



juni 2018

# En studie av erfaringer med utviklingsarbeid i skolen

## «Der skoen trykker»



Cecilie Lund Slethei

UNIVERSITETET I STAVANGER

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora

Masteroppgave





Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA**

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i utdanningsvitenskap,  
profil spesialpedagogikk

vårsemesteret, 2018

Åpen

Forfatter: Cecilie Lund Slethei

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Anne Nevøy

Tittel på masteroppgaven:

En studie av erfaringer med utviklingsarbeid i skolen  
«Der skoen trykker»

Engelsk tittel:

A study of experiences with developmental work in School  
«Where the shoe pinches»

Emneord:

Utviklingsarbeid  
Skoleutvikling  
Lærerprofesjonen  
Erfaringer  
New Public Management  
Den fjerde vei

Antall ord: 21 971  
+ vedlegg: 4

Stavanger, 05. juni 2018  
dato/år



## Forord

Jeg er hastig av meg. Jeg vil ha ting gjort effektivt, ryddig og rett fram. Og kanskje aller helst i går. Dette er noe min mann til stadighet kommenterer. Og ja, han har rett. Jeg kom inn på å skrive om utviklingsarbeid i skolen fordi jeg synes det er spennende. Og fordi jeg tidligere har gått i den samme fella som så mange gjør: nemlig å ikke ta seg god nok tid i prosessen. Utviklingsarbeid i skolen er blitt et globalt fenomen, som påvirker hverdagen til svært mange. Jeg har selv vært med på å gjennomføre mange utviklingsarbeid i skolen. Mange ender opp som en «døgnflue», mens andre forblir mer varige. Prosjektet har gitt meg en bedre forståelse av hva som fungerer og hva som fungerer mindre bra, og litt mer om hvorfor det er slik. Gjennom intervjuene har jeg kjent meg igjen i mange beskrivelser fra en skolehverdag, men også gjort meg noen tanker om hvordan ting kan gjennomføres bedre. Jeg vil gjerne tro at jeg nå har opparbeidet meg en større evne til å bevare roen, sette ned tempoet og bruke tid på alle de små rundene det er behov for i et utviklingsarbeid. Samtidig har jeg blitt mer bevisst min egen profesjons autonomi, og at lærerprofesjonen i større grad bør reise seg opp å kreve autonomien tilbake.

Det har vært en utfordrende prosess på mange måter, men også veldig gøy. Det hadde imidlertid ikke latt seg gjøre å gjennomføre uten støtte fra min mann og to gutter. Takk for at dere har vært tålmodige, oppmuntrende, hjelpsomme og verdens beste familie når hverdagslogistikken har vært utfordrende. Jeg må også takke alle venner som har lyttet til mine til tider sikkert kjedelige monologer om prosjektet, drøftet ulike problemstillinger og tanker med meg, hjulpet til med gjennomlesninger og generelt vært tilgjengelige for en kopp te og en prat. Ingen nevnt, men ingen glemt. Jeg vil dessuten takke Anne Nevøy for god og konstruktiv tilbakemelding underveis i prosessen. Sist, men ikke minst, vil jeg gjerne takke de lærere og skoleledere som har stilt opp til intervju. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt noe av.

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	1
Abstract.....	1
1 Innledning.....	2
1.1 Problemstillingens aktualitet .....	3
1.2 Erfaringer fra fagfeltet.....	3
2 Studiens referanseramme .....	5
2.1 Skoleutvikling - politisk perspektiv .....	6
2.1.1 Mål- og resultatstyring.....	6
2.1.2 Kompetanseheving.....	7
2.1.3 Nasjonale program versus lokale program .....	9
2.2 Skoleutvikling – analytisk perspektiv .....	11
2.2.1 Organisasjonsutvikling og New Public Managment .....	12
2.2.2 Organisasjonsutvikling og lærerprofesjon.....	15
3 Metode.....	22
3.1 Design.....	22
3.2 Metodiske overveielser .....	22
3.4 Utvalg .....	24
3.5 Forskningsetiske vurderinger.....	25
3.6 Datainnsamling.....	26
3.7 Analyseprosesser.....	26
3.8 Validitet og reliabilitet.....	27
4 Dataanalyse og funn .....	29
4.1 Aktører under press .....	29
4.2 Prosessen i arbeid med skoleutvikling .....	32
4.3 Utviklingsarbeidets rolle knyttet til lærerprofesjonen.....	39
5 Drøfting av funn .....	41
5.1 Skoleutvikling i en hektisk skolehverdag.....	41
5.2 Det utopiske utviklingsarbeidet .....	43
5.3 Skoleutviklingens verdi for det pedagogiske arbeidet og for lærerprofesjonen .....	48
6 Oppsummering og avsluttende kommentar .....	51
Litteraturliste.....	53
Vedlegg.....	56

## Sammendrag

Denne studien retter søkelyset mot lærere og skolelederes erfaring med utviklingsarbeid i skolen og hvilken betydning utviklingsarbeid har for lærerprofesjonen. Det er et stadig økende fokus på å utvikle skolen gjennom fornying og forbedring, etter modeller hentet fra næringslivet. Kritiske røster hevder at lærerprofesjonen, som en følge av den skoleutviklingen som har vært, ikke lenger har autonomi over sitt eget yrke. Jeg har gjennom intervjuer snakket med både skoleledere og lærere fra Østlandet og Vestlandet om deres erfaringer knyttet til utviklingsarbeid i skolen og hvilken betydning dette utgjør for lærerprofesjonen. Det er et konstant *press* fra ulike hold som gjør arbeidet deres svært krevende. I *det utopiske utviklingsarbeidet* er det en forutsetning å tillate at utviklingsarbeid tar tid. Lærerprofesjonen bør involveres mer i de tidlige prosessene av et utviklingsarbeid. Videre bør fokuset opprettholdes over lengre tid og man bør ikke gape over for mange ting på en gang. Deltakerne i studien er enige i at utviklingsarbeid er positivt, men det må samsvare med de faktiske behovene og utvikles i fellesskap med profesjonen for at *utviklingsarbeidet skal ha en verdi*. Dersom utviklingsarbeid får lov til å komme innenfra vil det bli et mer levende og aktivt læringsfellesskap, som har tid til å fordype seg om arbeidet slik at vi får en bærekraftig utvikling i skolesektoren.

## Abstract

This study focuses on the teachers and school leaders' experience with development work in school and the importance of development work for the teacher profession. There is an ever increasing focus on school development through renewal and improvement, by models obtained from the world of business. Critical voices argue that the teacher profession, because of this increased focus, no longer has autonomy over its own profession. Through interviews I have talked to both school leaders and teachers from Eastern Norway and Western Norway about their experiences related to development work in school and what this means for the teacher profession. There are *constant demands* from different directions that makes their work very challenging. In *the Utopian development work*, it is a prerequisite to allow the process to develop over time. Furthermore, the focus should be maintained for a long time and one should not try to do everything at once. Participants in the study agree that development work is positive, but it must match the actual needs and develop in partnership with the profession for the *development work to be of any value*. Sustainable development must come from within, based on the needs of the profession itself. It is the one who has the shoe on who knows where it's pinching. If development work can come from within, it will become a more vibrant and active learning community, which has time to grow into a sustainable development in the school sector.

## 1 Innledning

«Skal vi starte med *noe nytt igjen* nå?» Spørsmålet stilles av en lærer på et møte, der ledelsen presenterte utviklingsplanen for skolen. Stemme og kroppsholdning lyste av oppgittethet og vantro ved tanke på flere nye endringer. Skolesystemet har i flere tiår blitt styrt utenfra med krav om endringer stadig vekk, og det blir liksom aldri bra nok. Det skal måles og kontrolleres fra alle hold slik at både lærere og skoleledere, lett kan miste motet i møte med byråkrati, uendelige skolereformer eller nye stortingsmeldinger. Det er derfor svært forståelig at ytringer som den over blir uttalt. Lærere er frustrerte over at skolen ofte blir framstilt som sydebukk av media (Bergmo 2016), av å ha for liten tid til å jobbe med undervisning og hele tiden bli møtt av nye krav fra høyere hold. Mye tid har gått med til unødvendig dokumentasjon (Grindheim et al. 2014; NLL 2015), påtvunget kollegialitet, testing og overvåking (Hargreaves og Shirley 2014). For ikke å snakke om innovasjoner uten sammenheng og bærekraftig videreføring (Roland 2015). Skoleverket trenger å «[...] rive seg løs fra det tette villniset av forskrifter og standardiseringer som tapper skolen for kompetanse og kveler tiltakslysten» (Hargreaves og Shirley 2012:46). Skoleutvikling bør videre gi «[...] dyptpløyende læring, heve standarden, redusere prestasjonsgapet og skape en mer kreativ og sammensveiset framtid for alle» (Hargreaves og Shirley 2014:47). Dette kan høres svært utopisk ut. I faglitteraturen finnes eksempler på skoler og lærerkollegier som klarer å gjennomføre vellykkede utviklingsarbeid.

Det å holde på med videreutvikling kan gjelde for nesten ethvert yrke, men for lærerprofesjonen har det vært ekstra mye. Utviklingsarbeid i skolesektoren er et internasjonalt fenomen, som har fått økende fokus de siste årene. Med utgangspunkt i nasjonale føringer, faglitteratur om utvikling i skolen og beskrivelser av vellykkede utviklingsarbeid ønsket jeg å utforske hvilke erfaringer skoleledere og lærere har med slikt arbeid i skolen. Og ikke minst, deres oppfattelse av hvorfor skolen kan jobbe med utvikling. Jeg utformet følgende problemstilling:

***Hvilke erfaringer har skoleledere og lærere med utviklingsarbeid og hvilken betydning har utviklingsarbeid for lærerprofesjonen og det pedagogiske arbeidet?***



## 1.1 Problemstillingens aktualitet

Det er flere grunner til at det er interessant å studere utviklingsarbeid i skolen. Utdanningspolitikken legger stort press på skolesektoren med tanke på utvikling. «*Nøkkelen til fremtiden er kunnskap*» (Meld. St. 21 2016-2017:5), og skolen skal blant annet forberede elevene på livet etter skolen. Forskning sier at lærere har betydelig påvirkningen for elevers resultater i skolen (Heyes et al. 2006:1). Lærernes arbeid utgjør skolens kjernevirksomhet, som videre er koblet til skolens formelle ledelsesstruktur. Det er imidlertid lite forskning knyttet til læreryrket som profesjon. Den forskning som finnes handler mer om politikk enn om lærernes perspektiv på skolen. Det samme gjelder forskning knyttet til skoleledere, hvor det heller ikke finnes noe særlig forskning om lærer og lederrollen (Grønnestad 2016).

Skolen skal sørge for at den kompetansen elevene skal opparbeide seg tåler at utvikling skjer i hurtig tempo (NOU 2014:7). For å kunne bygge en sterk læringskultur er det en forutsetning at organisasjonslæring blir en grunnleggende verdi i skolens kultur (Aas og Paulsen 2017). Organisasjonslæring, i denne sammenheng gjennom utviklingsarbeid i skolen, er kjent å foregå i større eller mindre grad kontinuerlig. Det handler om planlegging, gjennomføring og å takle forandring. Og hva er det egentlig som skjer her? Hvordan oppleves det å være en del av noe som hele tiden skal utvikles, forbedres og endres på? Og hvilken betydning oppleves det at utviklingsarbeid har knyttet til lærerprofesjonen og det pedagogiske arbeidet? Utviklingsarbeid handler om endringsprosesser (Heyes et al. 2006:170-211). En endringsprosess består av ulike prosesser, alt fra valg av hva som skal endres, hvorfor dette skal endres, hvilke mål man ser for seg og hvordan man skal nå dette. Det er mange fallgruver og barrierer man kan støte på underveis (Ertesvåg 2014:21). I faglitteraturen finner jeg mye om utvikling- og endringsarbeid og implementeringsprosesser rent teoretisk, men lite om opplevelsen av å gjennomføre et utviklingsarbeid. I denne studien er jeg ute etter innenfra-perspektivet på utviklingsarbeid. Med andre ord ut sett ut ifra lærerprofesjonens ståsted.

## 1.2 Erfaringer fra fagfeltet

Kvalitetsutvikling og endringsarbeid er ikke et nytt fenomen i skolen (Ertesvåg 2014). Min egen bakgrunn som lærer gjør at jeg har deltatt i ulike utviklingsarbeid i skolen, som lærer og delvis med lederansvar. Jeg har latt meg inspirere av ulike utviklingsprosjekter i skolesektoren, både i inn- og utland. Prosjektet “Learning without Limits” er ett av disse (Swann et al. 2012). Dame Alison Peacock snudde opp ned på The Wroxham School i Hertfordshire utenfor London ved å gå nye veier da hun tok over som rektor i 2002. Skolen var svært lavt rangert på

resultatmålinger, det var omfattende atferdsproblemer, lærerne strevde og lokalsamfunnet hadde liten tiltro til skolen. Alison, som helt bevisst valgte å arbeide ved denne skolen på grunn av utfordringene hun så, ville ikke godta at fokuset lå på elevenes begrensninger. Det måtte være en annen måte å drive skole på. Hun flyttet derfor fokuset fra elevenes måloppnåelse til skolens pedagogiske praksis, og satte med andre ord *veien* mot elevenes måloppnåelse i fokus. Resultatet ble aktive og engasjerte elever, som fikk større tro på seg selv og sine muligheter. Videre ble også skolens målbare resultater bedre som følge av denne positive innstillingen til skole og læring i seg selv.

I Essunga kommune i Sverige finner vi en skole som har gjennomgått en lignende snuoperasjon. I 2007 hadde skolen de dårligste elevresultatene i hele landet. Skolen hadde store atferdsproblemer blant elevene, mange elever fikk spesialundervisning utenfor klassen og lærerne opplevde at de ikke strakk til. På kun tre år oppnådde skolen resultatsmålinger blant de beste i kommunerangeringen (Persson og Persson 2013). Hva skjedde? Hvordan klarte skolen å flytte seg fra bunnrangering til topprangering på så kort tid? Også her ble organiseringen og praksis endret. Elever som fikk spesialundervisning utenfor klasse, i segregerte grupper, ble flyttet tilbake i klassene sine, samtidig som ressursene ble opprettholdt. Dette ga større lærertetthet og elevene fikk bedre støtte i timene. (Persson og Persson 2013:125).

Felles for disse prosjektene har vært å arbeide mot inkludering, bedre tilpasset opplæring, samt bedre resultater, med andre ord pedagogisk kvalitetsutvikling. Prosjektene beskriver prosessen det har vært å arbeide mot disse målene, for å sikre bedre resultater og kvalitet ved skolene. Stortingsmelding 21 (2016-2017), Lærelyst -tidlig innsats og kvalitet i skolen, har tatt tak i essensen ved disse prosjektene. Nemlig at for å oppnå gode resultater, så må den pedagogiske praksisen gi en inspirerende og støttende læringskultur. Utdanning gir muligheter, og *«regjeringen vil at skolen skal gi alle sjansen til å bli den beste versjonen av seg selv»* (Meld.St.nr. 21 2016-2017:5). Videre vil regjeringen legge til rette for kvalitetsutvikling tilpasset lokale behov (Meld.St.nr. 21 2016-2017).

