutsetninger for at arbeidet i nettverkene og teamene skal fungere kan kort oppsummeres på en følgende måte: nettverkens og teamets oppgaver skal være klare, arbeid skal planlegges og være sammenhengende med en formell arbeidsstruktur, og form for møtene skal være profesjonell. Medlemmene skal følge spillereglene som, for eksempel å møte fram og til rett tid, møte forberedt, være villige til å delta på møtene, osv. (Rognaldsen, 2008). Johnson og Johnsen (1975) skriver at medlemmene skal være enige om fokus for møtet, nemlig, tema og sentrale problemstillinger og spørre seg om det er noen spørsmål/begreper som bør avklares før de fortsetter (referert i Rognaldsen, 2008). I mindre nettverk er det greit at deltakerne har et kollektivt ansvar for rammer, struktur og framdrift, men i gruppene som har over fire deltakere bør det være en fast leder for å unngå at ansvaret pulveriseres. Arbeidet i teamet og nettverket er krevende, så det må evalueres jevnlig, for eksempel ved at deltakerne reflekterer over spørsmål som angår rammer, struktur og framdrift av samarbeidet (Rognaldsen, 2008).

Teamarbeid og nettverk er sentrale måter å organisere lærersamarbeidet som er et foretrukket alternativ for privatpraktiserende lærer fordi effektivitet økes gjennom samarbeid. Samtidig, har forskere funnet flere utfordringer ved lærersamarbeid i team. For det første, begrenser det den enkelte lærerens frihet fordi noen lærere opplever at de har mindre innflytelse på sine egne arbeidsoppgaver fordi de må følge beslutninger fattet i teamet. For det andre, kan uavklarte forhold mellom skoleledelse og lærerteam skape konflikter hvis det ikke er avklart hvilket mandat teamet har og hvis lærerne ikke er stand til å ta lederoppgavene som delegeres til teamet

(Bovbjerg og Sørensen, 2009, referert i Rønning & Skogvold, 2010). Teamarbeidet og nettverksarbeidet er vanligvis krevende fordi ideelt sett bør det baseres på frivillighet, men kan også oppleves som påtvunget kollegialitet. Nettverkene og teamene er heterogene og flerstemmige grupper som består av personer med ulikt faglig og pedagogisk grunnsyn, ulike personlighet og holdninger til det å samarbeide (Rognaldsen, 2008). Skolekulturer som verdsetter at den gode lærer er støttende og lojal mot teamets fellesskap kan være hemmende i teamarbeidet siden noen ganger kan det skje at hva den mest erfarne læreren mener fungerer godt, rangeres høyere enn kollegaenes felles refleksjon for å skape annerledes handlinger. I det tilfelle bør teamet komme til en forståelse at teamarbeidet skal bidra til endring av lærernes og elevenes læring (Bjørnsrud, 2014, s. 104). Det er noen faktorer som gjør at lærerne ikke ønsker å være endringsagenter. Vanskelige arbeidsvilkårene med mange oppgaver og overarbeid kan føre til at lærerne må ta en stilling til om elevene vil tjene på en bestemt endring og om omkostningen i tid og bekymringen er verdt innsatsen (Fullan, 1991, referert i Dalin, 1995). Eksterne reformpådrivere tar ofte ikke stilling til lærerens rolle i skoleutvikling. Teorier og prinsipper om god undervisning blir sjelden drøftet med lærerne og tas ofte for gitt, så den hjelper ikke lærerne å være bevisst på hva deres praksisteori i virkeligheten er (Sarason 1982, 1990, referert i Dalin, 1995). Lærerne tar mange beslutninger om deres undervisning på egen hånd, noen av beslutninger er påvirket av diskusjon med kolleger, men rektors meninger og eksterne ressurspersoner har minimal innflytelse. Lærere er først og fremst opptatt av hvordan ny praksis vil påvirke deres arbeidssituasjon og elevenes hverdag (Dalin, 1995). Derfor er tydelig pedagogisk ledelse av lærersamarbeidet er viktig for suksess av de lokale skoleutviklingsprosjektene.

2.5. Former for ledelse i skoler

Skoleledelsens oppgave i skoleutviklingsprosessen er å mobilisere innsats for best mulig skole og bidra til at den pedagogiske ressursen som lærerne representerer blir brukt i skoleutviklingsarbeidet som når alle elever (Grøterud & Nilsen, 2005). Mintzberg (1991) sin organisasjonsteori påstår at organisasjoner kan bli forstått som en sammenheng mellom ulike krefter og samarbeid er en av dem. Forfatteren definerer samarbeidet som noe som prøver å finne og bruke et felles idegrunnlag for å gå frem sammen. Med idegrunnlag mener Mintzberg (1991) normer, tradisjoner, verdier og troer; med andre ord, dette er faktorer som binder organisasjonen sammen. Samarbeidet hjelper å holde organisasjonen sammen. Det er vanskelig

å skape samarbeidskultur og ikke mist opprettholde den når den er etablert (Mintzberg, 1991, referert i Dalin, 1998).

Skolelederne opererer i to områder: administrativ og pedagogisk. De har styringsrett i det første område som fokuserer på lover, avtaler som regulerer organisasjonsvirksomhet, men pedagogisk del av ledelsen kan ofte være utfordrende. Tillit og gode relasjoner er også vesentlige i pedagogisk ledelse. Skolelederen har vanligvis augmentativt makt på pedagogiske området som de fleste skoleutviklingsprosesser handler om, så hen bør utvikle gode relasjoner med sine ansatte (Grøterud & Nilsen, 2005). Hovedkonflikten mellom lærerne og skolelederne er over faglig ekspertise og autonomi på den ene siden og byråkratisk disiplin og kontroll på den annen (Corwin, 1965, referert i Dalin, 1994, s. 123). Denne «innebygde konflikten» mellom lærerne og skolelederne kan løses ved å gi de to grupper klare ansvarsområder, og karrieremuligheter (Dalin, 1994, s. 123). Skolen er preget av lærerkontroll av pedagogiske beslutninger og sentral kontroll av administrative beslutninger. Det er uklart hvilken rolle skolelederne spiller i dette bildet. Skolelederne kan oppleve seg som representanter for systemet og forvaltere av sentrale forordninger eller de kan se på seg selv som representanter av skolen som prøver å forhandle fram de best mulige betingelser for sin skole. Andre skolelederne bruker sentrale myndigheter som «riset bak speilet når det er tjenlig og skolens problemer som begrunnelse overfor skolesjef og sentralmyndigheter når det er tjenlig» (Dalin, 1994, s. 132). Norsk skole er preget av uklart utformet lederrolle, svak lederutdanning og lite profesjonell holdning til lederspørsmål (Dalin, 1994, s. 132).

Pedagogisk ledelse sikter mot å styrke praksis og det skjer stort sett gjennom videreutvikling av kommunikasjon og samhandling mellom skoleledelsen og lærerne. Det er umulig for lederen å opprette en-til-en relasjon med hver lærer, men hen kan samarbeide med lærerne gjennom, for eksempel klassetrinnsteam eller fagseksjoner. Slike team kan være en arena for pedagogisk ledelse som styrker utviklingsarbeidet i skoler. Skoleledelsens oppgave er å legge til rette for at teamenes sine ressurser blir utnyttet fordi det er teamenes erfaringer og læring som avgjør både innhold og kvalitet på skoleutviklingsarbeidet. Derfor er det viktig at det opprettes gode samarbeidserfaringer som krever samarbeidsinnsats og skaper motivasjon og faglig kompetanse for arbeidet. Samtidig skal skolelederne følge opp team ved å legge til rette for erfaringsdeling og refleksjon som gjelder skoleutviklingsarbeidet. Teamet gir ledelsen en mulighet til å møte lærerne, lytte til deres oppfatning av hva som foregår på skolen og få mest mulig grundig forståelse av situasjonen (Grøterud & Nilsen, 2005).

Beslutningsprosesser på skoler kan være “bottom-up” som ligner på reell praksis eller “top-down” som er bestemt av myndighetene ovenfor. Det eksisterer ofte en konflikt mellom autonomi som hver enkel skole ønsker å ha på den ene siden og styring av skoleeieren på den andre siden fordi de fleste skolene er finansiert av staten. Større autonomi er skapt gjennom en lang læringsprosess som krever endringer i skolekultur som ofte kolliderer med skoleeierens behov for kontroll og styring. Det eksisterer en uenighet om hva som forbedrer kvaliteten på skolene. Støttere av en såkalte “Effektive skoler” tilnærming mener at regjeringen skal utøve mer konsekvent kontroll. En motsatt tilnærming er at skolene skal være lærende organisasjoner som gir lærerne mer makt. Den siste tilnærmingen samsvarer med “bottom-up” strategi fordi løsninger skal være tilpasset hver skole, bli støttet av skolekultur og lokalt samfunn (Dalin, 1998). Grøterud og Nilsen (2005) påstår at “bottom-up” strategier fungerer bedre i skoleutvikling fordi alle deltakere i skoleutviklingsarbeider bør ta del i alle fasene i et utviklingsløp. Samtidig fungerer “bottom-up” strategier mindre bra siden utviklingsarbeidet får for dårlig feste i skolens personale.

Goodlad (1976) og Baker (1981) forsket på hvordan rektorer ved skoler påvirker endringsprosesser i amerikanske og britiske skoler. Deres konklusjon var at rektoren var den viktigste faktoren som betydde mest for skoleutviklingen: “basically, the principal was regarded as a strategic element in the development process. It would often happen that he or she was a *hindrance* to change, rather than help” (Goodlad, 1976, referert i Dalin, 1998, s. 87). Samtidig viser andre studier at selv om rektorene ofte videreformidler sine ideer til ansatte, spiller de ikke en stor rolle i skoleutviklingen; i hvert fall ikke ifølge det som lærerne opplever (Aoki, 1977, Barrows, 1980, Crowson & Porter-Gehrie, 1988, referert i Dalin, 1998, s. 88). Lortie (1975) som studerte amerikanske skoler fant ut at rektorene er ofte veldig avhengig av om endringer er akseptert av kollegiet for å sikre at endringene blir gjennomført. Det er ofte vanskelig å overbevise lærerne at de skal få utbytte av endringene og de fleste lærere vet at reformer betyr mer arbeid I tillegg er rektorene ofte under press fra skoleeierne og deres kontroll. Til slutt er rektorenes sine karrierer avhengige av om de er akseptert av lærerne, foreldre, elevene og skoleeieren (Lortie, 1975, referert i Dalin, 1998, s. 88-89). Så, mange rektorene er veldig forsiktige med å gå frem med endringene, Fullan (1988) skriver at bare en av ti rektorer i kanadiske skoler er “dynamic agents of change” (Fullan, 1988, referert i Dalin, 1998, s. 89). Likevel har rektorene ofte mye frihet innen systemet til å gjennomføre endringene og de kan spille en veldig viktig rolle i skoleutviklingsprosessen. Berman & McLughlin (1975) påstår at hvis rektorene er genuint engasjert i skoleutviklingsprosjektene og deltok aktivt i dem

var avgjørende for prosjektenes suksess (Berman & McLughlin, 1975, referert i Dalin, 1998). Hall (1980) deler dette synspunktet og påpeker at lærerne manifesterer mest angst angående skoleutviklingsprosjektene hvis deres rektorer ikke var direkte involvert i arbeidet. Typiske reaksjoner fra lærerne var at hvis rektoren ikke følger opp prosjektet, er hen ikke så interessert i det vi driver med. Slike reaksjoner var ofte respons på at rektoren var for snar til å delegere ansvar for prosjektet til lærerne (Hall, et. al., 1980, referert i Dalin, 1998). Stundal (2008) beskriver rektor som en leder som er aktivt til stede når det jobbes med prosjektet, hen deltar i kompetansehevingen og lærer på lik linje med lærerne. Det er en pluss hvis rektoren synliggjør det som hen ikke kan, men samtidig er nysgjerrig og virkelig ønsker å lære seg dette. Dermed blir hen en god rollemodell i læringsprosessen. Det er ikke rektors fagkunnskap som er avgjørende, det er hens rolle som endringsagent og rollemodell (referert i Lyngvær & Stundal, 2010).

Leithwood et al. (1978) skriver om hvordan deltakelse av rektoren i endringsprosesser på skoler er vesentlig for resultater. Hans forskning viste at *facilitative managers* (tilretteleggende) er rektorer som setter konkrete mål og etterpå etterlater oppfølging og støtte til lærerne er mest effektive selv om det ser ut at de ikke er involvert så mye. Andre type rektorer heter *direktive managers* (dirigerende) som tar de fleste beslutninger når det gjelder innhold av prosjektet og prøver å få lærerne med (Leithwood et al., 1978, referert i Dalin, 1995, s. 90, Dalin, 1998). Det er skolens rektor som forvalter friheten til å påvirke beslutningsprosesser i skolen: hen kan velge å holde på sin makt, så lærerne vil i større grad bundet i sin rolle. Så, spørsmålet om hvem som har makt i skolen handler ikke om sentral vs lokal kontroll, men hvem som kontrollerer skolen, skoleeieren, skolelederen, lærerne, elevene eller foreldre (Dalin, 1994, s. 128).

Fullan og Quinn (2017) viser til en forskning av Robinson, Lloyd og Rowe (2008) som forteller at den viktigste faktoren i å modellere læring blant lærerne i skoler var rektorer som deltok som «en som lærer» i utviklingsarbeidet (Robinson et al., 2008, referert i Fullan & Quinn, 2017, s. 76). Slike rektorer etablerer en kultur som forutsetter kontinuerlig læring blant lærerne og de stiller frem som gode rollemodeller. I tillegg når rektorene deltar aktivt i felles læring, bygger de kunnskap om hva som kreves for å stimulere organisasjonsforbedringer. Disse rektorene fremmer samarbeidet i kollegiet og gjør skoleutvikling til en felles oppgave, gjenkjenner og veileder lederskap hos andre (Fullan & Quinn, 2017). Fullan og Quinn (2017) kaller slike skoleledere *lærende ledere* og de er med på å forme kulturen og skape størst mulig påvirkning på læring (s. 76).

Abrahamsen et al. (2010) forsket på et skoleutviklingsprosjekt i en videregående skole i Norge. De fant ut at når rektoren prøvde å være en demokratisk leder ved å fordele ansvar og lederoppgaver mellom lærerteam, ble det tolket av lærerne at rektoren var en usynlig leder. Lærerne opplevde at rektoren var anonym og etterspurte en synlig leder. I lærerteam hvor rektoren deltok som prosjektleder, var lærerne mer fornøyd med hans lederrolle. Rektoren selv oppsummerte at lærerne ønsker å ha en rektor som er en pedagogisk leder som inspirerer, pådriver, styrer, tilrettelegger, er tydelig og passe kritisk (Abrahamsen et al., 2010). Til slutt konkluderte forskerne med fire teser for skoleutviklingsprosjektet: avklar gjensidige forventninger i startfasen, veivalg krever sammensatt kompetanse, sett ord på lederstrategien overfor medarbeiderne og man lærer også av det som ikke fungerer. Den første tesen mener at alle som skal delta i skoleutviklingsprosjektet skal få samme informasjon slik at forventninger og mål blir tydelige for alle. Den andre tesen sier at rektor alene ikke har tilstrekkelig kompetanse til å velge strategien for utviklingsprosjektet, så hen involverte teamledere i skolen. Videre sier tese tre at rektoren hadde en klar, men ikke uttrykt ledelsesstrategi og derfor oppfattet lærerne ikke den, så ledelsesstrategien må tydeliggjøres. Tese fire avslutter med at selv om prosjektet ikke går helt som planlagt, gir det en verdifull erfaring og læring til lærerne og ledelsen (Abrahamsen et al., 2010).

Louis og Miles (1990) snakker om minst tre hovedmotivasjoner for rektorer til å jobbe med endringer: å skape en visjon for skolen, å skape en felles følelse av eierskap for endringene, retningen skolen beveger seg mot og hvordan, og til slutt, lage en tilbakevendende planleggingsprosess som kan fange læring og som skjer i endringsprosessen (Louis & Miles, 1990, referert i Dalin, 1998, s. 90). Det er også interessant å nevne at rektorens rolle i endringsprosessene kombinerer to motsatte tilnærminger: på den ene siden, skal rektoren formulere konkrete forventninger og krav til hennes kolleger og seg selv; på den andre siden – gi relevant støtte gjennom hele endringsprosessen (Huberman & Miles, 1984, referert i Dalin, 1998, s. 90-91). Grøterud og Nilsen (2005) skriver om at skolelederne bør finne en balanse mellom styring og profesjonell dialog. På den ene siden gjelder det å involvere lærerne i beslutninger som angår skoleutviklingen, på den andre side – å følge opp retningslinjer som ledelsen og lærerne har blitt enige om (Grøterud & Nilsen, 2005). Patterson et al. (1986) foreslår at rektorene skal jobbe med tre strategier samtidig: lede utviklingen av skolekulturen, gjennomføre langsiktig strategisk planlegging og motivere lærerne (gi makt) (Patterson et al., 1986, referert i Dalin, 1998, s. 91).

Rognaldsen (2008) formulerte noen grunnleggende prinsipper for godt pedagogisk lederskap: vis at du bryr deg om lærerne, tilpass og juster deg etter lærerne, snakk positivt om lærerne og om det lærerne er opptatt av, søk etter felles fokus og strukturer arbeidet, etabler rammer og sett grenser. Det første prinsippet handler om å få flest mulig til å engasjere seg i utviklingsarbeidet, skape *vi-følelsen*, følelsen av tilhørighet og være med på laget. Som følge, i et flerstemmig personale, skal flest mulig stemmer høres. Det andre prinsippet er spesielt viktig når det gjelder det pedagogiske utviklingsarbeidet. Her skal lederen ivareta dialogen, skape et godt samarbeids og samhandlingsklima; i denne situasjonen skal begge parter ha vilje til å tilpasse seg. Det tredje prinsippet handler om å gi lærerne anerkjennelse og snakke med istedenfor til medarbeiderne. Lederne som er åpne for diskusjon, viser at de bryr seg om medarbeiderne, har vilje til å se andres perspektiv. Det fjerde prinsippet dreier seg rundt å finne en felles begrepsforståelse som lærerne og ledelsen samarbeidet grundig om. Det hjelper å få grep av teori, men også sette teorien i praksis. Den gode lederen er opptatt av at medarbeiderne oppfattet hans budskap og hen lytter like mye som hen snakker. Til slutt handler det femte prinsippet om å sette solide rammer rundt skoleutviklingsarbeidet slik at lærerne vet hva de skal forholde seg til. Det skal også være en plan som forteller hvordan, hvem, hvor og når det skal arbeides, lederen skal unngå at ansatte føler at utviklingsarbeidet er tilfeldig og fragmentert. Lederen har også ansvar for å følge opp det som er vedtatt. Samtalene rundt problemstillingene skal være konkrete, da er potensialet for læring og utvikling større (Rognaldsen, 2008). Skolen bør også ha en løpende vurdering av sitt utviklingsarbeid og rektor har ansvar for å gjennomføre dette. Refleksjon over daglige erfaringer er sentralt i *aksjonslæring*. Erfaringer fra skolens hverdag skal drøftes og reflekteres over sammen med kolleger. Det er viktig at lærerne blir sett på som ressurser som gjennom sine erfaringer kan drøfte seg fram til forståelse. Gjennom slike prosesser skjer det læring hos deltakerne fordi det velges mer forskende holdning og arbeidsmåte i hverdagen gjennom erfaringslæring (Tiller, 1999, referert i Bjørnsrud, 2009). Det er sentralt at skoleledelsen har tillit for å være med i aksjonslæringen og har legitimitet og kompetanse for å ta beslutninger og tilrettelegge aksjonslæringen; både framdrift og innhold av læringen er avhengig av rektorens kompetanse og aktiv deltagelse (Bjørnsrud, 2009).

En av sentrale egenskaper til en skoleleder er å veilede andre og hjelpe andre til å lære (Senge, 1991, referert i Grøterud & Nilsen, 2005). I underkapittel 2.4. Læringsamarbeid og læring oppsummerer jeg teorien om *aksjonslæring* i skoleutviklingsprosesser. Ledelsen av *aksjonslæring* er en krevende prosess, men den har en stor potensial for å gi lærerne et positivt utbytte av skoleutviklingsarbeidet. En av de største utfordringene for skolelederne angående

aksjonslæring er å overbevise lærerne at *aksjonslæring* har nytte og verdi og at lærerne skal få et positivt utbytte av den. Om *aksjonslæring* oppleves som nyttig og givende er avhengig av mestringsfølelse. Det er viktig at teamet har en felles visjon de arbeider mot, skolelederne kan la teamene tilpasse læringsprosess til deres behov. Samtidig er det vesentlig at lederne forklarer til lærerne at refleksjon om læringen skal fokusere på muligheter og løsninger basert på åpen kommunikasjon og ikke på andres feil eller på å prøve å plassere skyld. Først, skal *aksjonslæring* planlegges: selve aksjonen, for eksempel et undervisningsopplegg og elevenes læring, oppfølging av aksjonen og valg av observasjonsmetoder og lærernes egen læreprosess når teamet analyserer og vurderer sine erfaringer. Det er viktig å presisere at skolen skal ha et felles fokus på *aksjonslæring*, for eksempel forbedring av læringsmiljø og ut fra dette kan teamene planlegge sine aksjoner som er målrettet til det felles temaet (Grøterud & Nilsen, 2005). En viktig støtte til *aksjonslæring* kan gis ved veiledning, spesielt i opplæringsfasen, rektor og skolelederne skal sørge for at veiledning skjer og de skal følge med arbeidet. Rektoren kan få oversikt over arbeidet og over kompetansen til lærerne. Det er også viktig å legge til rette for at teamene kan lære av hverandre og dele erfaringer. Skolelederne som fungerer som veiledere til teamene skal kartlegge hvilke oppgaver som skal løses og hvilke utviklingsmuligheter teamene har. Veilederne skal være samtalepartnere som hjelper teamene se på egen praksis med kritisk blick i sammenheng med lov og læreplan (Grøterud & Nilsen, 2005).

Rognaldsen (2008) skriver at skolelederen skal påta seg en rolle som veileder for å støtte lærerne og elevene slik at de kan lykkes med oppgaver. Skolelederne bør bruke veiledning som en læringsarena både for lærerens og sin egen læring. Veiledningen har tre nivåer: *organisasjonsnivået* med innhold, rammer og progresjon i det pedagogiske utviklingsarbeidet; *gruppenivået* hvor lederen har medansvar for det som foregår på ulike arenaer hvor lærerne planlegger, gjennomfører, vurderer og diskuterer spørsmål knyttet til utviklingsarbeidet; og *individnivå* der lederen har medansvar for den enkelte lærerens utvikling og læring i formaliserte lærings situasjoner, for eksempel en medarbeidersamtale. Medarbeidersamtalen kan være en viktig møteplass for lederen og den enkelte lærer (Rognaldsen, 2008).

Skolelederens veiledning i forhold til det pedagogiske utviklingsarbeidet kan skje fra to posisjoner: *praksistilnærming* der veilederen observerer læreren som skal veiledes i en praksissituasjon og *kasustilnærming* når veilederen er i dialog med læreren om bestemte problemstillinger fra praksis, for eksempel hva man ønsker å oppnå, hvordan kan dette gjøres, osv. Veiledningen er et viktig element i skoleutviklingsarbeidet. Den kan løfte problemstillinger

som er viktig både for lederen og for skolen som organisasjon. Spørsmålene som er tatt opp må være relevante og oppklarende i forhold til de oppgavene som lærerne har og i forhold til hva som organisasjonen skal tjene fra arbeidet. Det er viktig at veilederen er opptatt av lærernes perspektiver, men hen kan ikke legge til side sine egne perspektiver, erfaringer og kunnskaper. Det betyr at veilederen må ha noe å tilby på innholdssiden av utviklingsarbeidet (Rognaldsen, 2008).

2.6. Oppsummering av teorien

Skolebasert utviklingsarbeid er en endringsprosess og læringsprosess der skolelederne og lærerne samarbeider om å finne praktiske løsninger for intensjoner, visjoner og prinsipper fra nasjonale læreplaner og formulere en felles forståelse av begreper (Bjørnsrud, 2009). Arbeid med skoleutviklingen er ofte knyttet med utfordringer fordi det er vanskelig å overbevise lærerne og skoleledelsen at de får et positivt utbytte av å delta i prosjektet (Grøterud & Nilsen, 2005). Lærerne er sentrale agenter i endringsprosesser, så det er viktig at de føler eierskap mot utviklingsarbeidet, og er villige til å samarbeide og delta i felles refleksjoner om hva som hemmer og fremmer kollektive læringsprosesser og organisasjonens læring. Elever og foreldre skal også være inkludert i arbeidet med skoleutviklingen (Rognaldsen, 2008). Læringsprosesser i skoler skal være kontinuerlige; hvor alle deltakere bringer med seg egne forståelser og ønsker å dele sine erfaringer og perspektiver med andre. Så, arbeidet med skoleutviklingen går gjennom flere runder fra individuell læring og profesjonsutvikling, til arbeidet i grupper og læring i fellesskapet med de fleste lærere i kollegiet sammen med ledelsen, elever og foreldre (Dalin & Rolff, 1991).

Hvis skolen ønsker å lykkes med utviklingsarbeidet, bør lærerne være aktivt involvert i prosessen, ha innflytelse på utforminger av planer og en mulighet til medvirkning for å oppleve at de kan påvirke beslutninger. Medvirkning og medbestemmelse er også viktig for lærerens opplevelse at de er tatt seriøst av ledelsen som profesjonelle yrkesutøvere med relevante erfaringer, kunnskaper og kompetanser (Madsen, 2010). Mange skoler har hierarkisk struktur av styring som legger lite til rette for medvirkning og lærerne opplever at lite innflytelse på utforming av beslutninger i skoleutviklingsprosjektene. Dalin (1998) skriver at flate organisasjoner kan være mer effektive når det gjelder gjennomføring av endringer fordi de har færre ledelsesnivåer og det er grupper som iverksetter tiltak og former beslutninger (s. 57). Som følge, kan skoler som driver med utviklingsarbeidet prøve å skape flatere

organisasjonsstrukturer der ledelsen deler autoritet til å ta beslutninger, men dette krever gjensidig tillit mellom lærerne og ledelsen og at lærerne er villige til å ta ansvaret. Derfor bør lærerne oppleve motivasjon, mestring og anerkjennelse på jobb og vite at de har kontroll over egen arbeidssituasjon. Herzberg (1959) kaller disse faktorene motivasjonsfaktorer som er vesentlige for trivsel på jobb (referert i Dalin, 1998, s. 85-86). Skolen skal etablere faste strukturer for samarbeid og utvikling og tilrettelegge lærernes timeplaner ved å sette av tid til samarbeid om utviklingen hvor de kan danne forståelse for hverandres praksis, dele erfaringer og få inspirasjoner (Midtsundstad, 2009). Engeström (2001) påstår at lærerne kan være involvert i skoleutviklingen ved å delta i alle steg i utviklingsarbeidet beskrevet i den ekspansive læringssirkelen hvor man begynner med å stille spørsmål til egen praksis, utformer tiltak, prøver dem ut i praksis, reflekterer over erfaringer i fellesskapet og justerer praksisen ved å stille flere spørsmål og starte ny runde av sirkelen.

Hver skole bør arbeide med å utvikle en skolekultur som er åpen for læring. Kulturens hovedintensjoner er å skape identitet, stabilitet, forpliktende engasjement og mening (Grøterud & Nilsen, 2005). *Skolens kultur* er et komplekst begrep som består av ulike nivåer: det transrasjonelle plan eller verdier, det rasjonelle nivå eller normer, vaner, forventninger av kollegiet og det subrasjonelle nivå hvor verdier er personlige preferanser som erfart basert på følelser og uttrykt handlinger (Hodkinson, 1983, referert i Dalin & Rolff, 1991). *Skolekulturen* gjenspeiler hvordan lærerne, ledelsen og elevene føler på tre områder: profesjonelle relasjoner, organisatoriske forhold og muligheter for læring (Grøterud & Nilsen, 2005). Felles formål og visjon er et grunnlag for arbeidet med skoleutviklingen. Felles sett av verdier og mål heter *kollektiv kultur* og den fremmer en opplevelse av felles ansvar for å utvikle et inkluderende miljø hvor alle har tilhørighet og jobber mot samme mål. *Kollektiv kultur* krever en avklaring av balansen mellom lærernes autonomi og felles regler og rutiner. Det er et lederansvar å utvikle kollektiv kultur og det kan gjøres ved å skape felles arenaer for drøftinger av ulike problemstillinger knyttet til det lokale utviklingsarbeidet hvor alle lærere føler seg trygg til å uttrykke egne meninger (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Fullan (1993) skriver at endring og utvikling skjer gjennom felles drøftinger, erfaringsdelinger og kollektiv læring (referert i Grøterud & Nilsen, 2005). Skolelederen bør også forstå at arbeidet med skoleutviklingen innebærer et brudd med eksisterende kultur, så hen må analysere hoved kultur og delkulturer i skolen for å unngå at ledelsen og lærerne står i konflikt (Grøterud & Nilsen, 2005). Champy (1995) mener at skolelederne skal stille seg spørsmål om organisasjonskultur for å finne ut hvordan de kan skape en kultur som støtter læring og utvikling, som er åpen for kommunikasjon

og gjensidig tillit (referert i Grøterud & Nilsen, 2005). Det finnes flere typer organisasjonskulturer. Rognaldsen (2008) påstår at *homogen* og *tydelig* kultur fungerer best siden lærerne vil undersøke, prøve noe nytt og justere sine praksiser. Forskeren skiller også mellom *utviklingsorientert* og *statisk* kultur og reflekterer over at skolens kultur presenterer både muligheter og begrensninger når det gjelder lærerens holdninger og samarbeid. Bjørnsrud (2009) mener at åpen kultur hvor ledelsen oppleves som omsorgsfull og støttende både på personlig og faglig nivå, er meste preget av arbeidsglede og samarbeid.

Lærersamarbeidet kan være *uformelt* der lærerne finner samarbeidspartnere basert på deres behov og *strukturert og forpliktende* som, for eksempel det lokale skoleutviklingsarbeidet i møtetiden (Bjørnsrud, 2009). I litteraturen om lærersamarbeid og lærerens læring i fellesskapet står begrepet *lærende organisasjon* sentralt. Senge et al. (2000) definerer *lærende organisasjon* som et fellesskap som kontinuerlig utvikler sine læringsevner og tar vare på sin nyutviklede kunnskap (referert i Ekholm et al., 2010). *Lærende organisasjoner* arbeider systematisk i fellesskapet hvor alle lærerne deler kunnskap for å oppnå felles mål og visjoner (Øhra, 2015). Dessuten er kompetanse synliggjort i lærende organisasjoner og det eksisterer strukturer og prosesser for læring (Blossing et al., 2012). Lærerens læring i fellesskapet kan bygges på prinsipper av *aksjonslæring* som er en kontinuerlig læringsprosess hvor lærerne i fellesskapet stiller spørsmål til nåværende praksis, undersøker muligheter for utvikling og leter etter løsninger (Tiller, 1999 & Frønes, 1997, referert i Grøterud & Nilsen, 2005). Prinsipper av *cooperative learning* kan også inspirere det lokale skoleutviklingsarbeidet. Metoden er basert på arbeid i grupper med en veileder hvor hver gruppe setter mål for arbeidet og evaluerer sin faglige utvikling basert på målene. Gruppemedlemmene utvikler sosiale relasjoner og problemløsninger i fellesskapet (Dalin, 1998, s. 177).

Arbeid i team er en vanlig måte å organisere lærerens læring i de lokale skoleutviklingsprosjektene fordi læringsutbytte og effektivitet heves gjennom samarbeid. Teamarbeidet bidrar til både lærerens individuelle profesjonsutvikling og til felles deling av erfaringer (Bjørnsrud, 2014, s. 98). De viktigste forutsetningene for vellykket teamarbeid er at klare oppgaver, muligheter til å planlegge arbeidet, arbeidsstruktur skal være sammenhengende og møtene skal holdes på en profesjonell måte (Rognaldsen, 2008). Likevel er det viktig å vite at teamarbeidet kan være knyttet til flere utfordringer som skoleledelsen bør være oppmerksom på: noen lærere kan oppleve mindre frihet fordi beslutninger fattes i teamet, uavklart ansvarsfordeling mellom skoleledelsen og teamene kan skape konflikter (Bovbjerg & Sørensen, 2009, referert i Rønning & Skogvold, 2010). I tillegg er teamarbeidet krevende fordi noen

opplever det som påtvunget; teamene består ofte av ulike personer som har ulikt faglig og pedagogisk syn, ulike personligheter og holdninger (Rognaldsen, 2008). Det er skoleledelsens oppgave å foreslå løsninger på utfordringer og konflikter som oppstår både i teamene og mellom teamene og ledelsen.

Avslutningsvis, hvordan ledelse utøves i skolen sier mye om i hvor stor grad lærerne er involvert i det lokale skoleutviklingsarbeidet, om skolekulturen er åpen for endringer, læring og samarbeid og om lærere deltar i læring i fellesskapet. Skolelederne opererer på to områder: administrativ og pedagogisk. Hovedkonflikten mellom lærerne og ledelsen er over balanse mellom lærerens frihet og autonomi og byråkratisk disiplin og kontroll som skoleledelsen og skoleeieren ønsker å utøve (Corwin, 1965, referert i Dalin, 1994, s. 123). Pedagogisk ledelse i skoler sikter mot å styrke gode praksiser ved å videreutvikle kommunikasjon og samhandling mellom lærerne og lederne. Skolelederne kan samarbeide med lærerne gjennom lærerteam og fagseksjoner (Grøterud & Nilsen, 2005). Lærerne som ofte vil ha større autonomi og mer kontroll over deres arbeidshverdag, ønsker å være inkludert i beslutningsprosesser i skolen. De etterspør mer *bottom-up* beslutningsprosesser som ligner mer på reell praksis (Dalin, 1998).

Flere forskere, som Fullan (1998), Fullan og Quinn (2017), Berman og McLughlin (1975), Stundal (2008) påstår at for skoleutviklingsarbeidet og lærerens læring er det vesentlig at rektoren og andre skolelederne deltar i arbeidet på lik linje med lærerne, er aktiv til stedet og engasjert i læring. Abrahamsen et al. (2010) forteller om at hvis rektoren fordelte eller delegerte ansvar til lærerteam under skoleutviklingsarbeidet, opplevde lærerne ledelsen som usynlig og motsatt var lærerne mer fornøyd med ledelsen når rektoren deltok aktivt i teamarbeidet. Forskerne konkluderte med at i arbeidet med skoleutviklingsprosjektet skal ledelsen avklare gjensidige forventninger i startfasen og sette ord på lederstrategien (Abrahamsen et al., 2010). Rognaldsen (2008) formulerer følgende prinsipper av godt pedagogisk lederskap: lederen skal vise at hen bryr seg om lærerne, skal snakke positivt om lærerne og det de er opptatt av, søke etter felles fokus og struktur og arbeidet, etablerer rammer og setter grenser. En av sentrale egenskaper av den pedagogiske lederen er at hen tar på seg en rolle som en veileder og hjelper andre til å lære (Senge, 1991, referert i Grøterud & Nilsen, 2005). For å oppsummere, ønsker lærerne en leder som er synlig, deltar aktivt i felles læring og veileder dem, som er i stand til å skape samarbeidet som bygges på tydelige rammer drøftet med kollegiet og forstår viktigheten av åpen gjensidig kommunikasjon og tillit.

3. Kvalitativ metode

Formålet med studien er avgjørende for valg av metode (Johannessen et al., 2020, s. 51). I denne forskningen bruker jeg *kvalitativ metode* som har intensjonen å forstå og beskrive mennesker eller kulturer (Postholm & Jacobsen, 2018). Hvis man bruker denne metoden, er det akseptert at forskerens erfaringer vil påvirke hva som forskes på, og hvordan innsamlet materiale forstås (Postholm & Jacobsen, 2018). Den *kvalitative metoden* kan hjelpe å få detaljert og utfyllende kunnskap om problemstillingen siden informanter bruker sine egne ord når de reflekterer over deres erfaringer med de lokale utviklingsprosjektene og uttrykker hvordan de tolker deltakelsen i dem (Postholm & Jacobsen, 2018). Resultatene kan brukes til utprøving av ulike former for lærersamarbeid i de lokale kompetanse- og skoleutviklingsprosjektene på videregående skoler. Det er hensiktsmessig å bruke *kvalitativ metode* for å finne ut hvordan både lærere og skoleledere opplever involvering og medvirkning på arbeidsplassen og hvilke former for medvirkning og lærersamarbeid kan bidra positivt til arbeidet med lokale skoleutviklingsprosjekter. Det er vanskelig å måle tillit, involvering, medvirkning og motivasjon, men man kan samle detaljerte refleksjoner rundt hvordan både skolelederne og lærerne har jobbet med kompetanse- og skoleutvikling i tråd med fagfornyelsen ved videregående skoler i samme fylket. I tillegg kan man finne ut hvordan lærerne og skoleledelsen har opplevd ulike former for lærersamarbeidet i skoleutviklingsprosjektene og reflektere over hvilke endringer som kan gjøres.

Forskningen bygges på *induktiv* tilnærming eller «fra empiri til teori» (Johannessen et al., 2020, s. 30). Som forsker, går jeg ut i virkeligheten med åpent sinn, samler relevant informasjon og systematiserer data som jeg har fått. Til slutt, teoriene dannes. Denne tilnærmingen er basert på *grounded theory* av Glaser og Strauss (1967) (Glaser & Strauss, referert i Postholm & Jacobsen, 2018). Samtidig, er det ikke mulig å begynne å forske på problemstillingen helt uten antakelser, fordi jeg skal bringe mine egne, individuelle og subjektive erfaringer, så forskningen kan ikke være fullstendig induktiv (Postholm & Jacobsen, 2018).

Data som benyttes i denne kvalitative undersøkelsen kommer fra *forskergenerert* data, nemlig refleksjoner som er samlet gjennom *semistrukturerte intervjuer* (Johannessen et al., 2020, s. 108). Informanter i intervjuene er både skoleledere og lærere som jobber ved videregående skoler i fylket. Dataanalysen i undersøkelsen skal ta utgangspunkt i transkripsjoner av intervjuene. Det er veldig interessant å forstå informantenes motiver og adferd når det gjelder

planlegging og gjennomføring av de lokale skoleutviklingsprosjektene. I tillegg skal jeg prøve å analysere hvordan de oppfatter kulturer til sine organisasjoner.

3.1. Informanter og datainnsamling

Intervjudata har blitt samlet fra individuelle intervjuer med tre lærere som jobber ved to videregående skoler i samme fylke og to skoleledere som jobber ved samme skole i dette fylket.

De individuelle intervjuene var *semistrukturerte* med en intervjuguide som utgangspunkt. I *semistrukturerte* intervjuer kan spørsmål, temaer og rekkefølge variere. Det kan gi informanter mer frihet og fleksibilitet til å reflektere over sine oppfatninger og dele erfaringer (Johannessen et al., 2020, s. 108). Jeg utarbeidet to intervjuguider: en til lærerne og en til ledelsen. På denne måten prøver jeg å få frem ledelsen sine og lærerne sine perspektiver på former for lærersamarbeid, lærernes involvering og medvirkning i de lokale skoleutviklingsprosjektene. Spørsmålene i intervjuguidene gjenspeiler sentrale temaer i problemstillingen. Siden intervjuene er delvis strukturerte, gir det en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannessen et al., 2020, s. 108).

Jeg valgte ut informantene fra mitt nettverk ved videregående skoler i fylket. Jeg skrev e-poster til åtte lærere og fire skoleledere med informasjon om min undersøkelse, forespørsel om å delta i intervjuer og intervjuguide. Med noen av lærerne og lederne tok jeg individuelle samtaler hvor jeg forklarte hva min undersøkelse handler om og hvordan intervjuene skal foregå. Jeg har fått svar fra tre lærere og to skoleledere om at de ønsket å delta. Disse informantene hadde genuint interesse og engasjement i temaet. Prosjektet mitt ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Informantene fikk en intervjuguide og en samtykkeerklæring.

Intervjuene med to lærere og to avdelingsledere ble gjennomført på skolen i arbeidstid, ett intervju med en lærer ble gjennomført på Teams. Intervjuene varte fra 45 minutter til litt over en time. Jeg tok lydopptak, mine informanter hadde fått beskjed det om under utvelgelsen. Etter at intervjuene ble gjennomført, skrev jeg raskt mine første inntrykk og tanker om samtalene. Etterpå transkriberte jeg intervjuene ved hjelp av transkriberingsfunksjon i Office365.

Fire av fem informanter jobber ved samme skole hvor jeg er ansatt som lærer. Å intervju informantene fra egen arbeidsplass kan ha både fordeler og ulemper. På den ene siden, er jeg godt kjent med det lokale skoleutviklingsprosjektet på skolen og derfor trengte jeg ikke mye kontekst da vi snakket om det. På den andre siden, å ha bakgrunnsinformasjon om informantene

eller skolen kan farge mine tolkninger av intervjuene. For å være sikker på at jeg ikke misforstår besvarelsene til informantene, fikk de en mulighet til å lese mine drøftinger av intervjuene og bidra som medforfattere.

3.2. Intervjuguide og intervju spørsmål

I denne undersøkelsen er «intervju med informanter en felles refleksjonsprosess der både forskere og informanter vil kunne ha spørsmål eller temaer de ønsker å ta opp» (Postholm, 2010, referert i Johannessen et al., 2020, s. 53). *Semistrukturerte intervjuer* gir en mulighet til å forstå deltakernes perspektiv, skape kunnskap mellom forskerens og deltakernes synspunkter (Postholm & Jacobsen, 2018). Intervjuene ble delt inn i følgende temaer som var et utgangspunkt for samtalen: medvirkning og involvering av lærerne i det lokale skoleutviklingsprosjektet, former for lærersamarbeid, hvordan tiltak formes og besluttes på skolene, hvilke arenaer for dialog finnes på skolene og de hvordan fungerer, og skolekultur som fremmer kontinuerlig læring. At jeg valgte å bruke *semistrukturerte intervjuer* ga meg en mulighet til å variere rekkefølge på spørsmålene, utdype temaene og stille ekstra spørsmål. På denne måten tilpasset jeg hvert intervju til temaene som hver informant tok opp. Samtidig kan informantene introdusere temaer som jeg ikke hadde planlagt å snakke om på forhånd. Jeg kan stille ulike spørsmål til det som informantene sier og det bidrar til en forståelse av tanker og synspunkter som bringes frem i intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018) Oppfølgingsspørsmålene kan stilles både under intervjuene og et påfølgende intervju etter at jeg er ferdig med transkriberingen.

Jeg utformet en intervjuguide til skoleledelsen og en guide til lærerne og sendte disse ut til informantene slik at de kunne ha en mulighet til å reflektere over spørsmålene i forkant. Ikke alle informantene leste spørsmålene i intervjuguidene på forhånd, mens noen informanter hadde forberedt notater til spørsmålene. I utformingen av intervju spørsmålene fokuserte jeg på å gi informantene en mulighet til å reflektere over egne erfaringer og opplevelser rundt involvering, medvirkning og former for lærersamarbeidet i de lokale skoleutviklingsprosjektene. Jeg begynte intervjuet med en kort introduksjon som bestod av en kort oppsummering undersøkelsens tema. Jeg har ikke forholdt meg strengt til intervjuguiden under intervjuene og lot informantene å snakke om det som de syntes var relevant i forhold til temaene. Jeg omformulerte noen spørsmål underveis og gjorde om på rekkefølgen av spørsmålene slik at de passet inn i samtaleflyten og jeg stilte også noen oppklarende spørsmål som ikke hadde blitt inkludert i intervjuguidene.

3.3. Transkribering, tolkning, analyse og empiri

Etter at intervjuene ble gjennomført, gjorde jeg transkribering ved hjelp av transkriberingsfunksjon i Office 365. Jeg valgte å gjøre transkriberingen fordi det ga meg en mulighet til å se nærmere på formuleringer av svarene, ordvalg til informantene og det var også lettere å finne fellestrekk i svarene.

Informantene ble tydelig informert om at intervjuene blir tatt opp og at informasjonen fra intervjuene vil bli anonymisert slik at det ikke blir mulig å identifisere informantene. I kapittel fem og seks referer jeg til informantene på en følgende måte: Lærer 1 (L1), Lærer 2 (L2), Lærer 3 (L3), avdelingsleder (LE1) og rektor (LE2). Jeg slettet lydopptaket etter at jeg var ferdig med å transkribere og analysere intervjuene.

Først, leste jeg intervjutranskripsjonene flere ganger for å finne de sentrale hovedtemaene og organisere data etter dem: involvering og medvirkning, skolekultur, former og organiseringen av lærersamarbeidet i skoleutviklingsprosjektene og former for ledelsen. Mens jeg drev med kategoriseringen, måtte jeg passe på kategoriene ikke blir for bredde eller forhåndsbestemte som ikke bidrar med ny kunnskap (Johannessen et al., 2020, s. 159). Deretter fant jeg sitater om temaene som ga meg utdypende informasjon om informantenes refleksjoner.

Så, tolket jeg svarene fra intervjuene ved å identifisere mønstre i datamaterialet (Johannessen et al., 2020, s. 160). Forskere kan lese tekster på tre måter: bokstavelig, fortolkende og refleksiv. I dette studiet kan tekstene leses på en tolkende måte for å forstå hva informanter synes om involvering, medvirkning og lærersamarbeidet i de lokale skoleutviklingsprosjektene og for å forsøke å skape egen fortolkning av fenomenet. Det er også mulig å lese datamaterialet refleksivt gjennom å utforske sin egen rolle som forsker og sine egne perspektiver. I dette tilfelle bør jeg ta hensyn til at jeg påvirker tolkningsprosessen, for eksempel ved å reagere på det som blir sagt (Johannessen et al., 2020, s. 160).

Å *tolke* betyr å sette noe inn i en større ramme eller sammenheng for å se på hvilke konsekvenser analyse og konklusjon har for det forskeren undersøker (Johannessen et al., 2020, s. 156). En vanlig måte å tolke data på er å se på relevant teori man forsker på og sette funnene i kontekst av teorien for å forstå og forklare funnene (Johannessen et al., 2020, s. 156). I denne undersøkelsen tolker jeg data som handler om erfaringer, om blant annet opplevelser og meninger rundt former for lærersamarbeid, medvirkning, og involvering av lærerne i de lokale

skoleutviklingsprosjektene. Når man har samlet inn *kvalitative* data, bør man analysere og tolke dem med utgangspunkt i teorier, hypoteser og forskerens forforståelse (Silverman, 2006, referert i Johannessen et al., 2020, s. 155). Å *analysere* betyr dele noe opp i biter eller elementer for å finne et mønster i datamaterialet. Datamaterialet i denne forskningen er omfattende og i analyseprosessen skapes det en oversikt over materialet. Analysen starter allerede under datainnsamlingen; dette er et grunnlag for å stille oppfølgingsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018). Til slutt trekker forskeren konklusjon som kan svare på problemstillingen.

3.4. Reliabilitet

Begrepet *reliabilitet* referer til resultatenes pålitelighet og «det normale kriteriet på reliabilitet er at resultatene kan reproduseres og gjentas (Postholm, 2011, s. 169). I denne kvalitative undersøkelsen hvor *semistrukturerte intervjuene* ble brukt for å samle data, er det umulig å gjenta intervjuene på eksakt samme måte og reprodusere informantenes svar nøyaktig. Derfor kan begrepet *autentisitet* brukes istedenfor reliabilitet. *Autentisitet* stiller krav til en «autentisk» forståelse av informantenes erfaringer og krever en grundig refleksjon i analyse og tolkning av materialene (Silverman, 1993, referert i Postholm, 2011, s. 170). Kvalitative undersøkelser er kontekstavhengige, og tolkninger av dataen er basert på forskerens erfaringer og bakgrunn (Johannessen et al., 2020, s. 163). *Autentisitet* i denne forskningen kan styrkes gjennom en detaljert fremstilling av informantenes svar på intervju spørsmålene, og bruk av teori for å analysere resultatene. I tillegg skal dataen i form av transkripsjonene av intervjuene dokumenteres. Dalland (2012) bruker begrep *pålitelighet* som innebærer at data er samlet på en pålitelig måte. Forskeren som gjennomfører intervjuene, bør stille følgende spørsmål til seg selv for å unngå unøyaktigheter: Er spørsmålet riktig oppfattet? Har intervjueren forstått svaret riktig? Er svarene notert riktig? (Dalland, 2012, s. 120-121). Det kan oppstå feil ved transkribering av lydopptaket som kan føre til redusert *pålitelighet*. Jeg kan kontrollere at svarene er både transkribert og forstått riktig ved å dele transkriberingene med informantene og/eller stille oppklarende spørsmål til dem. Ulempen med dette kan være at informantene kan glemme hva de mente eller endre sine svar. Som læreren på videregående skole er jeg godt kjent med temaet, så jeg har en god forståelse av konteksten for å se forskjell mellom relevant og ikke relevant informasjon. At jeg jobber ved samme videregående skole som flere av mine informanter kan være en fordel siden de har tillit mot meg og føler at det er trygt å snakke om temaene. I tillegg kan informantenes besvarelser bli mer utdypende siden jeg er kjent med konteksten og de kan gi detaljerte refleksjoner siden de vet at jeg har en forståelse av begrep,

fagspråk og eksempler de referer til. Samtidig kan mine tolkninger og utvelgelse av representative eksempler og sitater fra intervjuene bli farget av mine egne opplevelser og erfaringer med temaet. For å unngå *ukontrollert subjektivitet* (Höijer, 1990, referert i Postholm, 2011, s. 171), skal informantene få en mulighet til å lese deler av oppgaver hvor de blir sitert for å være helt sikker på at dataen fremstilles på en korrekt måte.

3.5. Styrker og svakheter av metoden

I denne forskningen brukes det *kvalitativ metode* med datainnsamling gjennom *semistrukturerte intervjuer* fra fem informanter. Metoden har sine styrker og svakheter. På den ene siden bidrar den *kvalitative metoden* til en dypere analyse av problemstillinger siden informantene kom med detaljerte refleksjoner rundt lærernes involvering, organiseringen av lærersamarbeid, skolekultur og typer av ledelsen innenfor de lokale utviklingsprosjektene. *Semistrukturerte intervjuer* gir meg som forsker en frihet til å endre på rekkefølge til spørsmålene og omformulere spørsmålene for å bedre tilpasse dem til innholdet i hvert enkelt intervju. De utvalgte informantene representerer både lærerne og skoleledelsen som beriker forskningen med ulike perspektiver på forskningsspørsmålene. I tillegg tilhører de tre lærerne til to ulike skoler i fylket og representerer både fellesfag og yrkesfag som igjen gir forskeren en mulighet til å reflektere over ulike opplevelser. Informantene har tillit mot meg fordi jeg kjenner dem fra før og jobber som lærer på videregående. Under intervjuene var informantene sikre på at jeg forstår konteksten og de trengte ikke å gi mye bakgrunnsinformasjon fordi jeg har vært med på flere lokale skoleutviklingsprosjekter og var kjent med saken. Selv om intervjuene ikke ble mange, var de gjennomført på en grundig måte og mine informanter bidro med rik kunnskap om forskningsspørsmålene. Min erfaring og kompetanse som lærer sammen med deltagelse i flere lokale utviklingsprosjekter kan anses som en styrke. Under de intervjuene og dataanalyse har jeg *insiderperspektiv* som muliggjør at jeg setter meg inn i andres opplevelser av de lokale skoleutviklingsarbeidet og dermed får et dypere innsikt i informantenes perspektiv (Wolcott, 2008, referert i Postholm & Jacobsen, 2018). Som følge, fremstår studien min som troverdig og har en høy reliabilitet.

På den andre siden, har metoden noen svakheter. Først, å ha bare fem informanter resulterer i at jeg ikke har nok data til å konkludere at lærernes opplevelse av, for eksempel medvirkning samsvarer opplevelsen av alle lærere ved skolene. Samme kan sies om data fra intervjuene med skoleledelsen: avdelingslederen og rektoren som deltok i forskningen tilhører samme skole og jeg har ikke data fra ledelsen ved L3 sin skole for å sammenligne mine refleksjoner. Det er

umulig å unngå sin egen fortolkning av det som kommer fram under intervjuene og når data skal analyseres (Postholm & Jacobsen, 2018). Så, siden jeg er lærer på en videregående, kan mine tolkninger være farget av mine egne erfaringer fra skoleutviklingsarbeidet, dette kan også gjelde utvalget av sitatene fra intervjuene eller oppklarende og oppfølgende spørsmål som jeg stilte under intervjuene. Å intervju ledelsen fra skolen til L3 kunne ha vært en interessant måte å sammenligne L3 sine opplevelser med skoleledelsen sine, men ledelsen viste dessverre ikke interesse i å delta i forskningen. Til slutt er det umulig for meg å være helt objektiv under intervjuene og mens jeg analyserer data; og i tillegg har jeg mer innsikt i og forståelse av lærerne sine synspunkter framfor skolelederne sine.

4. Casebeskrivelse: to videregående skoler

Informantene som deltok i intervjuene, er ansatt ved to videregående skoler i samme fylket, men i to ulike byer. Lærer 1 (L1), Lærer 2 (L2), avdelingsleder (LE1) og rektor (LE2) jobber ved Videregående skole 1 mens Lærer 3 (L3) – ved Videregående skole 2.

Skole 1 er eneste videregående skole i byen, den har omtrent 350 elever og 121 ansatte. Skolen er delt i tre avdelinger, to avdelinger er for VG1 og Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogrammer og en – for studiespesialiserende fra VG1 til Vg3 og påbygging til generell kompetanse på VG3. L1 er fellesfaglærer ved studiespesialiserende avdeling og L2 er lærer i yrkesfag. Fellesfaglærere jobber ofte på tvers av avdelinger, så L1 har også undervisning på en yrkesfaglig avdeling. Avdeling for studiespesialiserende utdanningsprogrammer har 37 pedagogiske ansatte og to avdelingsledere, LE1 er en av dem. L2 sin yrkesfaglige avdeling er mindre og har bare 12 pedagogiske ansatte og en avdelingsleder. Hver avdeling er organisert i fagseksjoner med lærerne som underviser i samme fag. Fagseksjonene har seksjonsledere som er faglærere med en ekstra funksjon i stillingen. Seksjonslederne ved samme avdeling har møter for å koordinere arbeidet eller samarbeide om et prosjekt.

Skoleledelsen ved Videregående skole 1 består av rektor, fire avdelingslederne fra tre avdelinger, studieinspektør og koordinator for tilpasset opplæring. Ledelsesteam skal samarbeide med fagseksjonslederne om det lokale skoleutviklingsarbeidet og andre saker som er viktige for skolens drift. I tillegg har skolen et utviklingsteam med fem lærere fra både studiespesialiserende og yrkesfaglig avdeling som samarbeider med rektor og avdelingslederne om det lokale utviklingsarbeidet. Utviklingsteamet er skoleeierens initiativ som er rettet mot å øke lærerens medvirkning i det lokale skoleutviklingsarbeidet. I skoleåret 2022-2023 ble teamet formet fra lærerne som meldte seg på frivilling. Teamets arbeidsoppgaver og ansvarsområder

er ikke tydelig definert verken av skoleledelsen eller skoleeieren som gjør det utfordrende for lærermedlemmene å ha en reell og meningsfull medvirkning i det lokale skoleutviklingsarbeidet. Skolen har også elevtjenester med psykolog, helsesøster og rådgivere og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) med en PP-rådgiver som er ansatt ved fylkeskommunen og hjelper lærerne med tilrettelegging av opplæring for elever med spesielle behov. Elevmedvirkning opprettholdes gjennom elevrådet som har seks elever i styret og hver klasse velger en elevrådsrepresentant og varamedlem. Elevrådsmøter holdes regelmessig og elevene diskuterer aktuelle saker om skolemiljø eller læring og organisere ulike arrangementer.

Hver skole er pålagt til å jobbe med den lokale skoleutviklingen. Skoleeieren definerer visjon og utviklingsområder basert på nasjonale dokumenter. Det er skolens oppgave å sette disse ideene ut i praksis. Videregående skole 1 har prøvd ulike modeller i arbeidet med den lokale skoleutviklingen som ble organisert av ledelsen med lite medbestemmelse fra lærerne. I skoleåret 2022-2023 har ledelsen ved Videregående skole 1 prøvd en ny måte å organisere det lokale skoleutviklingsarbeidet på: lærerne fikk lov til å lage egne grupper/lærerteam og velge en problemstilling innenfor de tre utviklingsområdene definert av skoleeieren: tilpasset opplæring, trygt og godt skolemiljø og vurdering for læring. Hver lærergruppe skulle lage et prosjekt og jobbe med det i møtetiden avsatt til skoleutviklingen. Selv om det var et forsøk på å gi lærerne mer medbestemmelse og autonomi i å bestemme innhold og arbeidsmåter i det lokale skoleutviklingsarbeidet, opplevde lærerne flere utfordringer, for eksempel mangel på kontinuitet i arbeidet, varierende engasjement fra avdeling til avdeling og mangel på struktur og rammer rundt prosjektet. Når det gjelder sistnevnte, savnet lærerne muligheter til å analysere sine praksiser, evaluere dem og dele erfaringer i fellesskapet. Uten en tydelig struktur ble arbeidet med den lokale skoleutviklingen fragmentert og verken lærerne eller skoleledelsen ble oppdatert om arbeidet. Dessuten savnet lærerne en synlig ledelse som er aktivt involvert i arbeidet og veileder lærergruppene.

Videregående skole 2 hvor L3 er ansatt er i samme fylket, men i en annen by. Skolen har omtrent 900 elever og 230 ansatte. Ledergruppen består av en rektor, åtte avdelingsledere og studieinspektør. Som Skole 1, er Videregående skole 2 delt i avdelinger for yrkesfaglige og studiespesialiserende utdanningsprogram. Skolen har også PPT tjenester, elevtjenester, voksenopplæring og innføringsklasse for elever med kort botid i Norge. Avdelingene er delt i fagseksjoner med fagutviklere som er lærere ansvarlige for faget og styring av seksjonene. Det lokale utviklingsarbeidet skjer både i fagseksjonene, i klassetrinnsteam, i møtetiden og i tverrfaglige team. Man må presisere at ikke all møtetiden brukes til det lokale

utviklingsarbeidet, noen av tiden er satt av til andre ting, for eksempel infomøter eller organisasjonsdrift. Fagseksjonene fungerer best som samarbeidsarenaene for den lokale skoleutviklingen fordi lærerne har samme fag og det er lettere å finne et felles fokus i arbeidet. Klasseteam har ofte for mange deltakere som gjør samarbeidet utfordrende og tverrfaglige team fungerer med varierende grad av suksess på grunn av mangel av struktur og rammer rundt samarbeidet, så det var ganske personavhengig. Siden innføringen av fagfornyelsen har lærerne gjort noen endringer i sine praksiser, for eksempel begynte de å fokusere mer på tverrfaglighet. Likevel har endringene ikke blitt fullstendig festet i skolens kultur ennå og det er variasjon fra lærer til lærer og fra lærergruppe til lærergruppe angående involvering i samarbeidet om den lokale skoleutviklingen.

5. Tolkning og analyse av intervjubesvarelsene

I dette kapitlet presenterer og analyserer jeg datamaterialet og empirien jeg har samlet inn fra de fem semistrukturerte intervjuene. I kapittel seks skal jeg drøfte funnene i lys av teorien presentert tidligere i kapittel to, for å få bedre forståelse og kunnskap om hvordan lærersamarbeidet i det lokale skoleutviklingsarbeidet kan organiseres og gjennomføres og hvordan skoleledelsen kan legge til rette for lærernes medvirkning og involvering i de lokale skoleutviklingsprosjektene slik at lærerne kunne endre sine undervisningspraksiser i samsvar med fagfornyelsen. Det er flere fellestrekk i mønstrene og tendensene mellom de tre lærerne og to skolelederne. I dette kapitlet og kapittel seks referer jeg til informantene på en følgende måte: Lærer 1 (L1), Lærer 2 (L2), Lærer 3 (L3), avdelingsleder (LE1) og rektor (LE2). Av de lærerne som deltok i undersøkelsen, underviser to på studieforberedende og en - på et yrkesfaglig utdanningsprogram. De to skolelederne var en avdelingsleder til en av lærerne og rektor jobber ved skolen hvor L1 og L2 er ansatt. Analysen og drøftingen strukturerer jeg rundt forskningsspørsmålene, derfor finner jeg det hensiktsmessig å gjenta disse:

1. Hvordan kan ledelsen involvere lærerne i planlegging og gjennomføring av lokale skoleutviklingsprosjekter ved videregående skoler?
2. Hvilke former for lærersamarbeid er brukt i lokale skoleutviklingsprosjekter? Hvor effektive er disse samarbeidsformene i å hjelpe lærerne endre sine undervisningspraksiser i samsvar med fagfornyelsen?
3. Hvordan kan ledelsen og lærere skape en kultur som motiverer lærere å samarbeide om undervisningspraksiser som oppfyller fagfornyelsens krav?

4. Hvilke former for ledelse bruker skoleledere i planlegging og gjennomføring av lokale skoleutviklingsprosjekter?

Det er viktig å presisere at lærerne og skolelederne refererte til det lokale skoleutviklingsprosjektet som «utviklingsarbeid» og/eller «skoleutviklingen». Disse begrepene er brukt i noen av sitater fra deres refleksjoner under intervjuene.

5.1. Involvering av lærere og lærernes medvirkning i lokale skoleutviklingsprosjekter

Tidlig i intervjuene reflekterte lærerne over om ledelse i deres videregående skoler er demokratisk og involverende. L1 snakket om hvordan skoleledelsen sin og lærerne sin forståelse av hva involverende ledelse er, kan være forskjellig. Hen nevner at arbeid med lokalt skoleutviklingsprosjekt kan oppleves som “noe som vi gjør for å fylle tid for at de tenker at hvis vi ikke fyller all møtetiden med noe, så jobber ikke dere” (L1). Videre utfyller hen denne ideen ved å forklare at skoleutviklingsprosjektet oppleves som tiden som ledelsen satt av til profesjonell utvikling og annet arbeid utenom prosjektet ikke er alltid anerkjent av ledelsen som utviklende. Som følge, føler L1 at ledelsen har bestemt når og på hvilken måte lærere skal utvikle sine praksiser som hen synes ikke er veldig demokratisk:

De sier jo ikke det da, men det oppleves som om de tenker at vi ikke driver med andre ting som er utviklende på en måte, altså det vi gjør i jobben vår og det vi gjør i samarbeid med hverandre og at det også kan være en del av utvikling. Men at de da tenker at vi må lage et sånt, en type rigid prosjekt med rammer for at dere skal utvikle dere hvis dere ikke gjør, liksom akkurat det og skjønner ikke helt konseptet heller fordi hvis vi gjør akkurat de her tingene akkurat sånn som de har tenkt at vi skal gjøre det (L1).

L2 beskriver ledelsen på skolen på en lignende måte, hen sier at noen ganger “får man tredd ting ned over hodet uten å ha vært med i noe demokratisk prosess. Og noen ganger så får man være med å bestemme, men jeg synes stort sett så blir ting tredd ned over hodet på oss og i mange tilfeller får vi heller ikke beskjed om ting” (L2).

L2 viser til et eksempel da fylket kom med en beslutning uten å snakke med lærerne og beskriver sine meninger om det: “det synes vi faktisk ikke var noe greit i det hele tatt, så det kjemper vi veldig mye imot. Det ønsker vi ikke å være med på” (L2). Denne kommentaren uttrykker at lærerne har lite eierskap til beslutninger som er tatt uten deres involvering og som ikke har vært åpen for diskusjon. Et eksempel av lærernes involvering i beslutningsprosessen

er, ifølge L2, da hen ble invitert til å være med i skoleutviklingsteam sammen med ledergruppen. Samtidig synes hen at arbeidet i skoleutviklingsteamet var “lite relevant” for hens praksis “det ble så veldig høyt ... det ble så oppover og ikke nedover, så det var veldig vanskelig ... å sitte i sånn gruppa, så da måtte jeg trekke meg ut” (L2). I tillegg var det vanskelig å finne tid til å delta i skoleutviklingsteamet på grunn av at L2 hadde det veldig travelt i arbeidshverdagen.

L3 som ikke jobber ved samme skole som L1 og L2, forteller at hens opplevelse om hvor demokratisk og involverende ledelsen er, er avhengig av om hen kommuniserer med avdelingsleder eller rektor. L3 innrømmer at hen ikke vil si hen

“vet så mye om hva slags planer rektor har egentlig. Og nå er det den fagfornyelsen, så det er jo mye som dreier rundt den. ... så vi er jo tatt med i hva vi skal holde på med, men jeg vet ikke helt hva rektor bestandig har å satse på” (L3).

En interessant observasjon om inkludering er at L3 har inntrykk av at “ikke bestandig rektor og avdelingslederne prater så veldig mye i lag, så mye blir kastet fra rektor til avdelingslederne som må ta tak i det ger med skoleutvikling deriblant” (L3). Hen konkluderer at ledelsen på skolen er “egentlig litt lite demokratisk” og lærerne “på mange måter kastet ut å være med på ting som man ikke visste om på forhånd” (L3). Lærerne er ofte tatt med i skoleutviklingsprosjektet når “det egentlig er bestemt hvordan man skal gjøre det” (L3). L3 legger til at hen føler at lærerne blir “kastet inn” i ulike aktiviteter som er en del av utviklingsprosjektet. Til slutt er det ingen av de tre lærerne som opplever at ledelsen på deres skole er utelukkende involverende og demokratisk; selv om det er noen tiltak hvor lærerne er tatt med på råd, kan muligheter til medvirkning være begrenset og beslutningene kommer stort sett ovenfra.

I tillegg har lærerne mange fokusområder i skoleutviklingsprosjektet som gjør at mange er “litt lei” (L3). Å ha mangle oppgaver knyttet til fagfornyelsen og skoleutviklingen i tillegg til andre arbeidsoppgaver lærerne har og å ikke bli ordentlig informert om hva og hvordan de skal jobbe med i skoleutviklingsprosjektet, kan føre til frustrasjoner og manglende motivasjon. Inntrykket av at L3 sine kolleger har negative holdninger til det lokale utviklingsarbeidet kommer fra hens tolkninger av hvordan kollegene snakker om det og fra hens opplevelse av at arbeidet ikke har vært kontinuerlig. Som L3 sier:

“så har det vært sånn på skolen at vi har hoppet fra den ene til det andre uten å gjøre oss ferdig med en ting. Så folk har liksom kanskje mistet litt troen på at når det kommer noe nytt, så er det at man tror ikke

at det blir gjort ferdig før noe annet kommer og det er lite rød tråd i arbeid med skoleutviklingen på utviklingsdagene» (L3).