Jeg lurer på hvilke erfaringer skoleledere og lærere har med utviklingsarbeid og hvilken betydning utviklingsarbeid har for lærerprofesjonen og det pedagogiske arbeidet? For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført intervjuer med ledere og lærere ved ulike skoler på Vestlandet og Østlandet. Formålet med denne studien er å løfte fram erfaringer, tanker, meninger og refleksjoner knyttet til utviklingsarbeid i skolen og hvilken betydning dette har for

lærerprofesjonen. Med andre ord få et innblikk i deres opplevelser med skoleutvikling. Forskning handler om å forstå et fenomen (Thagaard 2013:11-12), så jeg ønsker å oppnå en dypere forståelse av utviklingsarbeid i skolen. Det vil i denne sammenhengen være viktig å forstå kulturen på skolen. En kultur preget av åpenhet, god kommunikasjon, samt felles forståelse av mål vil bidra til et positivt og fruktbart utviklingsarbeid (Støen og Midthassel 2015). Studien er inndelt i tre hoveddeler. Den første delen er *studiens teoretiske referanseramme*. Jeg starter her med å se nærmere på skoleutvikling i et politisk perspektiv. Deretter trekker jeg fram aktuelle teoretiske modeller om utviklingsarbeid i skolen, før jeg ser på utviklingsarbeid og betydning for pedagogisk praksis og lærerprofesjonen. Også her er det naturlig å trekke inn hvordan politikken og samfunnet har vært med på å styre utviklingen i skolesektoren. Den andre delen er *metode, analyse og presentasjon av funn*. Her forsøker jeg å få tak i erfaringene til ulike skoleledere og lærere. Avslutningsvis håper jeg å kunne knytte disse to delene sammen. Den siste delen i studien omhandler *drøfting av funn*.

## 2 Studiens referanseramme

Skolen skal forme og danne barn og ungdom og gi dem den «[...] utdannelsen de trenger for å mestre fremtiden» (Meld.St.nr. 21 2016-2017:5). Dette er essensen i skolens mandat. De siste årene har det blitt et økende fokus på endring og utvikling av skolen. Det er et krav om faglig fornyelse for å møte framtidens kompetansekrav (NOU 2015:8). Skolepolitikken, som nærmest forfølger lærerne og skolelederne i deres daglige arbeid, er også i en utviklingsprosess. Ledere opplever et økende press fra sine ledere og fra nasjonale føringer, lærere opplever press knyttet til elever, foreldre, læreplan og fra ledelsen.

I denne studien undersøkes lærere og skolelederes erfaringer med utviklingsarbeid i skolen. Dette må sees i sammenheng med politiske- og faglige forhold knyttet til utviklingsarbeid i skolen. Jeg deler denne teoridelen inn i to deler. I den første delen ser jeg på *skoleutvikling i et politisk perspektiv*. Politikken gir visse forventninger til skoleutvikling, som videre gir et rammeverk for skolens virksomhet. Når det gjelder denne studien er det interessant å se nærmere på hvordan lærere og skoleledere forholder seg til dette. Jeg trekker fram aktuelle stortingsmeldinger, offentlige utredninger og andre styringsdokumenter, som jeg mener synliggjør dagens økende fokus på skoleutvikling. For å kunne få en bedre forståelse av

erfaringer knyttet til utviklingsarbeid, er det i denne studien nyttig med et teoretisk perspektiv på hva utviklingsarbeid er. I andre del ser jeg på *skoleutvikling med en analytisk tilnærming*. Jeg trekker fram noen hovedmomenter fra hva faglitteraturen vektlegger med tanke på arbeidsprosessen ved utviklingsarbeid, og ser på noen avgjørende faktorer for vellykket utviklingsarbeid. Jeg fremhever også noen eksempler fra vellykkede utviklingsarbeid i skolesektoren. Jeg ser dessuten på skoleutvikling og hvilken betydning det har for lærerprofesjonens rolle i møte med det politiske kravet om utviklingsarbeid gjennom ulike reformer i skolen.

## 2.1 Skoleutvikling - politisk perspektiv

Behovet for fornyelse er ikke bare i Norge, men en økende forventning også internasjonalt. Samfunnet og arbeidslivet er i utvikling. Spesielt i kunnskapsbaserte næringer har sysselsettingsveksten vært stor. For å lette omstillingskostnadene i økonomien, er det behov for en godt utdannet og omstillingsdyktig arbeidsstyrke (Meld.St.nr. 28 2015-2016). «*Det stiller krav til fornyelse, også i utdanningssystemet*» (Meld.St.nr. 28 2015-2016:6). I denne delen trekker jeg fram stortingsmeldinger og andre styringsdokumenter som vektlegger endring, fornyelse og utvikling. Jeg ser først nærmere på det økte *mål- og resultatstyringsystemet* som kom gjennom Kunnskapsløftet (Regjeringen 2016). *Kompetanseheving* blant lærere og skoleledere er et annet viktig aspekt med tanke på skoleutvikling. Et hovedelement ved utviklingsarbeid er at endringen må komme innenfra, og det legges derfor til rette for dette ifølge politiske dokumenter (Meld.St.nr. 28 2015-2016). Samtidig blir skolene møtt av politiske krav om å følge nasjonale program som «Vurdering for læring», en nasjonal satsing for ungdomstrinnet (Udir. 2015), og jeg ser derfor nærmere på *nasjonale- versus lokale utviklingsprogram*.

### 2.1.1 Mål- og resultatstyring

Skolen skal være fremtidsrettet og løsningsorientert (NOU 2015:8), og gi elevene en utdanning som gjør dem til aktive deltakere av samfunnet (Meld.St.nr.21 2016-2017). Det skal bli mer kultur for læring (Meld.St.nr. 30 2003-2004). Det at skolen skal være fremtidsrettet fører med seg et økende krav om fornying og utvikling. For å bedre elevenes resultater ble «*timetallet på 1.-4. trinn [...] utvidet for å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter og det ble innført nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk på 5. trinn*» (Meld.St.nr.21 2016-2017:47). Stortingsmelding 28 (2015-2016), Fag – ferdypning – forståelse, en fornyelse av kunnskapsløftet, hevder at det er på sin plass å fornye læreplanverket for å sikre bedre kvalitet

i skolen. Lærplanene skal fornyes over tid, i samarbeid med sektoren, og skal bidra til å gi elevene god progresjon, økt mestring og forståelse. Det kommer fram av meldingen at det er forskjeller mellom skolene og elevers behov. Det blir derfor påpekt at «[...] dialog og samarbeid må vektlegges» (Meld.St.nr. 28 2015-2016:67) for å hankses med de utfordringene som er. Det vil således være ulike behov for støtte og oppfølging i implementeringsprosessen, da «[...] skoleiere og skoler har forskjellig kapasitet og kompetanse til å følge opp og gjennomføre utviklings- og implementeringsarbeid» (Meld.St.nr. 28 2015-2016:67). Ulike fagfelleskap innad i lærerprofesjonen, med autonomi i utøvelsen av sine arbeidsoppgaver, skal sørge for å utvikle skolen innenfra. Skolene får ansvar for å utvikle seg «som en lærende organisasjon, der lærerne som et kollegium samarbeider om å gi elevene en opplæring som er i tråd med læreplanverket» (Meld.St.nr. 28 2015-2016:69). Nøkkelen til å løfte elevenes kunnskap og læring, er ifølge Kunnskapsdepartementet, å satse på og legge til rette for kompetanseutvikling og kapasitetsutvikling. Slik tankegang finner vi igjen i næringslivet når det er snakk om organisasjonsutvikling. Økt profitt og tydelig ledelse er et viktig poeng med tanke på utvikling og fornying. I skolesektoren vil tydelig skoleledelse også spille en avgjørende rolle. I NOU (2015:8) blir det lagt vekt på skoleledelsens rolle for kompetanseutvikling og implementeringsprosesser i skolen.

### 2.1.2 Kompetanseheving

Ved å prioritere kompetanseutvikling for lærere og skoleledere, håper Departementet på å stimulere til godt lagarbeid i skolen som videre er med på å utvikle skolen innenfra. Skoleledere og lærerprofesjonen har som sagt et ansvar for den praksisen som utøves følger lovverket og ivaretar elevenes beste. Skolen har i fellesskap et ansvar for å utvikle seg og nå sine mål (Meld.St.nr. 28 2015-2016) og videre gjøre elevene i stand til «[...] å delta og bidra produktivt på livets arenaer» (NOU 2015:8). Det er med andre ord ikke bare opp til den enkelte skole, eller skolesektoren som sådan, å drive utviklingsarbeid. Politikerne våre jobber også med utviklingsarbeid, legger til rette for kompetanseheving og prøver å spille på lag med lærerprofesjonen. På denne måten blir det ikke bare en ovenfra og ned tankegang, der endringen påføres utenfra, men endring som utvikles innenfra. For å utvikle noe innenfra kreves det bedre kompetanse. Lærerutdanningen som har vært holder ikke mål med tanke på «kravene og kompleksiteten i yrket» (Meld.St.nr.11 2008-2009:16).

Kunnskapsdepartementet har satt i gang flere satsinger for å styrke kompetanseutviklingen (Meld.St.nr. 28 2015-2016:71). Kunnskapsminister Thorbjørn Røe Isaksen har blant annet jobbet med «Lærerløftet». Dette består av flere tiltak som skal gjøre skolen bedre. En sentral del av dette arbeidet har vært «Ungdomstrinn i utvikling», der skoler med ungdomstrinn har hatt anledning til å delta i perioden 2013-2017. Det har vært en nasjonal satsing med støtte til lokal utvikling av klasseledelse, regning, lesing og skriving. Lærere og skoleeiere, som har vært med på satsningen, har deltatt på utviklingssamlinger over ett og ett halvt år. En rapport fylkesmennene har utarbeidet til Utdanningsdirektoratet, stadfester at satsningen har ført til tettere og bedre samarbeid mellom lærere. Dette skal videre ha hatt en positiv effekt på elevenes læring. Den nevnte rapporten fra fylkesmennene trekker også fram elementer som må jobbes mer med, før neste pulje kommer i gang med satsningen (Regjeringen 2015). Gjennom slike tiltak jobbes det altså med å gjøre skolesektoren til en sektor med målrettet kvalitetsutvikling, med et bærekraftig fokus. Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008), Kvalitet i skolen, trekker fram at skoler som kjennetegnes av en felles kultur blant lærere og ledere, gir gode resultater. Ved slike skoler arbeider alle sammen mot felles mål, noe som videre gjennomsyrrer hele organisasjonen.

En annen del av «Lærerløftet» handler om kompetanseheving av lærere og skoleledere. Det skal gis gode muligheter for lærere og skoleledere til å bygge og videreutvikle profesjonelle fellesskap, som videre skal komme elevene til gode (Meld.St.nr. 21 2016-2017). Rektorskolen er blant tiltakene for å få flere dyktige skoleledere, som kan drive pedagogisk utvikling videre (Udir. 2018c). Det voldsomme fokuset på kompetanseheving, kan imidlertid føre til færre lærere i klasserommene. Regjeringen ønsker å beholde de gode lærerne i skolen, og Kunnskapsdepartementet har derfor satt i gang med en utdanning av lærerspesialister. *«Målsettingen er å gi lærere nye utfordringer og profesjonell videreutvikling, samtidig som de fortsetter i klasserommet»* (Udir. 2018b:2). Arbeidskrav i spesialistutdanningen innebærer at lærere som deltar skal sette i gang med utviklingsprosesser på egen skole. Studiet er en del av ideen om å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og gjøre skolen til en lærende organisasjon (Udir. 2018b).

Prøveordningen med spesialistutdanning i matematikk og norsk startet høsten 2015, og Thorbjørn Røe Isaksen sier at *«målet er å få 300 nye lærerspesialister i skolen neste år, og å utvikle ordningen videre i årene som kommer»* (Regjeringen 2017c). For å søke må man ha

godkjent lærerutdanning, minst 60 studiepoeng i sitt spesialiseringfag, samt minst fem års erfaring som lærer. Alle fylkeskommuner, kommuner og private skoler kan søke om deltakelse i ordningen. En pressemelding kan fortelle at en ny rapport viser at både lærerspesialistene og skolen de hører til er fornøyde med ordningen. Lærerspesialistene skal oppdatere seg faglig, ta i bruk nye undervisningsmetoder og har et spesielt ansvar for å dele kunnskap med sine kolleger (Regjeringen 2017c). Fra høsten 2018 er det mulig å delta i spesialistutdanning innenfor flere fag, som begynneropplæring for 1.-4. trinn, digital kompetanse og kunst og håndverk (Udir. 2018b). Ifølge kunnskapsministeren, kommer tilbudet om begynneropplæring i lesing, skriving og regning for å styrke tidlig innsats i skolen (Regjeringen 2017c). *«Regjeringen vil bidra til et samfunn med muligheter for alle og har begynt arbeidet med å styrke grunnmuren i skolen»* (Meld.St.nr. 21 2016-2017:6). Den store satsningen på tidlig innsats er, ifølge Stortingsmelding 21, å sørge for at manglende motivasjon og mestringsfølelse ikke skal føre til at elever dropper ut av skolen. Ifølge rapport fra NIFU og NTNU opplever lærere ordningen med lærerspesialister som en attraktiv karrierevei. Involverte rektorer oppgir at ordningen har bidratt til mer felles kultur for læring, samt bedre undervisning (Regjeringen 2017c). *«Målet med lærerspesialistordningen er todelt. Det skal være en attraktiv karrierevei og motvirke at dyktige lærere søker seg bort fra skolen, men lærerspesialistene skal også bidra til faglig samarbeid og utvikling for hele skolen»*, understreker Røe Isaksen (Regjeringen 2017c). Rapporten fra NIFU og NTNU trekker imidlertid fram at spesialistlærerne, særlig innenfor realfag, bruker mer tid på egen faglig utvikling enn de bruker på kollegaveiledning og kunnskapsdeling. Spesialistlærere innenfor norsk oppgir i større grad at de har delt kunnskap med sine kollegaer. For at ordningen skal komme flere til gode må det legges bedre til rette for deling av kunnskap. Dette blir tatt med i evalueringen for videre utvidelse av ordningen, ifølge kunnskapsministeren (Regjeringen 2017c). Det kan være ulike årsaker til at kunnskap ikke blir delt i den grad det var tenkt. Lærerspesialistene selv opplever ifølge rapporten at de ikke strekker til (Regjeringen 2017c), og kanskje forklarer denne opplevelsen noe om et felleskap som ikke helt er kommet på plass eller lagt til rette for enda. Kanskje er det en sammenheng med den økte mistilliten skolen opplever (Meld.St.nr.11 2008-2009)? Alle nivåer i utdanningssystemet skal ha kompetanse og kapasitet til å tidlig finne ut hvilken tilpassing som kreves til det elevmangfoldet som er. Dette er det for liten kompetanse på ifølge Stortingsmelding 21 (2016-2017).