L1 kommer tilbake til ideen om at lærerne jobber med utviklingsarbeidet utenom tiden som er satt av ledelsen og påpeker at lærerne utvikler sine undervisningspraksiser kontinuerlig, men disse praksisene passer nødvendigvis ikke innenfor rammene for skoleutviklingsprosjektene:

Vi gjør jo ting. Utenom det der utviklingsarbeidet. Det er ikke bare sånn at vi liksom gjør bare det samme som vi har gjort i alle år, fordi det er enkelt og greit, og så kan vi bare la være å finne på noe, vi trenger ikke å utvikle oss, fordi det her går fint forrige gang, sant? (L1)

Ord “frustrasjon” og “frustrert” ble brukt flere ganger i løpet av intervjuet med L1 da hen beskrev hens opplevelser av skoleutviklingsprosjektet. L2 støtter L1 sine meninger om at lærerne driver med utviklingsarbeidet kontinuerlig og ikke bare i tiden som er satt av skoleledelsen til de lokale utviklingsprosjektene i grupper: “men jeg tenker jo utviklingsarbeid jobber man jo hele tida med, og jeg føler at jeg har jo hatt en kollega som vi har jobbet mye med fagfornyelsen ... og fikk kjempegod, godt i gang” (L2).

Samtidig innrømmer L1 at det har vært endringer i ledelsens praksis angående involvering av lærerne som gjenspeiles i måten det lokale skoleutviklingsarbeidet er organisert på i år: “de har jo prøvd å gi oss mer medvirkning, og de tenker jo ja at vi skal få lov å jobbe i (selvvalgte) grupper, og vi skal få velge tema” (L1). L1 presiserer også at lærerne og ledergruppen kan ha ulike forståelser av hva som involverende ledelse er og hvor mye medvirkning ansatte bør ha i det lokale skoleutviklingsarbeidet. Hen resonerer at ledergruppens måte å organisere prosjektet på “er ikke vondt ment” og at andre ansatte på skolen kan oppleve det på en forskjellig måte:

Det er ikke ment som styrings greie. Og at de selvfølgelig da tenker at. Det her er veldig demokratisk og inkluderende og involverende på flere måter, men kanskje og, og det kan godt hende det er noen som oppfatter det sånn. Det kan godt hende at jeg mange som er mindre negativ enn. Meg som tenker at, det her er en helt fin ting å drive med (L1).

Ifølge L1, har det skjedd noen positive endringer i involvering av ansatte i lokale skoleutviklingsprosjekter. Selv om hen ikke vurderer endringene som store, sier hen at ledelsen på skolen har blitt mer åpen for å fortelle lærerne deres visjon av prosjektet:

De har vært mer villig til å snakke om det, eller altså de sier mye mer: vi gjør det her for å inkludere dere på en måte eller sant? Altså det blir sagt utad mer enn det ble for. Men jeg føler ikke egentlig, at den reelle effekten er noe mer, at det er på en måte mer sånn ord, fine formuleringer. Og så er egentlig kjernen av det vi gjør i veldig mye av det samme ... De ledelsen som ordner med det her og driver med det her, har et genuint ønske om at vi

skal oppleve det sånn, men at vi kanskje ikke gjør det (L1). Intensjonen deres om at vi skal få være med er veldig tydelig til stede (L1).

L1 sammenligner måten å jobbe med skoleutviklingsprosjektene før og i skoleåret 2022-2023 og konkluderer at lærerne som har jobbet flere år på skolen har vært gjennom konflikter med ledergruppa fordi de følte at ledelsen bestemte mye i prosjektet uten å diskutere med lærerne først. Av denne grunnen kan noen lærere ha negative holdninger til skoleutviklingsprosjektene. L1 synes at ledelsen i sin tur forventer at lærerne på hans avdeling kommer også til å være negative mot prosjektet:

At vi på vår avdeling, på avdeling X vi er liksom alltid de vanskelige ... vi får liksom kommentarer på: Hvorfor er dere alltid så negative? ... at det er liksom vi som er problemet (L1).

De tre lærerne uttrykker samme tanke når det gjelder hvor mye skoleledelsen er involvert i arbeidet som lærerne gjør og hvor mye de vet om det. Lærerne ønsker ledelsen å være mer synlig og involvert:

Vi driver jo kontinuerlig med utvikling, som kanskje ikke blir sett (min utheving) da. Vi blir fortalt at dere må gjøre det her for å utvikle dere, for da blir det så mye bedre, og så er vi kanskje ikke helt enig i det, eller hvert fall ikke skjønne hensikten, sant? (L1)

Mangel på tillit fra lærerne til ledelsen er også knyttet til lærernes opplevelse av at ledergruppen ikke alltid vet hvilke gode undervisningspraksiser lærerne utvikler på skolene. Det kan være demotiverende for noen lærere at de blir kontinuerlig fortalt av ledergruppen at de må endre praksiser og forbedre sitt arbeid mens ledelsen ikke har oversikt over det lærerne jobber med. L1 synes det er demotiverende når “vi gjør masse bra ting allerede bare at det er kanskje ikke blir sett i like stor grad eller anerkjent” (L1). Hen foreslår at ledelsen blir mer oppdatert på arbeidet lærerne gjør istedenfor å anta at lærerne ikke er gode nok i deres arbeid. Å bli sett, hørt, anerkjent og tatt på alvor av ledelsen er vesentlig for å skape tillit og motivere lærerne til å delta aktivt i skoleutviklingen.

De må se litt mer hva som foregår, og kanskje anerkjenne litt mer av den jobben som blir gjort i stedet for å fortelle oss at OK, men hvis dere bare gjør ting annerledes, hvis dere bare endrer dere, hvis dere bare utvikler dere eller endrer alt dere gjør hver gang så blir det bedre. Da blir alt så mye bedre, og da får vi en mye bedre skole og da blir alle så mye mer fornøyd (L1).

L2 synes også at ledelsen bør vite mer om lærernes arbeid på skolen og foreslår at “noen av lederne burde hatt litt undervisning” (L2). Et ønske om at ledelsen ser og anerkjenner lærerne er uttrykt flere ganger i intervjuene med de tre lærerne.

Hvorfor da? Det er for å skjønne hva vi snakker om. Det er for å skjønne hva vi opplever i klasserommet. Det er for å se, observere hva vi gjør og hvilke utfordringer vi har å styre med ... kanskje bør dem delta (i utviklingsarbeidet) der det er mulighet for å delta. ... Det har vi ikke opplevd før ... Det er vanskelig å svare på (L2).

I intervjuet med L1 ble det også nevnt at skoleutviklingsprosjektene oppleves som en mindre naturlig del av lærernes arbeid fordi lærerne føler at de har et ekstra prosjekt de skal jobbe med i møtetiden istedenfor å drive med ting som de synes er relevante for deres praksis. L1 beskriver sin erfaring hvor hen ikke fikk lov til å jobbe med et eget prosjekt hen hadde laga med en kollega fordi “det er en del av våre vanlige arbeidsoppgaver og vi må ha noe annet” (L1).

De tre områdene som er definert av fylkeskommunen, *tilpasset opplæring, vurdering for læring og trygt og godt skolemiljø*, kan også virke begrensende for noen av lærere. I skoleåret 2022-2023 bestemte skoleledelsen på skolen til L1 og L2 å fokusere på to områder: *tilpasset opplæring og vurdering for læring*. Ledelsen ved skolen til L3 valgte å fokusere på ett område: *vurdering for læring*. Denne begrensningen kan virke lite fleksibel for noen av lærere siden prosjekter som de egentlig ønsker å jobbe med passer ikke inn rammene. Som følge, skaper det en forvirring rundt det lokale utviklingsarbeidet som oppleves som et ekstra prosjekt på toppen av alle andre arbeidsoppgaver:

Samme tema skal være utviklingsarbeidet. Ja, og hvorfor det? Hva var poenget med det da? Det skaper jo bare masse liksom ekstraarbeid og frustrasjon. Hvis vi da kunne sagt at OK, her har vi tid som vi kan jobbe med de her tingene som vi faktisk må gjøre, og vi kan fordype oss ordentlig i det da, fordi vi får mer tid til det vi kan bruke tiden på å gjøre det her. Vi blir litt roligere fordi vi har mer tid til å gjøre det arbeidet som er veldig tidkrevende, og da har vi kanskje også muligheten til å gjøre det bedre, ikke sant? (L1)

Ifølge avdelingslederen, er skoleledelsens intensjon å unngå at lærerne opplever det lokale skoleutviklingsarbeidet som et ekstraarbeid:

arbeid som ikke oppleves som noe ekstra eller noe som tar energi eller ikke oppleves som nyttig. Det skal ideelt sett være noe som, har direkte tilknytning til det som skal skje i klasserommet i undervisningen og som man ser nytten av og som gir noe mer da (LE1).

For noen lærere er det vanskelig å forstå hvilket arbeid er definert som utviklingsarbeid siden, ifølge lærerne, skjer det mye utvikling i deres arbeidshverdag, mens i tiden som er satt av til utviklingsarbeidet, skal lærerne jobbe med et prosjekt som passer innen temaene og rammene:

*Gjør jo masse, det er masse utvikling i seksjonen. Ikke sett en sånn veldig sånn, stramt skille mellom bare det her i utviklingsarbeid. Det er bare det her vi skal gjøre det bare det som telles som utviklingsarbeid alle de andre tingene vi gjør for da føler man liksom at det nesten ikke har noe verdi. De andre tingene vi gjør, de er ikke viktige. Det som er viktig er liksom utviklingsarbeidet. Det er liksom det vi skal fokusere masse på, fordi at det er liksom **riktig** (min utheving) arbeid (L1).*

L1 påpeker at lærerne og ledergruppen kan ha ulike forståelser av hvilket arbeid som regnes som utviklingsarbeid. For hen er det ikke naturlig å skille mellom “riktig” utviklingsarbeid som er gjennomført i møtetiden og annet type arbeid som man gjør i løpet av arbeidsdagen. Derfor foreslår hen å utvikle en felles forståelse av hva utviklingsarbeidet er for å motivere og engasjere lærerne:

Jeg føler, at jeg ikke forstår helt egentlig hva det her utviklingsarbeidet er. Hva er en del av utviklingsarbeidet? Hva er en del av seksjonsarbeidet eller andre ting vi allerede gjør? Hva er tenkt her? Hva er hensikten? Sant altså alle må ha en felles forståelse av hva det er, og alle må være villige til å jobbe med det (L1).

L1 nevner at det er noen lærere som ikke engasjerer seg i utviklingsarbeidet, men presiserer at dette er hens oppfatning og tolkning av signaler hen får fra kolleger:

Vi får bare møte samtaler vi har rundt omkring, så kan man hvis noen eksempel et tenkt eksempel, hvis noen spør: Hva gjør du på utviklingsarbeidet? Så kan de bare flire, og ja, det er utviklingsarbeidet. Ja, nei, vi finner på noe et eller annet sånt altså (L1).

Man hører jo rundt omkring at folk kanskje ikke tar det er kjempeseriøst, eller at folk vil ta det seriøst, men at de ikke forstår sånn at de ikke skjønner helt hva de skal gjøre, eller at de kanskje har misforstått litt hva de skal gjøre (L1).

Og da så det er ikke nødvendigvis vond vilje. Det er jo sånn at vi på en måte sette oss på bakbeina og alle sammen tenker det er et kjempeteit her og vi gidder ikke å være med på det (L1).

Ledelsen, spesielt avdelingslederne merker også at lærerne har varierende engasjement og motivasjon til det lokale utviklingsarbeidet. Lærerne, ifølge avdelingslederen, går inn i utviklingsprosjektene med ulikt utgangspunkt siden de tilhører ulike avdelinger og “etter litt sånn prøving og feiling er det veldig vanskelig å skape et felles utgangspunkt” (LE1). Til tross for at lærerne har “så ulike jobber, ulike kulturer og ulike forutsetninger”, ønsker ledelsen at alle lærerne skal delta i skoleutviklingsprosjektene. LE1 innrømmer at lærerne er med i prosjektene i varierende grad fordi ikke alle ønsker å delta i samarbeidet under utviklingsarbeidet i skoleåret 2022-2023. Hen mener at lærernes ønsker om å samarbeide med andre er veldig personavhengige og forklarer mangel på ønsker til deltakelse og engasjement

med at noen lærere “er introvert og blir veldig sliten av stort samarbeid og har ønsket å jobbe litt alene med egne prosjekter” (LE1). Hen som leder har et dilemma: enten å la en lærer jobbe med sitt prosjekt uten å samarbeide med andre eller styre denne personen i samarbeidet selv om man ikke ønsker det. LE1 velger den første varianten for å sikre at læreren ikke “skal bli ukomfortabel med å jobbe i et samarbeid som man ikke ønsker” (LE1).

Ifølge rektoren, er de lokale utviklingsprosjektene et forpliktende samarbeid som lærerne ikke kan melde seg ut av, men hen innrømmer at “det spørsmål hvor flink vi er å følge opp og støtte og finne ut hva vi kan gjøre for å få folk til å yte litt mer” (LE2). Med andre ord, er det også mulig for lærerne å ikke delta i skoleutviklingsprosjektene siden ledelsen ikke har et system for oppfølging av deres progresjon. Lærernes deltakelse i det lokale utviklingsarbeidet er basert på tillit mellom lærerne og ledelsen. Som rektoren sier, han hen prøvd

å kommunisere forventninger om at alle skal gjøre det her. Vi har en sånn måldato hvor man har skapt, produsert nok, og man er klar til å gjøre det her. Men det er også gitt, men veldig løse rammer for det her. Her er et tidsrom dere har, dere må selv mot det definere innenfor de temaene hva dere skal jobbe med og finne tid selv til å komme i mål da, så det er en balanse mellom å styre alle stegene og gi litt autonomi og litt rom for å gjøre det her da (LE2).

Denne opplevelsen samsvarer ikke med L1 og L2 sine forståelser av organiseringen av det lokale utviklingsarbeidet. De føler ikke at de fikk tydelig beskjed om hva som skal være et produkt av arbeidet med prosjektene eller at de har en frist de skal forholde seg til.

Av positive aspekter ved utviklingsarbeidet i 2022-2033 nevner L1 at lærerne fikk mye møtetid til å jobbe med sine prosjekter innenfor skoleutviklingsarbeidet. Likevel har mer møtetid til utviklingsarbeidet konsekvenser for andre området, for eksempel mindre tid til arbeid i seksjoner.

Kommunikasjon i arbeid med skoleutviklingsprosjektene er nevnt som et forbedringsområde. L1 forteller at hen ønsker en tydeligere forklaring fra ledelsen av hva som forventes fra lærerne og hvordan de skal dokumentere arbeidsprosessen og utforme et ferdig produkt:

Igjen, det var hensikten sant at vi skal liksom jobbe med noe som vi føler er relevant for oss, men jeg følte kanskje måten det ble kommunisert over veldig forvirrende, fordi at jeg i hvert fall føler jeg kanskje egentlig ennå at jeg ikke helt skjønner hva det er vi skal gjøre? Hva er liksom briefen her? Hvordan skal vi gjøre det her? ... Skal vi dokumentere et eller annet? (L1)

Når det gjelder ledelsens rolle i skoleutviklingsprosjektet, deler L1 følgende observasjoner:

Deres rolle skal være å lære oss å bli bedre lærere på en måte. Og det er altså det kan de jo sikkert en viss grad. De kan jo veilede oss på ting, men det føles liksom litt sånn påtvunget. Det føles litt sånn som at hvis dere gjør det her, hvis dere følger den her oppskriften på en måte, så blir dere bare ... Blir det mye bedre? ... Jeg opplever det litt som at deres rolle i stedet for å spille på lag med oss er litt mer sånn vi skal vise dere hva dere skal gjøre, og liksom ja lede dere på en måte der dere skal bli bedre da (L1).

Denne observasjonen er relatert til opplevelsen at lærerne ikke blir sett av ledelsen. Ordet “oppskriften” er veldig interessant i denne konteksten. Ett av målene i skoleutviklingsprosjektet er at lærerne skal endre sine praksiser i samsvar med fagfornyelsen og dens visjon av hva en god skole er og hvordan lærerne bør jobbe for å oppnå denne visjonen.

For mange lærere kan det føles som beslutningene som kommer ovenfra, uten at lærerne var involvert i beslutningsprosessen. Disse tiltakene tyder på lærernes opplevelse av at deres undervisningspraksiser ikke er gode nok. Så opplever lærerne at de er fortalt at hvis de følger “oppskriften” fra regjeringen, Utdanningsdirektoratet, fylkeskommunen og skoleledelsen, kan de bli bedre i sitt arbeid. Denne tilnærmingen forsterker mangel på tillit mellom lærere og ledelsen når man jobber med de lokale skoleutviklingsprosjektene. Det stammer fra lærernes erfaring med fagfornyelsen som lite demokratisk og lite involverende prosess. Skoleutviklingsarbeidet er knyttet til fagfornyelsen som lærerne kan ha lite eierskap til på grunn av manglende medbestemmelse selv om de fleste lærere har et genuint ønske om å forbedre og utvikle sine praksiser for å gi bedre undervisning til sine elever.

LE1 som er avdelingslederen ved L1 og L2 sin skole, beskriver sin forståelse av lederrollen i skoleutviklingsprosjektene som “å være tilretteleggere for at det arbeidet kan finne sted ved å åpne opp samarbeidsarenaer, åpne opp møteplanen og legge til rette for at folk kan finne hverandre på tvers av seksjoner og fag og avdelinger” (LE1). Som vi kan se, har LE1 og L1 ganske ulike forståelser av lederrollen i det lokale skoleutviklingsprosjektet: den første opplever at ledelsen styrer lærerne i arbeidet som ikke alltid oppleves som relevant mens sistnevnte synes hens rolle handler om å hjelpe lærerne å organisere deres samarbeid. Samtidig nevner LE1 at hen ønsker å endre sin rolle fra en pådriver til tilrettelegger som kan tolkes som hen føler at hen styrer lærerne i det lokale utviklingsprosjektene mer enn ledelsen har ønsket.

L3 sin forståelse av ledelsens rolle i skoleutviklingsprosjektet er at “ledelsen bør være synlig når det gjelder skoleutviklingsarbeid og involvere lærerne selvfølgelig. Også bør det jo være sånn at spesielt kanskje rektor har en klar visjon om hvor skolen skal gå” (L3). Hen legger til at “rektor er relativt usynlig i mitt arbeidsliv”, hen ønsker en rektor som “har visjoner og får med seg de ansatte på ting, å være en slik pedagogisk fyrstårn som skal lede skolen” (L3).

L2 sin tolkning av ledelsens rolle er at “de får oppgaver fra fylkeskommunen” (L2) og fordeler dem videre til lærerne:

De innkaller til møter som man egentlig kunne bare starte prosjektet selv, de innkaller til informasjon som du egentlig kan få på nettet, og si at nå er det jobbing de her to timer med prosjektarbeid. Dere har funnet et tema dere har valgt ut hva dere skal jobbe med. Det er bare å starte å jobbe, sende inn og legge in på Teams (L2).

Lærerne i sin tur skal velge samarbeidspartnere “som lærer skal du liksom finne deg en lærer å samarbeide med å finne et prosjekt eller hva? Det er jo tre typer ting man kunne jobbe med” (L2). At L2 sier at ledelsen er styrt fra fylkeskommunen kan kobles til hens opplevelse av at den lokale ledelsen på skolen noen ganger involverer lærerne lite i beslutningsprosess og hvis det er diskusjoner om beslutninger og utviklingsarbeidet på skolen, er de ganske abstrakte og “på høyt nivå” (L2). L3 mener at lærernes rolle i skoleutviklingsprosjektet er “å sette seg inn i den nye reformen og forandre sånn gammel praksis” mens skoleledelsen “har ansvar for at det skjer selvfølgelig. Da må de få med seg lærerne” (L3).

Rektorens forventninger til lærerne er at de gjennomfører en “jevnlig, systematisk analyse av egen praksis og utvikler den” (LE2). Hen innrømmer at kontinuerlig utvikling av lærernes praksis har ikke alltid vært “en naturlig forventning” til lærerne, og ikke bestandig skolene hadde veldig gode strukturer til å få det til” (LE2). Rektoren viser til et eksempel av “privatpraktiserende lærer”: “du tok boka, gikk inn i klasserommet og gjorde sitt, og var ferdig med det da. Og det skjer selvfølgelig masse utvikling, folk tenker og reflekterer, men ikke nødvendigvis på en strukturert og systematisk og profesjonell måte” (LE2). Hen stiller forventninger til at lærerne

er med på den tankegangen om at dette skal vi gjøre så godt vi kan på en profesjonell måte, nysgjerrighet og åpenhet rundt nye ideer, venter med motforestillinger, dette har vi prøvd før, dette kan vi ikke fordi at man kommer i en posisjon hvor man ser at dette må vi være åpne for, positivt innstilt til å prøve å forbedre seg (LE2).

Rektorens strategi for å unngå motstand mot utviklingsarbeidet er å prøve “å ikke få folk på defensiven”, “gjøre det jeg kan for at folk ikke går rett i forsvaret. Det oppleves som et angrep at dere ikke gjør riktig og noe sånt. Det kan fort gjøres når man skal snakke om endring da beskjeden kan forstås som at vi ikke er gode nok som vi er da” (LE2). Basert på informasjonen jeg fikk fra intervjuene med de tre lærerne, oppleves kommunikasjonen med ledelsen i utviklingsarbeidet som beskjed om at lærerne “ikke er gode nok”. Rektoren understreker viktigheten av gode relasjoner mellom lærerne og ledelsen i skoleutviklingsarbeidet: “det

henger sammen med relasjoner og med å gi anerkjennelse og ros og være i posisjon til å gjøre det på ting som synker bra til å gi mer energi og mer støtte til ting som du liker” (LE2).

Jeg synes at a skeptiske holdninger til utviklingsarbeidet på ulike måter tolkes av lærerne og ledelsen på ulike måter. Lærerne uttrykker skepsis mot utviklingsarbeidet fordi de ikke opplever tillit til og fra ledelsen, synes ikke at kommunikasjonen er klar nok og føler at de ikke er inkludert i beslutningsprosessen rundt skoleutviklingsprosjektene. Ledelsen i sin tur tolker motstanden som lærernes frykt mot endringer som er delvis knyttet til personligavhengige grunner, for eksempel utrygghet angående hvem man kan samarbeide med. At utfordringene med det lokale skoleutviklingsarbeidet oppstår fra personavhengige grunner kommer opp flere ganger i intervjuene med både avdelingslederen og rektoren: “det skjer ting i folks livssituasjon hvor det er utfordrende for dem å være med på alt det her da” (LE2). Rektoren mener at “en del av lærerens jobb er å utvikle sin praksis og være åpen for det”, så hen forventer at lærerne er med på utviklingsprosjektene og ønsker å delta (LE2).

L1 kommer med flere forslag til hvordan ledelsen kan legge til rette for lærernes involvering i skoleutviklingsprosjektet. Hen uttrykker et ønske om mer synlige ledere som viser interesse i det lærerne gjør og tar gruppe- eller individuelle samtaler med lærerne for å være oppdatert om hvordan det går med utviklingsprosjektet:

Prate med oss på en måte egentlig eller være litt mer synlig. ... Hvis de hadde vært hvis de hadde visst litt mer om hva vi drev med på en måte, så kunne de ha hjelp til med å: OK dere jobber med det. Hva trenger dere for å kunne utvikle det? Hva kan vi gjøre for å komme et steg videre her? Hva tenker dere? Vi har kanskje de her forslagene vi har de her innspillene kan vi gjøre noe med det her sammen sånn at jeg skjønner at det vil også bli veldig mye mer tidkrevende, for da må de på en måte snakke med hver gruppe på en måte eller hver enkelt lærer. Men jeg tror at vi da ville ha følt oss både mer sett og mer involvert (L1).

Samme ønske om synlig ledelse kommer frem i intervjuet med L2:

Jeg savner en mer synlig ledelse. ... Jeg kunne ha tenkt meg at rektoren kunne komme inn og si hei til elevene, være litt mer synlig i gangene sammen med avdelingslederne. Det er mange som ikke vet hvem rektoren er (L2).

Når lærerne opplever ledelsen som adskilt fra dem og lite synlig, kan de føle at ledelsen ikke ser dem, er ikke like engasjert i den lokale skoleutviklingen som følger til at lærerne føler lite eierskap til de lokale utviklingsprosjektene.

L2 synes lærernes involvering i skoleutviklingsprosjektene er avhengig av om de har en mulighet til å planlegge og gjennomføre tverrfaglig samarbeid, spesielt mellom fellesfaglærere og lærere på yrkesfag, som er en viktig del av fagfornyelsen. For å muliggjøre det, må det “plottes inn og planfastes i kalenderen ... lærerne har flere forskjellige samarbeidspartnere ... derfor er det kjempeviktig” (L2). Dette forslaget er koblet til ideen at lærerne driver med utviklingsarbeidet kontinuerlig i løpet av skoleåret i ikke bare i tiden som er satt av til utviklingsprosjektene i grupper. Lærerne må finne tid til tverrfaglig samarbeid selv som kan være veldig utfordrende spesielt når flere lærere skal møtes, forteller L2.

Både L1 og L2 synes samarbeid med andre skoler er et viktig tiltak for å involvere lærerne i skoleutviklingsprosjektene og hjelpe dem utvikle sine praksiser i samsvar med fagfornyelsen. I skoleåret 2022-2023 samarbeider lærerne på videregående skoler i faglige nettverk på Teams som L2 beskriver som “kunstig” og lite motiverende. Hen sier at fysiske møter kan fungere mye bedre:

Vi skal tross alt hjelpe hverandre på de ulike skolene i fylket. Vi skal kanskje være sensorer for hverandre. Vi skal jobbe med eksamen og jeg tenker der er utrolig viktig og eksamen er et kjempestort utviklingsarbeid der også man kan gjøre på kurs (L2).

En annen måte for ledelsen å involvere lærerne i skoleutviklingsprosjektet på, ifølge L1, kan være litt mer lydhør for at vi kanskje har andre innfallsvinkler eller andre tanker om hvordan vi kan gjøre det, være litt mer åpen for at mer enn en ting kan være skoleutvikling på en måte da (L1).

Hvordan tiltak utformes på skolen sier også mye om ledelsen oppleves som involverende og åpen for medvirkning. L1 og L3 innrømmer at de ikke vet hvordan tiltakene utformes og besluttes. L1 sitt inntrykk er at “de utformes og besluttes av ledergruppen som består av rektor av avdelingsledere ... de nesten planlegger et undervisningsopplegg i lag, og så sier det her i det vi tenker å gjøre” (L1). L3 har lignende observasjoner og sier at “vi lærere er ikke involvert før vi får en slags tiltakspakke som vi skal jobbe med. Jeg som lærer er i hvert fall lite involvert” (L3). Ifølge L3 er det også frustrasjon blant avdelingslederne siden de er ikke alltid involvert i beslutningsprosessen og “det er mye som kommer ovenfra til dem” (L3). L2 påstår at “noen ganger er det bare ledelsen som utformer tiltak og tar beslutninger på skolen” (L2). Hen sier at hun forstår utfordringer med å inkludere alle lærere i beslutningsprosess siden “det er mange meninger”, men ledelsen kan gjennomføre diskusjoner innenfor en avdeling (L2).

At ledelsen bør involvere lærerne i beslutningsprosesser har også blitt nevnt i intervjuene. Siden lærerne sier at de ikke er involvert i beslutningsprosessen, føler de mindre eierskap til utviklingsarbeidet:

Jeg har i hvert fall ikke hatt noe inntrykk av at vi har fått være med å utforme noe i det her arbeidet, og at vi ikke egentlig har fått lov å være med på beslutninger heller. Vi har blitt fortalt det her er planen. Det her er de tingene dere skal gjøre, og så er det opp til dere å bruke den tiden som er avsatt til å få et eller annet type resultat (L1).

For å få lærerne med på beslutningsprosessene trenger ledelsen å etablere en arena for dialog som fungerer på en effektiv måte. L1, L2 og L3 nevner flere arenaer for dialog mellom ledelsen og lærerne: komme fysisk til avdelingslederen, å skrive en e-post eller melding på Teams, og til slutt, fellesmøter, for eksempel avdelingsmøter eller personalmøter. De synes at å ha samtaler med avdelingslederen er arenaen som funker best, fordi man kan ta opp saker som må løses fort og diskutere umiddelbare reaksjoner, men utfordringen er at avdelingslederen kan være opptatt eller ikke til stedet. L2 mener at Teams ikke er den beste arenaen for dialog siden det er vanskelig å finne frem informasjon der:

(Teams er) veldig vanskelig og veldig rotete. Det tror jeg ikke bare jeg som synes, jeg ser at folk sliter med å komme inn der ... Jeg er ikke helt fornøyd med at ledelsen sender ut mail og sier gå inn på Teams og så finner dere oversikt over ... jeg tenker hvis du bruker kanalen Outlook, sender du melding, så kan du jo gjerne bare sende et vedlegg også ... Outlook er fortsatt en kanal som vi skal bruke, så jeg tenker, at hvorfor skal du drive med dobbelt arbeid? (L2).

L1 synes gode arenaer for dialog er nødvendige for at ledelsen kunne

se litt på skolen sine behov, hva er det vi trenger, eller hva er det vi tenker at ikke er så god på. ... Det er vi som skole, ikke de som ledelse, men vi alle sammen tenker, her er forbedringsområder, det er ting som vi vil bli flinkere på. Hvordan kan vi gjøre det? Hvordan kan vi jobbe med det? ... Å la oss også komme med innspill og bidra til utforming av planer for det, så det er egentlig å bare prate med oss mer enn de gjør nå (L1).

Hvordan man kan etablere god kommunikasjon mellom ledelsen og ansatte er et veldig vanskelig spørsmål. L2 mener at informasjonsflyt på skolen bør forbedres fordi “det er kort med informasjon på mange ting” (L2). Hen tenker at informasjon kan formidles i personlige samtaler med ledelsen, på mail eller på infoskjermer. Epost og infoskjermene kan brukes for informasjonen som ikke er taushetsbelagt. Det var en praksis på skolen før og fungerte bra for mange ansatte. Ut av arenaene, synes L1 og L2 at personalmøter, nemlig møter for alle pedagogiske personale ved skolen, fungerer dårligst fordi kommunikasjonen er ofte enveis og

“folk sier lite” (L2) og det er stort sett “informasjonsmøter med lite dialog” (L3). Samtidig husker L2 at noen fellesmøter ble organisert slik at noen lærere hadde en mulighet til å dele sine erfaringer som “har vært greit, men jeg kunne ha tenkt meg mindre forum og kanskje relatert til de ulike team eller klasseteam” (L2). Opplevelsen av fellesmøtene som L1 deler ligner på L2 sin opplevelse:

det er noen få som vil si noe, og veldig mange som ikke vil si ting enten fordi de bare ikke er interessert eller fordi de tenker at vi har ikke noe å si om det her eller fordi de ikke tør. ... det er noen synspunkter som vil høres og veldig mange andre som ikke vil si (L1).

Rektoren forteller at hen kan også samle direkte tilbakemeldinger fra lærerne og ha en dialog med lærerne på fellesmøter, men hen ser samme svakheter av fellesmøtene som lærere nevner:

ikke alle som kommer til ordet, det er ikke nødvendigvis de som kommer til ordet, som gjenspeiler det som mange tenker. Du utløser ikke direkte engasjement nødvendigvis i det her ... det er som regel lærerne fra avdeling X som tar ordet. ... Er du kritisk, så kan du ta ordet for det gjerne er kritikk som kommer i sånne møter, men det åpner for tilbakemelding rett til leder i plenum som ikke er nødvendigvis det mest konstruktive måten å gjøre det på (LE2).

Lærerne er enige i at man trenger mindre forum for å skape en god, gjensidig dialog med ledelsen. Slike forumer kan enten være individuelle utviklingssamtaler, men de er gjennomført en gang i året eller avdelingsmøter fordi de har færre deltakere enn fellesmøter. Klasselærerråd hvor lærerne som jobber på samme trinn møtes, er også nevnt som en mulighet.

Rektorens forslag til mindre forum er å bruke uformelle arenaer hvor lærerne kan utvikle sine undervisningspraksiser kan være samarbeidsmøter mellom flere lærere som, for eksempel underviser i samme fag i parallelle klasser. Rektoren hadde slike samarbeidsmøter da hen var lærer selv og synes de fungerte bra: “folk som gjør det her ofte liker hverandre, dem liker å samarbeide, det er ikke bare en oppgave, der er ofte en morsom ting” (LE2). Rektoren sier at ledelsen kan stimulere samarbeidsmøtene ved å “legge til rette for til å finne tid i timeplan, men det er stor grad skjer uformelt” (LE2). Samtidig basert på det som de tre lærerne sier, ønsker de å ha avsatt tid i sine timeplaner til arbeidet på tvers av fag, trinn eller samarbeidet på samme trinn. Lærerne ønsker fortsatt å beholde autonomien og bestemme innholdet selv basert på deres behov. Planfestet og regelmessig samarbeidstid hjelper lærerne både å utvikle sine praksiser, dele erfaringer og skape kollegialt samarbeidskultur. Uformelle samarbeidsmøter mellom lærerne har sine utfordringer, for eksempel “mange kan melde seg ut og gjøre det helt alene også og ikke forplikte seg til å være en del av et profesjonsfelleskap, eksponere seg for utfordringer på egen praksis, få noen ideer” (LE2).

Hvis arenaene for dialog fungerer, blir det lettere for ledelsen å få tilbakemeldinger fra lærerne om det lokale skoleutviklingsprosjektet. I kombinasjon med ideen om at ledelsen blir mer oppdatert om arbeidet lærerne gjør på skolen, kommer L1 med et forslag til organiseringen av skoleutviklingsprosjektet:

hvis de ser oss litt mer eller anerkjenner hva vi kan og hva vi gjør og hva vi er opptatt av, så kan man også plukke ut skoleutviklings grupper ... vi kan lage grupper for andre ting ... man kan spørre folk, er du interessert i å være med på det her, gi de mulighetene, men man må jo også se og vite hva folk gjør og hva folk er god på. Og da må de mer ut av møterommet og mer inn i skolemiljøet ... for å vite hva som rører seg der (L1).

LE1 forteller at hen aldri har opplevd å få så få tilbakemeldinger angående skoleutviklingsprosjektet som i skoleåret 2022-2023. Hen understreker at «vi er veldig ærlige med hverandre når ting ikke fungerer, og det er veldig fint. Men altså, man får veldig fort tilbakemeldinger når folk føler at vi kaster bort tiden deres» (LE1). Denne påstanden bør tolkes veldig forsiktig. Det kan hende at større grad av autonomi fører til færre klager, men det kan også være andre faktorer, for eksempel at intervjuet ble gjennomført i begynnelsen av skoleåret eller at avdelingslederen byttet kontor og var mindre fysisk tilgjengelig for lærerne på avdelingen. LE1 innrømmer det selv: «vi er ikke på samme plassen, så jeg får ikke samme dialogen med dere som tidligere», «jeg får ikke med alt som rører seg» (LE1).

L3 foreslår at rektor går på pedagogisk vandring både for å bli mer synlig for lærerne og elevene og for å oppdatere seg om arbeidet lærerne driver med. I tillegg kan pedagogisk vandring fungere som en arena for dialog hvis den er organisert:

Det er ikke noe vits å bli rektor og gå rundt og hilse på folk. Hen må jo ha agenda for at hvorfor hen besøker folk. Det er jo hyggelig at hen besøker den, da jeg tror er mange elever som ikke vet hvem rektor er på skolen. Det er jo litt dumt (L3).

Ledelsen har annerledes perspektiv på hvordan arenaene for dialog fungerer. Rektor på skolen har færre arenaer for dialog med ansatte enn avdelingslederne. Rektoren har bare personalmøtet, derfor prøver hen å være mer synlig ved å ha åpen dør politikk og å være til stede i lunsjpausen. Avdelingslederne har avdelingsmøter hvor de snakker med lærerne fra sin avdeling og seksjonsledermøter hvor både ledergruppen og seksjonslederne er representert. Avdelingslederne har individuelle møter med lærerne som kan være både avtalte og spontane. Teams er stort sett brukt som informasjonskanal. LE1 forteller at i skoleåret 2022-2023 forsøker ledergruppen å skape rom for andre ting, blant annet arbeidet med skoleutviklingsprosjektet og av denne grunnen har det blitt færre avdelingsmøter.

Andre arenaer for dialog hvor rektoren kan delta aktivt er møter med tillitsvalgte, seksjonslederne, samarbeidet med utviklingsteam. Den sistnevnte kaller rektoren for «mellomstasjonen» med representanter fra ulike avdelinger og «folk som er interessert, som vil ha den rollen, som kan være med» (LE2). I intervjuet som ble gjennomført i oktober 2022, sier rektoren at hen ikke vet «om det har effekten eller ikke» for å etablere en god dialog mellom hen og ansatte siden utviklingsteamet ble opprettet i begynnelsen av skoleåret 2022-2023.

Rektoren understreker viktigheten av å ha en kultur på skolen som sikrer at ledelsen og ansatte har en god dialog både i de formelle møterommene og uformelle møter. Skolekulturen skal gi en mulighet til å dele informasjonen, slik at man ikke trenger

å holde på det og bygge det opp og man kan ta det opp med nærmeste leder eller direkte med meg. Jeg prøver å være en del oppsøkende rundt ting også. Men det er sjelden at det blir at jeg brukes til å bygge en sånn helhet nødvendigvis, for det blir sånne tilfeldigheter ... at individet føler seg litt sånn at dem kan virkelig gi en tilbakemelding ... det er kjempefint (LE2).

Et spørsmål som man kan stille i forbindelse med de formelle møtene, som avdelingsmøtene, personalmøtene eller klasselærerrådene, er om de fungerer som arenaer for dialog. LE1 synes særlig på avdelingsmøtene kan lærerne komme med ønsker til saker de vil drøfte i lag og hen sier at «jeg skulle ønske det skjedde i større grad» (LE1). Oftere er det at ledelsen kommer med sakslisten til avdelingsmøtene og lærerne får beskjed om hvilke saker de skal drøfte på møtet. Denne modellen har blitt brukt i veldig mange år, ifølge LE1. LE1 evaluerer denne modellen som «ikke så konstruktiv» og «ikke så utviklende» selv om hen synes arbeidsmiljøet er godt. Grunnen til det kan være at «det er noen kanter som oppstår i de møtene som ikke trenger å være der og det kunne vært artig å prøve å løse litt opp i det» (LE1). Avdelingslederen mener at hens opplevelse av avdelingsmøtene var samme da hen var læreren selv og både rektoren og den andre avdelingslederen har samme inntrykk.

Ledelsen kan involvere lærerne mer hvis avdelingsmøtene blir brukt mer for drøfting og dialog mellom ansatte av ulike problemstillinger. LE1 foreslår at representanter fra elevtjenesten som en måte «å samsnakke om de elevene og det vi ser i klasserommet» (LE1). Avdelingslederen beskriver dette forslaget som «utviklende» og «stimulerende» (LE1).

En av de viktigste endringene som må gjøres for det lokale utviklingsprosjektets suksess er å gi lærerne mer medvirkning og involvering. L1 mener at “de kan faktisk enten spørre oss eller se oss i litt større grad. Hva er det du driver med? Hva er det som er viktig for deg? Hvilke ting er det du er opptatt av? ... Hvordan kan vi gjøre det på en måte som vil føles relevant og

hensiktsmessig for deg eller din gruppe?” (L1) Videre forklarer L1 at hen forstår at det kan være veldig tidskrevende for lederne “å prate med alle eller alle grupper, pluss at de er jo også da nødt til å være klar over. De må vite hva som skjer, ha folk driver med” (L1). L2 synes organiseringen av skoleutviklingsprosjektet i 2022-2023 er et steg mot å gi lærerne mer medbestemmelse: “jeg tenker også det med organisering på hvor man skal være og ikke være kan ha litt medbestemmelse og at man selv kan ha litt medbestemmelse” (L2). L2 presiserer at medbestemmelsen er viktig og at “det er viktig å være med på det du brenner for. At når du er mer og bestemmer, så blir det også elevene med på å bestemme, det er bra for det du brenner selv for og har medvirkning på enn at du får det bare ovenfra og ned” (L2). Som følge, er medbestemmelse og involvering av lærerne viktig for deres motivasjon, yrkesstolthet og har positive innvirkninger på deres praksis.

L2 sine forslag til hvordan ledelsen kan åpne opp for mer medbestemmelse fra lærerne er “å etablere mer toveis kommunikasjon på møtene spørre (lærerne) og ta det videre med i ledergruppa. Kanskje legge til rette for eller sende ut hva tenker dere? Hvordan kan vi gjøre det her? Kanskje åpne opp for en dialog med at hva kan vi være med på å bestemme” (L2). Et eksempel av at ledelse har spurt lærerne om å bestemme noe i skoleutviklingsprosjektet var når “vi får velge nå hva vi skal velge innenfor de tre fagområdene (vurdering for læring, trygt og godt skolemiljø, tilpasset opplæring) ... det som fylkeskommunen har bestemt” (L2). Som L2 nevner selv, er områdene allerede bestemt av fylkeskommunen, så medvirkningen kan også være begrenset av fylkeskommunen sine valg og tolkninger av fagfornyelsen. Videre sier L2 at å møte andre kolleger på tvers av fag og skoler kan være et tiltak til å forbedre arbeidet med kompetanse- og skoleutviklingen. Alt i alt, er lærernes samarbeid i de lokale skoleutviklingsprosjektene vesentlig for lærerens læring, følelsen av eierskap og om lærerne opplever arbeidet med skoleutviklingen som nyttig.

5.2. Former for samarbeid i lokale skoleutviklingsprosjekter

For å bli effektivt, bør lærersamarbeid i de lokale skoleutviklingsprosjektene være tydelig organisert. I intervjuene fortalte lærerne hvordan de opplevde ulike former for samarbeid i de lokale skoleutviklingsprosjektene. L1 mener at organiseringen av lærernes samarbeid i skoleutviklingsprosjektet er ganske løs:

Det er jo ikke organisert på noen måte. Det er jo det er jo velg noen dere vil jobbe sammen med finne en gruppe, finn deg noen jobber sammen med som kan være hvem som helst, og så bestemmer vi det bare selv (L1).

L1 sammenligner organiseringen av skoleutviklingsprosjektet i 2022-2023 med organiseringer av skoleutviklingsprosjektene hen var med på før da grupper hadde blitt bestemt av ledelsen og bestod av lærerne fra forskjellige avdelinger og programområder. Da jobbet lærerne med en oppgave som hadde blitt laget av ledelsen, for eksempel en case hvor de skulle veilede hverandre. Ifølge L1, hadde denne organiseringen “ganske varierende suksess” og var avhengig av både gruppesammensetningen og hvordan gruppemedlemmene var innstilt på utviklingsarbeidet (L1).

Før fagfornyelsen ble innført, veiledet NTNU lærersamarbeidet “der vi alle laget noen prosjekt som vi måtte fremføre på Teams. Det var jo egentlig greit, det var jo fint da synes jeg at vi fikk det delt og ellers har vi sikkert sagt litt på fellesmøter om hvordan vi jobber i ulike avdelinger og ulike fag” (L2).

Som ble nevnt før, i det lokale skoleutviklingsprosjektet 2022-2023 L1 forteller om, kunne lærerne bestemme gruppene selv. L1 innrømmer at man velger ofte å være med på gruppe med kolleger man er godt kjent med som kan ha både fordeler og ulemper. På den ene siden “du ikke får andre impulser”, på den andre siden “kan det føles hensiktsmessig og nyttig fordi du har samme perspektiv på ting. Kanskje man jobbet med noe fra før som man da kan bruke til for å utvikle” (L1).

L3 savner også tydelig struktur i måten i arbeidet med den lokale skoleutviklingen ble organisert på ved hens skole. Hen sier at på noen av møter skulle de jobbe med fagfornyelsen “uten at vi egentlig vet helt hva vi skal holde på med ... det er litt lite struktur på ting” (L3). Som følge, var lærernes engasjement i arbeidet varierende, det er “opp til hver enkelt lærer hva man skal jobbe med og hvem man skal jobbe med. Det er litt sånn løst organisert” (L3). Tverrfaglig samarbeid i team “har ikke fungert noen særlig” på grunn av mangel på styring og “stramme rammer” samt at lærerne ikke var sikre på hva som de skulle holde på med (L3). Lærerne kan jobbe med skoleutviklingsprosjektene i fagseksjoner, i klassetimer og på avdelingsmøter. Noen fagseksjoner ved L3 sin skole har “litt lite stram møteledelse” og selv om det er mange plattformer lærerne kan møtes i, mangel på konkrete mål i skoleutviklingsarbeidet fører til at tiden ikke alltid er brukt på en produktiv måte. Som følge, er hovelutfordringen med skoleutviklingsprosjektet i skolen L3 jobber ved er mangel på “stramme rammer” (L3). Hen foreslår at mer møtetiden blir brukt på skoleutviklingen og at møtetiden blir organisert slik at

flest mulig lærere kan delta i møtene. Når det er flere møter som foregår parallelt, er det umulig for lærerne å delta i dem.

Autonomi er en vesentlig faktor for lærernes motivasjon. L1, L2 og L3 påstår at de har mye autonomi i arbeidshverdagen når det gjelder planlegging og gjennomføring av undervisningen, “man kan bestemme hvordan man skal legge frem ting, man skal bestemme hvordan man kan gjøre ting” (L2) og “det er veldig lite kontroll på hva vi gjør i timene. Man kan egentlig styre mye selv” (L3). Det er mindre autonomi i arbeidet med det lokale skoleutviklingsprosjektet som “blir også litt kunstig” (L2). L2 er enig i at læreryrket er i endring hele tiden og man er nødt til å utvikle seg, men skoleutviklingsarbeidet føles som “et ekstra prosjekt” som ikke er godt integrert i hans arbeidshverdag. L1 synes den lokale skoleutviklingen gir lærerne mindre autonomi fordi den er styrt av ledelsen med lite lærernes involvering:

De har et veldig klart bilde av hvordan det her skoleutviklingsprosjektet hvis man skal kalle det, hvordan den skoleutviklingen skal gjøres, og hvordan det skal bli og hva. Jeg tror at de ser veldig tydelig for seg hva deres mål med det her er. Og da får vi mindre autonomi, fordi hvis vi da, for eksempel sier at vi vil jobbe på den her måten, så sier de ja, men det kan jeg gjerne gjøre på min egen tid, men det er i skoleutvikling da funker ikke ... i den her tiden vi har satt av til det (L1).

Når L3 snakker om autonomi i det lokale skoleutviklingsprosjektet, sier hen at ledelsen har “en agenda som man bør forholde seg til” (L3) som er knyttet til endringene i praksis i samsvar med fagfornyelsen. Selv om lærerne har mye autonomi i hvordan de arbeider med fagfornyelsen, betyr det nødvendigvis ikke at lærerne ikke ønsker en synlig ledelse som setter klare mål til arbeidet. Som L3 forteller, går endringene i undervisningspraksiser “ikke så fort i skolelivet, det tar litt tid før det blir endring” (L3). Derfor er det viktig at ledelsen på skolen involverer og engasjerer lærerne i prosjektet og viser at de er oppdatert på arbeidet lærerne gjør.

LE1 mener at i skoleåret 2022-2023 har ledelsen gjort et forsøk på å gi lærerne mer autonomi i arbeidet med skoleutviklingsprosjektet. Hen sier at lærerne har fått en mulighet til å «styre og bestemme» sitt arbeid i veldig stor grad, med utgangspunktet i de tre temaene bestemt av skoleeieren. Ifølge LE1, har lærerne kommet opp med egne samarbeidsområder og samarbeidspartnere og sammenlignet med skoleutviklingsprosjektene lærerne har hatt tidligere, har de mye frihet til å organisere arbeidet selv og «bestemme selv hvordan dere skal utføre utviklingsarbeidet» (LE1).

Ideelt sett ønsker skoleledelsen at lærerne har mye autonomi i det lokale utviklingsarbeidet. LE1 uttrykker et ønske om en større lærernes autonomi som kunne være «en levende kultur i

skolen. At man ønsker å samarbeide, man ønsker å dele det man gjør, og man har tverrfaglige prosjekter» (LE1). Ifølge det som de tre lærerne sier i intervjuene, samarbeider de regelmessig med sine kolleger og trives med det. Ledelsen har også observert positive holdninger til samarbeidet:

Til dels har vi noen veldig fine ting som skjer fordi at hvis man har kultur, så er det kontinuerlig læring og tverrfaglig samarbeid, så tror jeg at det her skjer automatisk, man slipper å stå og mase om det. Ledelsen ikke trenger å pålegge det for lærerne har absolutt kompetanse i seg selv til å utføre det arbeidet (LE1).

Samtidig kan man spørre hvorfor lærerne ikke viser like stort engasjement i det lokale utviklingsarbeidet hvis de trives med å samarbeide med hverandre? LE1 forklarer at mangel på engasjement i skoleutviklingsprosjektet blant noen lærere stammer fra individuelle forskjeller. Hen mener at noen lærere kan være «kritisk for endringer», «måten man forholder seg til endringer», og at det kreves, for eksempel at lærerne skal endre hele vurderingspraksis i samsvar med nye forskrifter (LE1). Samtidig presiserer hen at alle lærere uansett holdninger til utviklingsarbeidet ønsker å gjøre en god jobb og ønsker å se elevene sine lykkes. LE1 sier at hen har ofte opplevd «motstanden mot å gjøre endringene» og forklarer det er også personavhengig, for eksempel at «man er overarbeidet eller forvirret» (LE1).

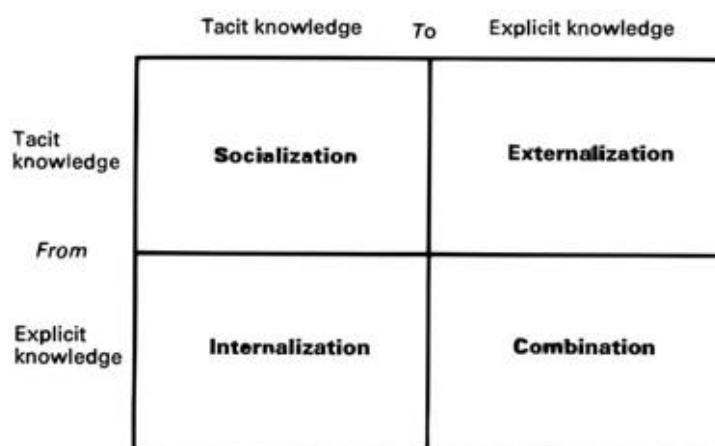
LE1 føler at samarbeidet i skoleutviklingsprosjektet er «veldig sårbart» fordi det er personavhengig: «noen er veldig glad i det, så det er noen som trekker seg ut av det, og noen står alene og noen ønsker å være med, men kommer ikke helt inn» (LE1). Ledelsens rolle i denne situasjonen er å «prøve å styre de bitte litt sånn at alle må jobbe sammen» (LE1). Hvis avdelingslederne får vite om at samarbeidet i noen av fagseksjoner er utfordrende, prøver de å «drive det i lite gran, slik at man ser at samarbeidet gir veldig mye mer enn det tar» (LE1). LE1 håper også at alle lærere skal ønske å jobbe sammen fordi «det skjer fryktelig mye fint», de har «en indre drivkraft» og samarbeidet blir en «naturlig måte å jobbe på» (LE1).

Samtidig synes LE1 at lærersamarbeidet har vært «vanskelig å få til» og selv om lærerne samarbeider hele tiden, er det «sporadisk og spontant» og mangler kontinuitet og er «sårbart», avhengig av noen lærere som er «livskraften» i kollegiet (LE1). LE1 sier at ledelsen på skolen har «i liten grad prøvd å presse lærerne inn i samarbeid foruten om noen unntak på yrkesfag» og håper at med så mye autonomi som lærerne har i skoleutviklingsprosjektet, skal samarbeidet «gå sømløst» (LE1). For å opprettholde gode prosjekter og samarbeidsrutiner, bør lederen være synlig på avdelingen og være flink til å oppmuntre lærerne til å dele sine praksiser med hverandre:

en god finger på puls på hva som skjer på avdelingen ... det er kjempeviktig for ledelsen å ikke bare sitte på kontoret, men også å være ute og observere, og snakke med lærerne og være tilgjengelig for da får du fange det opp mange av de tingene her og da kan man løfte det frem. Da kan vi snakke om det med rektor og andre avdelingslederne, man kan ta det på avdelingsmøtet. Det kan deles slik at andre lærere ser og blir fascinert av å gjøre det samme. Man kan huske på å nevne det i møter år man skal planlegge for neste skoleår (LE1).

Det er viktig «å bruke energi på det man vi se mer ut av» og «fokusere på det som vi får til. Vi får tilgang til ganske mye, vi må huske å si det høyt» (LE1).

Når rektoren forklarer hvordan skolen kan opprettholde samarbeid mellom lærerne, starter hen med SEKI-modellen hvor taus kunnskap blir eksplisitt kunnskap, «så du er på leiting etter de tingene som blir til endringer i holdninger» (LE2):



Figur 7. Four modes of knowledge creation (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 62).

SEKI-modellen av kunnskapsforvandling er basert på fire typer aktiviteter: *sosialisering*, *eksternalisering*, *kombinering* og *internalisering*. Den første aktiviteten, *sosialisering*: fra taus til taus kunnskap innebærer en prosess av erfaringsdeling som skaper taus kunnskap, for eksempel delte mentale modeller og tekniske ferdigheter. Den andre aktiviteten heter *eksternalisering*: fra taus til eksplisitt kunnskap som er en prosess når taus kunnskap blir eksplisitt i form av modeller, hypoteser, metaforer og konsepter. Dette skjer vanligvis i en dialog eller kollektiv refleksjon. Den tredje aktiviteten, *kombinering*: fra eksplisitt til eksplisitt kunnskap, er en prosess av systematisering av konsepter i et kunnskapssystem. Ansatte deler og kombinerer kunnskap gjennom dokumenter, møter, nettverk og samtaler. Denne prosessen av å sortere kategorisere og legge til eksplisitt kunnskap kan resultere i ny kunnskap. Den fjerde aktiviteten, *internalisering*: fra eksplisitt til taus kunnskap er en prosess av å omgjøre eksplisitt

kunnskap til taus. Den ligner på «learning by doing» når erfaringer gjennom sosialisering, eksternalisering og kombinerer er internalisert i individers taus kunnskaps baser og tar form av felles mentale modeller og tekniske ferdigheter. Det er viktig at kunnskapen er verbalisert i dokumenter, instruksjonsmanualer eller muntlige historier (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 62-70).

Rektoren bruker ordet «utfordre» flere ganger i forbindelsen med lærersamarbeidet. Det kan innebære å utfordre måter ting gjøres på skolen, for eksempel å gå fra tradisjonelle vurderingssituasjoner og være «mer fleksibel i tankegang» og ikke bli «fanget i den her gamle greia» (LE2). Ledelsen bør være med «i de samtalene, i de arenaene, være på leting etter det og gi støtte og anerkjennelse og ros for det» (LE2). For å fremme samarbeidet mellom lærerne, skal ledelsen «være på vakt etter hva vi skal vektlegge, hvilke justeringer trenger vi å ta, hvilke investeringer trenger vi å gjøre eventuelt» (LE2). Det er spesielt viktig å belyse god praksis fra yrkesfag fordi rektoren føler at de er «ofte litt mer usynlige på fellesmøter» (LE2). Avdelingslederne kan være «på leting» etter gode samarbeidspraksiser og gi anerkjennelse til lærerne som gjør det, «det forsterker noen gode ord, gjør at man vil gjøre kanskje mer av det» (LE2).

Når det gjelder kompetanseutviklingen som lærere driver med i samarbeid med hverandre, er det mye mer autonomi, forteller L1. Hen sier at hen kan velge samarbeidspartnere selv og mange kolleger er veldig åpne for samarbeidet. Åpenhet for samarbeidet er knyttet til skolekultur som motiverer lærere til profesjonell utvikling. L1 nevner at fellesfaglærere og lærere på yrkesfag har ofte tverrfaglige prosjekter sammen, men dette samarbeidet ofte ikke går “begge veier” siden det er fellesfaglærerne som stort sett tar initiativ (L3). Tverrfaglig samarbeid mellom fellesfagene er også viktig og, som L1 sier “vi er flinke til å snakke om mulighetene for det, men vi er ikke så gode til å finne tid til å få det gjennomført, kanskje?” (L1).

Grunnen til det kan være utfordringer med å finne møtetidspunkter i timeplan og at lærere har det travelt og hektisk på jobb generelt. Oppgaver som lærerne gjør i løpet av arbeidsdagen kan oppsummeres slik: forarbeid og etterarbeid i forbindelsen med undervisningen, undervisningen i ulike klasser, (uformelle) samarbeidsmøter med kolleger, rettelser, samtaler med elever, oppfølging av elever, arbeid med dokumentasjon, planfestet samarbeid, samtaler med foreldre, osv. I tillegg til alt dette bør lærerne også drive med de lokale skoleutviklingsprosjektene. Denne utfordringen er mer overkommelig i samarbeid mellom fellesfag- og yrkesfaglige lærerne fordi timer i yrkesfaglige programfag og timer i fellesfag ikke er satt på samme

tidspunkt i timeplanen som i sin tur gir mer fleksibilitet til lærerne å bytte timene, flytte timene og omorganisere timeplanen for å finne rom til både planlegging og gjennomføring av tverrfaglige prosjekter (L1). Noen ganger avtaler lærerne å møtes utenfor oppsatt tid som er en ulempe fordi man jobber overtid ubetalt. L2 sier også at hen hadde et godt samarbeid med en kollega i fjor, men i år er det mer utfordrende fordi “det ikke er planfestet tid til samarbeid” og de ikke har et felles møtetidspunkt (L2). Selv om det er satt av tid i møtetiden til utviklingsprosjektene, er det ofte flere oppgaver som ikke en del av dem, men er veldig viktige for lærerne og deres profesjonelle utvikling. Som L2 sier, “det er veldig viktig at man innimellom i samarbeidet med de andre lærerne for å få det til” (L2).

For å oppnå en god kompetanseutvikling, bør ledelsen ha oversikt over kompetansen lærerne har på skolen. Ifølge L2, fører mangel på oversikten over kompetansen ofte til at “man blir satt på ting man kanskje overhodet ikke har kunnskap om” (L2). Denne utfordringen, i likhet med andre utfordringer oppstår fra mangel på dialog mellom ledelsen og ansatte. L2 understreker at ledelsen “skal lytte til lærerne og praksisen deres. Og jeg tenker at det er fullt mulig å få det til” (L2). Når lærerne er satt på oppdrag som de ikke mestrer, føler de at deres praksis blir overkjørt som kan føre til mangel på tillit mot ledelsen (L2).

Det som er utfordrende med skoleutviklingsprosjektet ved skolen til L1 og L2, er at det blir mindre tid til andre viktige møtearenaer på skolen:

Problemet da er jo at jeg har gått utover tid til andre ting, som for eksempel seksjons arbeid som er dumt, at vi har veldig, veldig få seksjonsmøter, som vi synes er problematisk fordi det her har da spist mye av den tiden. Men det de har vært flinke til er å legge til rette for at OK man kan gjøre et sånn man har muligheten til å gjøre et litt sånn større arbeid fordi man har faktisk en god del av sin tid. Og det er absolutt nyttig når man har en annen ide som ikke passer innenfor de rammene som de har satt for utviklingsarbeidet (L1).

Arbeid med utviklingsprosjektene er utfordrende i tillegg på grunn av at det ikke er kontinuerlig. Denne ideen kommer frem i intervjuene til både L1 og L3. Nye temaer og prosjekter blir utviklet hvert år uten at lærerne har en mulighet til å fokusere på ett tema eller ett prosjekt over flere år og evaluere det. Som L1 sier “Kanskje en halv utviklingsdag er, og så har det gått to år, og så har vi glemt det, og så blir det kanskje tatt opp igjen. Og det å ha satt av tid til å kunne jobbe med den samme tingen, og det er jo også et innspill som har kommet veldig mange ganger” (L1).

En interessant observasjon som L1 deler er et hen føler at mange lærerne er negativt innstilt på utviklingsarbeidet og får derfor mindre utbytte av det:

Hvis jeg er i det modusen der jeg tenker at det her er utviklingsarbeidet, så blir det har egentlig ingen effekt, og det er bare en ekstra ting vi har blitt bedt om å gjøre. Så kan det jo føles som type bortkastet tid der det er masse tid vi får som sånn. OK, hva skal vi egentlig jobbe med her? Vi skjønner hva greia er, men når man da liksom hvis jeg da skjerper meg og jeg tar meg sammen og prøver å ikke være så sur og negativ og prøv å tenke hva jeg kan gjøre ut av den her tiden? Hvordan kan jeg bruke denne tiden på en bra måte? Hvis jeg klarer det, så kan jeg jo faktisk få gjort en god del ting og mest sannsynlig få en følelse av å få noe utvikling (L1).

Til slutt, tyder materialet fra intervjuene på at de to videregående skolene bør fortsette med å skape en felles samarbeidskultur der både lærerne og skoleledelsen er inkludert, er motivert til læring i fellesskapet og jobber sammen for å endre sine praksiser i samsvar med fagfornyelsen.

5.3. Kultur som motiverer for samarbeidet og kontinuerlig læring

Ordvalg til lærerne og skolelederne under intervjuene, spesielt bruk av pronomen i intervjuene med skolelederne og lærerne kan være et tegn på hvilke holdninger informantene har til fellesskapet på skolene. Pronomen “de” er ofte brukt når de tre lærerne snakker om ledelsen mens når lærerne forteller om sine erfaringer bruker de pronomen “vi”/”oss”. Dette pronomenvalet kan tolkes på to måter: lærere prøver enten å påpeke at de og skoleledelsen har forskjellige arbeidsoppgaver og ansvarsområder eller at det er et tegn på at lærerne ikke alltid føler at deres skoleledere er involverende, støtter dem eller jobber mot samme mål. Skolelederne, spesielt LE1, som er avdelingslederen, bruker ofte pronomenet «vi» når de snakker både om lærerne og medlemmene i ledergruppen som kan uttrykke at de føler at de tilhører fellesskapet på skolen og jobber mot samme mål sammen med lærerne.

L2 føler ikke at kulturen på skolen er tilrettelagt hens faglige utvikling, spesielt etter fagfornyelsen da det kom nye læreplaner og lærebøker. Hens forslag til å overkomme denne utfordringen er å organisere samarbeid på tvers av skoler i fylket og bestille kurs til lærerne:

Og jeg tenker mer kurs, mer hente inn folk, jobbe med andre skoler, tenker jeg. Jeg synes at nå føler jeg at jeg sitter litt ned i. Jeg føler ikke at jeg er holdt på med noen utvikling i forhold til det her (fagfornyelsen). Sammen med det kom det ny eksamen, læreplaner har blitt endret på. ... nå er det sikkert to eller tre år siden vi har reist. Jeg tenker at det bør prioriteres (L2).

L3 synes også at lærerne trenger oppdatering via kurs for å “få faglig påfyll”, men siden skolen ikke har økonomi til å sende alle på kurs, kan det velges noen representanter som kan dele sine erfaringer etterpå (L3).

L1 mener også at samarbeid mellom videregående skoler i fylket er nødvendig for lærernes utvikling fordi man kan få “gjort mye felles der det har vært kjempeutviklende sant. Man får masse innspill. Man ser hva de andre skolene gjør” (L1). L1 savner også mer fleksibilitet i arbeidet med skoleutviklingsprosjektet, nemlig:

Men når de da sier at men du må jobbe med det her tema på en spesiell måte. Du kan ikke jobbe med det temaet, sånn som du har lyst til, eller sånn du tenker kanskje kunne være mer hensiktsmessig sant at man kan ha litt mer fleksibilitet (L1).

L1 har husket noen sosiale tiltak som ledelsen har prøvd ut for å styrke kollegiet. Et eksempel kan være at lærere fra ulike avdelinger møtes sammen og spise lunsj. L1 synes at dette forslaget fra ledelsen uttrykker tydelig at det var et sterkt ønske fra ledelsen om at lærerne gjorde det for at vi skulle bli bedre kjent med andre, men muligens også slik at dette kunne føre til at lærerne var mer positivt innstilt, både til samarbeid og generelt. Videre reflekterer L1 over at å ha forskjellig kultur på tre avdelinger “er ikke nødvendigvis et problem. Det betyr ikke av vi ikke liker hverandre eller klarer å være sammen eller samarbeide med hverandre. Det betyr at vi har forskjellige måter å være på” (L1). L2 kunne ikke huske noen tiltak som ble innført av ledelsen til å styrke kollegiet.

L2 opplever at skolekulturen har blitt mer åpen for tverrfaglig samarbeid, men samtidig mener hen at tverrfaglig samarbeid bør:

planfastes litt, men det er vanskelig når du er med mange forskjellige. Men jeg har jo veldig stor tro på tverrfaglig samarbeid. Det er jo beste måten å jobbe på, og du lærer så mye av kollegaene dine. Jeg synes ikke at kulturen er helt der, den kan bli enda bedre ... (L2).

L3 beskriver kultur på sin skole på en følgende måte: “det er ikke en skole som preges av tverrfaglig samarbeid, for det er litt sånn tilfeldig hvem du får som kolleger egentlig” (L3). Hen fortsetter at suksess til tverrfaglig samarbeid er ofte avhengig at hvor mange faglærere er i klassen siden at i klassene med mange faglærere er det vanskeligere å organisere tverrfaglig samarbeid. L3 føler at “det er veldig mye tilfeldig hva som fungerer og hva som ikke fungerer” (L3). Skolen har prøvd å etablere tverrfaglige team som fungerte til varierende grad på grunn av “løse rammer hva vi skulle jobbe med” og det var noen få lærerne som var involvert i arbeidet (L3). Når L3 snakker om kultur for tverrfaglig samarbeid på sin skole, blir adjektiver “uklar”, “løs” og “tilfeldig” brukt flere ganger. Man kan tolke det at hovedutfordringen med gjennomføringen av det lokale skoleutviklingsprosjektet er at ledelsen ikke har involvert lærerne i planleggingen av prosjektet og ikke har kommunisert tydelig hvilke mål det har og

hva som skal være ferdig produkt. Det ble ikke diskutert med lærerne heller hvordan de skal jobbe med fagfornyelsen i skoleutviklingsprosjektet. Premisser til organiseringen av arbeidet eksisterer på skolen: man har nok møtetid, det er etablert fagseksjoner og tverrfaglige team hvor lærerne kan møtes. Samtidig resulterer lite involvering og løs organisering i at lærernes innsats, eierskap til prosjektet er varierende og holdninger er skeptiske.

Klasselærerråd kan også være et naturlig treffpunkt for lærere for å diskutere tverrfaglig samarbeid, men ifølge L1, “den møtetiden er ikke brukt til tverrfaglig samarbeid” (L1). Hen husker at en av avdelingsledere skrev et punkt på sakslisten “tverrfaglig samarbeid spikres”, men lærerne i klassen får ofte ikke tid til å drøfte tverrfaglig samarbeid på klasselærerrådet. L3 sier også at hen ønsker å drive med tverrfaglig samarbeid i klasseteam som består av lærerne på samme trinn, men klasseteam fungerer best når det er færre lærere.

Blant det som oppleves som relevant og nyttig i arbeidet med skoleutviklingsprosjektet, velger ut L1, L2 og L3 samarbeid med andre lærere både fra sin skole og andre skoler. L1 oppsummerer: “samarbeid med kolleger innenfor samme fagområde og på tvers av fagområde ... Få noen dialog med andre og få se andre perspektiver ... utvikle opplegg i lag” (L1). I tillegg påpeker L2 at det er veldig nyttig når fellesfag lærerne og lærerne på yrkesfag blir kjent med hverandre. Ofte samarbeider man mest med lærerne man deler kontor med, sier L2:

det er lett når man kanskje sitter på kontoret med hverandre, men nå føler jeg at vi er spredt for alle vinder ... av og til har man kort tid på seg å springe over eller bort for å snakke med læreren. Det er mye enklere når man er i samme bygg eller på samme arbeidsrom tenker jeg, mye lettere å snakke med folk da (L2).