### 2.1.3 Nasjonale program versus lokale program

Økende grad av mangfold og nye kommunikasjonsmuligheter, vil på ulike måter utfordre utdanningssystemet (Meld.St.nr. 28 2015-2016). *«Norge er dere. Norge er oss»*, sa Kongen i

en tale på en hagefest august 2016 (NRK 2016) og henviste til landets mangfold. Han snakket da om ulike bakgrunner i form av nasjonalitet, men også om det mangfoldet som finnes med tanke på ulike interesser, utfordringer og behov blant befolkningen generelt. Kongen oppfordret til felleskapstanken, det å tenke *oss* som en helhet. Dagens elevmangfold omfatter hele spekteret av ulike vansker og diagnoser, bakgrunn og kultur (Meld.St.nr. 20 2012-2013). Skolen, som må sees på som et mindre samfunn som representerer samfunnet, bør også speile dette (Van der Kooij og Phil 2012:208). Et stort fokus i dagens skole er inkluderingstanken (Meld.St.nr.21 2016-2017), noe som vi også ser gjennom den nasjonale satsingen. «*De som deltar er med på felles nasjonale og fylkesvise samlinger, utviklingsarbeid på egen arbeidsplass, lærende nettverk og får støtte til en lokal ressursperson*» (Udir. 2018a:1).

I teorien legges det til rette for at endrings- og utviklingsarbeid i skolen skal komme innenfra gjennom blant annet satsning på kompetanseheving og vektlegging av lærerprofesjonen. Det er med andre ord et svært godt grunnlag for utviklingsarbeid. Det er store nasjonale satsinger som «Ungdomstrinn i Utvikling», der «Vurdering for læring» er en liten del. Det er i utgangspunktet tenkt at satsingen skal legge til rette for lokal utvikling (Regjeringen 2017a). I realiteten oppleves det ofte ikke slik for lærere og skoleledere som deltar, da de i stor grad mister muligheten til å velge innhold for utviklingsarbeidet (Monsen 2008).

Skolesektoren møter i praksis mye detaljert styring utenfra. Opplæringsloven er i gjennomsnitt blitt endret mer enn en gang i året siden loven var ny, og reguleringen av skolen har både stor bredde og er full av detaljstyring. Det er mer enn 20 år siden loven ble vurdert som helhet (Regjeringen 2017b), så høsten 2017 satte Regjeringen ned et utvalg for å se på regelverket for grunnopplæringen og foreslå en ny opplæringslov. Det er på tide med en helhetlig gjennomgang av regelverket for å styrke arbeidet med utvikling av kvalitet innenfor skolesektoren. Kunnskapsministeren sa at «*vi må ha ein god balanse mellom krav og mål på den eine sida, og lokal handlefridom på den andre sida. Regelverket må fungere godt, samtidig som det gjer rom for nødvendig skoleutvikling*» (Regjeringen 2017b). Tanken om et behov for en evaluering og fornying, er noen år gammel. «*Fagene i skolen trenger fornyelse for å møte framtidens kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet*» (NOU 2015:8:8). Et utvalg skal vurdere behovet for regulering av skolen og se på hvordan lovverket kan gjøres enklere. Målet er at de vurderingene og konklusjonene man kommer fram til skal redusere behovet for hyppige endringer i tiden som kommer (Regjeringen 2017b). Kompetanseløft og profesjonsfelleskap



skal bidra til å omsette læreplanene til god læring for elevene. Erfaringer fra tidligere læreplanendringer, kan være gode erfaringer knyttet til endrings- og utviklingsarbeid generelt. Det er på den ene siden avgjørende at lærerne aktivt tar del i endringsprosessene, og på den andre siden *«er det viktig at det organiseres gode prosesser lokalt slik at lærerkollegiet får god kjennskap til de nye lærerplanene»* (Meld.St.nr. 28 2015-2016:68).

## 2.2 Skoleutvikling – analytisk perspektiv

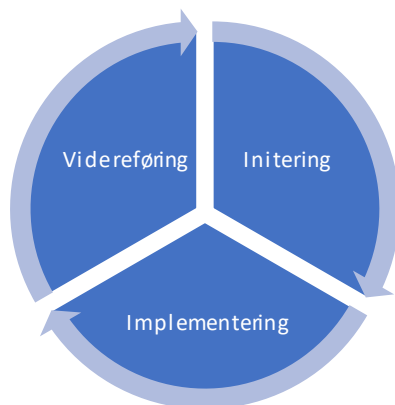
Politikkens interesse for mål- og resultatstyring av skolen har ført til en faglig industri knyttet til utviklingsarbeid som har eksplodert både internasjonalt og nasjonalt. De siste årene har det kommet utallige fagbøker om emnet, som setter skolen inn i et organisasjonsperspektiv. Skolen som organisasjon er hele tiden i en eller annen utviklingsprosess. Det kan være små ting, som å innføre nivådelte lekser for bedre tilpasset og inkluderende undervisning, eller det kan være store og organisasjonsomveltende prosesser. Spesielt større utviklingsarbeid setter krav til skolen som en helhet, og for å komme seg gjennom prosessen finnes det retningslinjer i form av ulike faser i prosessen. *«Det kan være nyttig å kjenne disse fasene når en gjennomfører endringsprosesser, for bedre å manøvrere gjennom disse [... og ...] for å finne større grad av klarhet»* (Roland 2016:25). Disse fasene er imidlertid hentet fra innovasjonsmodeller fra næringslivet. Det økte fokuset på mål- og resultatstyring i skolen, skaper uro både i Norge og internasjonalt. Denne organisasjonsutviklingsideen, ofte betegnet som New Public Management, har fått stort politisk nedslagsfelt. Mål- og resultatstyringssystemet har utviklet seg fra tidlig 90-tall. På politiske nivåer er det besluttet at offentlige virksomheter skal kunne sammenlignes med virksomheter i privat sektor. Dette betyr at skolen, i et analytisk perspektiv, blir oppfattet ulikt av politikere enn av lærerprofesjonen. Lærerprofesjonen ser på skolen som et lærende fellesskap forankret i opplæringslovens formålsparagraf, noe som er ganske ulikt fra andre virksomheter (Søreime 2016).

Jeg velger å skille disse to tradisjonene, med en teoretisk innfallsvinkel på *organisasjonsutvikling* på den ene siden. Her trekker jeg fram noen modeller knyttet til utviklingsarbeid. Videre belyses prosessen gjennom noen grunnleggende faktorer hentet fra Durlak og DuPre sin studie (2008). På den andre siden er skolens indre liv og behov for utvikling sett fra *lærerprofesjonens perspektiv*. Her går jeg nærmere inn på hvordan profesjonen forholder seg til prosessene i et utviklingsarbeid. Jeg illustrerer prosessen med noen utvalgte eksempler fra to vellykkede utviklingsarbeid. For denne studien blir det viktig å se på hvordan

de har forholdt seg til utviklingsarbeidene sine. Disse er mye omtalt i flere fagbøker som eksempler på at det er mulig å snu om på en negativ skoleutvikling og ende opp med gode resultater gjennom å arbeide systematisk og målrettet, og med fokus på profesjonens autonomi. Det ene eksempelet er hentet fra Sverige. I Sverige hadde Essunga kommune i 2007 de dårligste elevresultatene i hele landet. På kun tre år endret dette seg til en plass blant de beste i kommunerangeringen (Persson og Persson 2013). Litt lenger unna, i Hertfordshire øst for London, hentet jeg fram eksempel nummer to. Her finner vi også en skole der målet var å bedre resultatene til elevene, redde skolens omdømme og ikke minst jobbe med pedagogisk kvalitetsutvikling. Gjennom hardt arbeid klarte rektor Alison Peacock og hennes ansatte å snu den negative trenden (Swann et al. 2012).

### 2.2.1 Organisasjonsutvikling og New Public Management

Når man driver med utviklingsarbeid er det et poeng at det som skal utvikles eller endres på, blir implementert inn i organisasjonen. Implementering er kort fortalt en beskrivelse av den kompliserte prosessen der visjoner, planer og mål omsettes og utvikles til å passe med den



virkelige verden (Roland 2015:21). Innenfor skoleutvikling er dette fasen der det som skal utvikles eller endres på jobbes inn i det daglige arbeidet. Utviklingsarbeid er imidlertid mer enn selve implementeringen. Det er vel så viktig med forarbeid og etterarbeid i en endringsprosess, her illustrert av modellen til Fullan (2007) i Roland 2015:23).

Ulike modeller fra næringslivet er ment som et rammeverk eller en slags veiledning for prosessen som består av flere elementer. En bør for eksempel ha kjennskap til viktige faktorer som påvirker utviklingsarbeidet både innenfra og utenfra. Det hjelper ikke om programmet som skal implementeres er aldri så godt, dersom disse faktorene ikke støtter opp rundt på en god måte (Fixsen et al. 2005). Det å overføre et program fra teori til en praksis som holder seg over tid er en komplisert prosess, og man må tenke langsiktig (Durlak og DuPre 2008). Saksvik et al. (2007) kom i sin studie fram til en rekke faktorer som var viktig for god organisasjonsutvikling. I tillegg til bevissthet rundt hvordan folk reagerer i møte med krav om endring, fant forskerne også andre sentrale faktorer for et vellykket resultat. Dette var blant

annet ledelsens tilgjengelighet og bruk av konstruktive konflikthåndteringer. Dette er en del av de faktorene som spiller inn i arbeid med implementering. Det er utført en metaanalyse (Durlak og DuPre 2008), der forskerne fant «åtte grunnleggende faktorer for implementeringsprosessen» (Roland 2015:29). Analysen har utarbeidet disse faktorene på bakgrunn av 500 kvantitative studier som handlet om ulike programtyper. Mål for studien var å finne ut om selve implementeringen påvirker resultatet og hvilke faktorer som påvirker implementeringen. De fant at det er en sammenheng mellom implementeringen og kvaliteten på oppnådd resultat. Derfra kunne de gå videre til å se på hvilke faktorer som var vesentlige for implementeringen. Faktorene de kom fram til er viktige i samspill med hverandre, men også hver for seg. Forfatterne presiserer imidlertid at teori er teori, og at man må tilpasse og være fleksibel i møte med det virkelige liv (Durlak og DuPre 2008). Det er uansett viktig å tenke langsiktig for å oppnå endring over tid (Oterkiil 2015). Fixsen et al. (2005:59) deler utviklingsarbeid og utfall opp i «det lange løp», «det mellomlange løp» og «det korte løp». Dersom man haster gjennom prosessen, har lite fokus på innholdet i endringen og videre ikke tar oppfølgingen på alvor, er det sannsynlig at utfallet av utviklingsarbeidet kun blir en endring for «det korte løp». Dersom man på den andre siden tar seg god tid, har en strukturert og gjennomført prosess med fokus på god forståelse av innholdet i endringen og følger opp over tid for at innholdet skal bli implementert, er det god mulighet for en endring som varer «i det lange løp».

Både Fixsen et al. (2005) og Meyers et al. (2012) har mye fokus på forberedelsene til selve implementeringen. Det er særdeles viktig å legge et godt grunnlag i forkant av en større utviklingsprosess. Forarbeidet går ut på å oppnå en felles problemforståelse blant hele personalet ved skolen. Deretter følger en prosess med valg av mål og faglige vurderinger når det gjelder dette. Det er for eksempel avgjørende at det som skal endres blir presentert for deltakerne på en slik måte at de får grundig kjennskap til hva de skal begi seg ut på (Meyers et al. 2012).

Forankring av prosjektet på for eksempel kommunalt nivå vil kunne bidra til å gi god tyngde i prosjektet, men behovet her vil være avhengig av hva det aktuelle endringsprosjektet gjelder (Roland 2015:26). Det er en fordel at skolen har et godt støttesystem med tanke på faglig støtte utenfra og økonomisk støtte. Dette vil naturligvis variere etter hva som skal endres eller utvikles (Meyers et al. 2012). En eller annen form for strukturert støtte er uansett viktig, for å sette den

konkrete endringen i gang (Fixsen et al. 2005:16). Deretter kommer fasen der visjonen, ideene og målene skal omsettes til praksis. Det bli mye informasjon å forholde seg til og endringene som kommer kan utfordre på både individuelt og kollektivt plan. Eksisterende verdier og normer i organisasjonen på ulike nivå, kan gjøre prosessen svært krevende og utfordrende (Roland 2015:26). Ved behov for blant annet heving av kompetansenivå, endring av organisasjonskulturen eller øking av kapasitet i organisasjonen, er det svært viktig å være klar over at slike endringer krever tid til å modnes og ikke minst trening i å stå i (Fixsen et al. 2005:16).

Når man er underveis i utviklingsprosessen, er det viktig å legge til rette for å få teorien ut i praksis. Dette krever mye kapasitet av en skole, og man må være forberedt på å bruke både tid og penger (Meyers et al. 2012). For at en skole skal ha kapasitet til å drive utviklingsarbeid, vil det derfor være en fordel at man ikke har for mange satsningsområder på en gang. Motivasjonen henger videre sammen med hvordan leveringen oppleves gjennom prosessen (Meyers et al. 2012).

Ved større utviklingsprosjekter som omfatter hele skolen, er det viktig at rektor står ved roret og styrer skuta (Ertesvåg 2014:89). Flere undersøkelser indikerer at skoleledelsen har stor innflytelse på elevenes læringsutbytte, og det er ledelsens ansvar å sette felles mål og inspirere til felles innsats (Skandsen, Wærness og Lindvig 2014). Ved gjennomføring av et utviklingsarbeid omsettes de nye visjonene og målene til praksis og skal i teorien bli integrert som en del av både det daglige arbeidet og som en del av skolens praksis (Roland 2015:27). Det er nemlig først når hele innholdet av utviklingsarbeidet, kjernekomponentene, blir praktisert i det daglige, at man kan si noe om utviklingsarbeidet er implementert (Fixsen et al. 2005:17).

Hvordan, hvor ofte og når et utviklingsområde blir hentet fram på felles møter og lignende er en viktig faktor ved gjennomføringen (Durlak og DuPre 2008:329). Det handler om «*frekvens og logistikk av leveringen*» (Roland 2015:30). For å påse at lærerne tar til seg innholdet, må man finne en god balanse i intensiteten av leveringen. For lite trykk gjør at innholdet forsvinner i mengden av alt det andre, mens for mye trykk kan føre til at det blir for mye å håndtere (Fullan 2016). Når et utviklingsarbeid er implementert, er det er tid for å evaluere arbeidet «*med vektlegging av hva som gikk bra og hva som ble de store utfordringene*» (Meyers et al. (2012)

i Roland 2015:29). Målet er at, når man kommer til denne fasen i utviklingsarbeidet, det er blitt en endring som også oppleves som en forbedring (Roland 2015:27). Evaluering av utviklingsarbeidet gir mulighet for å forbedre endringen ytterligere, basert på erfaringer gjort underveis (Fixsen et al. 2005:17).