Som L2 har sagt før, kan mer tverrfaglig samarbeid oppnås ved å sette av tid i timeplan til det. Nå er tverrfaglig samarbeid på skolen lite strukturert “man hopper videre til neste prosjekt som er noen annet, det hele tiden og sånn man begynner på og så avslutter, det er jo litt unaturlig, for det er jo, man bør jo jobbe i lag (L2).

L3 ønsker mer tverrfaglig samarbeid på sin skole, prosjekter og gruppearbeid og generelt “litt mer fokus på det tverrfaglige” (L3). Det ser ut til at sammenlignet med skolen L1 og L2 jobber ved, L3 sin skole har mindre fokus på og struktur rundt tverrfaglig samarbeid. Hen sier at rektors aktive deltagelse i det lokale skoleutviklingsarbeidet kan hjelpe å engasjere lærerne i skoleutviklingen. I tillegg kan skolen bruke mer møtetid til den lokale skoleutviklingen og få på plass lærere med ekstra funksjoner som har kompetanse til å veilede lærerne i utviklingsarbeidet (L3).

Når LE1 reflekterer over skolekultur, bruker hen ordet «sårbar» flere ganger. Hen sier at tverrfaglig samarbeid og kontinuerlig læring er veldig viktige for skolekulturen som «må speile samfunnet», men innrømmer at denne kulturen ikke er like sterkt presentert i alle avdelinger og fagseksjoner: «kulturen er ikke forankret egentlig i skolen, den ligger hos noen få individer og det gjør den sårbar» (LE1). LE1 forklarer at noen lærere og noen seksjoner driver skolekulturen fremover, men hvis de blir borte, kan kulturen for det tverrfaglige samarbeidet forsvinne. Hens forslag til hvordan ledelsen kan forankre kulturen i skolen er å etablere en dialog med lærerne og for lederne er det viktig å være et godt eksempel, å være pådrivere som viser lærerne hvorfor skolekulturen preget at det tverrfaglige samarbeidet er viktig. I tillegg kan ledelsen trekke frem noen interessante prosjekter som lærerne har jobbet med tidligere og bruke dem til å inspirere, motivere og «ufarliggjøre» samarbeidet (LE1).

Avdelingslederen (LE1) forteller at hen får noen ganger direkte beskjeder om at lærerne ikke ønsker å delta i samarbeidet, men ofte gjør hen konklusjoner basert på hens tolkninger av kommentarer og kroppsspråk som kan vise at noen lærere er negativt innstilt mot samarbeidet. I det tilfelle sier hen at hen skal være forsiktig med å anta og hen prøver å snakke med læreren for å avdekke hva som denne læreren opplever. LE1 mener også at negative innstillinger mot samarbeidet er knyttet til «usikkerheter», for eksempel at noen lærere er «redd for at det blir mer arbeid» eller at de ikke vet hvem som de kan samarbeide med (LE1).

Skolekulturen er kompleks og består av kulturer som tilhører ulike avdelinger og fagseksjoner. Derfor er det viktig for ledelsen å tilpasse arbeid med skoleutviklingsprosjektene til avdelingenes behov. Ledelsen har gjort et forsøk på å ikke tilpasse skoleutviklingsarbeidet til avdelingene, men fikk fort tilbakemeldinger fra lærerne om at «det følte irrelevant, det følte som ekstraarbeid» som skapte en stor motstand mot prosjektene, spesielt fra lærerne på yrkesfag (LE1). Ifølge LE1 avdelingen for studiespesialiserende utdanningsprogrammer og avdelingen for yrkesfag har ulike behov: den første kan ha en mer åpen plan mens den sistnevnte krever tilpassing til seksjoner og lærergrupper. Som konklusjon, har skoleledere den største sjansen til å påvirke skolekulturen. Hvis skoleledernes former for ledelsen har fokus på bygging av gode relasjoner med ansatte, tydelig pedagogisk ledelse og leiting etter gode praksiser, kan skolelederne gjøre positive endringer i kulturen.

5.4. Former for ledelse i planlegging og gjennomføring av lokalt skoleutviklingsarbeid

Avdelingslederen (LE1) forklarer at skoleeieren gir mye frihet til skolelederne i planlegging og gjennomføring av de lokale skoleutviklingsprosjektene. Skoleeieren bestemte de tre begrepene innenfor de nye fagplanene: *trygt og godt skolemiljø, tilpasset opplæring og vurdering for læring*; mens ledergruppen forsøker å ta grep om det ved å prøve ut ulike modeller for utviklingsarbeidet. LE1 sier at “instrukser fra skoleeier er egentlig at vi ønsker skolene å ha fokus på de tre områdene” (LE1). Som følge, har ledelsen har mye frihet til å bestemme tidsbruk, arbeidsmåter, innhold og hvem som skal være involvert i prosjektene. Det betyr at skoleledelsen har betydelig større autonomi i arbeid med de lokale skoleutviklingsprosjektene enn lærerne.

Når det gjelder beslutningsprosessen i ledergruppa, nevner LE1 at rektoren er «katalysator» og «den kreative energien» i ledergruppen. Vanligvis lager rektoren et utkast av prosjektene og presenterer det for avdelingslederne. Deretter kommer avdelingslederne med innspill til utkastet basert på i ulike avdelinger og hva som kan og ikke kan fungere siden avdelingslederne kjenner sine avdelinger best. Utkastet er også drøftet med tillitsvalgte og arbeidsgruppen og er presentert til seksjonslederne som «ikke er i drøftings posisjon» og blir informert om prosjektet, bakgrunnen bak det (LE1). LE1 sier at rektoren tar innspill fra seksjonslederne, men «modellen er egentlig satt på tidspunktet der» (LE1). Denne måten å ta beslutninger på kan ha sine ulemper. For det første, når rektoren presenterer utkastet til ledergruppen, har hen allerede bestemt hvordan prosjektet skal gjennomføres. At hen tar innspill fra avdelingslederne og tillitsvalgte kan resultere i noen justeringer, men fører ikke til store endringer. For det andre, er seksjonslederne som må bidra til kommunikasjon mellom rektoren og lærerne og som har lærerstilling selv, minst involvert i planleggingen av utviklingsprosjektene. Det ser ut de kan uttrykke sine meninger, men det er uklart om de innspillene blir brukt i utformingen av prosjektet. Til slutt, er lærerne ikke involvert i planleggingsfasen av prosjektene heller. Arbeidsgruppen som består av lærerne fra de skoleavdelingene får også lov til å gi sine tilbakemeldinger, men de er representere ikke hele kollegiet eller avdelinger.

Ledelsens rolle i skoleutviklingsprosjektet er å være tilretteleggere og å finne møtetidspunkter. LE1 innrømmer at ledergruppen klarte ikke å lage en møteplan som passer for alle avdelinger fordi det er mange grupper og team på tvers av avdelingene, så de laga en oversikt av møtetiden som ikke er satt av til andre ting og ga lærerne en frihet til å bestemme hvilke tidspunkter passer

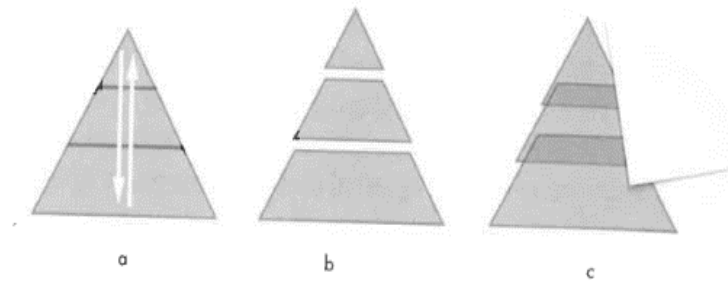
for deres samarbeid. LE1 evaluerer denne løsningen positivt og konkluderer at «det fungerer bedre enn det vi gjorde før» (LE1). Skoleledelsens intensjon bak arbeidet med skoleutviklingsprosjektet er at lærerne ikke opplever det som ekstraarbeid som ikke er relevant, men at prosjektet knytter lærerne sammen og inspirerer dem til å jobbe med noe nytt hele tiden.

LE1 sier at hen «er ganske fornøyd» med skoleutviklingsarbeidet på skolen i 2022-2023, men anerkjenner at det har et konstant forbedringspotensial. Hen sier at arbeidet med skoleutviklingsprosjektet bør evalueres av lærerne og ledergruppen kan få skriftlige «tydelige og konkrete» tilbakemeldinger på det som «vi kan treffe enda bedre» (LE1). Tilbakemeldingene skal brukes til planleggingen av neste års skoleutviklingsprosjekt for å tilpasse det enda mer til lærernes behov. Når det gjelder planleggingen i lag med lærerne, føler LE1 at personalmøtet er lite egnet til den og «det er lettere å få gode tilbakemeldinger og gode dialoger hvis man har litt mindre forum», for eksempel avdelingsmøte (LE1). På avdelingsmøtet får avdelingslederne «ulike stemmer på ulike måter», men samtidig er det vanskelig

å få tilbakemelding fra alle og kanskje den som burde gi tilbakemelding ikke gir den alltid ... det er veldig mange sånn de høyeste stemmer som snakker høyest blir hørt, og det synes jeg ikke er riktig måte å gjøre det på. Det er viktig at man får sikret at alle gir en god evaluering og at man tar det på alvor. (LE1).

Etter at evalueringen blir gjennomført, skal ledergruppen, tillitsvalgte og seksjonsledere uforme noen tiltak som skal iverksettes til neste skoleår. Samtidig nevner LE1 at rektoren får en tilbakemelding på hvordan hen «skal gjøre det», men «det er rektor som skal formulere tiltak» i samråd med ledergruppen (LE1). Til slutt, sier LE1 at det er «opp til rektor og ledelse» å bestemme på hvilken måte skolen utfører utviklingsprosjektet, hvor mye tid innen arbeidsavtalen er brukt på det. Ulempen med denne måten å planlegge det lokale utviklingsarbeidet på er at lærerne er veldig lite involvert i det. Som vi har funnet ut fra intervjuene, mangel på lærernes involvering i planleggingen av det lokale utviklingsarbeidet fører til at lærerne har mindre eierskap til prosjektene, føler ikke at de er anerkjent og er som følge mindre motivert til å drive med utviklingsprosjektet.

Rektoren (LE2) refererer til trekant modell av Roald (2013) når hen forklarer relasjoner mellom skoleeieren og skoleledelsen:



Figur 8. Fra hierarkisk styring til uproduktivt eller produktivt arbeid med kvalitetsvurdering (Roald, 2013, s. 197).

Ifølge rektoren, før fylkessammenslåing var det mye avstand mellom skolene og skoleeieren i fylkeskommunen som førte til veldig lite styring. Denne type styring er illustrert i modell b. Avstanden mellom skoleeieren og skoleledelsen kunne ha positive virkninger fordi den ga mye rom til skoleledelsen til å ta tak i ting selv, men den skapte også utfordringer på grunn av manglende deltakelse av skoleeieren som ikke var i tråd med forventningene på nasjonalt nivå. Etter fylkessammenslåing har det blitt en “tettere bånd” mellom skoleledelsen og skoleeieren da skoleeieren kom med forventninger til “hva man skulle holde på med, forventninger til at man gjør det på den måten, eller de tre begrepene om fagfornyelsen” (LE2). Rektoren evaluerer denne utviklingen som positiv fordi skoleeieren gjør et forsøk på å skape sammenheng mellom nasjonalt nivå og skolenivå i fagfornyelsen som hjelper å styrke skolene i det arbeidet. Samtidig synes rektoren at skoleledelsen har mye autonomi i organiseringen av skoleutviklingsarbeidet: “jeg opplever ikke at noen kommer inn og sier: dere må organiserer på den måten her, vi gjør den aktiviteten eller noe sånn” (LE2). Styring fra skoleeieren inkluderer de tre områdene: *tilpasset opplæring, godt og inkluderende skolemiljø og vurdering for læring* som er et grunnlag for det lokale skoleutviklingsarbeidet og sikre at skolene i fylket har en felles verdiorientert tilnærming til arbeidet. Rektoren uttrykker bekymringer for at kulturen for involvering av skoleeieren i skoleutviklingsarbeidet kan forsvinne etter fylkets oppløsning i 2024.

Når rektoren beskriver hens rolle i skoleutviklingsarbeidet, bruker hen ord “balanse” og “balansere” flere ganger: “rektorer balanserer mellom å ønske litt styring og litt sammenheng og retning og også vil ikke ha noen som kommer og bestemmer inn over dem da” (LE2). Rektoren forklarer at skoleledelsen bestemmer stort sett tilnærminger til skoleutviklingsarbeidet og planlegger kompetanseheving, hva de seks planleggingsdagene skal brukes til, bortsett fra tiden som er designert til faglige nettverk som er et samarbeid mellom

lærerne fra flere videregående skoler i samme fylke. Når skoleledelsen utformer beslutninger angående det lokale utviklingsarbeidet, bør de møte fagfornyelsens krav og planlegge innenfor de tre begrepene definert av skoleeieren. Til slutt, betyr det at rektoren og andre medlemmer av lederteam har en ganske stor autonomi i planlegging og gjennomføring av det lokale utviklingsarbeidet. Kompetanseheving er mer berørt av sentralstyring siden den innebærer samarbeidet mellom skoleeier og universitets- og høyskolesektoren og fordeling av midler til kurs og studier. Skoleeieren skal også analysere behov for kompetansehevingen i alle videregående skoler i fylket, men da intervjuet ble gjennomført, hadde rektoren ikke fullstendig informasjon om hvordan analysen skal foregå.

Rektoren synes kompetanseheving hos lærerne krever mer samarbeid mellom skoler for å utvikle en felles praksis i samsvar med fagfornyelsen. Hen sier at det er et behov for et strategidokument som kunne vise sammenhenger mellom skoleutviklingsarbeidet og kompetansehevingen på skolen og fagfornyelsen reformen. Rektoren opplever at ikke så mange lærere på skolen har “et sterkt forhold” til strategidokumentet som hadde blitt laget av skoleeieren for noen år siden, så det ble laget et nytt dokument nå og lærerne ble invitert til å komme med innspill i skoleåret 2021-2022. Rektoren presiserer at “det ikke vil være sånn ting som veldig mange gjenkjenner nødvendigvis, men det vil være et forsøk på å styre hva vi gjør, hva vi vektlegger” (LE2). Jeg kan støtte denne konklusjonen fordi selv om lærerne ble invitert til å skrive innspill til det nye strategidokumentet, ble de ikke informert om hvordan deres forslag skulle behandles. Med andre ord, var kommunikasjon med skoleeieren enveis og ble begrenset til spørsmål sendt fra fylkeskommunen. Rektoren nevner at å utarbeide strategidokumentet som skal være et grunnlag for skolens utviklingsarbeid er “en utfordrende oppgave å få til på en meningsfylt måte”, men håper at høringer om strategidokumentet hvor “alle kan gi sine innspill” kan være hjelpsom (LE2).

Retoren definerer sin rolle i det lokale skoleutviklingsarbeidet på en følgende måte:

å skape visjon og en retning ... det er en del av det som skoleeieren har bestemt. Vi skal jobbe med å tydeliggjøre nasjonale føringer og endringer. Så en del av min jobb er å fange opp de signalene og prøve å skape en sammenheng og begrense og si her er et område og definere hva er målet vårt her på vår skole? Hva skal vi bruke mindre tid og mindre krefter på, til en viss grad i hvert fall? ... Å ha en visjon, en retning og en sammenheng er den del av min jobb (LE2).

Når det gjelder å lede en lærerens læring, trenger rektoren å samarbeide tett med avdelingslederne og seksjonslederne som “legger forventninger gjennom samtaler” (LE2). Rektoren forklarer at ledelse står på tre bein: “autoritet, ekspertise og relasjoner som er veldig

viktige eller karisma. ... de tingene man kan på en måte basere påvirkning av andre mennesker på i en organisasjon. Da prøver jeg å stå på de ulike beine i masse samtaler her og der” (LE2). Avdelingslederne som kjenner sine avdelinger bedre skal holde samtaler om utviklingsarbeidet gående og finne ut hva som lærerne opplever, hva de er bekymret for, hvilke prosjekter de jobber med: “så prøve å ha en direkte samtale med folk og vise interesse, og etterspørre” (LE2).

Rektoren husker at i løpet av omtrent ti år har det vært ulike begrep for det lokale utviklingsarbeidet, for eksempel pedagogisk utviklingsarbeid og et profesjonsfellesskap, men begrepene ble ikke tydelig definert. Det ser ut samme utfordring er knyttet til det lokale skoleutviklingsarbeidet siden lærerne som jeg intervjuet uttrykker at de ikke forstår hva utviklingsarbeid er. Rektoren reflekterer over at før eksisterte det ikke kulturen for utviklingsarbeid i fellesskap selv om det var en naturlig forventning at lærerne hadde et ønske og behov for å utvikle praksisen. Samtidig hadde ikke skolen en plan for hvordan lærerne kunne utvikle sine praksiser i fellesskapet og ledelsen hadde “ikke en nødvendigvis en naturlig rolle i det” og det var “for lite sammenheng” i arbeidet (LE2).

Rektoren har også fått tilbakemeldinger fra lærerne om at de ikke skjønner hva de skal gjøre i skoleutviklingsprosjektene. Hen forklarer at det var “kanskje manglende psykologisk trygghet mellom lærere og det var på blanding av kryss og tvers av avdelinger, og at det her så det kan hende det var et element i det her” (LE2). Rektoren sier at ledelsen på skolen må gå i retning av styring som kan tolkes at skoleledelsen ønsker å skape en struktur rundt arbeidet med skoleutviklingsprosjektene. For å komme i posisjon til å lede lærernes læring, er det viktig at lærerne anerkjenner ledelsens autoritet eller ekspertise til å gjøre det. Rektoren refererer til den usynlige kontrakten mellom lærerne og ledelsen på skolen som gjenspeiler skoleledernes rolle.

I tillegg til ledergruppen, har rektor prøvd å involvere seksjonslederne i planlegging og drøfting av de lokale skoleutviklingsprosjektene. Hen påstår at seksjoner er

en fin arena for å utvikle praksisen sin da, det er noen stryker med den. Det er folk som har samme fag som er interessert i og motivert for det. Du har en flat struktur hvor folk er i stor grad likeverd. Du har en seksjonsleder som er en leder, men er ikke på en måte en egen leder. De ser veldig ofte på seg selv som helt likt og ikke noen som peker seg ut. Det er noen ulemper med det her og det at man kan mangle forpliktelse, en kan melde seg ut av det arbeidet ganske lett uten at noen nødvendigvis ser det eller tar tak i det. Du har ikke en leder som har personalansvar, som skal egentlig da følge opp, så når noen i seksjoner egentlig melder seg ut av hele greia eller er kjempeutfordrende og har bare motforestilling hele tiden, så kan det være utfordrende å ta tak i det og gjøre noe med det, det er så flat (LE2).

Rektoren understreker at “vi er avhengig av god seksjonsleder som har ambisjoner og evner til å organisere og lede samtaler og skape forventninger. Og det er kanskje ikke helt riktig og realistisk å forvente det når den personen ikke er en formell leder da” (LE2). Rektoren presiserer at det kan være store forskjeller mellom ledelsen i ulike seksjoner og noen lærere kan være “uheldige” med sine seksjonsledere fordi de mangler organisatoriske evner eller “kjøper ikke en ide at man skal utvikle praksisen” (LE2).

Ledelsen har tidligere gjort et forsøk på å inkludere seksjonslederne i evalueringen av resultater av de lokale utviklingsprosjektene, men rektoren følte at “vi kom aldri dit vi egentlig fikk til en forpliktende driv i nok seksjoner” og “å samle seksjonslederne i større grad og ansvarliggjøre det med å ta dem med på det her uten at vi lyktes i det arbeidet der” (LE2).

I det lokale skoleutviklingsarbeidet er det “en balanse mellom styring, bestemmelse og involvering da det er noen rammer for, nå tenker jeg ytre rammer for tema eller noe sånt, og så er det å skape litt rom for bevege seg inni i den” (LE2). Det som er mest utfordrende for rektoren med å involvere lærerne i skoleutviklingsarbeidet er å finne et mål eller et tema som alle lærere skal jobbe med siden det er ulike behov “både hos enkelte lærere og særlig skillet mellom yrkesfag og fellesfaglærere” (LE2). Rektorens løsning til utfordringen er følgende:

*å gi rom for å ha noe bevegelse da, så det vi havner på er som vi er kjent med, to overordnemål som er delvis styrt, men vi har fortsatt ganske mye rom for tolkning innenfor, men forhåpentligvis gir en retning da, så det er **medvirkning (min utheving)**, er delvis å velge ut hvilke områder, men ikke så mye fordi det er ting som vi jobber med kommer fra fagfornyelsen og skoleeier, der tre begrepene skal dere jobbe med, så her er forventning til at jeg skal jobbe med de her tingene (LE2).*

Rektoren forstår at involvering og medvirkning av lærerne kan påvirke lærernes følelse av eierskap til prosjektene på en positiv måte, men samtidig sier hen at “det kan være utfordrende å få alle med på å enes om på en meningsfylt måte” (LE2). Derfor spør hen hvor mye rom for påvirkning og bestemmelse lærerne på skolen skal ha, og hva vi “blir enige om alle sammen, om at dette skal vi, de ene tingen vi skal snakke om” (LE2).

Da rektoren reflekterer over lærernes medbestemmelse, nevner hen at det kan være “for mye bestemmelse” hvis hen brukte mye fellestid på å snakke om et tema som er veldig relevant for noen lærere og ikke hele kollegiet (LE2). Rektoren understreker at det er veldig vanskelig å bli enige om det ene temaet i skoleutviklingsarbeidet fordi mange lærere har ulike meninger og perspektiver, så medvirkningen skal skje innenfor de rammene som er bestemt av ledelsen og skoleeieren:

veldig mange lærere ser sin egen verden og de tingene der og ikke helheten. Ja, så det er en balansegang i det og det prøvde jeg å falle på en viss retning, men ikke så definert at det ikke er rom for å finne det som en selv synes er innenfor, det som gir energi, som er interessant, so er presserende som er viktig, som er relevant (LE2).

Rektoren forteller at hen har tidligere prøvd å “drøfte ting” med tillitsvalgte og selv om hen hadde gode samtaler med dem, “førte det ikke noe videre forankring i seg selv i organisasjonen. I de sakene var de ikke representanter for sine folk å kunne ta avgjørelser” (LE2). Likevel fortsetter rektoren samarbeidet med tillitsvalgte fordi “det er ofte ting som rører opp mot arbeidstid” (LE2). Siden å samarbeide med tillitsvalgte er ikke nok til å involvere kollegiet i utviklingsarbeidet, har rektoren prøvd å lete etter andre alternativer, for eksempel å involvere seksjonslederne i større grad: “vi åpnet døra for å si kom, vær med på å diskutere og drøfte og det var sånn utrygghet rundt dette, dette er ikke i våres jobb, vi vil ikke ta ansvar for det” (LE2). Retoren innrømmer at det kan hende at involveringen av seksjonslederne ikke ble gjort “bra nok eller på riktig måte”, men samtidig påstår at ledelsen “prøvde ulike måter, men lyktes ikke i å få åpne den og få det ansvaret for at her en min seksjon, vi gjør det sånt, vi kan gjøre det til å bygge sammen til en helhet og vil gjøre det. Det klarer vi ikke å gjøre” (LE2).

Rektoren sier at hen inviterte seksjonslederne til å drøfte ideer til utviklingsplan foreslått av ledergruppen, men “fikk aldri tillit der ti at de følte seg komfortable ... til å delta og ta eierskap for det det som skulle komme ut som et forslag” (LE2). Min tolkning av situasjonen er at siden seksjonslederne hadde mindre eierskap til forslagene formulert av ledelsen og følte ikke at medvirkningen var reell i denne diskusjonen.

Rektoren synes da hen inviterte alle ansatte til å gi tilbakemeldingene til “foreslåtte tiltak” eller utkast til utviklingsplanen ble det en reell bra medvirkning fordi justeringer ble gjort basert på tilbakemeldingene og “det var i hvert fall mulighet til å uttale seg da” (LE2). Kan denne innspillsrunden likevel være en reell medvirkning? Selv om lærerne og alle pedagogiske ansatte fikk en mulighet til å uttale sin mening, hadde utkastet blitt allerede formulert av ledergruppen og lærernes medvirkning ble redusert til justeringer av ledelsens forslag istedenfor at lærerne formulerer egne tiltak. Hvis man bruker denne tolkningen, er det ikke overraskende at skoleutviklingsplanen ble “et produkt som ingen egentlig følte som eierskap for, som ble altfor fjern da og veldig lite angikk konkret praksis, som er det vi egentlig bryr seg om” (LE2). Rektorens neste forsøk på å involvere lærerne i planlegging av skoleutviklingsarbeidet var å ha mer fokus på det som skjer i klasserommet, “dine egne mål innenfor noen områder inn i praksis. Vi får se hvordan det utvikler seg, hvordan det går, tipper variert” (LE2).

Rektoren påstår at distribuert eller ikke sentralisert ledelse kan være positiv for skolekultur. Noen ansatte har uformelle lederroller, «leder påvirkningskraft, er i en retning som ganger skolen og er levende» (LE2). Begrepet kultur er viktig, men samtidig er diffust og komplisert. Rektor sier at hen trenger ulike brillesett for å arbeide med kultur på skolen. Hen refererer til Bolman og Deal (2014) som beskriver organisasjoner som teater, jungel, og familie (Bolman & Deal, 2014, s. 321, 444). I organisasjonen som teater er det noen symbol ting som signaliserer hva er viktig for kultur og holdning. Rektor reflekterer over hvordan hen kan påvirke kulturen:

prøve å ha samme budskap over lengre tid ... væremåten i å møte folk både i møter og i alle situasjoner. Det skaper mye kultur der en blir møtt med respekt, ... man har tid til fol, at man har orden med tillitsvalgt og med vernetjeneste. Det funker, og det skaper en større sjanse for medvirkning og at folk tør å åpne kjeften (LE2).

Rektoren synes det er hens rolle å bygge denne kulturen i ledergruppen ved «å både ansette folk som er god til det og også styrke det perspektivet. Ha oppmerksomhet på arbeidsmiljøet ga samtale med dem om hvordan det går, hva dere er opptatt av nå, er det gnister?» (LE2). Så, ifølge rektoren, er det viktig å spørre om både ting som hen synes er viktige og finne ut hva som medlemmene i ledergruppen er opptatt av.

Rektoren synes elementer som skaper «dårlig kultur» er kritiske holdninger og «motsigelser hele tiden» (LE2). I det tilfelle vurderer rektoren hvor mye makt en person har og hvor mye motstand skapes. Hvis det er veldig mye makt og mye motstand, prøver rektoren å ha en samtale:

få dem til å altså forstå dem, Få dem på altså det her. Hvis man ikke lykkes i det, så må man bestemme seg: skal jeg gi like mye plass til den motstanden der? Er det man skal lage strukturer eller måter å gjøre der på som gir rom for andre meninger enn en sterkeste som kommer opp veldig ofte da? (LE2).

Personalmøter «hvor det er ledere som står og forteller» er ikke en bra arena for diskusjon selv om det er mye åpenhet i skolekulturen, sier rektoren (LE2). Hen sier at på personalmøtene «blir det veldig ofte kantet, og det er veldig ofte vanskelig å bli enig i egentlig et sånt forum ... Det er mye på spill om anerkjennelse i gruppe og det er vanskelig å gi seg litt» (LE2). I tillegg føler rektoren at det er mange lærere som ikke tar ordet på personalmøter og «blir ekskludert fra den samtalen» (LE2). «Jeg mener det påvirker også kulturen i hvordan man legger til rette for at flere blir hørt» (LE2). En bedre måte å inkludere lærerne i samtalen på er å opprette møtестruktur hvor man kan ta runder. Slike møtестrukturer er mest vanlige i mindre forum, for eksempel i fagseksjoner, men rektoren sier at noen seksjoner på skolen «blir dominert av enkelte som tar ordet og styrer hele showet» (LE2).

Andre brillesett som rektoren bruker er familie: «ros, anerkjennelse, når en hører noe positivt, skal du tenke noe positivt, skal si det til noen» (LE2). Å bygge kultur hvor det ikke er farlig å si hva du mener, det er lov å kommunisere, man tar ikke seg selv så høytidelig, det er på en måte man prøver å få til noe her, og man har en retning, man bryr seg om hva som skjer i klasserommet» (LE2). Rektoren mener at denne typen ledelsen hjelper å endre usynlig kontrakt om at ledelsen var veldig fjernt, som eksisterte på skolen før. For å komme til posisjon til å gjøre endringer eller drive med utvikling, må man satse på relasjoner, mener rektoren. Man skaper tillit gjennom å håndtere vanskelige saker, «ikke sint, ryddig, strukturert, viser omsorg, det blir faktisk mer tillit» (LE2).

Rektoren sammenligner ledelsen med improvisasjon i jazz:

det er noen der at det må i det øyeblikket og hvordan du reagerer, og der er ikke noe du kan bare lese deg til. Du må lese deg til det, men du må også utøve der for å faktisk skjønne det, så det hjelper med alle der her teoriene ... å sortere, men når det kommer til utøving, så er det tenker jeg noe annet (LE2).

Ledelsen handler om «å utløse autonomi, og vi er en slags enighet etter retning, men det må jobbes med på masse ulike måter, både ved å sette retning og krav, men det er ikke nok i seg selv i det hele tatt» (LE2). Begrepet *instructional leadership* passer best til formen for ledelsen rektor bruker og hen sier at det innebærer at «rektor er rett inn i klasserommet og ser på hva som skjer der, veileder» (LE2). *Instructional leadership* beskriver ledere som er tett på praksis og har klare forventninger mot undervisning og læring. Slike lederne skal legge til rette for lærernes profesjonelle utvikling ved å angi retning for læringsarbeidet som skal utvikle og utforme visjoner og mål, skape en positiv kultur for læring og på denne måten bidra til elevenes læring i skole (Hallinger, 2005, referert i Emstad & Postholm, 2010, s. 184).

Refleksjon rundt hvordan arbeidet med skoleutviklingsprosjektene kan forbedres skjer i ledergruppa, i samtaler mellom rektoren og avdelingslederne. Rektoren sier at samarbeidet med avdelingslederne oppleves som kreativt, kjempeartig og morsomt. Rektoren og ledergruppen prøver å få et felles begrepsapparat og felles forståelse for hva som skal prioriteres i skoleutviklingsarbeidet. Avdelingslederne deltar aktivt i å designe utviklingsarbeidet, de gir tilbakemeldinger og innspill på rektorens sine tanker om personalmøtene som hen kan bruke til egen profesjonell utvikling. Rektoren sier at det gir hen en mulighet til å «planlegge det litt mer i fellesskap» (LE2). Spørsmålet som man kan stille her er i hvilken grad er lærerne inkludert i denne prosessen?

Tiltakene på skolen er utformet av rektoren i samarbeidet med ledergruppen som inkluderer avdelingslederne. Ofte lager rektoren et utkast til tiltak og spør avdelingslederne om tilbakemeldinger og innspill: «så det har vært jeg som har hatt mest innflytelse og hente inn noen ideer gjennom masse samtaler og så lager en type utkast som vi drøfter da» (LE2). Rektoren innrømmer at denne tilnærmingen kan ha sine ulemper:

bekymringen min er at det blir altfor lett å bare akseptere utkastet, og ikke få nok utfordring på de tankene der da. Jeg har prøvd ulike måter å få flere med på prosesser for å få frem ulike ideer, og få dem med på medskapning (LE2).

Rektoren har møter som er avsatt til å diskutere forbedringspotensial til det lokale utviklingsarbeidet. Hen innrømmer at det var vanskelig å få ledergruppen til å drøfte forbedringer i utviklingsarbeidet da det ikke var møter som var bare dedikerte til det. Rektoren sier at noen ganger gjør hen «ganske mye forarbeid i forkant» og når hen presenterer utkastet til ledergruppen blir det akseptert enten fordi «jeg synes det er kjempeartig, og jeg synes det er kjempegode ideer, gode løsninger, og det blir kjempebra, så klarer jeg overbevise enten fordi jeg er formell leder eller fordi jeg er overbevist om å legge dem frem på», men hen ønsker også at hens ideer blir akseptert «med eierskap» (LE2). Til slutt, jobber skolelederne med å skape en kultur som motiverer og engasjerer lærerne til å delta i det lokale skoleutviklingsarbeidet. De største utfordringene er mangel på tillit fra lærerne til ledelsen, varierende engasjement i samarbeid i skoleutviklingsarbeidet, og usikkerhet rundt rammene for arbeidet. Lærerne ønsker å ha en større innflytelse på arbeidet med den lokale skoleutviklingen som krever gode arenaer for gjensidig dialog mellom lærerne og ledelsen.

6. Drøfting av forskningsspørsmålene i lys av teorien

I dette kapitlet presenterer jeg mine drøftinger av forskningsspørsmålene basert på informasjonen jeg har samlet fra de fem intervjuene med lærerne og ledelsen ved videregående skoler i fylket. Jeg skal drøfte forskningsspørsmålene ved hjelp av min erfaring og kunnskap som lærer og med bakgrunn i teoretiske momenter oppsummert i kapittel to.

6.1. Hvordan kan ledelsen involvere lærerne i planlegging og gjennomføring av lokale skoleutviklingsprosjekter ved videregående skoler?

Om lærerne synes de er involvert i planlegging og gjennomføring av de lokale skoleutviklingsprosjektene, er avhengig av om de opplever ledelsen ved sine videregående skoler som demokratisk og involverende. De tre lærerne som deltok i de individuelle *semistrukturerte* intervjuene kom til omtrent samme konklusjon: de synes deres arbeid ikke blir anerkjent av skoleledelsen, de føler ikke at de er sett av ledelsen og ønsker å være mer inkludert i beslutningsprosesser. Beslutningene som er tatt av ledelsen uten samråd med lærerne fører til lite eierskap til skoleutviklingsprosjektene og til at lærerne opplever at de gjør ekstra arbeid istedenfor å drive med utviklingsarbeidet som er en naturlig del av deres undervisningspraksiser. Ledelsen viser en forståelse av at utviklingsarbeidet ikke skal oppleves av lærerne som et ekstra arbeid og, som LE1 sier, det skal ha «direkte tilknytning til det som skal skje i klasserommet, i undervisningen og som man ser nytten av og som gir noe mer da» (LE1). Denne forståelsen er i tråd med Bjørnsrud (2009) og Rognaldsen (2008) sine beskrivelser av skoleutviklingsarbeidet som skal være tett knyttet mot lærernes praksis og bli fokusert på praktiske løsninger av visjoner og prinsipper formulert i læreplaner. Likevel er det ikke opplevelsen som de tre lærerne har. Selv om L1 og L2 forteller at det har skjedd positive endringer i måten skoleledelsen kommuniserer målet med skoleutviklingsprosjektene på og at lærerne fikk en mulighet til å bestemme grupper og finne temaer til prosjektene selv, føler de fortsatt at lærernes involvering ikke er reell. Denne opplevelsen kan også stamme fra at verken lærerne eller skoleledelsen har blitt enige om en felles forståelse av hva som regnes som utviklingsarbeidet. Som Bjørnsrud (2009) skriver, er det grunnleggende for skoleutviklingsarbeidet at lærerne og ledelsen skaper en felles forståelse av sentrale begreper, så man bør ikke gå videre med utviklingsarbeidet uten å drøfte i fellesskapet hva det er. Lærerne kan oppleve lite kontroll over og autonomi i sitt utviklingsarbeid når de opplever at det er begrenset til ett prosjekt som de skal drive med i møtetiden avsatt av ledelsen istedenfor å drive med utviklingsarbeidet kontinuerlig i løpet av skoleåret. Som følge, opplever lærerne at å jobbe med det lokale skoleutviklingsarbeidet som å bli “kastet ut å være med på ting som man ikke visste om på forhånd” (L3).

For å øke lærernes engasjement og involvering i de lokale skoleutviklingsprosjektene, er det viktig å sikre at lærerne har positive holdningene til skoleutviklingsarbeidet. De tre lærerne deler samme observasjoner når det gjelder holdningene til kollegiet: mange føler seg frustrert, synes ikke at arbeidet er relevant eller nyttig. Jeg må presisere at disse observasjonene er basert

på lærerne sine tolkninger av det som deres kollegaer sier om skoleutviklingsarbeidet, hvilket kroppsspråk og intonasjoner de bruker når de snakker om det, osv. Det er vanskelig å bekrefte om disse konklusjonene er riktige og tolkningene av andre sin atferd er ofte subjektive og farget av egne opplevelser. L1 innrømmer også at lærernes negative holdninger til det lokale utviklingsarbeidet kan hindre lærerne fra å være engasjert i det: «det er jo sånn at vi på en måte setter oss på bakbeina og alle sammen tenker det er kjempeteit her og vi gidder ikke å være med på det» (L1). Negative holdninger betyr ikke at lærerne ikke ønsker å utvikle eller endre sine praksiser i samsvar med fagfornyelsen. Tvert imot, ønsker de å gjøre en god jobb og hjelpe sine elever. Lærerne sier at de har gjort endringer i sine undervisningspraksiser, men det arbeidet ble gjort stort sett utenom tida avsatt til det lokale utviklingsarbeidet. Som lærerne forteller, meningsfullt samarbeid skjer når de planlegger egne prosjekter på tvers av fag og trinn eller med lærerne i parallelle klasser. Disse prosjektene, ifølge lærerne, er direkte relevante til deres undervisningspraksiser; lærerne har kontroll over målsetting, finner egne samarbeidspartnere og styrer arbeidet selv på sine premisser. I kontrast, skjer arbeidet med de lokale skoleutviklingsprosjektene sporadisk og selv om L1 og L2 kan velge egne grupper og samarbeidspartnere, føler de at de skal finne på et ekstra prosjekt som kommer på toppen av deres arbeidsoppgaver og som de ikke har en mulighet til å følge opp ordentlig. Lærerne opplever en stor kontrast mellom *det uformelle samarbeidet* og *det forpliktende samarbeidet* (Bjørnsrud, 2009) siden det første gir dem mye frihet i beslutningsprosesser, men det sistnevnte er lite strukturert og derfor oppleves ikke som nyttig. Det er ikke nok å finne problemstillinger som engasjerer lærerne, det er også viktig å sette konkrete, realistiske mål og rydde plass i timeplanen slik at lærerne kunne kontinuerlig jobbe med prosjektene (Rognaldsen, 2008). For nå er de to videregående skolene i den første «runden» av skoleutviklingsprosessen der det er lite interaksjon mellom grupper og seksjoner og lærerne jobber ikke med skoleutviklingen i fellesskapet (Dalin & Rolff, 1991).

Lærerne uttrykker selv at synlig ledelse er viktig for deres engasjement og involvering i de skoleutviklingsprosjektene. Man kan også forklare lærernes skeptiske holdninger til det lokale skoleutviklingsarbeidet med at de synes ledelsen er lite synlig i deres arbeidshverdag og er ikke oppdatert på gode praksiser som lærerne utvikler. Som følge, mangler lærerne tillit mot ledelsen og føler at deres arbeid verken blir sett eller anerkjent. Så når skoleledelsen planlegger og organiserer de lokale skoleutviklingsprosjektene, forventer lærerne at det arbeidet blir lite relevant til deres praksiser og opplever det som ekstra arbeid. Som L1 sier, oppleves de lokale skoleutviklingsprosjektene som at ledelsen forteller til lærerne at de ikke er gode nok, men

“hvis dere gjør ting annerledes, hvis dere endrer dere, hvis dere bare utvikler dere eller endrer alt dere gjør hver gang, så blir det bedre” (L1). Som det ble nevnt før, påstår lærerne at de driver kontinuerlig med å endre og utvikle sine praksiser i samsvar med fagfornyelsen, men det gjøres ofte utenfor de lokale skoleutviklingsprosjektene sine rammer. Basert på måten ledelsen kommuniserer deres visjon av de lokale skoleutviklingsprosjektene på, kommer lærerne til en forståelse at ledelsen ikke tror på at lærerne driver med profesjonell utvikling utenom tida avsatt til skoleutviklingen og at deres gode praksiser ikke blir sett av ledelsen. Selvrealisering på jobb er en viktig motivasjonsfaktor ifølge Herzberg (1959) og når lærerne tolker skoleledelsens utsagn som at de ikke mestrer sine arbeidsoppgaver, øker det misnøye på jobb (referert i Dalin, 1998). Dessuten savner lærerne tydelige pedagogiske ledere som er engasjert i det lokale skoleutviklingsarbeidet på lik linje som lærerne, er gode rollemodeller og lærer sammen med kollegiet. At ledelsen ikke legger til rette for oppfølging av lærergruppene og individuelle lærere i deres profesjonsutvikling, tolkes av lærerne som mangel på interesse i og anerkjennelse av deres arbeid (Fullan & Quinn, 2017, Abrahamsen et al., 2010).

Avdelingslederen ved skolen hvor L1 og L2 er ansatt, synes at mangel på lærernes engasjement og motivasjon til å bli involvert i de lokale skoleutviklingsprosjektene stammer fra ulike kulturer og forutsetninger på ulike avdelinger og personlige forskjeller mellom lærerne. Som hen sier, ønsker noen lærere å jobbe alene og blir sliten av samarbeidet. I intervjuet nevnte avdelingslederen ofte personavhengige grunner til utfordringene med samarbeidet i de lokale utviklingsprosjektene. Denne konklusjonen kan støttes av forskningslitteratur, for eksempel Rognalsen (2008) skriver at noen skolekulturer er utydelige og heterogene og er preget av delkulturer som i noen tilfeller kan skape motstand. Lærerne, som vi har skrevet tidligere, mener at mangel på medbestemmelse er hovedgrunn til deres lave engasjement. L2 sier blant annet at “det er viktig å være med på det du brenner for. ... det er bra for det du brenner selv for og har medvirkning på enn at du får det bare ovenfra og ned” (L2). De tre lærerne som ble intervjuet uttrykker at både de og deres kolleger er veldig motivert til å gjøre endringer i deres undervisningspraksiser, ønsker å samarbeide med andre og drive med profesjonell utvikling for å gi elevene enda bedre læring. Som vi kan se, har lærerne og avdelingslederen ulike meninger om hvilke forbedringsområder de lokale utviklingsprosjektene har. I tillegg peker utfordringene som framstår i de lokale skoleutviklingsprosjektene på generelle utfordringer med ledelse ved de videregående skolene og ulike perspektiver av skolelederne og lærerne på hva som skal endres. Grøterud og Nilsen (2005) hevder at skolelederne bør analysere hovedkulturen og delkulturen i skolen før de begynner med implementeringen av tiltak angående hvordan

skolelederne kan påvirke skolens kultur. Å påvirke skolekulturen er vanskelig og krevende, men i hvert fall stiller det ledelsen i en mer proaktiv posisjon hvor de prøver å finne løsninger på å involvere flest mulig lærere, finne felles treffpunkter mellom ulike kulturer og fremme tankegangen at selv om vi er forskjellige, kan vi jobbe mot samme mål: bedre skolehverdag og læringsutbytte for elevene.

For å involvere lærerne i skoleutviklingsprosjektene og prøve å skape et genuint ønske til å delta i dem, må ledelsen selv bli aktivt involvert i prosjektene. Rektoren foreslår en løsning på hvordan avdelingslederne kan bli involvert i prosjektene; de skal følge opp lærerne, gi dem støtte og finne ut hva som kan forbedres. Rektoren synes at det er viktig å gi lærerne autonomi i å bestemme innholdet i prosjektene, men samtidig bør ledelsen «styre alle stegene» (LE2). Denne tanken refererer til en hovedkonflikt mellom lærerne og skoleledelsen: autonomi på den ene siden og kontroll på den andre (Corwin, 1965, referert i Dalin, 1994, s. 123). Lærerne uttrykker at de ønsker konkrete forklaringer fra ledelsen av hva som forventes fra dem, hvordan de skal dokumentere arbeidet, hva som skal produseres til slutt, men ønsker verken mer styring eller kontroll fra ledelsen. Lærerne uttrykker behov for engasjerte og synlige ledere som er villige til «spille på lag med oss» (L1) i de skoleutviklingsprosjektene. Fullan og Quinn (2017) kaller skolelederne som skaper størst mulig påvirkning på læring *lærende ledere*. Lærerne ønsker at deres skoleledere blir gode rollemodeller som er nysgjerrige og viser et genuint ønske å lære seg av utviklingsarbeidet og ikke er redd for å synliggjøre hva som de ikke kan (Stundal, 2008, referert i Lyngvær & Stundal, 2010). Aktiv involvering av skolelederne i det lokale utviklingsarbeidet kan oppnås ved at skolelederne, for eksempel avdelingslederne veileder lærerteam, har samtaler med dem om det som går bra og hvilke utfordringer de møter for å sikre at lærernes tilbakemeldinger blir hørt, tatt på alvor og blir brukt videre til å forbedre prosjektene. Dessuten blir skolelederne oppdatert på arbeidet lærerne gjør, og hvilken kompetanse de har og ønsker å utvikle.

Avdelingslederen håper at hens rolle kan være tilrettelegger slik at lærernes samarbeid blir organisert på en effektiv måte, «åpne opp samarbeidsarenaer, åpne opp møteplanen og legge til rette for at folk kan finne hverandre på tvers av fag og avdelingen» (LE1). Denne forståelsen av lederrollen ligner mer på en rolle av administrator enn *lærende leder* (Fullan & Quinn, 2017), men for lærerne er det veldig viktig å se at ledelsen følger opp prosjektene og blir oppdatert på arbeidet de gjør. Så lenge føler avdelingslederen at hen er pådriver siden hen håndterer saker når enkelte lærere blant annet sliter med å komme i gang med det lokale utviklingsarbeidet eller er ikke motivert til å delta i det lokale utviklingsarbeidet mens hen ønsker å være tilrettelegger.

Ifølge Fullan og Quinn (2017), en god pedagogisk leder er ikke bare tilrettelegger, hen bør også fremme samarbeid med kollegiet slik at skoleutviklingen blir en felles oppgave og stimulerer organisasjonsforbedringer. Dette er ikke mulig uten reell medvirkning på arbeidsplassen og involvering av lærerne i beslutningsprosessen, slik at lærerne opplever eierskap av de prosjektene. Som L3 sier, for å sikre at fagfornyelsen reformen fungerer, må lærerne sette seg inn i den og forandre sin gamle praksis, og skoleledelsen «har ansvar for at det skjer selvfølgelig. Da må de få med seg lærerne» (L3).

Rektoren ved L1 og L2 sin skole understreker også at skoler skal ha gode strukturer for å skape en mulighet til at lærerne analyserer sine praksiser på en jevnlig og systematisk måte. Hen mener at “en del av lærerens jobb er å utvikle sin praksis og være åpen for det” (LE2). Lærerne er egentlig enige med rektoren, i intervjuene fortalte de tre lærerne at de synes det er inspirerende å samarbeide med andre og at de driver med en utvikling av sine praksiser, men det skjer stort sett gjennom uformelt samarbeid. Formelt og forpliktende samarbeid i de lokale skoleutviklingsprosjektene oppleves av lærerne som fragmentert og ikke skaper et system for å analysere sine praksiser. Både Midsundstad (2019) og Engeström (2001, referert i Øhra, 2015, s. 230) hevder at strukturer i skoleutviklingsarbeidet, spesielt en mulighet til å analysere egen praksis, er avgjørende i å motivere lærerne til å være aktive i skoleutviklingsarbeidet og utvikle et løsningsorientert, lærende fellesskap. Ifølge lærerne som deltok i intervjuene, har de ikke fått en mulighet ennå til å analysere å videreføre sine erfaringer fra de lokale skoleutviklingsprosjektene.

Rektoren ønsker å motivere lærerne til å bli positivt innstilt mot endringene, så når hen snakker om endringer, prøver han gi anerkjennelse og støtte til lærerne og unngå at “beskjeden forstås at vi ikke er gode nok som vi er da” (LE2). Ifølge det som L1 og L2 uttrykker i sine intervjuer, har rektoren ikke vært helt suksessfull i å kommunisere denne beskjeden. Både L1 og L2 opplever at ledelsen ikke stoler på lærerne for å inkludere dem fullstendig i beslutningsprosessene og at skoleledelsen ikke anerkjenner de gode praksisene, som følge, føler L1 og L2 at ledelsen synes de ikke er gode nok. Engeström (2001, referert i Øhra, 2015, s. 230) foreslår å involvere lærerne i beslutningsprosessene og refleksjon rundt det lokale skoleutviklingsarbeidet ved å følge *den ekspansive lærings sirkelen* hvor lærerne og ledelsen er involvert i analysen av skolens praksiser.

L1 og L2 ønsker at ledelsen blir aktivt involvert i de lokale skoleutviklingsprosjektene. Et forslag som L1 kommer med er at avdelingslederne har jevnlig samtaler med lærergruppene som deltar i de lokale utviklingsprosjektene for å gi dem en oppfølging:

hva trenger dere for å kunne utvikle det? Hva kan vi gjøre for å komme et steg videre her? Hva tenker dere? Vi har kanskje de her forslagene, vi har de her innspillene, kan vi gjøre noe med det her sammen? (L1).

L2 foreslår at skoleledelsen skaper muligheter til lærerne for å drive med jevnlig og systematisk utviklingsarbeid. Hen sier at det er viktig at lærerne har felles tid i timeplan når de kan møtes å samarbeide jevnlig på tvers av fag. Det er avsatt tid til de lokale skoleutviklingsprosjektene, men den er ganske begrenset og sporadisk, så lærerne opplever ikke at de samarbeider systematisk. Disse forslagene har sine svakheter. For det første, er det veldig tidskrevende for avdelingslederne å følge opp lærergruppene i de lokale skoleutviklingsprosjektene. Samtidig hvis lærergruppene ikke har hatt veiledning og oppfølging fra avdelingslederne, betyr det at det ikke har blitt satt av tid til oppfølgingen, så vi kan ikke si om avdelingslederne har tid til det eller ikke. Avdelingslederne driver med mye administrativt arbeid som gjør at de har mindre tid til å drive med det lokale utviklingsarbeidet. En annen konsekvens av dette er at avdelingslederne driver ofte med brannslukking framfor planlegging som svekker kontinuitet i den lokale skoleutviklingen. Med andre ord, til og med hvis avdelingslederne får konstruktive tilbakemeldinger fra lærerne, kan det være vanskelig å overføre dem til prosjektet i neste skoleår fordi det ikke finnes et system for å opprettholde en jevnlig og kontinuerlig læring i fellesskapet. Det er vanskelig å systematisere tilbakemeldinger fra lærerne og bestemme hvilke innspill skal vektlegges. Ledelsen bør finne en løsning på hvordan de kan ivareta en dialog med lærerne og sikre at flest mulig stemmer høres (Rognaldsen, 2008). For det andre, for å sette jevnlig tverrfaglig samarbeid i timeplaner, bør skoleledelsen planlegge timeplanene til avdelingene eller hele skolen annerledes for å finne felles tidspunkter til lærerne, for eksempel på samme trinn. Med andre ord, krever det å gjøre endringer i hvordan skolehverdagen organiseres. Dette kan imidlertid bidra positivt til relasjoner mellom lærerne og skoleledelsen siden ledelsen viser at de er “mer lydhør for at vi (lærerne) kanskje har andre innfallsvinkler eller andre tanker om hvordan vi kan gjøre det” (L1).

De tre lærerne påstår at de er lite involvert i hvordan tiltakene utformes og besluttes på deres skoler. Som nevnt tidligere, synes lærerne at mangel på medvirkningen er en av de viktigste forbedringspotensialer de lokale skoleutviklingsprosjektene og i hvordan skoleledelsen utøves generelt. Å ikke være med på å utforme beslutninger som direkte påvirker lærernes arbeid, har

negative innvirkninger på deres motivasjon. Samtidig oppstår det er spørsmål: hvordan kan ledelsen inkludere lærerne hvis det er så mange meninger? Den første løsningen som lærerne foreslår, er at ledelsen bruker mindre forum for å etablere en gjensidig dialog for å diskutere forbedringsområder og “la oss (lærerne) også komme med innspill og bidra til utforming av planer for de, så det er egentlig å bare prate med oss mer enn de gjør nå” (L1). Denne forståelsen er i tråd med Rognaldsen (2008) sine prinsipper for godt pedagogisk lederskap: en god leder snakker med medarbeiderne istedenfor til medarbeiderne, være åpen for dialog og skape et godt samarbeidsklima.

Oppfølgingssamtaler mellom avdelingslederne og gruppene som jobber med de lokale utviklingsprosjektene kan være et eksempel på mindre forum for dialog. Ifølge rektoren, kan samarbeidsmøter mellom lærerne som, for eksempel underviser i samme fag i parallelle klasser kan være et godt forum. Samtidig påpeker rektoren at lærerne organiserer slike møter stort sett selv og at det skjer uformelt. Fra intervjuet med L2, har vi funnet ut at lærerne setter også pris på slike møter, men de ønsker at de blir en del av lærernes timeplan for å anerkjenne arbeidet som lærerne gjør og skape en mulighet for flere lærere til å delta i samarbeidet. Vanligvis er det ganske uproblematisk for to lærere å finne et felles møtetidspunkt, men det er vanskeligere for flere lærere på samme trinn eller på tvers av trinn. Derfor hvis ledelsen ønsker å stimulere lærerens involvering i de skoleutviklingsprosjektene og legge til rette for aktiv deltagelse, er det vesentlig å finne tid til lærersamarbeidet i timeplanen. Rektoren synes noen lærere kan melde seg ut av uformelle samarbeidsmøter mens lærerne opplever at det er lettere å melde seg ut av *det formelle og forpliktende samarbeidet* (Bjørnsrud, 2009) fordi det ikke har felles rammer, struktur og grenser, ledelsen ikke er synlig og, som følge, vekker det lite engasjement.

Videre, hvis ledelsen er jevnlig oppdatert på arbeidet som lærerne gjør på skolen, blir det lettere å organisere de lokale skoleutviklingsprosjektene på måten som engasjerer lærerne. Gruppene til det lokale skoleutviklingsarbeidet kan lages på bakgrunn av det lærerne jobber med slik at ledelsen kan gi lærerne tips om hvilke grupper de kan være med på. Avdelingslederne er som regel bedre kjent med arbeidet på sine avdelinger enn rektoren. L3 foreslår at rektoren blir mer synlig og mer aktivt involvert i det lokale skoleutviklingsarbeidet ved å gå på pedagogisk vandring som kan også brukes som en arena for dialog. En annen mulighet til å opprette gjensidig dialog mellom skoleledelsen og lærerne er rektorens sine møter med “mellomstasjoner” eller tillitsvalgte og seksjonslederne som representerer sine avdelinger.

Til slutt, basert på refleksjonene fra de tre individuelle intervjuene med lærerne, kan man konkludere at lærerne synes de ikke er godt nok involvert i beslutningsprosessene, verken i de lokale skoleutviklingsprosjektene eller på skolenivå generelt. Dette skaper skeptiske holdninger blant lærerne som fører til negative forventninger mot det lokale utviklingsarbeidet. Mangel på åpen og gjensidig kommunikasjon mellom lærerne og skoleledelsen resulterer i at lærernes kompetanse og erfaringer ofte ikke er brukt på en produktiv måte i det lokale skoleutviklingsarbeidet. Det er essensielt for en god skoleledelse at man ser lærerne, anerkjenner deres gode arbeid og at skolelederne er synlige i skolehverdagen.

6.2. Hvilke former for lærersamarbeid er brukt i lokale skoleutviklingsprosjekter? Hvor effektive er disse samarbeidsformene i å hjelpe lærerne endre sine undervisningspraksiser i samsvar med fagfornyelsen?

Effektiv organisering av lærersamarbeidet er vesentlig for lærernes motivasjon til å delta i de lokale skoleutviklingsprosjektene. I tillegg bør lærerne oppleve at de er involvert i organiseringen av samarbeidsformene for å se at de har et positivt utbytte av skoleutviklingsarbeidet. Samarbeidet er viktig fordi den holder organisasjonen sammen (Minzberg, 1991, referert i Dalin, 1998).

Avdelingslederen ved L1 og L2 sin videregående skole forteller at ledelsen har prøvd ut ulike modeller i organiseringen av lærersamarbeidet i de lokale utviklingsprosjektene. Modellene varierte fra at ledelsen bestemte nesten alt: gruppesammensettinger, oppgaver eller case som lærerne jobbet med, til forsøk på å skape mer autonomi for lærerne ved å gi dem en mulighet til å lage egne grupper og finne problemstillinger innenfor de tre områdene bestemt av skoleeieren: *trygt og godt skolemiljø, tilpasset opplæring og vurdering for læring*. Ifølge avdelingsledernes observasjoner, fungerer den sistnevnte modellen best fordi den gir lærerne mer frihet og autonomi.

L1 og L2 som jobber ved samme videregående skole, synes at i skoleåret 2022-2023 har det vært positive endringer i organiseringen av lærersamarbeid fordi lærerne kunne lage egne grupper og formulere egne problemstillinger som resulterte i "litt medbestemmelse" (L2). Som L1 påpeker, kan denne typen organiseringen ha både fordeler og ulemper. Blant fordeler kan man nevne at lærerne får mer autonomi i å bestemme innholdet i det lokale utviklingsarbeidet i motsetning med organiseringen som ble brukt tidligere da lærerne fikk et ferdiglaget opplegg fra ledelsen de skulle følge. At lærerne føler at de gradvis får mer kontroll over eget arbeid med

profesjonell utvikling, er et steg i en riktig retning. Ulemper, som L1 påpeker, kan være at lærerne velger samme arbeidspartnere som de kjenner godt og som har samme perspektiver på ting, så det er mulig at de ikke får like mange nye impulser fra samarbeidet. Rognaldsen (2008) skriver at lærergrupper eller lærerteam bør være rimelig heterogene og medlemmene bør være trygge på hverandre. Heterogene grupper gir potensialer til å se på problemstillingen fra andre synspunkter, men det kan være utfordrende å samarbeide med noen som har ulik kompetanse, ulike holdninger og personlighet. Å være med på grupper med kollegaer som man, for eksempel ikke kjenner veldig godt eller med lærerne som har andre fagområder kan være bra for lærernes profesjonsutvikling hvis de utvikle normer for sosialt og faglig samspill i lag.

Samtidig selv om lærerne etterspør autonomi i det lokale skoleutviklingsprosjektene, bør lærersamarbeidet også ha en tydelig struktur og rammer. Det betyr ikke at skoleledelsen skal bestemme innholdet eller hvilke tiltak skal settes i gang, hva som lærerne skal prøve ut i undervisningen, osv. Lærerne trenger å vite hvilke konkrete mål prosjektet har, hvor mye tid blir brukt på det og hva som skal være resultat eller endelig produkt og hvilken oppfølging eller støtte fra ledelsen de kan få. L3 sier at i skoleutviklingsarbeidet er det «litt lite struktur på ting» (L3). Ved L3 sin skole varierte innsatsen i det lokale skoleutviklingsprosjektet fra lærer til lærer fordi lærerne ikke var sikre på hva som kreves fra dem. Man kan støtte lærernes utsagn med det Bjørnsrud (2009) skriver om viktige faktorer rundt samarbeidet: det skal være klarhet rundt ressursdisponering, hva tiden i timeplaner er avsatt til, fordeling av arbeidsoppgaver og åpenhet rundt ressursbruk. I situasjonen som L3 beskriver, er det ikke veldig tydelig for lærerne hvilke ansvarsområder ledelsen og gruppene har og hvilke forventninger ledelsen har mot det lokale utviklingsarbeidet. Ideelt sett ønsker skolene å oppnå det som Moss og Tomassen (1994, referert i Rognaldsen, 2008) kaller for det pedagogiske utviklingsarbeidet satt i system med skolens utviklingsplan som et levende dokument skapt i fellesskap og akseptert av de fleste.

L2 snakker om at for noen år siden delte lærerne resultater av sine utviklingsprosjekter som var inspirerende og ga også en forståelse av hvordan lærerne jobbet på ulike avdelinger. Å ha felles økter hvor lærerne deler sine prosjekter, erfaringer og reflekterer over problemløsninger, er essensielt for at de endrer sine praksiser i samsvar med fagfornyelsen. Reformen fagfornyelsen krever at lærerne jobber tverrfaglig i større grad enn før for å skape sammenheng mellom ulike fag, fremme felles verdier og begrepsforståelsen. For å oppnå dette, bør lærerne møtes regelmessig, dele praksiser og diskutere sine erfaringer i lag. Erfaringsdeling i fellesskapet er en av sentrale prinsipper for *aksjonslæring*. Grøterud og Nilsen (2005) skriver at skolen bør ha et system for å felles gjøre erfaringer og kunnskap slik at lærergruppene kan lære av hverandre.

Ett av målene med det lokale utviklingsarbeidet er å skape en lærende profesjonsfelleskap, så det er naturlig at lærerne etterspør mer tid til erfaringsdeling. *Cooperative learning* er også bygd på prinsipper av læring av hverandre, så hvis ledelsen ikke definerer tydelig nok hva slags struktur bør skapes rundt læring i grupper og hvilke metoder skal brukes, er det vanskelig å si om læringen blir opplevd av lærerne som effektiv og nyttig.

Fagfornyelsen inneholder generelle retningslinjer om hvordan skolen og opplæringen skal fungere, men det er opp til lærerne og skoleledelsen å finne ut hvordan man setter ideene i praksis. Hovedutfordringen med det lokale utviklingsarbeidet ifølge de tre lærerne er at det føles som et ekstra prosjekt som kommer på toppen av alle andre arbeidsoppgaver. Lærerne synes ikke at det lokale skoleutviklingsprosjektet og lærersamarbeidet er godt integrert i deres arbeidshverdag. Generelt vurderer lærerne at de har mindre autonomi i den lokale skoleutviklingen enn i undervisningen og at de følger ledelsens agenda uten å ha en mulighet til å gi tilbakemeldinger. Avdelingslederen sier at hen observerer at lærerne deltar i tverrfaglig samarbeid på hens avdeling og innrømmer at ledelsen ikke trenger å styre lærerens samarbeid fordi de har kompetanse til å utføre det selv. Lærerne er selvfølgelig enige i dette, men de forventer at ledelsen tar dem på råd, gir oppfølging, oppdaterer seg i skoleutviklingsarbeidet og setter mål og organisatoriske rammer til prosjektet. Lærergruppene er ikke klar til å ta over noen av administrative styringsfunksjoner fra ledelsen, de ønsker pedagogiske ledere som bryr seg om lærerne, veileder dem i utviklingsarbeidet og tilpasser og justerer etter lærerne (Rognaldsen, 2008). Når lærerne får beskjed om at de skal lage egne team, finne en problemstilling og jobbe med den i sporadisk avsatt tid, kan det være vanskelig for lærerne å forstå hva som kreves fra dem og hva som skal være resultatet av arbeidet i det prosjektet. Dette kan føre til at den tiden som skal brukes til det lokale utviklingsarbeidet ikke blir brukt på en produktiv måte.

Ledelsen har imidlertid sine forklaringer på hvorfor samarbeidet har varierende suksess. Avdelingslederen nevner blant annet at lærerne er forskjellige og har ulike holdninger til endringer, men presiserer at alle lærere ønsker å gjøre en god jobb. Hen sier at det er noen lærere som er "livskraft" i kollegiet og gjør veldig mye bra, mens noen lærere kan være mindre villige til å samarbeide, fordi de er, for eksempel "overarbeidet" eller "forvirret" (LE1). Slike beskrivelser samsvarer med *statisk fasitkultur* hvor noen positive utviklinger kan skje, men de er ofte knyttet til individuelle lærere og ikke til hele kollegiet. Det er ledelsens oppgave å skape mer *utviklingsorientert* og *undringskultur* som er målrettet, systematisk og har fokus på kontinuerlig læring (Rognaldsen, 2008).

Ulike holdninger, ifølge avdelingslederen, gjelder ikke bare samarbeidet i det skoleutviklingsprosjektet, men samarbeidet på skolen generelt. Avdelingslederne skal prøve å hjelpe lærerne å komme inn i samarbeidet hvis de ikke får det til selv og vise til lærerne at “samarbeidet gir mye mer enn det tar” (LE1). Hen er også enig i at avdelingslederen skal være ute, observere, snakke med lærerne, med andre ord, være en aktiv deltaker i det lokale utviklingsarbeidet. Denne ideen er bra, men, ifølge informasjonen samlet fra lærerintervjuene, har den ikke blitt realisert ennå. Avdelingslederen ønsker også at lærerne deler resultater av sine utviklingsprosjekter for å få inspirasjon fra hverandre og tar det videre når de skal planlegge neste skoleår. Rektoren uttrykker samme ide når hen sier at ledelsen skal utfordre lærerne til å endre sine undervisningspraksiser i samsvar med fagfornyelsen, være med på dialog med lærerne, utforske ulike muligheter og gi ros, støtte og anerkjennelse. Ifølge rektoren, skal avdelingslederne være “på leting” etter gode samarbeidspraksiser og gi anerkjennelse til lærerne som utøver dem, samtidig som skoleledelsen skal “være på vakt” etter forbedringsområder (LE2).

Som vi har nevnt ovenfor, å få oppfølging fra ledelsen i det lokale utviklingsarbeidet er også lærernes sitt ønske, men ifølge intervjuene, har lærerne ikke hatt en mulighet til å kommunisere dette ønsket til ledelsen. Som følge, er skoleledelsen ikke informert om at de gode initiativene som de har kan også bli støttet av lærerne. Lærerne, i sin tur, vet ikke at ledelsen har noen av samme ideer om organiseringen av det lokale utviklingsarbeidet. Dette resulterer i at initiativene ikke blir drøftet med lærerne og ikke blir iverksatt. Effektiviteten av samarbeidsformene i det lokale utviklingsprosjektene er direkte avhengig av en god, gjensidig dialog mellom ledelsen og lærerne. Så lenge dialogen ikke er etablert og lærerne ikke har et forum til å drøfte skoleutviklingsprosjektene med skoleledelsen, blir lærersamarbeidet i prosjektene mindre effektivt. I sitt intervju nevnte rektoren at for å opprettholde samarbeidet mellom lærerne, bør man gå fra taus til eksplisitt kunnskap, med andre ord, bør man kommunisere tydelig hvilke roller og ansvar skoleledelsen og lærerne har i det lokale skoleutviklingsarbeidet, hva målet med arbeidet er og hvordan det bidrar til lærerne sin profesjonelle utvikling. Med andre ord, snakker ledelsen om *det pedagogiske utviklingsarbeidet satt i system* (Rognalden, 2008). Det ser ut som at det er også umulig uten en gjensidig og jevnlig kommunikasjon mellom lærerne og ledelsen. Det er ikke lett finne en balanse mellom styring og profesjonell dialog. På den ene siden ønsker lederne å involvere og engasjere lærerne i beslutningsprosessen rundt det lokale skoleutviklingsarbeidet, på den andre side bør

skoleledelsen følge opp retningslinjer eller system som ledelsen og lærerne har blitt enige om (Grøterud & Nilsen, 2005).