Målet med ethvert utviklingsarbeid er at endringen skal bli bærekraftig, med andre ord blitt en del av organisasjonen. Endringen er blitt til noe varig, men det er viktig å være klar over at dette er en langsiktig prosess som kan ta opptil 4 år (Fixsen et al. 2005:17) og kanskje lenger avhengig av det aktuelle utviklingsarbeidet. Fullan (2016) opererer med 3-5 år før endringen er fullstendig implementert i organisasjonen. Roland (2015) trekker fram er evnen til å tilpasse og videreutvikle det som er implementert i den skiftende konteksten et viktig element med tanke på videreføring av utviklingsarbeidet.

### 2.2.2 Organisasjonsutvikling og lærerprofesjon

Det er ikke alltid så lett å se målet for utviklingsarbeidet, når man er midt i prosessen, noe som kan gi en ytterligere utfordring for gjennomføringen. Det er behov for at lærere og skoleledere har kompetanse i å «*analysere og reflektere over egen og skolens undervisning som et grunnlag for forbedring*» (Jensen og Aas 2011:35). For å få til en felles forståelse noe, kreves det naturligvis også et felles fokus. Dette er et viktig stikkord for i det hele tatt å komme seg fra visjon til praksis (Ertesvåg 2015). «*Fellesskap: ein må kunne fungere som eit medlem av eit fellesskap, eit kollegium ved en skule og inngå læringsfellesskap med andre lærarar og kollegaer*» (fra Shulman og Shulman (2004) sin modell i Ertesvåg 2015:46).

Skolesektoren har mange reformer bak seg, som alle skulle revolusjonere skolen. Etterkrigstiden handlet om *nytenkning og byråkrati*. To tidligere reformveier har formet skolen og lærerprofesjonen med tanke på utvikling. Markedsstyring ble etter hvert mer og mer gjeldende, som også gav mer *mål- og resultatstyring* i skolen. Dette har ført til mindre begeistring innad i lærerprofesjonen. Lærerprofesjonen får i teorien ansvar for å utvikle skolen innenfra (Meld.St.nr.28 2015-2016:69). Det finnes en ny reformvei, *den fjerde vei*, som gjennom å lære av fortiden forsøker å «*gi lærerne gløden tilbake*» (Hargreaves og Shirley 2012:78). Andy Hargreaves og Dennis Shirley skriver om inspirerende endring i skolen. Når det er sagt, er det et viktig poeng at hva som skal utvikles har stor betydning for hvordan dette skal skje.

## Nytenkning og byråkrati

Den første reformvei gav faglig frihet og autonomi til lærerprofesjonen, noe den andre mistet i et forsøk på å gjøre skolen mer standardisert. Skolesektoren preges av samfunnet rundt og gjennomgikk radikale endringer i etterkrigstiden. Etterkrigstiden var preget av stor tillit til staten, sterk økonomisk vekst og uavhengighet. Også skolesektoren merket utviklingene i samfunnet gjennom «[...] nytenkning, gratis skolegang, [...] grunnskoleundervisning der barna stod mer i fokus» (Hargreaves og Shirley 2012:29). Den første reformvei førte med seg store endringer i skolen, men lærerne hadde stor faglig frihet. Lærerprofesjonen kunne løse utfordringer med faglig autonomi og hadde generelt høy grad av tillit og respekt blant allmennheten. Lærernes store frihet til å planlegge og undervise som de selv ønsket, førte imidlertid med seg en skjevhet blant de ulike skolene med tanke på kvalitet og fokusområder. Det var ikke noen overordnet plan, lærerutdanningen formidlet ferdigheter begrunnet ut fra ideologi framfor vitenskap og «[...] ingen lederutdanning kunne skape konsekvens i virksomheten» (Hargreaves og Shirley 2012:30). Tilfeldige tiltak gjennomsyret samfunnet generelt, og med oljekrisen i 1973 og nedgangstider fulgte skolen med i dragsuget. Velferdsstaten fikk mindre å rutte med og markedsøkonomien fikk god grobunn. Skolen var på jakt etter en større sammenheng og det ble økt grad av faglig samarbeid, samt byråkratisk kontrollering. Lærerprofesjonen møter imidlertid mer mistenksomhet enn tidligere (Hargreaves og Shirley 2012:77).

Den andre reformvei førte med seg nasjonale læreplaner, for å sikre bedre kvalitet og likhet i skolen. Reform 94 og reform 97 var veldig sentralstyrte, og alle skoler måtte følge samme detaljerte læreplan (Monsen 2008). I 1998 ble det, på bakgrunn av de store endringene som hadde vært gjennom reformene i grunnskolen og videregående på 90-tallet, vedtatt en felles lov; opplæringsloven (Nilsen 2014). Loven trådte i kraft fra 1. august 1999 og har bestemmelser om innhold ned på detaljnivå. For eksempel tydelige retningslinjer om organisering av undervisning, læremidler, kompetansekrav til lærerne, samt tilsyn og kontroll (Nilsen 2014). Lærere opplever nå aktiv mistillit og profesjonen mister sin autonomi. I tillegg skal lærere og elever evalueres gjennom et hav av karlegginger. Dette fører til negativ konkurranse i skolesektoren, som drives nærmest av en «statistikkmani» (Hargreaves og Shirley 2012:82). Den strenge kontrollen ovenfra har slått rot i skolesektoren, men det er tydelig et behov for en ny profesjonalisering for lærerne (Hargreaves og Shirley 2012:77).

Den første reformvei gav faglig frihet og autonomi til lærerprofesjonen, noe den andre mistet i et forsøk på å gjøre skolen mer standardisert. Den tredje reformveien, som i større grad forsøker å finne en «*balanse mellom faglig selvstendighet og ansvarlighet*» (Hargreaves og Shirley 2012:16), er den som i stor grad er gjeldende i dagens skole. Utgangspunktet for den tredje vei høres bra ut, men i praksis fungerer det ikke da det er mye byråkratisk kontroll av skolen utenfra. Helga Hjetland, tidligere leder av Utdanningsforbundet, sier i et intervju at lærerne har mistet sin profesjonelle frihet. Byråkratiet har tatt fra dem friheten til å velge både innhold for utviklingen og beste pedagogiske framgangsmåte gjennom økende grad av nasjonale satsinger og ferdig program som skal implementeres i skolen (Monsen 2008).

### Mål- og resultatsstyring

Den tredje reformvei førte med seg mer støtte og ressurser og skolen fikk høyere prioritet blant politikerne. Kristin Clemet startet arbeidet med skolereformen Kunnskapsløftet, som skulle gi bedre kultur for læring. Den ble behandlet i 2004 (Meld.St.nr. 30 2003-2004) og iverksatt fra 2006. I motsetning til reform -94 og -97, ga K06 mer frihet til skolene med tanke på hvordan målene skulle nås. Lærerne opplever nå høyere grad av tillit og «*kan glede seg over økt samarbeid med kollegaer som pådrivere for forbedring av skolen, ikke bare som gjenstand for reformer*» (Hargreaves og Shirley 2012:82). Imidlertid ble det innført mer kontroll i form av evalueringer, med andre ord nasjonale prøver i skriveing, lesing, matematikk og engelsk (Thune, Reishegg, Askheim 2015). Formålet med disse prøvene er å gi skolene kunnskap om elevenes grunnleggende ferdigheter. Resultatene skal danne grunnlag for vurdering underveis og kvalitetsutvikling på alle nivå i skolesystemet (Udir. 2017). Kritikere mener at undervisningen nå blir lagt opp etter det som testes, noe som støttes av både internasjonal forskning og erfaringer fra norske lærere. Noen lærere oppgir også at prøvene blir som en kvalitetskontroll av arbeidet deres, noe som videre kan oppleves både positivt og negativt. Mange lærere og skoleledere er imidlertid svært skeptisk til den sammenligningskulturen som har fulgt med når resultatene fra de nasjonale prøvene offentliggjøres (Lassen 2015). Skolene blir med andre ord vurdert på samme måte som bedrifter i næringslivet, etter en New Public Management tankegang.

Når skolen skal betraktes på samme måte som virksomheter i privat sektor, blir måten skolen styres på også deretter. I 2009 opprettet BI Handelshøyskolen klasser for rektorskolen i Oslo og Kristiansand. Dette er i senere tid utvidet med tilbud i flere byer. Studiet skal gi et grunnlag

for skoleledere å lede pedagogisk utvikling, som vil komme både elever og lærere til gode. Hvem som får tilbud om studieplass bestemmes av Utdanningsdirektoratet (BI 2010), som også finansierer utdanningen. Kompetansemål som oppnås er hentet fra et felles rammeverk for skoleledelse (Udir. 2018b). Dette rammeverket er imidlertid bygd opp rundt ledelse i privat sektor. Så i realiteten knyttes lærerprofesjonen, skoleledelse og pedagogisk utvikling opp mot politikernes premisser, ikke på lærerprofesjonen (Søreime 2016).

Et relevant spørsmål for denne studien er hvordan utviklingsarbeid kan gjennomføres på en slik måte at det blir vellykket for både de involverte, men også med tanke på organisasjonens langsiktige utvikling. Lojalitet til selve utviklingsarbeidet og hele prosessen, vil være avgjørende for det utbyttet man ender opp med. Dersom man kommer seg gjennom utfordringer som for eksempel endring av kultur, vil man kunne se entusiasme, lojalitet og endringsvillighet (Roland 2015). Dersom man mislykkes i denne fasen, er det stor fare for at prosjektet stagnerer før det egentlig har startet (Roland 2015). Lojalitet kommer ikke av seg selv. Det krever evne til å tenke nytt og økt grad av tillit til lærerprofesjonen.

#### Den fjerde vei

Vi må lære av erfaringene som er gjort. «*Alle reformveier har etterlatt seg en arv – en blanding av godt og ondt, plusser og minuser*» (Hargreaves og Shirley 2012:81). Sagt på en annen måte må vi ta med oss det som har vært bra og forkaste det som ikke var bra fra de tre reformveiene fra tidligere. Det vi bør beholde er, ifølge forfatterne, 1) nytenkning og uavhengighet, 2) felles normer med lokale fortolkninger, 3) likhet for alle og engasjement og 4) balanse, inkludering, engasjert lokalsamfunn og faglig nettverk. For å få til dette må vi løfte blikket mot horisonten og se framover. De vektlegger videre at skolesektoren må bygges opp til å bli et stort skolenettverk der faglig kvalitet og tillit til lærerprofesjonen står sterkt og at vi må ta lærdom av de som har fått det til bedre enn oss (Hargreaves og Shirley 2012).

Et stort skolenettverk legger grunnlaget for en fleksibel og faglig motivert endringsprosess, i motsetning til byråkratiske prosesser som skal overstyre (Hargreaves og Shirley 2012:84). «*Lærerne lærer av å snakke med andre lærere og utveksle opplegg som ser ut til å fungere. [...] Ved å lære av nettverkene i toppsjiktet kan man få satt fingeren på hva slags nettverksarkitektur og aktiviteter som er best*» (Hargreaves og Shirley 2012:84). Gjennom felles kompetanseheving i fagseminarer, der de på forhånd hadde lest samme fagtekst knyttet opp til skoleforskning om



inkludering, begynte lærerne i Essunga og diskutere hvordan de beste kunne endre skolens praksis knyttet til inkludering. Alle var i grunnen enige i at det ikke hadde vært en god løsning tidligere, og nå ble de motivert gjennom faglige diskusjoner til å få til mer inkluderende praksis. Målet var å øke måloppnåelsen til elevene, og mange lærere fikk øynene opp for at tilpasset opplæring faktisk kunne gjennomføres i det ordinære klasserommet, med de ressursene skolen hadde. Mindre bruk av små spesialgrupper, førte til større lærertetthet i klasserommene og videre større mulighet for å hjelpe elevene der de var. Disse seminarne førte til felles kompetanseheving og en vilje til å arbeide med pedagogisk målrettet undervisning, basert på forskning, i motsetning til å bare følge tradisjonell undervisningsform etter gammel vane. Elevene på skolen i Essunga uttrykte en større tro på seg selv, og ikke minst en vilje til å gjøre sitt beste, som følge av at lærerne flyttet ansvaret for dårlige resultater fra elevene selv og over på skolen. Lærerne selv ble mer delaktige og fokusert på faglig kunnskap. De så dessuten gevinsten av større lærertetthet i klasserommet ved at flere elever fikk hjelp, ikke bare de med spesielle behov. Mange av lærerne uttrykte også glede over å kunne diskutere fag og pedagogikk med en kollega (Persson og Persson 2013).

En av de mest avgjørende faktorene for et vellykket utviklingsarbeid er at endringen må skje innenfra (Fullan 2016). I England var det den nye rektoren, Alison Peacock, som tok styringen fra starten av. Noe av det første Alison gjorde før arbeidet startet var å jobbe med et positivt innstilling. Dette gjaldt flere områder. Både lærernes tro på seg selv som pedagoger og deres evne til å undervise alle elever uavhengig av behov, og ideen om at alle elevene kunne oppnå gode resultater. Alison opprettet også faggrupper for å øke den profesjonelle utviklingen ved skolen, gjennom å lære av hverandre (Swann et al. 2012). I Essunga kommune var det bunnplasseringen i 2007, som ble vendepunktet. Med slike resultater kunne man ikke late som om det ikke var behov for en endring (Persson og Persson 2013). Grunnskolesjefen i kommunen forteller at han tenkte «...att antigen får jag sluta eller så får man tänka något nytt» (Persson og Persson 2013: 94). Lærerne ved den skolen som kom verst ut, kom også fram til at de måtte prøve en ny innfallsvinkel. Dette førte til at de i felleskap tok ansvar og leste seg opp på faglitteratur knyttet til utviklingsarbeid i skolen (Persson og Persson 2013), noe Fixsen et al. (2005:15) påpeker som svært viktig for å kunne begrunne faglig de målene man vil sette seg for den videre prosessen. Det regnes dessuten som en suksessfaktor å involvere personalet helt fra starten av et utviklingsarbeid, for å få til en god endring innenfra. Dette kan ta tid, men vil forebygge utvikling av barrierer for endringen (Roland 2015:26). «Ved å identifisere behov og utfordringer knyttet til endringsarbeidet, og tilby støtte i form av kurs eller andre former for

*opplæring og veiledning som igjen kan bidra til økt motivasjon og mestringsfølelse blant de ansatte» (Oterkiil 2015:68).*

Lærere former landets framtid. For å få læring av høy kvalitet, må lærerne være svært kompetente og faglig dyktige. Lærerne i Finland, har høy status nettopp fordi de har denne rollen med å forme fremtiden. De ønsker å fortsette i yrket fordi de nyter tillit, noe som fører til at det i mindre grad er utskiftning i den finske skolen. Dette fører videre til at skoleledere ikke må lære opp nye lærere så ofte (Hargreaves og Shirley 2012). Et av aspektene for å få til en bærekraftig utvikling er nettopp opplæring av nyansatte, men det krever en del tid og ressurser (Fixsen et al. 2005). Høy faglig- og pedagogisk kompetanse henger sammen med kvaliteten på utdanningen. Det er trolig dette utdanningsdirektoratet satser på ved å satse på lærerstudiet, lærerspesialister og rektorskolen (Ruud og Schjønberg 2015; Udir. 2018a, 2018b). I Finland er de også bevisste kvaliteten på studiet, og de holder på de gode lærerne «[...] ved å gi dem status, støtte, små klasser og høy grad av selvstendighet» (Hargreaves og Shirley 2012:131). Det er viktig at læreryrket anerkjennes som et krevende yrke og ikke noe som hvem som helst kan ta på seg. For å rekruttere og beholde de beste, er det læreryrkets oppgave, status, betingelser og tilfredshet, som i tillegg til utdanningens kvalitet som er viktigst (Hargreaves og Shirley 2012).