Begge skoleledere nevner flere ganger ulike holdninger til lærersamarbeidet blant lærerne og understøtter forskjell mellom lærerne på yrkesfag og fellesfag. De tre lærerne som ble intervjuet forteller om positive erfaringer med tverrfaglig *uformelt* samarbeid som oppstår naturlig (Bjørnsrud, 2009), så, basert på de intervjuene, kan man si at lærerne er åpne for samarbeidet, nye impulser og til gjøre endringer i sine praksiser. Det som lærerne synes, er utfordrende er at de ikke alltid får tid til det tverrfaglige samarbeidet og ønsker planfestet tid til det. I tillegg mener lærerne at de kan bruke andre arenaer til det lokale skoleutviklingsarbeidet, for eksempel fagseksjoner. Jeg må presisere at de tre intervjuene gjenspeiler ikke holdninger til alle lærere på de to videregående skolene, men de viser at lærerne synes samarbeidet er viktig og trives genuint med det. Hvis både lærerne og skoleledelsen blir enige om at det lokale skoleutviklingsarbeidet inkluderer også alt samarbeid som lærerne gjør i løpet av skoleåret utenom avsatt møtetid, kan man gjøre det til eksplisitt kunnskap. På denne måten kan man oppnå kontinuitet i skoleutviklingsarbeidet og forebygge lærernes skeptiske holdninger, som er stort sett rettet ikke mot endringer i deres praksiser, men mot organiseringen av det lokale skoleutviklingsprosjektet. Målet med kontinuerlig skoleutviklingsarbeid er at skolen blir en *lærende organisasjon* som arbeider systematisk i kunnskapsdelende fellesskap mot felles mål og visjoner (Øhra, 2015). Å gå fra fragmentert *uformelt* samarbeid og ikke kontinuerlig forpliktende utviklingsarbeidet til kontinuerlig samarbeid i fellesskapet er et ønske som uttrykkes jevnlig både i intervjuene til lærerne og skolelederne. Medlemmene i *lærende organisasjon* ikke bare arbeider i fellesskapet for å utvikle ny kunnskap, men sikrer at deres analyser og konklusjoner blir et grunnlag for å utarbeide rutiner for å opprettholde og videreføre erfaringer til nye situasjoner som oppstår (Ekholm et al., 2010).

Alt i alt, er forutsetninger til organiseringen av det lokale skoleutviklingsarbeidet utfordrende for både skoleledelsen og lærerne. På den ene siden, ønsker lærerne en balanse mellom autonomi og involvering i de lokale skoleutviklingsprosjektene hvor ledelsen skal kommunisere tydelige rammer, tidsbruk, mål og forventninger. På den andre siden, har vi skoleledelsen som ønsker å utøve kontroll og styre organiseringen av det lokale skoleutviklingsarbeidet, men samtidig anerkjenner at lærerne trenger å bli involvert i planlegging og gjennomføring av prosjektene for å være sikker på at de får utbytte av den profesjonelle utviklingen. I en demokratisk ledelse modell er samarbeidet viktig og det er ledelsens oppgave å få lærerne med på samarbeidet og sikre at de gjør endringer i sine praksiser.

For å oppnå dette, må også skolelederne bli åpne for endringer i deres måte å lede skolen på, nemlig ved å gå fra kontroll, styring og hierarki til en flatere struktur hvor lærerne involveres og deltar aktivt i beslutningsprosessene.

6.3. Hvordan kan ledelsen og lærerne skape en skolekultur som motiverer lærerne til å samarbeide om undervisningspraksiser som oppfyller fagfornyelsens krav?

Vi har allerede konkludert at skolelederne skal være et godt forbilde for lærerne og delta aktivt i de lokale skoleutviklingsprosjektene. For lærernes motivasjon er det viktig å se at ledelsen er oppdatert på gode praksiser som gjennomføres på skolene, at skolelederne er synlige og er interessert i å etablere gjensidig dialog med lærerne. Begrepet *samarbeidskultur* har blitt brukt flere ganger i de individuelle intervjuene med både lærerne og skolelederne i konteksten av lærersamarbeidet i både i de lokale skoleutviklingsprosjektene og generelt på skolene. For å få en bedre forståelse av lærerne og skoleledelsen sine vurderinger av skolekultur, skal vi definere hva *kultur* er. Kort forklart, er kultur «måten vi gjør tingene på her» (Hennestad, 2015, s. 14). Denne måten er forankret i hvordan ansatte «forstår sine omgivelser og hendelser i dem, og hvordan de takler situasjoner og utfordringer» basert på de ansattes fortolkningsmodeller og virksomhetens handlingsmønstre etter læring over lang tid (Hennestad, 2015, s. 14). *Kulturens* hovedfunksjon er å skape identitet, stabilitet, forpliktende engasjement og mening (Grøterud & Nilsen, 2005). I arbeidet med den lokale skoleutviklingen er det avgjørende å endre måten vi gjør ting på og reflektere over hvordan vi gjør hva for å skape en god organisasjonskultur som fremmer kontinuerlig læring og samarbeid. Reformen fagfornyelsen har utfordret skolekulturer over hele landet til å endre sine tilnærminger til opplæring, tverrfaglighet og lærersamarbeid. Den stiller også krav til at lærerne i samarbeid med hverandre og ledelsen analyserer sine praksiser. Skolens kultur og tradisjon er førende for hvordan skolene oppfatter og gjennomfører endringene (Aas, 2013, s. 82). Samtidig har økt fokus på medbestemmelse og involvering skapt et behov for demokratisk og involverende ledelse på skoler.

De tre lærerne mener at skolekultur som fremmer lærernes samarbeid ikke er fullstendig etablert på deres videregående skoler. L3 beskriver samarbeidskulturen ved sin skole som tilfeldig, L2 synes skolekulturen ikke er tilrettelagt til samarbeidet og L1 savner fleksibilitet. Videre nevner de tre lærerne at de ønsker å ha et regelmessig samarbeid på tvers av skoler i fylket, som er spesielt viktig i forbindelsen med fagfornyelsen fordi lærerne ønsker å se at de har samme forståelse av reformen, dele undervisningspraksiser og sikre at de gjennomfører muntlig eksamen på samme måte. Med andre ord, savner lærerne normer og struktur rundt stadig

utvikling som innebærer kontinuerlig vurdering av egen praksis og praksis i andre skoler og bidrar til hverandres læring ved å dele praksiser (Fullan et al., 1991). Dette er også forutsetninger for *åpen kultur* i Bjørnsrud (2009) sin klassifisering som er preget av motivasjon, gode samarbeidsforhold og gode relasjoner mellom ledelsen og lærerne på både faglig og personlig plan. Rognaldsen (2008) har en lignende beskrivelse av kultur som han kaller *utviklingsorientert* og *undringskultur* der utvikling er en sentral verdi, lærerne gjør grundig forarbeid før de innfører nye praksiser og arbeidet er systematisk og fleksibel og preget av åpenhet og dialog. Fagfornyelsen sine krav inkluderer tverrfaglig samarbeid og dybdelæring som betyr at man ser sammenhenger mellom ulike fag og bruker kunnskap fra flere fagområder i egen læring. Derfor har skolekultur som er preget av lærersamarbeid blitt vesentlig ved norske skoler. Lærerne bør endre sine praksiser og finne måter å opprettholde tverrfaglig samarbeid og videreføre samarbeidet de har hatt for å møte fagfornyelsens krav. Fagfornyelsen utfordrer til å tenke nytt ikke bare lærerne, men også skoleledelsen, så skolelederne og lærerne bør også etablere et samarbeid som hjelper dem å nå fagfornyelsens mål. Dette krever reell involvering av lærerne i beslutningsprosessene, kontinuerlig dialog om det lokale skoleutviklingsarbeidet og endringene i undervisningspraksiser, i tillegg til skoleledernes aktive deltakelse i de lokale utviklingsprosjektene. Oppfølgingssamtaler med lærerne om det lokale utviklingsarbeidet kan være en form for aktiv deltakelse.

Avdelingslederen synes også at samarbeidskulturen på hans avdeling er sårbar og knyttet til noen få lærere og seksjoner som fremmer den. Av denne grunnen kan kulturen og gode praksiser forsvinne hvis disse lærerne slutter. Hens tanker om hvordan skolekultur som er åpen for samarbeidet kan skapes, er at avdelingslederne og skoleledelsen generelt bør etablere en dialog med lærerne og avdelingslederne skal også være pådrivere som inspirerer lærerne til samarbeidet. L1 og L2 som er ansatt ved samme videregående skole, føler ikke at deres avdelingsledere har klart å gjøre det ennå. Det som avdelingslederen sier om en god skolekultur, kan støttes av forskningene av Bjørnsrud (2009), Fullan, et al., (1991), Rognaldsen (2008) og Skaalvik & Skaalvik (2012) som skriver om skolekultur basert på felles verdier, åpenhet i kommunikasjon, gode relasjoner og motivasjon. Likevel er kulturen i de to videregående skolene fragmentert og selv om både ledelsen og lærerne har gode ideer, prosjekter og planer, er det lite samsvar mellom innholdet i de sentrale dokumentene og praksisen (Rognaldsen, 2008). Det er mulig at ledelsen opplever utfordringer knyttet til å opprettholde balansen mellom lærernes autonomi og felles regler, rutiner og styring (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Både skolelederne og lærerne uttrykker i sine intervjuer at det finnes delkulturer i skolene som er

skeptiske mot lærersamarbeidet i det lokale utviklingsarbeidet. Det er uten tvil lederansvar å utvikle en åpen skolekultur. Motstanden kan oppstå som resultat av manglende medbestemmelse og dialog, derfor er det vesentlig å ha felles drøftinger i arenaer om tiltak som skal utformes.

Avstand mellom skoleledelsen og lærerne er uttrykt i tilnærmingen “oss” mot “dem” som finnes i de tre lærerintervjuene. Lærerne tror ikke på at ledelsen jobber mot samme mål som dem og derfor har skeptiske holdninger til de skoleutviklingsprosjektene fordi de forventer at det blir enten ekstra arbeid eller lite effektiv bruk av tiden. Lærernes holdninger til det lokale skoleutviklingsarbeidet kan også forklares med utgangspunktet i yrkesstolthet: lærerne stoler ofte ikke på skolelederne sine evner til å vurdere hva som lærerne skal endre i sine undervisningspraksiser. Grunnen til det er at lærerne synes skolelederne ikke er nok oppdatert om det arbeidet lærerne gjør på skolen og derfor får et inntrykk av at lærerne ikke er gode nok i sine jobber. Det er behov for at lærerne og skoleledelsen snakker sammen og deltar i kollektive læringsprosesser for å kartlegge utfordringer og analysere skolens kultur (Senge, 2003, referert i Rognaldsen, 2008).

Ledelsen sitt perspektiv på samarbeidskulturen er at den er veldig kompleks og varierer fra avdeling til avdeling, med et spesielt tydelig skille mellom yrkesfaglærere og fellesfaglærere. Selv om skolelederne innrømmer at det finnes mange gode praksiser på skolen og det er flere lærere som driver aktivt med samarbeidet, opplever ledelsen fortsatt skolekulturen som sårbar og preget av personavhengige usikkerheter. Dette tyder igjen på mangel av tydelig og samarbeidende kultur (Rognaldsen, 2008). Samtidig bør skolelederne spørre seg om usikkerheten blant lærerne oppstår på grunn av holdninger til samarbeidet eller på grunn av mangel på tydelig struktur og rammer rundt det. Utfordringen kan ligge i at skolekulturen ikke er tilrettelagt for lærernes involvering verken i de lokale skoleutviklingsprosjektene eller utforming av beslutninger generelt. Det finnes flere arenaer for dialog ved de to videregående skoler som skal fungere som et møtepunkt mellom lærerne og skoleledelsen. Begge parter er enige i at større arenaer som personalmøter ikke gir gode muligheter til en dialog og samtaler, så de ønsker å møtes i mindre forum, for eksempel seksjonsmøter, klassetrinnsteam eller klasselærerråd. En god pedagogisk leder bør være åpen for dialog for å forstå lærernes perspektiver (Rognaldsen, 2008). Mindre arenaer gjør at lærerne føler seg tryggere med å komme med forslag og drøfte problemstillinger (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

I skoler eksisterer det ofte en usynlig kontrakt mellom ledelsen og lærerne som gjelder blant annet hvor mye ledelsen er involvert i lærernes arbeid. Rektoren påstår at tidligere den usynlige kontrakten innebåret at ledelsen ikke var så mye involvert og “var veldig fjernt” (LE2). Hen prøver å bryte denne kontrakten ved å se på skolen som familie og skape en kultur som er preget av åpen kommunikasjon, tillit og tro på at ledelsen kan handle vanskelige saker på en ryddig, strukturert og omsorgsfull måte. Dette, ifølge rektoren, øker muligheter til å involvere lærerne og skape medvirkning. Kultur og holdning, å møte ansatte med respekt, å være konsekvent i budskaper er også en måte å skape en god kultur på. Det er sant at skolelederen har den største muligheten til å påvirke skolens kultur og hen bør begynne det arbeidet med å endre på sine egne holdninger hvis nødvendig (Grøterud & Nilsen, 2005). Samtidig basert på informasjonen samlet fra L1 og L2 sine intervjuer, kan man si at skoleledelsen har enda ikke oppnådd *åpen kultur* der lederne oppleves som omsorgsfulle både når det gjelder fag og personlige relasjoner (Bjørnsrud, 2009).

Motstand som kommer hele tiden fra noen ansatte skaper i rektorens mening en “dårlig kultur” (LE2). I de intervjuene uttrykker lærerne flere ganger at de ønsker en synlig ledelse som er aktivt involvert i det lokale utviklingsarbeidet og arbeidsdagen. Så, i hvert fall ifølge de intervjuene, den usynlige kontakten om at ledelsen ikke skal involvere seg, gjelder ikke lenger heller og rektoren tolker riktig lærerens behov for tydelig, synlig og engasjert ledere. Motstander kan ha negative innvirkninger på skolekulturen, men de kan også være et tegn på mangel av åpen dialog og tillit mot ledelsen og at lærerne ønsker synlige ledere og opplever uløste problemer og oppgaver (Bjørnsrud, 2009). Motstanden trenger ikke nødvendigvis å tolkes som lærernes forsøk på å være vanskelig og hemme endringer, den kan være et tegn på at lærerne ønsker å bli hørt og involvert. Hvis lærerne ikke er involvert i beslutningsprosesser og ikke er invitert til å delta i dialogen med ledergruppen, kan motstand være siste utvei for å kjempe for å bli tatt på alvor.

Til slutt, de to videregående skolene står foran en utfordring om hvordan de kan skape en skolekultur hvor lærerne og ledelsen spiller på samme lag i motsetning til en nåværende situasjon hvor den ene parten er mot den andre. For å analysere skolekulturen, kan ledelsen reflektere over om det virkelig stemmer at det er noen få som skaper «en dårlig kultur» eller det er utfordringer på organisasjonsnivå. Skolekultur og former for ledelse er knyttet tett sammen. Det er ledelsens ansvar å påvirke skolekulturen. Hvis skoleledelsen klarer å planlegge og gjennomføre de lokale utviklingsprosjektene i samråd med lærerne, bør de ha en struktur rundt lærersamarbeidet som er godkjent av de fleste, skape tillit mellom lærerne og ledelsen og bidra

til økning av lærernes eierskapsfølelse til prosjektene gjennom dialog, involvering og medvirkning.

6.4. Hvilke former for ledelse bruker skolelederne i planlegging og gjennomføring av de lokale skoleutviklingsprosjekter?

Ledelse av de lokale skoleutviklingsprosjektene har en hierarkisk struktur. På toppen er det skoleeieren fra fylkeskommunen som formulerer visjon og overordne temaer til det lokale skoleutviklingsarbeidet basert på nasjonale planer. Etterpå formidler skoleeieren visjonen og temaene til rektorene av videregående skoler som de skal inkludere i det lokale utviklingsarbeidet. Rektoren i videregående skolen L1 og L2 er ansatt ved, forteller at etter fylkessammenslåing i 2020, ble skoleeieren mer involvert i det lokale skoleutviklingsarbeidet, for eksempel ved å definere de tre områdene de videregående skolene skal jobbe med: *tilpasset opplæring, trygt og godt skolemiljø og vurdering for læring*. Samtidig har skolene mye autonomi til å bestemme innhold og organiseringen i skoleutviklingsarbeidet innenfor de tre områdene. Rektoren vurderer skoleeierens involvering i det lokale skoleutviklingsarbeidet positivt og mener at det skaper sammenheng mellom nasjonalt nivå og skolenivå. Reformen fagfornyelsen har visjon og felles verdier som skal adopteres av alle skoler i landet. Skoleledelsen og lærerne prøver å implementere visjonen og verdiene i sine undervisningspraksiser ved å vurdere hvilke endringer som må gjøres og hvordan man skal samarbeide for å oppnå målene. Avdelingslederen har samme inntrykk av skoleeierens involvering i de lokale utviklingsprosjektene: “(de) ønsker skolene å ha fokus på de tre områdene” (LE1).

Beslutningsprosessen i det lokale skoleutviklingsarbeidet er organisert på en følgende måte. Rektoren er katalysator og den kreative energien i ledergruppen, hen lager et utkast av hvordan arbeidet med den lokale skoleutviklingen skal være. Videre drøfter rektoren utkastet med avdelingslederne og får innspill fra dem. Ulemper av denne metoden innrømmer rektoren selv: hen blir muligens ikke nok utfordret av avdelingslederne i drøftingen og det kan være “for lett” for avdelingslederne å akseptere utkastet (LE2). Hen reflekterer over at avdelingslederne aksepterer hens ideer enten fordi de er genuint enige med ham eller på grunn av at hen er formell leder. Videre, blir seksjonslederne som representerer ulike fagseksjoner ved skolen informert om rektorens plan til det lokale utviklingsarbeidet. Ifølge avdelingslederen, er seksjonslederne “ikke i drøftings posisjon” selv om de kan også uttrykke sine meninger og komme med innspill (LE1). Lærerne som skal gjennomføre de utviklingsprosjektene er heller ikke i drøftings

posisjon, de blir informert om hvordan prosjektet skal gjennomføres på fellesmøter hvor muligheter til å ta ordet kan være begrenset.

Man kan diskutere om en slik “top down” og hierarkisk form for ledelsen er kompatibel med fagfornyelsens visjon og prinsipper for involverende ledelse. Som nevnt tidligere, suksess av fagfornyelsen er i stor grad avhengig av tett samarbeid mellom lærerne som tilhører ulike fag, seksjoner og avdelinger og ledelsen som deltar aktivt i samarbeidet, oppdaterer seg regelmessig om prosjektene lærerne jobber med og deltar i gjensidig dialog med lærerne. Av denne grunnen, har det oppstått et behov for en flatere organisasjonsstruktur. For eksempel etterspør de tre lærerne en synlig ledelse som spiller på lag med dem, er godt kjent med undervisningspraksiser på avdelinger, gjennomfører oppfølgingssamtaler med lærerne regelmessig og legger til rette for lærernes involvering. Lærerne ønsker å ha mer innflytelse i de lokale utviklingsprosjektene for å føle at de driver med et meningsfullt arbeid som har positive innvirkninger på deres profesjonelle utvikling. På denne måten kan lærerne også utfordre rektorens tankegang og skape en engasjerende diskusjon siden de er genuint interesserte i å få mest utbytte fra det lokale utviklingsarbeidet. Som rektoren og avdelingslederen sier i intervjuene, er det også ledelsens intensjon, men ifølge det lærerne delte i sine intervjuer, ser det ut ledelsen ikke har enda klart å involvere lærerne i større grad. Støre autonomi og involvering av lærerne i beslutningsprosessene krever endringer i skolekultur, det er en lang læringsprosess og kolliderer ofte med skoleledernes og skoleeierens intensjoner om å styre og kontrollere skolen (Dalin, 1998). Med bare «top down» tilnærming til ledelsen er det umulig å bli en lærende skole der lærerne er med på alle fasene av utviklingsløp, så flatere struktur og «bottom up» strategi bør implementeres (Grøterud & Nilsen, 2005).

At lærerne er lite involvert i beslutningsprosessene, kommer tydelig fram i de tre lærerintervjuene. Et tegn til som viser at lærernes involvering er minimal er at de tre lærerne foreller at de ikke vet hvordan tiltak utformes og besluttes i deres skoler. Som følge, er de ikke sikker på hvor mye bestemmes av ledelsen og hvor mye – av skoleeieren i planleggingen av det lokale utviklingsarbeidet. Derfor er det også vanskeligere for lærerne å vurdere hvor mye innflytelse de kan ha på utviklingsarbeidet. Positive endringer kan gjøres hvis rektoren fremmer samarbeidet i kollegiet og gjør skoleutvikling til en felles oppgave allerede fra planleggingsstadiet og gjenkjenner lederskap hos andre. Dette kan være et steg mot en kultur som er preget av kontinuerlig læring og lederne vil framstå som *lærerne ledere* som har en mulighet til å påvirke felles kultur (Fullan & Quinn, 2017).

Kommunikasjonen mellom skoleeieren og lærerne er stort sett enveis. Noen ganger spør skoleeieren lærerne å gi innspill til noe, for eksempel til et strategidokument som skal brukes på fylkeskommunalt nivå og skal være felles for alle skoler i fylket. Det er et forsøk på å skape mer eierskap blant lærerne, men bortsett fra å sende innspillene, er lærerne ikke invitert til en drøfting eller dialog med skoleeieren. Uten gjensidig dialog og lærernes involvering, kommer ikke lærerne til å føle mye eierskap mot det lokale utviklingsarbeidet. Som Grøterud og Nilsen (2005) skriver, bør skolelederne finne en balanse mellom styring og profesjonell dialog: de skal involvere lærerne i beslutningsprosessen for å sikre eierskapet og følge opp retningslinjer som lederne og lærerne har blitt enige om. En god pedagogisk leder viser at hen bryr seg om lærerne og prøver å tilrettelegge til at flest mulig stemmer høres (Rognaldsen, 2008).

For lærerne er det mer realistisk å forvente gjensidig og åpen kommunikasjon med sin skoleledelse enn skoleeieren. Det er selvfølgelig vanskelig å gi ordet til hver eneste lærer, men fagseksjonene kan brukes som et mindre forum for diskusjon og seksjonslederne bør være i drøftingsposisjon med skoleledelsen. Andre alternativer kan være lærergrupper eller lærerteam formet under det lokale skoleutviklingsarbeidet og da er det avdelingslederne som kan ta ansvaret for drøftingen. Rektoren definerer sin rolle som å skape visjon, retning og sammenheng i det lokale utviklingsarbeidet. Hen sier også at hen tydeliggjør nasjonale føringer, endringer som skal gjøres og definerer mål for skolen. Ved å bruke Leithwood et al. (1978) sitt begrep, kan man beskrive rektorens rolle som dirigerende leder siden hen tar de fleste beslutninger når det gjelder innhold av prosjektet og prøver å få lærerne med (referert i Dalin, 1994, s. 132). I det tilfellet kan rektoren reflektere over hvor mye eierskap vil lærerne føle mot beslutningene som de ikke ble involvert i. Lærerne kan også oppleve at rektorens rolle er å være en representant for systemet og forvalteren av sentrale føringer istedenfor representanten av skolen som er på lærerens sitt lag (Dalin, 1994, s. 132).

Pedagogisk ledelse skal styrke praksis gjennom videreutvikling av kommunikasjon og samarbeid mellom lederne og lærerne (Grøterud & Nilsen, 2005). Tolkninger av nasjonale føringer, eller visjon og verdier for fagfornyelsen, hvilke endringer skal gjøres i undervisningspraksiser og mål for skolen kan også defineres av lærerne i fagseksjonen i samarbeid med ledergruppen. Med andre ord, istedenfor å gjøre lærerne siste ledd i hierarkiet, kan skoleledelsen be lærerne i fagseksjonene å drøfte modellen for det lokale utviklingsarbeidet til neste skoleår, for eksempel hvilke praksiser skal videreføres, hva skal endres, osv. Innspill fra lærerne kan samles av seksjonsledere og videre skal innspillene drøftes på møter mellom seksjonslederne og ledergruppen. På denne måten kan ledelsen øke lærernes involvering i det

lokale skoleutviklingsarbeidet og gi lærerne en mulighet til å bli hørt og anerkjent. Dialogen mellom lærerne og ledelsen kan holdes åpen ved regelmessige samtaler mellom lærerne, seksjonene og avdelingslederne. Skoleledernes oppgave er å legge til rette for at ressurser til fagseksjoner eller lærerteam blir brukt på best mulig måte fordi de er avgjørende i innhold av og kvaliteten på skoleutviklingsarbeidet (Grøterud & Nilsen, 2005).

Rektoren uttrykker selv at det er viktig for ledelsen å påvirke lærerne ved skolen gjennom å vise interesse og etterspørre. Hen forventer at avdelingslederne er involvert og har gode kunnskaper om de lokale utviklingsprosjektene. Ifølge rektoren, står ledelse på tre bein: autoritet, ekspertise og relasjoner. Åpen, gjensidig kommunikasjon, etablert samarbeidskultur og involvering av lærerne kan hjelpe ledelsen forsterke gode relasjoner med lærerne og øke autoritet fordi lærerne skal se at ledelsen tar dem på alvor. Disse ideene er i tråd med Ragnaldsen (2008) sine prinsipper for godt pedagogisk lederskap, men det er viktig å huske at prinsippene bør også utøves konsekvent i praksis. Rektoren deler også hens observasjoner om at noen lærere har “manglende psykologisk trygghet” (LE2) når det gjelder deltakelse i de skoleutviklingsprosjektene. Denne utfordringen kan også overkommes hvis lærerne først drøfter planlegging og gjennomføring av det lokale skoleutviklingsarbeidet i sine seksjoner istedenfor å bli fortalt om dette av ledelsen. Dette krever at rektoren involverer fagseksjonene i større grad som arenaer for dialog og samarbeidsarenaer i de lokale skoleutviklingsprosjektene.

I intervjuet med rektoren kom det fram at hen ser fagseksjonene som “en fin arena for å utvikle praksisen sin”, men seksjonens flate struktur hvor seksjonslederen ser seg som noen som er “helt likt” med andre lærere kan føre til at “man kan mangle forpliktelse, en kan melde seg ut av arbeidet ganske lett” (LE2). Rektoren nevner også at man er avhengig av “en god seksjonsleder” som har gode organisatoriske evner, er flink til å lede samtaler og skape forventninger (LE2). Dette kan tolkes at rektoren ser flate strukturer i ledelsen som mindre effektive og derfor er seksjonslederne involvert mindre i beslutningsprosessene. Rektoren sier at for noen år siden ble det gjort et forsøk å inkludere seksjonslederne i evalueringen av resultatene i de lokale utviklingsprosjektene, men ledergruppen ikke lyktes med det fordi “det var utrygghet rundt det” og seksjonslederne ønsket ikke ansvaret for det lokale utviklingsarbeidet og ville gjerne fokusere på sine fagseksjoner (LE2). For meg som forsker er det vanskelig å si hva som var utfordrende i denne situasjonen uten å snakke med seksjonslederne som ble involvert i evalueringen på denne tiden. I tillegg har rektoren ikke nevnt i intervjuet om ledergruppen har prøvd å involvere seksjonslederne i planleggingen av skoleutviklingsarbeidet, om seksjonslederne hadde en mulighet til å drøfte den i sine

fagseksjoner først og samle konstruktive tilbakemeldinger fra lærerne som de kunne formidle videre til ledelsen. Rektoren innrømmer selv at involveringen av seksjonslederne muligens var ikke gjort “bra nok eller på en riktig måte” (LE2). Samtidig som vi vet fra de tre intervjuene med lærerne, etterspør kollegiet en flatere struktur i kommunikasjon med ledelsen. Rektoren presiserer at ledergruppen inviterte seksjonslederne til å drøfte forslag til det lokale utviklingsarbeidet formulert av ledergruppen, men seksjonslederne manglet tillit og eierskap til forslagene. I min mening er denne konklusjonen ikke overraskende siden seksjonslederne ble invitert til å drøfte forslagene utformet av skoleledelsen uten å ha en mulighet til å drøfte dem i sine fagseksjoner først, så de følte kanskje ikke at de representerte seksjonene. Basert på informasjonen fra rektorens sitt intervju og lærerne sine intervjuer, kan man foreslå at verken skoleledelsen eller lærerne har hatt gode nok og kontinuerlige samarbeidserfaringer som skaper faglig motivasjon og kompetanse for det lokale utviklingsarbeidet (Grøterud & Nilsen, 2005). Samarbeidet holder organisasjonen sammen, det hjelper å utvikle felles idegrunnlag for å gå frem sammen (Minzberg, 1991, referert i Dalin, 1998). Felles erfaringsdeling og refleksjon rundt det lokale utviklingsarbeidet er også viktige faktorer i å binde organisasjonen sammen og skape en felles kultur for læring.

Rektoren ser på ledelse som en balanse mellom styring, bestemmelse og involvering. Ledelsen skaper rammer med “rom til noe bevegelse” og “ganske mye rom til tolkning innenfor”, de områdene definert av skoleeieren (LE2). Rom for bevegelse og egne tolkninger innenfor gitte rammer, er medvirkning, ifølge rektoren. I tillegg sier hen at det er vanskelig å gi rom for mer medbestemmelse fordi det er umulig å få med alle og “enes på en meningsfull måte”, så det er ledelsens oppgave å se helheten og “falle på en viss retning, men ikke så definert” slik at lærerne selv kan finne det som er interessant og inspirerende innenfor rammene gitt av ledelsen (LE2). Dette, ifølge rektoren, er et forsøk på å øke lærernes involvering fordi ved å sette egne mål, kan lærerne rette fokus mot det som skjer i klasserommet og knytte dem til egne praksiser. I min mening kan man ikke sette likhetstegn mellom “rom til bevegelse” innenfor definerte rammer og reell medvirkning fordi lærerne ikke er involvert i diskusjonen med ledergruppen og har lite påvirkningskraft på planleggingen av det lokale utviklingsarbeidet. Ledelsen i sin tur har ikke et system for en kontinuerlig analyse og evaluering av det lokale utviklingsarbeidet, så det er vanskelig å si hvor mye lærernes innspill er brukt i å justere utviklingsprosjektene. Både rektoren og avdelingslederen nevnte i sine intervjuer gjennomført i oktober 2022 at de ønsket å få skriftlige tilbakemeldingene fra lærerne når det nærmer seg slutten av skoleåret.

Rektoren bruker begrep *desentralisert ledelse* og *instructional leadership* når hen beskriver sin lederstil. Hen mener at lærerne kan ha uformelle lederroller som er bra for skolekultur. Min tolkning er at å gi lærerne en mulighet til å lage egne grupper og problemstillinger er ett av tiltak i rektorens forsøk til å desentralisere ledelsen. *Instructional leadership* innebærer at lederen deltar aktivt i det lokale utviklingsarbeidet, “ser på hva som skjer og veileder” (LE2). Ledelsens opplevelse stemmer ikke med lærerne sine opplevelser av ledelsen som beskriver den som stort sett usynlig i sine arbeidshverdager. Det kan forklares av at lederne var for snar til å delegerer ansvar til lærergruppene som tolket det som mangel på interesse fra ledelsen sin side. Når ansvarsfordeling er ikke tydelig nok, er det vanskelig for lærerne å forstå hvilke roller de og ledelsen har i arbeidet (Hall et al., referert i Dalin, 1998). Stundal (2008) skriver om at rektorens aktive involvering i det lokale skoleutviklingsarbeidet gjør hen til en god rollemodell som lærer sammen med lærerne og styrker sin rolle som endringsagent (referert i Lyngvær & Stundal, 2010). Rektoren gir en interessant beskrivelse av ledelsen, hen beskriver den med improvisasjon i jazz: det er ledernes reaksjoner på det som skjer i øyeblikket. Det kan forstås som ledernes kompetanse til å bygge relasjoner, øke sin innflytelse og bruke sin kompetanse, men øyeblikkelige reaksjoner kan fortsatt ikke erstatte grundig planlegging og analyse av tiltak.

Det er viktig at rektoren og avdelingslederen jobber med å unngå at det lokale skoleutviklingsarbeidet oppleves som fragmentert og tilfeldig. Det er ledelsens ansvar å sikre at lærergruppene har en løpende vurdering av arbeidet, noe som samsvarer med prinsippene for *aksjonslæring* (Bjørnsrud, 2009). For å sikre aktiv deltakelse i det lokale utviklingsarbeidet, skape kontinuitet og legge til rette for løpende vurdering, kan skolelederne ha en veilederrolle. Som veilederne skal de oppdatere seg om kompetansen lærerne har og arbeidet de gjør i prosjektene. I tillegg kan lederne være samtalepartnere som hjelper lærergruppene med kritisk evaluering av sine praksiser i samsvar med nasjonale føringer. Dessuten bidrar veilederne med kartleggingen av utviklingsmuligheter (Grøterud & Nilsen, 2005).

Som konklusjon, er det viktig for skolelederne å analysere hvordan de utøver sin ledelse og hva som kan endres for å hjelpe lærerne og hele skolen som en organisasjon oppnå fagfornyelsen sine krav. Man kan reflektere over hvordan mer involvering av lærerne kan påvirke skolekulturen, fellesskapet og motivasjon og hvordan former for ledelse kan endres for å inkludere lærerne. Til slutt, bør man tenke på hvilke mål ledelsen skal oppnå: skal ledelsen kontrollere sine ansatte, bestemme for dem eller være pådrivere, pedagogiske veiledere som er i kontinuerlig likeverdig samarbeid med lærerne?

7. Muligheter og veien videre

Funnene fra intervjuene gir meg en mulighet til å reflektere over hvordan ledelse i videregående skoler kan utøves for å legge til rette for lærernes samarbeid, involvering og medvirkning i det lokale skoleutviklingsarbeidet. Reformen fagfornyelsen krever at både lærerne og ledelsen endrer sine praksiser for å møte fagfornyelsens krav. Selv om datainnsamlingen er begrenset til bare fem deltakere, gir den et innblikk i lærernes involvering i de lokale skoleutviklingsprosjektene, hvordan lærerne opplever lærersamarbeidet i arbeidet med den lokale skoleutviklingen, hvilke former for ledelse brukes i organiseringen og gjennomføringen av det lokale skoleutviklingsarbeidet og hvordan de to videregående skolene jobber med å skape en skolekultur åpen for læring.