For å beholde lærerne og utvikle dem videre, vil fortløpende oppdatering være et poeng. Trond Giske har imidlertid stilt spørsmål til om etter – og videreutdanning for lærerne er svaret på alt (Ruud og Schjønberg 2015). Myndighetene definerer hva som er god nok faglig kompetanse, noe som Hargreaves og Shirley mener er faglig umyndiggjøring av lærerprofesjonen. «*Den fjerde vei gjenskape og reformere lærerorganisasjoner som ikke bare skal drive med kollektive forhandlinger og tilbud om etterutdanning, men også oppfylle allmennhetens ønske om et yrke hvor barnas vel og ve er et hovedanliggende»* (Hargreaves og Shirley 2012:133). Med andre ord blir ideene fra Den tredje vei, med faglig anerkjennelse og selvregulering, videreført. Den fjerde vei gir lærerorganisasjonene en større rolle i reformprosessen.

Idealistisk sett kan lærere være gode på å drive felles bærekraftig utvikling og fornyingsarbeid. I realiteten ser man at hverdags situasjonen er noe annet. Lærere strever med å ha nok overskudd til slikt arbeid (Fullan 2016). Dessuten fører ikke gjennomgang av pålagte oppgaver i kjapt sammenraskede grupper til mye motivasjon for et levende læringsfellesskap. Et godt læringsfellesskap bør være meningsfylt for at lærerne skal bli engasjerte, og gi rom for faglig

drøfting, fornying, samt ambisiøse mål (Hargreaves og Shirley 2012). Det må være en balanse mellom å drive utviklingsarbeid innenfra og få relevante føringer utenfra. Videre er det viktig å bevare faglige nettverk og engasjement, samt en aktiv tillit til profesjonen (Hargreaves og Shirley 2012).

De mest effektive skoleutviklingstiltakene er når allmennheten viser et engasjement. Det er snakke om endring som skjer fra innsiden og ut, med andre ord mobilisert fra grasrota. Dette kan naturligvis myndighetene legge til rette for også. Den siste horisonten, ett skoledistrikt, handler om at vi må se på hvilket utgangspunkt vi skal jobbe ut fra. Samfunnet, elevmassen og andre lokale forhold vil variere, og det lar seg ikke gjøre å kopiere slavisk et program fra et sted til et annet uten å justere noe. Som Hargreaves og Shirley sier: «*Det lar seg ikke gjøre å kopiere en stradivarius eller en fremragende tennisspiller eller en lærer til fullkommenhet*» (Hargreaves og Shirley 2012:85). Det lar seg nemlig ikke gjøre å kopiere et sluttprodukt som er blitt utviklet over lang tid for ingen organisasjoner er helt like. God skoleutvikling får vi dersom det blir et interaktivt samarbeid mellom lærerprofesjonen og myndigheten, der begge parter er likestilte og innstilte på å jobbe mot en felles visjon som gjennomsyrer samfunnet som helhet. Skolen trenger styring uten å bli overkontrollert, og i fellesskap kan partene bygge og utvikle både samfunnet og skolen. Noen viktige prinsipper knyttet til dette er målrettet arbeid basert på evidensbasert skoleutvikling gjennom tett samarbeid og tillit mellom skole og lokalsamfunn, samt økt profesjonalitet.

Den fjerde vei vil ha lærerne med på laget. Den tredje vei hadde blant annet fokus på læringsfellesskaper. Det ble en del påtvunget kollegialitet ut av dette, men Den tredje veien ga også «*[...] lærerne nye krefter og gjenopprettet yrkesstoltheten. På Den fjerde vei drives denne yrkesbevisstheten mye lenger*» (Hargreaves og Shirley 2012:130), og fokuser i høy grad på høyt kvalifiserte lærere, sterke og positive fagorganisasjoner og levende læringsfellesskap. Lærere vantrives med mål som er vage, sprikende, urealistiske eller pålagt fra andre, og er videre mer positive dersom de har tydelige mål og forventinger. De liker som alle andre å ha innflytelse, samt kontroll over arbeidssituasjonen sin (Hargreaves og Shirley 2012:111).

### 3 Metode

Jeg ønsket å studere erfaringer skoleledere og lærere har fra arbeid med skoleutvikling og i hvilken grad de oppfattet skoleutvikling med tanke på det pedagogiske arbeidet og lærerprofesjonen. Jeg innså at for å virkelig få tak i ledere og læreres erfaringer, var det behov for å snakke med dem direkte. Kvalitativ metode ble derfor veien jeg måtte gå. Dette har ført meg på en spennende og innholdsrik reise.

#### 3.1 Design

Det ble naturlig å velge et case-studie design, da et slikt design kunne gi meg mye informasjon fra få enheter (Thagaard 2016:56). Målet var å finne svar på problemstillingen, og gjennom hele forskningsprosessen har det vært viktig å beholde en reflekterende rolle. Svaret var ikke tenkt til å bli en fasit, men å forstå de erfaringer og opplevelser skolesektoren har knyttet til utviklingsarbeid. Jeg har tatt utgangspunkt i Maxwell sin modell som viser en interaktiv tilnærming til kvalitative forskningsdesign (Maxwell (2005) i Maxwell 2008:217).

#### 3.2 Metodiske overveielser

Etter noen overveielser og vurderinger ble intervju metoden jeg landet på. Jeg kunne da la deltakerne få snakke delvis fritt, og sette egne ord på erfaringer og opplevelser. Videre kunne jeg følge opp med spørsmål jeg ønsket å gå i dybden på. Jeg ville få mer kjennskap til deres erfaringer med, og opplevelser av, arbeid med utviklingsarbeid. Jeg ønsket også å høre om deres tanker rundt utviklingens betydning for det pedagogiske arbeidet i skolen, og knytte dette opp mot lærerprofesjonen. Tre av deltakerne gjennomførte intervjuet over telefon, av praktiske årsaker. Metoden brukt til dette forskningsprosjektet ble derfor tilpasset underveis.

Ved bruk av kvalitativt forskningsintervju som metode, ønsket jeg å forstå temaet utviklingsarbeid i skolen fra intervjupersonenes side. Ifølge Kvale og Brinkmann er et intervju «en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (2017:22). Et intervju er videre en samtale, med en viss struktur og formål. I motsetning til for eksempel et intervju av tilfeldige på gata, går forskningsintervjuet dypere ned i materien. «Forskningsintervjuet er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen» (Kvale og Brinkmann 2017:22).

I forkant av intervjuene brukte jeg tid på å planlegge gjennomføringen av dem. Jeg utformet en intervjuguide tiltenkt intervju med ledere og en intervjuguide med tanke på lærere. Dette var viktig for å oppnå en struktur på intervjuene som ville gi meg den kunnskapen jeg ønsket (Kvale og Brinkmann 2017:137). Intervjuguidene tok utgangspunkt i relevant teori om utviklingsarbeid. Spørsmålene handlet helt konkret om utviklingsarbeid i oppstartsfasen, underveis i prosessen og med tanke på tiden etterpå. Hvordan ble de ansatte forberedt på utviklingsarbeidet? Hvordan jobbet skolen seg gjennom eventuelle utfordringer underveis? Var endringen blitt opprettholdt? Foregikk det noen form for kompetanseheving i forkant eller underveis i prosessen? Klarte dere å gjennomføre slik det var planlagt? Hvordan opplevde dere prosessen som helhet? Hva med støtte utenfra? Hvilke erfaringer har dere når det gjelder å se betydningen av utviklingsarbeid? Hvilke erfaringer har dere tatt med dere til kommende utviklingsarbeid?

Jeg forsøkte å følge opp deltakernes svar på spørsmålene med en kritisk tilnærming (Kvale og Brinkmann 2017:22), noe som krevde at jeg hadde god dybdekunnskap om emnet. Under gjennomføringen forsøkte jeg videre å finne en balanse mellom fremdrift av selve intervjuet og deltakernes fortellerlyst. Dette ble med andre ord en semistrukturert intervjuform. Det var fordelaktig for meg å bruke en form som gav en viss struktur, samtidig som det var rom for å være fleksibel og slik få bedre tak på deltakernes refleksjoner og erfaringer. I intervjuguide ne hadde jeg noen overordnede temaer og ideer om hva jeg skulle spørre om og hvordan jeg tenkte deltakerne kom til å respondere. Intervjuguidene fungerte nettopp som en guide gjennom intervjuene, men det var avgjørende at jeg «*umiddelbart oppfattet hva et svar [betydde]*» (Kvale og Brinkmann 2017:165). og kunne gjøre justeringer underveis. Det var en forutsetning at jeg hadde god kunnskap om forskningstemaet, samt kunnskap om ulike måter å spørre på, for å kunne være tilstrekkelig oppmerksom på deltakerne jeg intervjuet.

Ved bruk av telefonintervju, mistet jeg tilgang til den nonverbale kommunikasjonsformen i form av gester og ansiktsuttrykk (Kvale og Brinkmann 2017:178). Det økte imidlertid mine muligheter til å nå ut til de deltakerne som takket ja til å delta. Uten bruk av telefonintervju, ville det vært vanskeligere for både meg og deltakerne å gjennomføre intervjuene. Jeg foretrakk å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt, nettopp fordi jeg da kunne støtte meg på kroppsspråket til deltakerne, men jeg opplevde det ikke vanskeligere å gjennomføre intervjuene per telefon.

Det er ulike måter spørre på for å få deltakerne til å fortelle om de erfaringene jeg ønsket å vite mer om. Måten spørsmålene formuleres på kan stimulere til for eksempel mer utfyllende eller tydelige svar. Jeg benyttet meg av ulike intervju spørsmål, og tilpasset dessuten til den som ble intervjuet. Noen eksempler er introduksjonsspørsmål: «Kan du fortelle om dine erfaringer med utviklingsarbeid i skolen?», inngående spørsmål: «Kan du fortelle mer om...?» og indirekte spørsmål: «Hvordan tror du de ansatte opplevde dette?». I tillegg benyttet jeg meg en del av taushet, små nikk eller bare «mm». Dette gjorde at deltakerne ble oppfordret til å fortsette, samtidig som de fikk tid til å reflektere og assosiere underveis. Underveis i intervjuene benyttet jeg meg dessuten av fortolkende spørsmål, for å oppsummere og klargjøre det som var blitt sagt. Et eksempel på dette kan være «du mener altså at...?» (Kvale og Brinkmann 2017:166-167).

### 3.4 Utvalg

Deltakerne i studien fortalte om erfaringene fra ulike utviklingsarbeid i skolen. Blant dem er det fire ledere og fire lærere, fordelt på åtte ulike skoler på Østlandet og Vestlandet. Det er jevnt fordelt med tanke på kjønn, lokasjon og om det er barneskole eller ungdomsskole. Noen lærere hadde arbeidet i 3-4 år, mens andre hadde lengre erfaring. Alle lederne var erfarne som ledere, men hadde noe ulik fartstid på sin skole.

I starten av februar var jeg klar med informasjonsskriv<sup>1</sup> til deltakere og hadde arbeidet en del med intervjuguide for de ulike gruppene.<sup>2</sup> Jeg begynte å ta kontakt med ledelsen på ulike skoler, for å rekruttere de deltakerne til studien. På Østlandet var jeg totalt i kontakt med seks ulike skoler. På Vestlandet hadde jeg tatt kontakt med tre skoler i første omgang. Dette gav meg de fire første skolene, tre på Østlandet og en på Vestlandet. Intervjuene med to lærere og to ledere ble gjennomført i februar. To av intervjuene var per telefon.

I starten av mars tok jeg kontakt med flere skoler. Jeg fikk positiv respons fra to lærere og en leder på Vestlandet. Jeg gjennomførte intervjuene med lærerne i midten av mars, og intervjuet med lederen i starten av april. Nå var jeg på jakt etter én til leder fra Østlandet, slik at jeg fikk

---

<sup>1</sup> Vedlegg 1 og 2

<sup>2</sup> Vedlegg 3 og 4

4 ledere og 4 lærere blant deltakerne. Det siste intervjuet ble gjennomført per telefon i midten av april.

### 3.5 Forskningsetiske vurderinger

Det har vært viktig for meg at ingen står i fare for å krenkes eller påføres urimelige belastninger som følge av forskningsprosjektet. Det har vært viktig, for å finne svar på min problemstilling, at jeg har snakket med folk som innehar posisjoner i skolen knyttet til ledelse og lærere. Utover deres posisjon eller rolle innenfor skolen som organisasjon, har det ikke vært nødvendig å samle inn noen andre personidentifiserende opplysninger. Deltakerne ble i forkant av intervjuene presentert for et informasjonsskriv, som de skrev under på. Dette gjør at jeg hadde fritt, informert og uttrykkelig samtykke jf. NESH sine retningslinjer. Studien behandler ikke direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger, og er derfor ikke meldt til NSD.

Jeg informerte også deltakerne om at de ikke måtte ordlegge seg slik at direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger kom med på lydopptaket. Med noen få unntak inneholder ikke lydfilene noen personidentifiserende opplysninger. Når man er midt i en samtale og forteller om sine erfaringer og opplevelser ser det likevel lett at enkelte navn sniker seg inn. Jeg gjorde ikke noe ut av dette under selve intervjuet, men anonymiserte det i transkripsjonene. Det dreier seg om enkeltnavn eller stilling ved skolen, samt navn på kommune. For eksempel ble «x kommune» til «kommunen» eller «rektor» til «leder». Kun jeg har hatt tilgang til lydfilene.

Jeg valgte ellers å transkribere intervjuene så nært opp til lydopptakene som overhode mulig. Det vil si at jeg skrev transkripsjonene etter talemål, med andre ord på dialekt. Ved bruk av sitater i presentasjonen av funn, valgte jeg imidlertid å oversette disse til normert bokmål for å sikre bedre anonymitet til deltakerne.

Selve emnet vi snakket om, nemlig utviklingsarbeid, er noe alle skoler jobber med. Typen utviklingsarbeid deltakerne fortalte om var også nokså allmenne, nasjonale satsninger. Dette gjør at man med liten sannsynlighet vil kunne kjenne igjen skolene jeg har besøkt, men mindre man har detaljkunnskaper om skolen og vet i hvilken kommune jeg har vært.

### 3.6 Datainnsamling

Intervjuene ble tatt opp som lydfil og transkribert. Lydfilene blir slettet når dette prosjektet er ferdig. Under intervjuene gjorde jeg dessuten små notater, som blir makulert når jeg ikke lenger har bruk for dem. For å skille mellom skolene har jeg gitt dem et tall etter rekkefølgen jeg intervjuet deltakere i. Ledere har fått benevnelsen L og et nummer, mens lærere blir beskrevet med A og et nummer. Totalt sett foregikk selve datainnsamlingen fra starten av februar til midten av april.

Så langt det lot seg gjøre transkriberte jeg hvert enkelt intervju før jeg intervjuet neste person. Dette var det mye lærdom i, da hvert intervju på en måte ble som en ny reise. Kvale og Brinkmann (2017) beskriver det å intervju som et håndverk, men andre ord en kunst man lærer gjennom å utføre det. I denne sammenhengen må jeg beskrive meg selv som en novise i faget. Man må teste ut, prøve, kanskje feile litt, lære av det, prøve igjen, konferere i bøker og hele tiden utvikle håndverket. For hver gang jeg gjennomførte et intervju, ble jeg tryggere i min rolle som intervjuer og reisende utforsker i deres erfaringer. «*Ved å lære å intervju gjennom å transkribere intervjuer fremmes «oppdagelseslæring», der nybegynnere i faget gjennom egen praksis oppdager teknikker og dilemmaer i forbindelse med overføring av levende samtaler til skrevne tekster*» (Kvale og Brinkmann 2017:89).

### 3.7 Analyseprosesser

Det har vært interessant hvordan de ulike deltakerne erfarer prosessen med utviklingsarbeid i skolen. Uavhengig av hverandre, nevner alle mye av de samme utfordringene med utviklingsarbeid. Disse funnene gjorde at jeg kunne sette opp noen overordnede temaer, som erfaringene og opplevelsene videre kunne legges inn under. Jeg startet med å lage et skjema, som jeg brukte mens jeg leste gjennom alle transkripsjonene:

<b>Skole</b>	<b>Aktør</b>	<b>Aktører under press</b>	<b>Forarbeid</b>	<b>Gjennomføring</b>	<b>Etterarbeid</b>
--------------	--------------	----------------------------	------------------	----------------------	--------------------

Skjemaet delte deltakerne inn etter om de hadde rolle som lærer eller leder, hvilken skoletype de jobbet på og noen hovedkategorier. Den siste kategorien i skjemaet, «Etterarbeid», handler om tiden der det formelle utviklingsarbeidet egentlig er avsluttet, og i teorien skal ha blitt en del av skolens virksomhet. I tillegg til å se på aktørenes erfaringer av utviklingsarbeid, ønsket



jeg også å se på hva de tenkte om betydningen av dette arbeidet. Det er i etterarbeidet at dette blir spesielt tydelig, da jeg her tar med erfaringer om hvorvidt det som skulle utvikles er blitt implementert, og om lærerne synes det har vært verdt innsatsen. Jeg hentet deretter aktuell informasjon og sitater fra transkripsjonene og brukte dette som et utgangspunkt for den videre analysen.

I analysen endte jeg opp med følgende kategorier: «Aktører under press», «Proessen i arbeid med skoleutvikling» og «Lærerprofesjonens rolle». I den første kategorien valgte jeg å sette et tydelig skille mellom aktørene, da ledere og lærere opplever press fra ulike hold. Den neste kategorien har en noe mindre skille mellom aktørene, da de har ulike roller i gjennomføringen av et utviklingsarbeid. Det er en noe flytende overgang mellom disse rollene, da de alle jobber i retning av det samme målet. Opplevelsen av dette kan imidlertid fortone seg noe annerledes fra person til person. Derfor presenteres denne kategorien slik at ledererfaringene kommer først før jeg sklir over på erfaringene fra lærerne. Jeg ville studere deltakernes erfaringer med utviklingsarbeid i skolen og også relatere dette til hvilken betydning utviklingsarbeid har for lærerprofesjonen. Det kommer fram av analysen at grad av betydning henger sterkt i sammen med hvordan prosessen har vært, fra start til slutt. I den siste kategorien, som ble tydelig først underveis i selve analyseprosessen, blir det presset som oppleves koblet sammen med erfaringene fra utviklingsarbeid. Her er det ikke et tydelig skille mellom ledere og lærere, da alle opplever det samme når det gjelder å ikke helt bli hørt av de som styrer skolen fra nasjonalt hold. Den betydningen utviklingsarbeidet får for lærerprofesjonen henger også sammen med dette presset.

Sitatene refereres til som lærer x/leder x, med nummer etter den rekkefølgen jeg gjennomførte intervjuene, og sidetall i transkripsjonen.

### 3.8 Validitet og reliabilitet

Kvalitative tilnærminger preges ofte av et mangfold tilnærminger. Jeg har benyttet meg av et case-studie design og intervju som metode. «Å vurdere intervjutranskripsjonenes gyldighet er mer komplisert enn å bringe deres pålitelighet på den rene» (Kvale og Brinkmann 2017:212). Når jeg har transkribert har jeg holdt meg så tett til det talte som mulig, inkludert bruk av dialekt. Et ord på dialekt kan inneholde en annen dybde når det kommer til betydning enn den oversatte versjonen av ordet har. Jeg førte på små forklaringer i klamme dersom jeg opplevde det var behov for å tydeliggjøre betydningen. Her er noen eksempler: «asså... istedenfor at vurderingen

kommer når man egentlig er ferdig med et emne, så er tanken at de [elevene] skal vurderes i prosessen, med framovermeldinger» og «Mm [bekreftende].... Ja, vi har klart å frigjøre litt tid liksom og så har vi brukt.... brukt... planleggingsdager... eller de [ansatte] fækk da... innimellom». Her har jeg også inkludert pauser, gjentakelser, trykk og tonefall for å styrke innholdet og fortolkningen av betydningen i det som blir sagt. Dette styrker studiens validitet, da validitet i kvalitativ forskning har en bredere betydning som har «å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale og Brinkmann 2017:276). Når det, som i denne studien, dreier seg om å validere intervjuer, kan det være at intervjupersonen ikke forteller helt riktig om de faktiske forhold. Utsagnene kan likevel uttrykke en sannhet ut fra personens oppfatning (Kvale og Brinkmann 2017:281). Studiens mål var nettopp å søke intervjupersonenes oppfatning og erfaringer om emnet komme til syne. Underveis i intervjuene stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å teste ut mine tolkninger av det som ble sagt, for å sikre kvaliteten av fortolkningene. Jeg har dessuten knyttet funnene mine opp til eksisterende studier om emnet, samt bygget på noen konkrete modeller om endringsarbeid og ledelse. Dette er med på å styrke de funnene som kom fram i studien som valide.

Reliabilitet viser til hvor pålitelige resultatene er. Mine analyser er basert på transkriberingene av intervjuene. Det er ikke alltid like lett å formulere med skrift, det som blir sagt i en muntlig samtale. Her tror jeg det var en fordel at jeg transkriberte nokså rett etter hvert gjennomført intervju. Dette gjorde at jeg hadde samtalen friskt i minne og kunne bruke dette som en støtte ved transkriberingen. Noen ganger var det dessuten nødvendig å lytte til en passasje fra opptaket flere ganger, for å kunne transkribere så tett opp til opptaket som mulig. Dette handler for eksempel om å få fram rett tegnsetting, ordvalg, pauser og betoning, og er videre med på å sikre kvaliteten av dataene (Kvale og Brinkmann 2017:212). Ved gjennomlesing av transkripsjonene, kan jeg ikke se at jeg har lagt ord i munnen på deltakerne. Det er deres opplevelser og meninger som kommer fram, og en mer erfaren forsker ville trolig fått tilsvarende svar. Dette tolker jeg ut ifra at andre studier og faglitteratur om emnet, trekker fram de samme utfordringene og erfaringene fra arbeid med utviklingsarbeid. I utgangspunktet skal det ikke ha noe å si hvor skolene til de skolelederne og lærerne jeg har snakket med befinner seg heller. Problemstillingen er såpass allmenngyldig og alle vil kunne si noe om dette. Likevel tror jeg det er en styrke i denne studien at skolene befinner seg på ulike kanter av landet.

## 4 Dataanalyse og funn

Lederne og lærerne som deltok i denne studien hadde ulike vinklinger, ulike erfaringer og fortalte om forskjellige typer utviklingsarbeid. Vurdering for læring, sosial trening, lesing, inkludering, klasseledelse og relasjonsbygging var utviklingsområder eller tematikker som gikk igjen hos flere. Analysen av lærerne og ledernes erfaringer fra utviklingsarbeid presenteres i 3 delkapitler. Kategorien *aktører under press* innleder presentasjonen av analysen. Det kom fram at lærere og ledere opplevde et stort press i hverdagen. Den neste delen omhandler *erfaringene lærere og ledere hadde knyttet til utviklingsarbeid* og prosesser knyttet til dette. I siste delkapittel presenteres *utviklingsarbeidets rolle knyttet til lærerprofesjonen*. Det kom fram at både lærere og ledere, som også har bakgrunn som lærere, opplevde at deres profesjonelle stemmer ikke blir hørt i møte med politikken.

### 4.1 Aktører under press

I sammenheng med arbeidet med skoleutvikling kom det fram at både ledere og lærere opplevde mye press i hverdagen. Det var press fra ulike områder, og alle deltakerne i studien beskrev en jobb hvor det til tider var mye stress involvert. Det er mye de skal rekke over og få til, som de videre opplever at de ikke har tid til eller ikke klarer å gjennomføre godt nok. Ledere opplevde seg ofte i klem mellom sine sjefer og sine ansatte, mens lærerne opplevde å være i klem mellom lederen og elevene og foreldre.

#### Ledere

Samtlige ledere satte ord på press ovenfra, fra både kommunalt og nasjonalt hold. De opplevde et økende statlig press for å hele tiden skulle videreutvikle skolen, og samtidig passe budsjettet. En leder sa det slik: «*Ja, det skal jo kuttet noen stillinger da*» (leder 1:5). Flere ledere fortalte om en balanse mellom å drifte skolen forsvarlig og samtidig som de måtte forsvare bruk av penger:

*«Vi må jo forsvare at vi har flere ansatte enn det som kanskje hadde vært nødvendig ... hadde vært behovet hvis folk var på jobb. Men så lenge folk ikke er på jobb, så er vi nødt til å ha armer og bein ... ellers så blir jo alle sykemeldte. Jeg sier ikke at tallene er røde, men vi må jo argumentere for hvorfor vi har så mange ansatte for eksempel ... det må vi ... eehhhh. Det er jo ikke tilført en krone ... det handler om å bruke de midlene man har og hvordan de skal brukes ... og så handler jo om det at før så fulgte det med penger ved barnet .... Men sånn er det ikke lenger ... her må vi bare takle alt det vi får ... og vi har jo en ramme ... og det meste av den rammen man har økonomisk .... Det er jo i hovedsak lønnsmidler ...»* (leder 2:8).

Alle lederne var imidlertid positive til å ha et fokus på å gjøre skolen bedre, og da bedre til det beste for elevene. En leder uttrykte det slik: *«[...] noe utvikling må vi ha... vi kan ikke stagnere... en må tenke at det er en del av jobben. Hvis vi som skole ikke skal være foregangsfolk og skape utvikling så er det jo feil et sted... vi skal jo være med på å utvikle morgendagens voksne»* (leder 4:6). De vektla også at det med skoleutvikling var viktig i et nasjonalt perspektiv. *«Det er ikke bare en skole som skal utvikles,- det er hele skole-Norge»* (leder 2:1). Det stadige presset for å utvikle skolen, nærmest for enhver pris, og drive med utvikling for utviklingens sin del, hadde de lite til overs for. Spesielt når det legges føringer om et satsningsområde, og veien dit er detaljert beskrevet punkt for punkt. Den statlige satsningen, «Vurdering for læring», skapte mindre begeistring. Dette gjaldt ungdomstrinnet og var en satsning som ingen av ungdomstrinn-lederne jeg snakket med anså som et vellykket utviklingsarbeid på sin skole. Dette fordi den vanskelig lot seg tilpasse lokale forhold. En leder kunne fortelle at skolen blant annet følte seg overkjørt i prosessen. *«Det var så institusjonsaktig ... det er ikke for oss... det blir så lite levende [så] det festet seg ikke»* (leder 4:7), mens en annen leder kort oppsummerte det som noe uheldig for entusiasmen blant personalet med såpass detaljert styring ovenfra. Den nasjonale satsningen «Ungdomstrinn i Utvikling», ble derimot omtalt mer positivt. Denne satsningen gav mer rom for lokal tilpassing og de enkelte skolene kunne velge hvilke temaer de vektla på sin skole.

Alle lederne anså det å drive utvikling ut fra egne behov, «nedenfra» som en av de mest avgjørende faktorene for å gjennomføre et vellykket utviklingsarbeid. *«Det er vi som kjenner det på hvor skoen trykker»* (leder 1:2). For å få gode resultater måtte de også få tid til å jobbe med et konkret arbeid over lengre perioder. *«Vi har erfart at de årene, vi har gjort mye, for mange fokusområder, og hvor vi har jobbet for kort.. så... blir resultatene deretter»* (leder 3:1). Lederne opplevde stort press for å få til alt på en gang, og at det som skulle jobbes med etter føringer utenfra ikke nødvendigvis passet inn hverken med tanke på behov eller tid. Og når lederne forsøkte å få til det de hadde fått pålagt, var det press fra lærerne *«som blir frustrert når det kommer nye ting»* (leder 3:1). Lederne var heller ikke begeistret over at skolene presses til å arbeide etter spesifikke metoder, som ikke nødvendigvis fagmiljøet stod samlet om som en god metode. De opplevde at skolen ble en forsøkskanin, eller at skolene måtte drives etter en *«prøverørsmetode»* (leder 1:5).

Videre var alle lederne opptatte av å få alle med seg, å sette en plan i fellesskap i kollegiet. Det er viktig å jobbe sammen og tenke at «*Vi er EN skole, alle er VÅRE elever*» (leder 2:1). Den endringen man forsøker å oppnå kan kanskje utfordre hele skolekulturen, og det «*snur du ikke over natta*» (leder 2:9). Det er viktig å sette av nok tid til arbeidet. Som leder er det imidlertid ofte en utfordring å tilrettelegge for nettopp dette, blant annet på grunn av «*[...] den arbeidsavtalen og sånn*» (leder 3:1). Lederne opplever at de konstant må balansere seg gjennom hverdagen, for å oppnå de ønskede målene. En leder forteller at:

*«Jeg kunne tenkt meg at vi hadde hatt et par timer til i uka slik at vi kunne nådd mer... men da..... er nok jeg kanskje litt utålmodig i å komme lenger, eller ønske om å komme lenger og..... så det er noe som jeg jobber med meg selv og min ledergruppe, men så er det noe med det og ikke bare lene seg tilbake og si at det er godt nok...»* (leder 3:1).