Mitt inntrykk er at selv om både skoleledelsen og lærerne opplever ulike utfordringer med involveringen, medvirkningen, lærersamarbeidet, felles skolekultur og utøving av ledelse, har det blitt gjort noen skritt i riktig retning. Noen eksempler kan være at lærerne er opptatt av å ha et produktivt og lærerikt samarbeid i fellesskapet og etterspør mer involvering og medvirkning i prosessene som angår deres læring og profesjonell utvikling mens skoleledelsen ønsker at lærerne blir aktive deltakere i det lokale utviklingsarbeidet og anerkjenner behov for gjensidig og åpen dialog. Det er imidlertid mye som skal endres for å sikre at lærerne ser på deltakelsen i de lokale utviklingsprosjektene som meningsfull og at det skjer endringer både i lærerne sine undervisningspraksiser og måten ledelsen utøves. Skoleledelsen har ansvaret for å sikre at endringene blir iverksatt, motivere lærerne, være pådrivere, skape en felles skolekultur for læring og tilrettelegge for lærernes medvirkning og samarbeid.

Den mest utfordrende tiltak for ledelsen er å legge til rette for lærernes involvering og medvirkning i de lokale skoleutviklingsprosjektene. Dette krever at ledelsen skaper en flatere struktur hvor lærerne blir likeverdige samarbeidspartnere og skal utforme tiltak sammen med ledelsen. Utfordringen ligger i hvordan man legger til rette for at flest mulig blir hørt i mangfold av meninger, erfaringer, holdninger og praksiser. En løsning kan være å bruke arenaer for diskusjon og gjensidig dialog mellom lærerne og ledelsen. Basert på organisasjonsstrukturen som eksisterer ved videregående skoler nå, kan jeg foreslå å bruke fagseksjoner som arenaer for dialog og seksjonslederne som formidlere av lærernes tilbakemeldinger til ledelsen. For nå, mangler skolelederne et system for å samle og ivareta kontinuerlige, systematiske og konstruktive tilbakemeldinger fra sine ansatte. Lærerne i fagseksjonene og seksjonslederne skal gå fra å være «ikke i drøftings posisjon» (LE1) til å være likeverdige dialogpartnere som bruker

sine kompetanser, erfaringer og kunnskap til å arbeide med den profesjonelle utviklingen og delta aktivt i utforming av tiltakene ved sine skoler. En annen og enda mindre arena er lærergrupper eller lærerteam som driver med ulike prosjekter innenfor det lokale skoleutviklingsarbeidet. Det er umulig for rektoren å følge opp og veilede alle teamene, men denne oppgaven er mer overkommelig for avdelingslederne som bør ha avsatt tid til pedagogisk veiledning. Nåværende situasjon er at skoleledelsen delegerer ansvaret for prosjektene innen skoleutviklingen til lærergruppene ganske raskt som tolkes av lærerne som mangel på interesse fra ledelsen sin side. Lærerne ønsker at ledelsen holder seg oppdatert på deres kompetanse og arbeid og samtidig ga dem støtte og veiledning. På denne måten kan begge parter lære fra det lokale utviklingsarbeidet.

Neste viktige tiltak for å øke lærernes involvering og medvirkning er å innføre mer «bottom up» tilnærming til ledelsen. Planleggingen av de lokale skoleutviklingsprosjektene kan starte i fagseksjonene istedenfor ledergruppen; lærerne kan bruke Engeströms (2001, referert i Øhra, 2015, s. 230) ekspansive læringssirkel (se underkapittel 2.2.) for å analysere egne praksiser, kartlegge behov, for eksempel for videreutdanning og kurs, utforme og prøve ut nye opplegg, reflektere over dem og komme med forslag til endringer i det lokale skoleutviklingsarbeidet. Det er også vesentlig å komme til en felles forståelse av hva skoleutviklingsarbeidet er fordi det er viktig at lærerne jobber med prosjekter som er relevante for deres undervisningspraksiser, ikke ekstra prosjekter som de skal gjennomføre sporadisk i avsatt tid for å fylle møtetiden. Det kan være mer verdifullt for lærerne å ikke starte med et nytt prosjekt hvert skoleår, men istedenfor å bruke flere år på å videreutvikle eksisterende prosjekter som skal gjennomføres fra år til år.

Teamarbeid eller arbeid i grupper er den mest vanlige måten å organisere lærersamarbeidet på. I de lokale skoleutviklingsprosjektene kan lærerne jobbe i selvdefinerte grupper eller i team formet av skoleledelsen, i tillegg eksisterer det klassetrinnsteam og tverrfaglige grupper for samarbeid. Lærersamarbeidet i de lokale skoleutviklingsprosjektene er formelt og forpliktende; den står ofte i kontrast med uformelt samarbeid som oppstår naturlig mellom lærerne som, for eksempel underviser i samme fag i parallelle klasser. De tre lærerne beskriver lærersamarbeidet som fragmentert og knyttet til noen usikkerhet på grunn av mangel av felles rammer og felles forståelse av hva utviklingsarbeidet er. Mangel på ledelsens aktive deltakelse i arbeidet også gir lærerne et inntrykk av at skoleledelsen ikke er særlig interessert i lærernes prosjekter og kompetanseheving. Skoleledelsen observerer også varierende engasjement i det lokale skoleutviklingsarbeidet, men knytter det stort sett til personavhengige grunner framfor

utfordringer med organiseringen. Endringer som kan gjøres for å forbedre lærersamarbeidet er å lage en struktur rundt det med et årshjul, man kan ta inspirasjon fra den ekspansive læringssirkelen av Engeström (2001, referert i Øhra, 2015, s. 230) jeg refererte til i underkapittel 2.2. Strukturen skal lages av lærerne i samarbeid med ledelsen. I tillegg er det nødvendig å finne tid til deling av erfaringer, for eksempel i seksjoner slik at lærerne kunne reflektere over egne praksiser i fellesskapet og lære av hverandre. Ledelsen skal ta ansvaret for at strukturen og rammene rundt samarbeidet følges. Det er også vesentlig at lærerne jobber med problemstillinger og prosjekter som ligger nær deres praksiser, så ledelsen ved Videregående skole 1 kan fortsette med å gi lærerne autonomi i å bestemme innholdet i prosjektene. Kontinuitet i arbeidet som lærerne savner kan opprettholdes ved å følge strukturen godkjent av de fleste ansatte. Så, før man begynner med lærersamarbeidet, er det nødvendig å drøfte hvilken metode som skal brukes, for eksempel aksjonslæring, kollegabasert veiledning, osv. Dette kan hjelpe lærerne å strukturere sitt arbeid og sette konkrete og realistiske mål de skal jobbe med over tid. Når det gjelder ledelsen, blir det lettere å følge opp og veilede lærerne når man har konkrete mål, metode, årshjul, struktur og rammer. Alt dette er mulig hvis skoleledelsen legger til rette for lærerens medvirkning og involvering som jeg har skrevet om tidligere.

De fleste lærere jobber med å utvikle sine praksiser både individuelt og i grupper. Samtidig opplever både lærerne og skoleledelsen at lærerens samarbeid og læring er fragmentert og ikke er en del av skolens felleskultur. Hvis skolen skal være en lærende organisasjon, bør man gå fra individuell til kollektiv læring. Det er først og fremst skoleledelsens ansvar å påvirke skolekulturen og å få lærerne med på det lokale utviklingsarbeidet. Skolelederne bør være gode rollemodeller for lærerne som deltar aktivt i læring i fellesskapet, er pådrivere, veiledere og samtalepartnere for lærergruppene. I tillegg er skolelederne ansvarlige for å motivere, engasjere og vise anerkjennelse av arbeidet som lærerne gjør. Med andre ord, bør skoleledelsens spille på lag med lærerne og legge til rette for lærernes medbestemmelse og medvirkning for å unngå holdninger «oss mot dem» som er uttrykt konsekvent i lærerintervjuene. Lederne bør være tydelige i hva målene i det lokale utviklingsarbeidet er, hvilken struktur og rammer arbeidet følger og hva som er veien videre. Det er vanskelig å finne balansen mellom lærernes autonomi i det lokale skoleutviklingsarbeidet og ledelsens kontroll og styring. Muligens kan skolelederne føle utrygghet hvis de gir mer kontroll til lærerne. Derfor er det vesentlig at skolelederne reflekterer over hvordan de kan utøve pedagogisk ledelse der deres rolle er veileder og samtalepartner. Dette betyr ikke at lærerne skal overta administrativt ansvar for skolen som lover og avtaler som regulerer organisasjonsvirksomhet.

For å lykkes med det lokale skoleutviklingsarbeidet bør lærerne ha tillit mot skoleledelsen. Mangel på tillit stammer fra blant annet tidligere lærerens erfaringer fra det lokale skoleutviklingsarbeidet, uløste konflikter og mangel på transparens i skoleledelsen. Lærerne kan også oppleve at de ikke er inkludert i beslutningsprosessen, at deres kompetanse ikke blir anerkjent eller brukt på en effektiv måte. Som følge, kan det oppstå motstand mot det lokale skoleutviklingsarbeidet som kan hemme endringer og gjøre det vanskelig å utvikle en felles skolekultur for læring. Gjensidig dialog kan være nøkkelen til forbedring av den nåværende situasjonen. Godt pedagogisk lederskap forutsetter at skolelederne ikke er redd for å delta i en åpen diskusjon med lærerne på ulike arenaer, for eksempel avdelingsmøter, fagseksjoner, veiledningstimer med lærergrupper, osv. Lederne bør også samarbeide grundig med lærerne for å utvikle en felles begrepsforståelse som er godkjent av kollegiet. Skoleeieren definerer forbedringsområder som alle videregående skoler skal jobbe med: tilpasset opplæring, vurdering for læring og trygt og godt skolemiljø. Det er veldig viktig å diskutere i lag hva, for eksempel vurdering for læring innebærer og hvordan man oppnår det. Dette kan hjelpe lærerne å finne fokus i egne skoleutviklingsprosjekter. I tillegg skal skolelederne være oppmerksomme på at de setter av tid til pedagogisk del av lederarbeidet fordi det administrative arbeidet spiser opp mye tid i den hektiske hverdagen og derfor blir pedagogisk ledelse ofte nedprioritert. Relasjonsbygging er også en viktig del av pedagogisk lederskap: lærerne bør være trygge på sine ledere og vite at de kan få motivasjon, støtte og anerkjennelse fra dem. Skolelederne skal arbeide med å skape en vi-følelse i skolen ved å engasjere seg i det lokale utviklingsarbeidet og lære på lik linje som lærerne.

Til slutt, lærernes involvering og medvirkning, lærersamarbeid, skolekultur for læring og god pedagogisk ledelse er vesentlige for suksess av det lokale skoleutviklingsarbeidet. Endringer av lærernes praksiser i samsvar med fagfornyelsen kan skje hvis skolen jobber kontinuerlig med forbedring av disse områdene.

8. Konklusjon

Reformen fagfornyelsen forutsetter at lærere endrer sine praksiser for å oppnå bedre læring for elevene og skape et trygt og godt læringsmiljø. Endring av undervisningspraksiser er en tids- og ressurskrevende prosess som innebærer samarbeid mellom lærerne og mellom lærerne og ledelsen. Lokalt skoleutviklingsarbeid er organisert og forpliktende samarbeid for lærerne. Ved å jobbe med ulike prosjekter innen det lokale utviklingsarbeidet skal lærerne og ledelsen finne

praktiske løsninger for visjoner og prinsipper formulert i nasjonale læreplaner i fagfornyelsen. I dette forskningsprosjektet satt jeg søkelys på lærersamarbeid, involvering og medvirkning i det lokale skoleutviklingsarbeidet og problemstillingen ble formulert på en følgende måte:

Hvilke former for lærersamarbeid, involvering og medvirkning i lokale skoleutviklingsprosjekter kan ledelsen i videregående skoler skape for å sikre at lærerne endrer sine praksiser i samsvar med fagfornyelsen?

Etter å ha gjennomført semistrukturerte intervjuer med tre lærere ved to videregående skaper og to ledere på en videregående skole skoler i samme fylket, og etter å ha analysert og drøftet empirien opp mot ulike teorier på fagfeltet, ønsker jeg i denne konklusjonen å gi en kort oppsummering av mine hovedfunn knyttet opp mot de fire forskningsspørsmålene.

8.1. Hvordan kan ledelsen involvere lærerne i planlegging og gjennomføring av lokale skoleutviklingsprosjekter ved videregående skoler?

Funnene knyttet til det første forskningsspørsmålet tyder på at lærerinformantene opplever lite medvirkning og involvering i de lokale skoleutviklingsprosjektene. Lærerne er vant til å ha autonomi når det gjelder beslutninger rundt deres egen undervisning, så å ha lite kontroll over egen profesjonsutvikling forårsaker usikkerhet og misnøye på jobb.

Lærerne synes ledelsen skal involvere dem mer i planlegging og gjennomføring av lokale skoleutviklingsprosjekter og de ønsker også å være aktive deltakere i analyse av prosjektenes suksess og utforming av tiltak basert på analysen. Ledelsen ønsker også at lærerne blir aktivt involvert i det lokale utviklingsarbeidet og synes det er viktig å analysere arbeidet i fellesskapet.

Basert på data fra intervjuene og litteratur om teamet formulerte jeg forslag for øking av lærernes involvering og medvirkning i de lokale skoleutviklingsprosjektene. Først, skal planleggingen starte hos lærerne for å unngå følelsen av at beslutninger blir påtvunget ovenfra. Drøftingsarenaer for planlegging kan være fagseksjoner. Videre skal forslagene drøftes i fellesskapet der lærerne og ledelsen er til stedet. Kollegiet skal være enige om konkrete og realistiske mål for arbeidet, framgangsmåte, rutiner og rammer. Lærerkollegiet og ledelsen skal også være enige i tolkning av fellesbegreper og definere tydelig hva utviklingsarbeidet er. Man kan lage et årshjul for å skape en tydelig struktur; Engströms den ekspansive læringssirkelen (se underkapittel 2.2.) kan brukes som inspirasjon. Det er viktig at lærerne opplever at deres

kompetanse og meninger er tatt på alvor av ledelsen og at deres forslag blir hørt. Ledelsen skal ta ansvaret for at avtale rammer og rutiner følges. I tillegg skal skolelederne motivere lærergrupper i deres arbeid med de lokale skoleutviklingsprosjektene ved å veilede dem, være samtalepartnere og delta aktivt i felles læringsprosesser.

8.2. Hvilke former for lærersamarbeid er brukt i lokale skoleutviklingsprosjekter? Hvor effektive er disse samarbeidsformene i å hjelpe lærerne endre sine undervisningspraksiser i samsvar med fagfornyelsen?

Funnene rundt det andre forskningsspørsmålet peker på at teamarbeid som også kalles gruppearbeid er mest vanlig form for lærersamarbeidet. I Videregående skole 1 hadde lærerne en mulighet til å forme egne grupper og velge egne problemstillinger. Dette ga lærerne mer frihet i arbeidet med innholdet i den lokale skoleutviklingen. Samtidig, mangel på felles begrepsforståelse, rammer og struktur sammen med mangel på kontinuitet svekket arbeidet og gjorde det mindre effektivt. Lærerne var usikre på om dette arbeidet var relevant for deres undervisningspraksiser og de var frustrert over lite deltakelse fra ledelsens side. Mangel på struktur rundt samarbeidet førte til at lærerne ikke visste om de ville ha muligheten til å analysere sine erfaringer seinere og formulere forbedringstiltak. Det å ikke være ferdig med prosjektet for så å begynne med et nytt prosjekt til neste skoleår ble også nevnt som en hovedgrunn til svekket effektivitet.

I Videregående skole 2 var samarbeidet også løst organisert med lite oppfølging fra ledelsen. Lærerne fikk beskjed på kort tid, teamsamarbeid, spesielt på klassetrinns nivå hadde en lite tydelig agenda som førte til varierende engasjement og deltakelse. I tillegg var samarbeidet på klassetrinn også utfordrende på grunn av mange lærere som var involvert. I store grupper er det vesentlig at alle deltakere etablerer faste rutiner for samarbeidet og at det finnes en gruppeleder som styrer det. Samarbeidet i fagseksjoner ble evaluert som mer produktiv fordi det involverer lærerne som har samme fag og det er en god arena for diskusjon, men uten fagutvikler som leder seksjonen er samarbeidet også utfordrende.

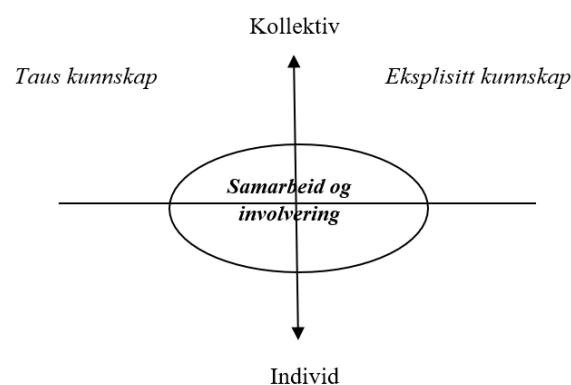
Samarbeid i team/grupper tilbyr gode muligheter til lærerens læring i fellesskapet, men det skal være strukturert og følges opp av ledelsen hvis man ønsker at den fører til reell læring og endringer i undervisningspraksiser.

8.3. Hvordan kan ledelsen og lærere skape en kultur som motiverer lærere å samarbeide om undervisningspraksiser som oppfyller fagfornyelsens krav?

Et hovedfunn i forbindelse med forskningsspørsmål tre er at skolekulturer ved begge videregående skoler oppleves som fragmenterte, heterogene, med flere delkulturer som har varierende holdninger til samarbeid i fellesskapet. Dette skyldes delvis manglede involvering av lærerne og lite struktur rundt lærersamarbeidet i de lokale utviklingsprosjektene. Lærerne opplever ikke at ledelsen spiller på lag med dem og mangler tro og tillit mot ledergruppene.

Det finnes mange gode initiativer ved begge skoler og engasjerte lærerne som driver med egne prosjekter, men skoleledelsen har enda ikke klart å gå fra det individuelle nivået til det kollegiale og skape en felles skolekultur der lærerne samarbeider og lærer i fellesskapet. Avdelingslederen ved skole 1 beskriver skolekultur som sårbar og personavhengig og beskriver noen lærere som livskraft; hvis disse lærerne forsvinner, forsvinner samarbeidet.

Inspirert av Nonaka og Takeuchi (1995, s. 71) SEKI-modellen av kunnskapsforvandling, kan jeg lage en figur som illustrerer hvordan samarbeid og involvering hjelper å bygge kunnskap fra taus til eksplisitt og fra individuell til kollektiv. Denne modellen forklarer hvordan skolekultur kan bli mindre sårbar og mindre avhengig av noen lærere som er livskraft:



Figur 9. Samarbeid og involvering i kunnskapsdeling.

Taus kunnskap eksisterer både hos individer og kollegiet, men gjennom samarbeid, involvering og erfaringsdeling, skaper man en mulighet til å dele taus kunnskap med hverandre. Videre blir taus kunnskap eksplisitt når individer engasjeres i felles læring og samarbeid, har en mulighet til å påvirke egen arbeidssituasjon og opplever involvering. Ny eksplisitt kunnskap kan skapes og det er vesentlig at den blir notert i dokumenter, sortert i idebank på Teams, lagret på

skylagring slik at alle kan få tilgang til den. Det er mye kunnskap i læreryrket som kan tilegnes gjennom «learning by doing», men samtidig, er det veldig viktig at lærerne som kollegiet har samme begrepsforståelser, konsepter og verdier som er uttrykt i form av undervisningsopplegg, tverrfaglige prosjekter, ulike vurderingsmåter som er notert, lagret og delt med hele kollegiet.

Basert på funnene fra intervjuene og teorien oppsummert i kapittel 2, formulerte jeg flere forslag til hvordan ledelsen og lærerne kan skape en kultur for læring. Først, er målet å bli en lærende organisasjon hvor lærerne og ledelsen klarer å arbeide kontinuerlig og systematisk, videreutvikle og ta vare på nyutviklet kunnskap. Derfor bør ledelsen legge til rette for deling av erfaringer fra de lokale utviklingsprosjektene slik at lærerne kunne få inspirasjon, lære av hverandre og drøfte løsninger sammen. Et forslag til er at lærerne og ledelsen samarbeider om å finne metoder for lærerens læring, for eksempel aksjonslæring som forutsetter kontinuerlig læring og refleksjon. Alt dette skal gjøres i sammenheng med økt medvirkning fra lærerne og kontinuerlig og strukturert lærersamarbeid. Ledelsen har størst mulighet til å påvirke skolens kultur. Skolelederne bør stille seg spørsmål om hvilke delkulturer som finnes i skolen, om de skaper motstand som hemmer læring og hvordan den kan minimaliseres, hvordan lederne kan være gode rollemodeller for lærerne som skaper en vi-følelse, osv.

8.4. Hvilke former for ledelse bruker skoleledere i planlegging og gjennomføring av lokale skoleutviklingsprosjekter?

Skoleledelsen ved begge videregående skoler er preget av hierarki og «top-down» tilnærming. Som vi har sagt før, ønsker lærerne å øke sin medvirkning og involvering. Ledelsen bør derfor finne en balanse mellom kontroll og styring på den ene siden og lærernes autonomi på den andre siden.

Ledelsen ved Videregående skole 1 har prøvd å gi lærerne mer autonomi i de lokale skoleutviklingsprosjektene ved å la lærerne lage egne problemstillinger og velge grupper, men de var for snar til å delegere ansvar for å skape rammer og struktur i arbeidet til lærergruppene. Uten en felles drøfting av framgangsmåten i det lokale skoleutviklingsarbeidet, opplevde lærerne samarbeidet som fragmentert og lite kontinuerlig: det var mange grupper som jobbet med ulike prosjekter med varierende grad av suksess, men lærerne som kollegiet ble ikke oppdatert om hverandres arbeid. Måten ledelsen delegerte ansvaret på ble tolket av lærerne som

mangel på interesse. Ifølge L3, er ledelsen også relativt usynlig i det lokale utviklingsarbeidet og det mangler struktur og tydelige rammer for gruppearbeid.

Endringene knyttet til reformen fagfornyelsen krever brudd med eksisterende skolekultur. For skolelederne er det nødvendig å dele ledelsen med lærerne for å øke lærernes involvering, medvirkning, gjøre lærersamarbeidet mer effektivt og skape en skolekultur som er åpen for læring. Å dele ledelsen med lærerne betyr at lederne bør ha mer fokus på pedagogisk ledelse og sine roller som veiledere, pådrivere, motivatorer og samtalepartnere med lærergruppene i de lokale skoleutviklingsprosjektene. Dette går hånd i hånd med åpenhet for gjensidig og likeverdig dialog og anerkjennelse av lærernes kunnskaper, erfaringer og kompetanser.

Referanseliste

- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Universitetsforlaget AS.
- Abrahamsen, L., Skrøvset, S. & Stjernstøm, E. (2010). Demokratisk ledelse som skoleutviklingsstrategi. I M. Ekholm, T. Lund, K. Roald & B. Tislevoll (Red.), *Skoleutvikling i praksis* (s. 137-150). Universitetsforlaget AS.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: Tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström & Hagen Tønder, A. (2012). *Utvikling av skoler: Prosesser, roller og forbedringshistorier*. Gyldendal Akademisk.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (5. utg., 1. opplag). Gyldendal Akademisk.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1991). *Organisasjonslæring i skolen: Skoleutvikling i praksis*. Universitetsforlaget AS.
- Dalin, P. (1994). *Skoleutvikling: Teorier for forandring*. Universitetsforlaget AS.
- Dalin, P. (1995). *Skoleutvikling: Strategier og praksis*. Universitetsforlaget AS.
- Dalin, P. (1998). *School development: Theories and strategies*. Cassell.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eilertsen, T. V. (1991). Kollektivitet og kvalitet: Om læringsevne og forsvarsrutiner i videregående skole. I L. Monsen & T. Tiller (Red.), «*Effektive skoler*»: *Skoleutvikling eller mer byråkrati?* (s. 135-154). Ad Notam Forlag.

Ekholm, M., Lund, T., Roald, K. & Tilsevoll, B. (2010). Utvikling av skoler - en kunnskapsfelt i bevegelse. I M. Ekholm, T. Lund, K. Roald & B. Tislevoll (Red.), *Skoleutvikling i praksis* (s. 20-34). Universitetsforlaget AS.

Emstad, A.B. & Postholm, M. B. (2010). "Instructional leadership" - et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R.-A. Andreassen, E. I. Irgens & E. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 183-193). Tapir akademisk forlag.

Fullan, M. G., Bennett, B. & Rolheiser-Bennett, C. (1991). Om å koble utviklingen på klassenivå med skoleutvikling. I L. Monsen & T. Tiller (Red.), «*Effektive skoler*»: *Skoleutvikling eller mer byråkrati?* (s. 155-165). Ad Notam Forlag.

Fullan, M. & Quinn, J. (2017) *Koherens i skoleutviklingen: De riktige lokale, regionale og nasjonale drivene*. Kommuneforlaget AS.

Grøterud, M. & Nilsen, S. B. (2005). *Ledelse av skoler i utvikling*. Gyldendal Akademisk AS.

Hennestad, B. (2015). *Kulturbevisst ledelse: Fra ord til handling*. Universitetsforlaget AS.

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2020). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. (4. utg.). Abstrakt Forlag AS.

Lyngvær, K. & Stundal, K. (2010). Et digitalt sprang! I M. Ekholm, T. Lund, K. Roald & B. Tislevoll (Red.), *Skoleutvikling i praksis*. (s. 37-55). Universitetsforlaget AS.

Madsen, J. (2010). Må lærerne *eie* prosjektet ...?. I M. Ekholm, T. Lund, K. Roald & B. Tislevoll (Red.), *Skoleutvikling i praksis*. (s. 151-167). Universitetsforlaget AS.

Midtsundstad, J. H. (2019). *Lokal skoleutvikling: Sammenhengen mellom sted, roller og undervisning*. Vigmostad og Bjørke AS.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.

- Postholm, M.B. (2011). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roald, K. (2013). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Rognaldsen, S. (2008). *Skoleutvikling: Skolen som lærende organisasjon og skolelederne som pedagogiske ledere*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Rønning, W. & Skogvold, A. S. (2010). Lærersamarbeid - et verktøy i skoleutvikling. I M. Ekholm, T. Lund, K. Roald & B. Tislevoll (Red.), *Skoleutvikling i praksis*. (s. 119-136). Universitetsforlaget AS.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget AS.
- Øhra, M. (2015). Skolebasert kompetanseheving – samhandling som fremmer læreres læring. I H. Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling: organisasjonslæring for delingskultur* (s. 227–257). Gyldendal akademisk.

Vedlegg 1. Informasjonsskriv

Informasjonsskriv

Lærersamarbeid, involvering og medvirkning knyttet til lokalt skoleutviklingsarbeid i videregående skoler

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvilke former for lærersamarbeid, involvering og medvirkning knyttet til lokalt skoleutviklingsarbeid skoleledelsen kan skape for å sikre at lærere endrer sine undervisningspraksiser i samsvar med fagfornyelsen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette forskningsprosjektet er å finne ut hvilke former for lærersamarbeid, involvering og medvirkning knyttet til lokalt skoleutviklingsarbeid skoleledelsen kan skape for å sikre at lærere endrer sine undervisningspraksiser i samsvar med fagfornyelsen. Jeg skal også forske på former for ledelse i videregående skoler.

Opplysningene skal brukes i en masteroppgave knyttet til det erfaringsbaserte masterprogrammet MBA ved Nord universitet.

Ansvar for forskningsprosjektet

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette prosjektet ønsker jeg å ha individuelle intervjuer med lærere og skoleledere. Du blir spurt om å delta i prosjektet enten fordi du er lærer eller fordi du er en skoleleder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du er invitert til å delta i et individuelt intervju. Intervjuet vil ta omtrent en time og den vil bli tatt opp med mobil. Sted og tid for intervjuet avklares nærmere med dere. Intervjuet vil bli transkribert av meg og vil sammen med notatene mine blir brukt som datagrunnlag i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Data som blir samlet inn, vil bli brukt til å skrive masteroppgaven om former for lærersamarbeid, involvering og medvirkning knyttet til lokalt skoleutviklingsarbeid. Navn på skolen du jobber på vil ikke bli oppgitt i oppgaven, og navnet ditt vil bli anonymisert med betegnelsene lærer 1, lærer 2 osv. leder 1, leder 2 osv. Lydopptaket blir tatt med mobil med internett slått av. Lydopptaket slettes etter at det blir transkribert. Navnene deres vil bli anonymisert allerede under transkriberingen med hhv. betegnelsene lærer 1, lærer 2 osv., og leder 1, leder 2 osv. og den transkriberte dataen vil deretter bli lagret i Nord universitet sin OneDrive-løsning, uten fildeling med andre og uten synkronisering til andre enheter. Det er kun undertegnede og min veileder Johan Olaisen ved BI som vil ha tilgang til opplysningene som kommer frem i intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er i mai 2023. Resultatet av forskningsprosjektet vil komme fram i masteroppgaven som vil være offentlig tilgjengelig.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Nord universitet skal NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdere at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger blir behandlet om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

- BI veileder: joan.olaisen@bi.no
- Nord universitet- personvernombud: toril.i.kringen@nord.no
- Student: karinatipkova@gmail.com

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no)

eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Johan Olaisen

Veileder/Professor emeritus - Institutt for ledelse og organisasjon, BI

Karina Tipkova

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet lærersamarbeid, involvering og medvirkning knyttet til lokalt skoleutviklingsarbeid i videregående skoler, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2. Intervjuguide: Lærere

1. Opplever dere ledelsen på skolen som demokratisk og involverende? Hvorfor/hvorfor ikke?
2. Beskriv din forståelse hvilken rolle lærere og ledelsen har i skoleutviklingsarbeidet.
3. Hvordan kan ledelsen legge til rette for læreres involvering i skoleutviklingen?
4. Hvor mye autonomi har lærere når det gjelder arbeid med kompetanse- og skoleutvikling?
5. Hvilke arenaer for dialog mellom ledelsen og ansatte eksisterer?
6. Synes dere at skolen har en kultur som er preget av tverrfaglig samarbeid og motiverer kontinuerlig faglig utvikling? Hvilke tiltak har blitt prøvd ut for å styrke kollegiet istedenfor hierarkiet?
7. Hvilke aspekter av kompetanse- og skoleutviklingsarbeidet oppleves som relevante og nyttige?
8. Hvordan organiseres lærersamarbeidet knyttet til kompetanse- og skoleutviklingen innen fagfornyelsen?
9. Hvilke deler av kompetanse- og skoleutviklingsarbeidet kan endres?
10. Hvilken effekt har lærersamarbeidet på elevenes læring, motivasjon og trivsel?
11. Hvilke tiltak kan iverksettes for å forbedre arbeidet med kompetanse- og skoleutvikling innen fagfornyelsen? Hvordan utformes og besluttes tiltakene på skolen?

Vedlegg 3. Intervjuguide: Skolelederne

1. Hvor mye autonomi/hvor stor selvstendighet har skoleledere for å bestemme tilnærminger til planlegging og gjennomføring av kompetanse- og skoleutviklingsarbeidet? (skoleeier vs skoleledere)
2. Beskriv din forståelse av rollen ledelsen har i skoleutviklingsarbeidet. Beskriv din forståelse av rollen lærere har i skoleutviklingsarbeidet.
3. Hvordan kan dere definere deres planlegging og gjennomføring av kompetanse- og skoleutviklingsarbeidet?
4. Hvordan kan ledelsen legge til rette for læreres involvering og medvirkning i skoleutviklingen?
5. Hvordan kan ledelsen involvere lærere til å gjøre endringer i sine undervisningspraksiser for å oppfylle Fagfornyelses krav?
6. Hvordan kan skoleledelsen skape en skolekultur som fører til tverrfaglig samarbeid og motiverer kontinuerlig læring? Hvilke tiltak kan prøves/har blitt prøvd ut for å styrke kollegium istedenfor hierarki?
7. Hvordan styrker ledelsen lærerens autonomi i kompetanse- og skoleutviklingsarbeidet?
8. Hvordan er ledelsen av skoleutviklingsarbeidet tilpasset avdelingens ulike behov? (Avdeling for Yrkesfag og avdeling for Studiespesialiserende)
9. Hvordan sørger dere for at ledelsen på skolen er demokratisk og involverende?
10. Hvilke arenaer for dialog eksisterer mellom ledelsen og de ansatte?
11. Hvordan er lærersamarbeid knyttet til kompetanse- og skoleutviklingen innen fagfornyelsen organisert? Hvilke former for lærersamarbeid har dere prøvd ut?
12. Hvilken effekt har lærersamarbeidet for elevenes læring, motivasjon og trivsel?
13. Hvordan jobber ledelsen med å opprettholde gode praksiser knyttet til kompetanse- og skoleutvikling innen fagfornyelsen?
14. Hvilke tiltak iverksettes for å forbedre arbeidet med kompetanse- og skoleutvikling innen fagfornyelsen? Hvordan utformes tiltakene på skolen? Hvem tar beslutninger om gjennomføringen?

Vedlegg 4. Godkjenning fra NSD

Referansenummer

360706

Vurderingstype

Automatisk

Dato

26.12.2022

Prosjektittel

Lærersamarbeid, involvering og medvirkning knyttet til lokal kompetanse- og skoleutviklingsarbeid.

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Handelshøgskolen / Marked, organisasjon og ledelse

Prosjektansvarlig

Johan Olaisen

Student

Karina Tipkova

Prosjektperiode

01.09.2022 - 23.05.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 23.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.