### Lærere

Lærerne merker også det økte fokuset på utviklingsarbeid i skolen. De opplever et konstant press om å drive med mer eller mindre meningsfulle utviklingsarbeid, som kommer på toppen av «*[...] alt det andre du har ansvar for som lærer. Det blir... det er mye... når du får enda en ting du skal følge opp hver eneste dag*» (lærer 1:4). Lærerne har ansvar for å oppdatere foreldre, ha en god dialog med dem samtidig som de skal tilpasse til den enkelte elev og helst involvere dem i prosessen. I tillegg opplever lærerne at ledelsen ikke alltid ser eller forstår de hverdagsutfordringene de står i. «*De er jo så langt [...] fra klasserommet... så de klarer ikke helt å sette seg inn i alle de små tingene som vi står og faktisk bruker masse tid på*» (lærer 3:3).

Lærerne kjenner på en svært hektisk hverdag, der de skal være påkoblet hele dagen og får liten tid til å sette seg ned og «ta en pust i bakken». «*Refleksjonsoppgaver etter halv fire [...] etter en lang skoledag... det gjør jo at man kanskje ikke har så mye å gi da*» (lærer 2:2). De savner en fellesarena, «*det er ikke så mye tid til å samarbeide [...] så da er det vanskelig å samkjøre alt som skal skje da*» (lærer 2:4). «*Det er alltid slit med tid... hvordan skal jeg få til dette?*» (lærer 3:3). Dette med tid til samarbeid dreier seg både om tid til det som skal utvikles, men spesielt lærerne på ungdomsskolen savner mer faglig samarbeid. «*Nesten all fellestid blir spist opp av utviklingsarbeid... og så blir det lite tid til andre ting, som for eksempel fagsamarbeid...*» (lærer 4:2). De er opptatte av at elevene skal forberedes på videregående skole, og opplever videre et enormt press med tanke på karakter og dokumentasjon av disse. Når de da ikke ser at utviklingsarbeidet kan hjelpe dem i dette arbeidet på noe vis, stiller de seg

heller negative. For eksempel er satsningsområdet «Vurdering for læring», som handler om å gi elevene jevnlig tilbakemeldinger underveis i prosessen, ikke helt forenelig med dette dokumentasjonskravet. «*Det er masse gode ideer som ikke lar seg implementere fordi vi har dette her veldig harde kravet til dokumentasjon som gjør at vi da i realiteten ikke kan bruke disse her nye metodene*» (lærer 4:2).

Generelt sett opplever lærerne at det kommer nye utviklingsarbeid hele tiden, og at de aldri får tid på seg til å gjennomføre noe skikkelig. «*Vi får aldri fullført det vi begynner med*» (lærer 2:5). Det er dessuten vanskelig å overføre fra det teoretiske til det praktiske i en travel hverdag. «*Når vi skulle lage slike rike oppgaver så var vi jo kjempeengasjert og det var veldig gøy, men så er det det med å sette det ut i livet...*» (lærer 2:6). En lærer ønsker seg at «*man jobber med strategier for hvordan man kan beholde fokuset på det man har startet med... OG det er kanskje det viktigste*» (lærer 2:8). Samtlige lærere beskriver hyppige skifter med tanke på hva som er fokusområder og utviklingsprosjekter. En lærer beskriver det slik: «*Nå har jeg jobbet på den skolen i 9 år og det er vel det femte sånt opplegget jeg er med på, av type utviklingsarbeid.*» (lærer 4:7).

#### 4.2 Prosessen i arbeid med skoleutvikling

Både ledere og lærere er opptatte av det bør være en felles enighet om å gå i gang med et nytt utviklingsarbeid eller satsningsområde, og at dette helst bør være forankret i faktiske behov på skolen. Det er imidlertid ikke den erfaringen alle sitter igjen med. Jeg har delt analysen av erfaringene fra prosessen opp i forarbeid, gjennomføring og etterarbeid.

##### Forarbeid til utviklingsarbeid

Alle lederne fortalte om at de holdt på med utviklingsarbeid knyttet til egne behov og ønsker. Disse behovene var imidlertid også knyttet til lokale eller nasjonale føringer. Barneskolene var knyttet til kommunale føringer. Den ene skolen hadde en satsning knyttet til lesing og den andre knyttet til inkludering. Lederne vektla det som svært viktig å involvere de ansatte fra starten av, for å sikre mer motivasjon og entusiasme for det videre arbeidet. Dessuten prioriterte de fellesskap med de ansatte, å finne ut hvor skolen stod ved oppstart, for å sammen legge planen for hvor skolen skulle være om noen år. Det er viktig å bruke «*[...] mye tid på å finne ut hva som er status. Fordi den fasen der er ofte undervurdert*» (leder 1:1). Ved skolen til en annen leder, var det ikke alle de ansatte som opplevde behovet slik ledelsen så det. Her var det en del

utfordringer og omveltninger i oppstarten av arbeidet med å få de ansatte til å se behovet innenfra. Lederen var tydelig på at ledelsen måtte stå samlet, samtidig som skolen som helhet måtte bruke den tiden det var behov for. De arbeidet nå med å få på plass en grunnmur og struktur, samt et felles rammeverk for å overbevise de ansatte om veien videre og hvorfor det var rett. *«Det er mange premisser som skal ligge til grunn for i det hele tatt å klare å gjennomføre et utviklingsarbeid»* (leder 2:5).

Ungdomsskolene, til de lederne jeg snakket med, var begge knyttet til den nasjonale satsningen «Ungdomstrinn i Utvikling». Lederne her hadde brukt svært god på å forberede de ansatte og skolen som helhet på utviklingsområdet. I fellesskap med de ansatte, hadde skolene valgt å fokusere på relasjonsbasert ledelse. Dette var noe skolene hadde behov for. For eksempel hadde skolen til en av lederne gjennomført en elevkartlegging, som tydelig sa at det var behov for et relasjonsbasert arbeid med elevene. Utviklingsarbeid knyttet opp til relasjonsbasert ledelse henger sammen med klasseledelse. Lederne var tydelige på at dette emnet ofte kunne være utfordrende å jobbe med, da noen lærere kunne oppleve det ukomfortabelt å gå inn i. *«Det er sårbart. [...] Hvis jeg skal trekke fram noe som har vært utfordrende så er det akkurat det»* (leder 4:2). En av lederne hadde hatt nettopp denne sårbarheten i tankene fra starten av og var opptatt av å få til endring innenfra. Samtidig med at forberedelsene til utviklingsarbeidet startet, ble det lyst ut en stilling internt. Stillingen gikk ut på å være lokal veileder i tillegg til den veilederen som kom utenfra. Flere lærere hadde søkt, det var intervjuer og ledelsen valgt ut den de mente var mest egnet for jobben. Denne interne veilederen gikk på kurs og ledet så fellessamlingene blant personalet. Lederen stod fortsatt som ansvarlig for utviklingsarbeidet, men brukt den ansatte som en vei inn. *«Når hun gikk god for det ..... så tror jeg det var en sånn døråpner»* (leder 3:5).

Alle lederne er klare på at det er viktig å være tydelige som ledere, og sette krav og forventninger til sine ansatte med tanke på den retningen de ønsker at skolen skal gå, selv i møte med vanskelige emner. *«En lærer som ikke er villig til å jobbe med seg selv [...] har kanskje valgt feil yrke»* (leder 4:5).

Samtlige lærere opplever et utviklingsarbeid som har vært som pålagt fra ledelsen. Lærerne fra barneskolen fortalt om utviklingsarbeid knyttet til sosial trening og relasjonsarbeid. De var i og for seg ikke negative til utviklingsarbeidet, da de så behovet for slikt arbeid. De savnet

imidlertid at kollegiet burde vært tatt med i prosessen. Sett bort i fra det, var de fornøyde med oppstarten av arbeidet. Det ble brukt godt med tid, de fikk mye informasjon, det var noe kursing og de ansatte fikk til dels være med på å legge opp planen for det videre arbeidet.

Lærerne fra ungdomsskolene fortalte om arbeid knyttet til den nasjonale satsningen «Vurdering for læring». Det er imidlertid uklart om en av lærerne var informert om at dette utviklingsarbeidet var en nasjonal satsning. Lærerne fortalte om mye informasjon ved oppstart av utviklingsarbeidet og at det ble satt av tid til å drive med arbeidet i et langtidsperspektiv. Arbeidet er lagt opp med flere moduler og hver modul starter med korte forelesninger. Det er også kursing av utvalgte ressurspersoner fra skolens ledelse, som videre underviser de ansatte. I tillegg er det noen samlinger knyttet til et nettverk sammen med andre skoler som arbeider med det samme utviklingsarbeidet. Utover dette kunne en lærer fortelle at selve metodikken i hvordan arbeidet skulle gjennomføres har vært noe de ansatte har fått delta i. *«Der har vi jo hatt litt å si.. for det er sånn som ofte blir sparka tilbake til oss... hvordan vi ønsker å gjøre det her... akkurat hvilke konkrete tiltak vi ønsker å jobbe med»* (lærer 4:1).

### Gjennomføring av utviklingsarbeid

Det er ikke lurt å starte opp med nye fokusområder eller utviklingsområder underveis i et utviklingsarbeid. Dette hadde alle lederne dårlige erfaringer med. Dessuten er det viktig å ha klart for seg at slikt arbeid tar tid. Man må tenke langsiktig allerede fra starten. Lederne opplevde at det kom nye krav eller forventninger utenfra hele tiden, som måtte legges på toppen av det de allerede jobbet med. En leder fortalte at det kom så mange nye prosjekter hele tiden. Da er det viktig å *«få det til å bli noe annet enn prosjekter, men at man får det til å gå som en del av hverdagen»* (leder 1:1).

Lederne var bevisste på at trykket måtte holdes oppe på det som var satsningen. For å holde trykket oppe, må imidlertid noe prioriteres vekk og det må settes av tid i planene. *«Jeg har prioritert hardt. Jeg har prioritert å bruke penger på det, jeg har prioritert å bruke tid på det og jeg har satt det inn i alle planer»* (leder 4:5). Det var imidlertid ikke alltid like lett å beholde fokuset like tilstedeværende til enhver tid, på grunn av ulike årsaker. Det kunne for eksempel være på grunn av press utenfra, fravær, utskiftning av personalet, eventuelle uenigheter eller andre uforutsette ting. Lederne hadde i alle fall mye fokus på arbeid i fellesskap, enten i plenum



eller i ulike grupper. Disse gruppene var delt etter trinn, etter fag eller blandet sammen på tvers, alt ettersom hva som var utviklingsområdet. Dersom gruppene var blandet hadde lederne ofte en tanke bak sammensetningen av gruppene. «*Vi gjorde det sånn at... altså vi antok.. at noen var skeptiske eller mindre skeptiske.. og vi prøvde å ha.. ikke homogene ... men heterogene grupper... sånn at vi fikk en dynamikk*» (leder 3:5). Lederne fortalte videre om at alle skulle involveres og at man må være bevisst dette helt fra planleggingen av året. En leder trakk for eksempel fram logistikken knyttet til «*når folk går i reduserte stillinger... så skal alle være med på fagtida uansett. Ingen skal ha fri akkurat når vi skal diskutere på tvers av trinna*» (leder 1:4). En annen leder trakk fram viktigheten av å legge til rette for tett samarbeid mellom lærere. «*Det er jo DET som er alfa og omega for å klare å få det [utviklingsområdet] til...og det er jo en av snubletrådene*» (leder 2:3).

For å få til logistikken, planleggingen og håndtere eventuelle uforutsette hendelser, var samtlige ledere enige om at det krevde en tydelig og samkjørt ledelse. En leder fortalte om en vanskelig oppstart av utviklingsarbeidet, da de stod uten en fulltallig ledelse. Dette kom etter hvert på plass og nå «*er vi en veldig velfungerende ledergruppe... som fungerer veldig godt sammen*» (leder 2:6). Med velfungerende ledergruppe var alle lederne tydelig på at man måtte fordele ansvar. En leder hadde spesielt gode erfaringer med dette og trakk dessuten fram at selv om noen har et hovedansvar for et område, var det viktig at alle var «*delaktige og informerte og engasjert*» (leder 3:1) i alt. Samtlige ledere fortalte også om ukentlige møter i utviklingsgruppe på skolen, der ansatte også var representert.

Støtte utenfra, både faglig og økonomisk, var et viktig poeng for å oppnå vellykket utviklingsarbeid. Det var naturligvis avhengig av typen utviklingsarbeid. En leder fortalte om bruk av organisasjonspsykolog for å få hjelp til å arbeide seg gjennom en utfordrende utviklingsprosess. Dette fungerte som støtte både for de ansatte og for ledelsen ved skolen. Lederne fra ungdomsskolene fortalte at den økonomiske støtten de hadde fått tilført utenfra, utgjorde en stor forskjell. De hadde valgt ulike måter å disponere pengene på og var svært fornøyde med friheten til å gjøre nettopp dette. En leder fikk pengene til å vare over mer enn fem år, noe som gjorde at skolen «*kunne leie inn masse hjelp og sette i gang med et STORT utviklingsarbeid*» (leder 4:2). En lærer brukte pengene til å kjøpe fri en ansatt fra vanlig undervisningstimer til å bli lokal veileder. Den ansatte ble fikk kurs og drev mye av utviklingsarbeidet innad på skolen. «*Jeg som leder opplevde at det arbeidet tok tak i hele*

*organisasjonen.. fordi hun stod nærmere dem [sine kollegaer].. så tror jeg hun fikk flere med seg» (leder 3:3).*

At utviklingsarbeid må komme innenfra for å bli vellykket, var noe alle lederne var enige i. Ved en skole hadde de ansatte gitt tilbakemelding til en veileder utenfra at innholdet i forelesningene ikke passet helt med det de hadde bruk for. Dette ble tatt til etterretning og justert, samarbeidet fungerte godt og lederen opplevde at denne gode kommunikasjonen førte til bedre endringskapasitet innenfra. For å bygge videre opp under god endring innenfra, var flere ledere tydelige på at man måtte våge å ta de vanskelige samtalene. *«Du må veilede og du må følge opp ... og det er en del av det arbeidet man står i» (leder 2:2).* Ledere som lykkes i dette, bidrar til at de ansatte blir mer positive til den endringen som skal skje. En leder beskrev dette slik: *«Det var deres egne erfaringer som gjorde at de skiftet mening. De så at det nyttet for dem i hverdagen, de så at det gjorde en forskjell i yrkesutøvelsen» (leder 4:3).*

Lærerne beskrev at kollegiet i liten grad følte eierforhold til utviklingsarbeidet, og at det ble noe som lå på toppen av alt det andre. Med andre ord noe som ofte ble glemt og var vanskelig å prioritere i hektisk arbeidshverdag. *«Hvis noe må ut så blir det jo ofte det... hvis du er inni et eller annet så går jo tiden veldig fort... og så får man ikke tid...» (lærer 3:3).* Videre fortalte lærerne om erfaringer med at utviklingsarbeid som regel startet friskt og behold «trykket» opp mot ett års tid. Deretter forsvant fokuset mye fra ukentlige møter, prosessen videre opplevdes som mindre gjennomtenkt og entusiasmen som hadde vært der forsvant mer eller mindre. En lærer ønsket at ledelsen var mer direkte engasjert i det daglige arbeidet lærerne holdt på med og spurte om hvordan det gikk. *«Det blir nok tatt opp sånn nå og da....sporadisk... men for sjeldent» (lærer 3:4).*

Istedenfor at endringen blir en del av den daglige praksis, forteller lærerne at både de og deres kollegaer ofte opplever *«at det fører til mer arbeid» (lærer 4:6).* Noe av grunnen til at lærerne opplever utviklingsarbeid som en ekstra belastning i hverdagen, henger i stor grad sammen med at de opplever ledelsen som lite samkjørte, lite støttende og mye fraværende. En lærer uttrykte dette slik: *«min og andres mening er at det mangler litt på den støtten da.. sånn som for eksempel.. noen ganger er ledelsen borte... det er ingen som representerer ledelsen.. og da er det vanskelig hvis det oppstår situasjoner» (lærer 2:5).* Dessuten forteller samtlige lærere om at kulturen på skolene er med på å sette kjepper i hjulene for prosessen. Dette er ikke fordi lærere

flest er så vrang og motvillige til å jobbe for utvikling og endring, tvert imot, de har vært med på utallige utviklingsarbeid. Og det er nettopp på bakgrunn av de erfaringene de har fått gjennom tidligere utviklingsarbeider, at de ofte er negative til nye ting. Lærere er lei av å bruke mye tid og krefter på arbeid de ikke får gjort seg ferdige med. De opplever at «*ok, her var det et nytt prosjekt som vi kom i gang med... det var bra... og fungerte en stund.. og så forsvant det igjen*» (lærer 1:8). «*Det er mange som ... som holdningsmessig setter seg litt på bakbena fordi at erfaringen deres fra før er at.. de har ikke fått så veldig mye ut av det da... at man bare gjennomfører det for å gjennomføre det*» (lærer 2:7).

Lærere opplever dessuten i stor grad at de ikke blir hørt, når de tar opp noe til diskusjon. «*Folk har vel litt erfaringer med at sånne plenumsprotester ikke fører med seg så mye*» (lærer 4:3). Det vil si at selv om det ikke alltid er så høylytte protester, vil det alltid være noen som protesterer mer i det stille. De gjør minst mulig med tanke på utviklingsarbeidet, og lar dette være en del utenom det de egentlig gjør. En lærer fortalte at «*det er en del som er veldig skeptiske [...] og så er det en del som [...] prøver å få det til å fungerer litt.. med å tilpasse det til slik som vi har det*» (lærer 4:3). For nyutdannede lærere blir dette vanskelig å forholde seg til. En lærer forteller at mange erfarne lærere misliker når ledelsen detaljstyrer for mye, men de yngre lærerne ønsker seg mer styring fra ledelsen. Yngre lærere opplever at de ikke kommer helt til ordet, fordi mange mer erfarne lærere tar beslutninger ut i fra de de mener er best. En lærer uttrykte dette slik: «*det må være noen møtepunkter da.. som ER styrt, tenker jeg... fordi nå er det veldig... det har akkurat kommet inn mange unge lærere og vi er... tar det... ja vi er ikke så veldig inngrodd enda og da er vi ganske endringsvillige hele tiden*» (lærer 2:8).

Noe av det lærerne er mest misfornøyde med er for mange satsningsområder samtidig og for hyppige skifter. «*Vi burde jo holdt oss til et område og faktisk satse på det*» (lærer 4:7). Lærerne ønsket seg mer tid til å gjøre jobben skikkelig, og slippe at det kom nye satsninger hele tiden. «*Det har jo vært tendenser til at det året satser vi på det... og så satser vi videre*» (lærer 2:5). Mange var frustrerte over manglende tid som gjorde det vanskelig å gjennomføre i praksis, men flere lærere hadde forståelse for at utviklingsarbeid tar tid og at man må tenke langsiktig. «*Det blir vel kanskje lettere når vi får mer tid... jeg mener det [satsningsområdet] har vært ett år.. vi må få mer flytimer med det... og da blir det kanskje lettere for skolen óg*» (lærer 3:4). Lærerne har også forståelse for at ledelsen må ta hensyn til fravær, ressurser og andre faktorer de ikke

kjenner til. En lærer fortalte om en stor satsing på ART<sup>3</sup>, flere ble kurset til å være ART-lærere og det ble ryddet plass i timeplanene deres for at de kunne ha ART-kurs med utvalgte elever. Over tid ble det likevel ikke gjennomført i praksis. *«Jeg tror jet har mest med ressurser og mangel på folk [å gjøre] så det går ikke rundt»* (lærer 1:7).

### Etterarbeid knyttet til utviklingsarbeid

For å få til en bærekraftig utvikling med tanke på endring av pedagogisk praksis, var lederne bevisste når det gjelder å tenke langsiktig og sette av nok tid. Man vil ikke alltid se fruktene fra satsningen før det har gått en stund, for eksempel ved satsning på lesing. En leder var spent på å se resultatene fra de nasjonale prøvene, på det kullet de hadde startet med en ny innfallsvinkel på leseopplæringen med. Når resultatene ikke viser seg med det første er det viktig å *«ha tålmodighet til å stå i det»* (leder 1:7). Det er dessuten viktig å involvere nyansatte, gi dem innføring og oppfølging i det som lærerstaben ved skolen kanskje har jobbet med i mange år. Flere skoler hadde samlet viktig informasjon i bøker eller dokumenter. Ulike fadderordninger ved skolen skulle hjelpe nyansatte i denne prosessen, men lederne forventet også at samtlige ansatte tok ansvar for å videreføre utviklings- eller satsningsområdet. Det tar lang tid før *«det fester seg. Og med en gang det kommer nye folk inn i en organisasjon, så merker jeg hvor sårbart det er»* (leder 4:2).

For å lykkes i videreføringen av arbeidet, er det i tillegg til å holde et felles fokus, ikke gape over for mye og tenke langsiktig, noen kriterier som letter prosessen. Dette er blant annet støtte utenfra, ha en god prosess helt fra begynnelsen av og ha tydelige ledere som tør stå i utfordrende situasjoner. *«Når vi har brukt lang tid på den jobbinga og ikke sluppet taket... ikke gitt opp, selv om det går litt tungt i perioder, men kjører på igjen.. så ser seg at det gir det resultater»* (leder 4:2). Innholdet i endringen må gjøres til sitt eget, slik det utvikles innenfra og *«på en måte må bli levende»* (leder 2:11). Det må bli en del av «den praksisen som man har» (leder 3:8), og ledelsen må være i tett dialog med de ansatte om hvordan endringen for den enkelte blir implementert. Med tanke på utviklingsarbeidets betydning for lærerprofesjonen, er dette et svært viktig poeng. Lederne uttaler at endring som ikke kommer innenfra, ikke vil bli en del av skolens praksis over tid. Det vil med andre ord utgjøre liten betydning for hvordan det

---

<sup>3</sup> ART står for «aggression replecment training» og er sosial trening der ART-trenere veileder en gruppe elever gjennom blant annet samtale og dramatisering. Det handler om å se seg selv og andre, forstå hvorfor de reagerer ulikt og hvordan de kan løse utfordringer eller konflikter på en bedre måte.

pedagogiske arbeidet utføres. En leder forteller at en endring må forankres i organisasjonen, og for å få til dette må det være en endring de ansatte ser en nytteverdi av i jobben sin.

Lærerne forteller at fokusområder mister fokus i fellestiden, før det egentlig er blitt en del av skolens praksis. Med andre ord, de forsvinner ut før det utgjør noen betydning for det pedagogiske arbeidet. Det blir så «halvveis» sier en lærer, og forteller at skolen er tilbake der de startet med atferdsproblematikken fordi «den ART-greia har sklidd helt ut... jeg vet ikke helt hva som har skjedd» (lærer 1:1).

En lærer mente at felles deling av vellykkede timer, kunne vært med på å skape felles entusiasme og videre være med å øke betydningen av utviklingsarbeidet. «Få høre de gode historiene... «dette har vi fått til»... det smitter jo» (lærer 3:8). Lærerne mente imidlertid ikke at alt ansvar lå på skolens ledelse. De beskrev riktignok mye ledelsen kunne gjort annerledes, som å beholde fokuset over tid, men lærerne var også bevisst sitt eget ansvar i prosessen. Alle lærere vektlegger kanskje ikke forpliktelsen like mye, men mange opplever utviklingsarbeid som en stor byrde. En ekstra belastning i hverdagen. For å unngå at det som oppleves slik, «må mannskapet eie det [innholdet]... og få bruke den tiden som faktisk trengs» (lærer 4:7). Lærerne ønsker å bli mer involvert i prosessen fra begynnelsen av. Dessuten er lærere mindre begeistret for å få noe tredd ned over seg,- de ønsker å kunne «gjøre opplegget til sitt eget» (lærer3:8), og ikke følge en ferdig mal eller oppskrift.

Tydelige ledere ble vektlagt for en god prosess i det arbeidet man holdt på med å utvikle. Noen lærere uttrykte at ledelsen ikke alltid var tydelig nok med tanke på hva som skulle endres. For eksempel opplevde en lærer det utfordrende å innføre nye metoder når de mer erfarne lærerne fortsatte i gamle spor. Læreren fortalte at ved spørsmål om hvorfor en annen kollega gjorde noe på en bestemt måte, var svaret: «nei, vi har alltid gjort det sånn» (lærer 2:7). En leder snakket om at det ofte kunne være sårbart å jobbe med temaer som gikk direkte inn i lærernes yrkesutøvelse.

#### 4.3 Utviklingsarbeidets rolle knyttet til lærerprofesjonen

Utviklingsarbeid i skolen, både de satsninger som kommer utenfra og eventuelle endringsbehov som ledere prøver å fremme som behov innenfra, kan oppleves som en mistillit overfor

lærerprofesjonen. I studien har aktørene fått fortelle om ulike erfaringer med utviklingsarbeid. Noen utviklingsarbeid har vært nasjonale satsninger, mens andre har blitt en satsning på skolen basert på opplevd behov for endring eller utvikling på den aktuelle skolen. Det er imidlertid et skille som går på tvers av denne delingen. Dette skillet går mellom elever og fagpersonell. Dersom et utviklingsarbeid tar utgangspunkt i elevene og hvordan de for eksempel skal endre seg eller utvikle en bedre adferd, slik som for eksempel ART, er det lettere for de ansatte å forholde seg til. På den andre siden har vi de utviklingsarbeidene som retter seg mot de ansatte, som for eksempel temaene klasseledelse eller inkludering. Slike utviklingsarbeid kan være mer utfordrende å gå i dybden på. Det handler om yrkesstolthet og identitet og noen kan få «*en kjempereaksjon*» (leder 4:4), fordi det stadige presset om utviklingsarbeid og enkelte fokusområder kan rokke ved «*den kompetansen du kjenner at du har*» (leder 4:9). Noen lærere er kanskje mer villige til å gå inn i sin egen praksis enn andre, og det kan være ulike årsaker til dette. En lærer mener det har mye med måten utviklingsarbeidet legges fram på å gjøre. Dersom ledelsen er tydelig, men samtidig jobber innenfra og legger til rette for åpen diskusjon, vil det oppleves mindre ovenfra og ned. «*Det må være noen møtepunkter*» (lærer 2:8). Lærerne er ikke negative til utviklingsarbeid i seg selv. De påpeker imidlertid at, i tillegg til å få nok tid, så er det viktig at endringen må komme innenfra. De ønsker å være involvert i prosessen fra starten av og få eierskap i det som skal utvikles. Lærere «*må selv se på det som fornuftig og ta det i bruk selv*» (lærer 4:7).

*«En av måtene å oppnå dette på er at mannskapet er involvert fra begynnelsen av og er med på å ta beslutningene om hva som skal jobbes med ... og dette er jo litt vanskelig i skole-Norge... Politikerne må la skolene styre selv ... når du blir påtvunget ting så vil ikke folk eie det»* (lærer 4:7).

Lærere og ledere trekker fram at et av kriteriene for å klare å balansere seg fram og oppnå et vellykket utviklingsarbeid er ikke å gape over for mye på en gang. «*Vi har stressa for mye med utviklingsarbeid*» (leder 4:1), og det er svært viktig å «*ha færrest mulig satsningsområder*» (leder 3:9) om gangen. I tillegg nevner lederne at ved flere satsningsområder på en gang, så må disse passe sammen og støtte hverandre. Dette oppleves som utfordrende når skolen hele tiden må tilpasse seg til satsninger styrt utenfra. Både lærere og ledere var enige i at utviklingsarbeid kunne ha noe for seg, men at prosessen må være bedre. De opplever at skole-Norge ikke styres etter behov innenfra, men etter «*noen andre sine behov*» (leder 4:7).

Lederne fremsnakket sine ansatte med tanke på all den gode kompetansen skolene satt inne med. For å klare å løfte et utviklingsarbeid fra noe man bare gjør ved siden av, til å bli noe som har en positiv betydning for skolens pedagogiske arbeid, er det viktig at lærerprofesjonen tildeles mer tillit. Det «*handler om profesjonsfelleskap ... og det tror jeg har vært undervurdert [i skolesektoren]*» (leder 1:7).

## 5 Drøfting av funn

Min problemstilling var å se på deres erfaringer knyttet til skoleutvikling generelt og hvilken betydning skoleutvikling har for lærerprofesjonen og det pedagogiske arbeidet. I denne studien har jeg knyttet skoleutvikling opp til de politiske føringer som står utenfor skolen, og som både lærere og ledere må forholde seg til. Jeg strukturerer diskusjonen i 3 delkapitler. Det første handler om *skoleutvikling i en hektisk hverdag*. Her kommer jeg inn på det presset ledere og lærere opplever, samt hvordan arbeidsprosessen med et utviklingsarbeid påvirker deres arbeidshverdag. Neste delkapittel tar for seg hvordan et utviklingsarbeid ideelt sett bør oppstå, nemlig *innenfra*. Det handler om at politikere faktisk må ha tillit til at lærere kan profesjonen sin. Avslutningsvis kommer jeg inn på hvilken betydning skoleutvikling har for skolen. Jeg kaller denne delen for *skoleutviklingens verdi for det pedagogiske arbeidet og for lærerprofesjonen*.

### 5.1 Skoleutvikling i en hektisk skolehverdag

Både lærere og skoleledere beskriver en travel og presset arbeidshverdag. Det er krav fra ulike hold og et konstant jag etter å ha nok tid. Lærere opplever at de ikke har nok tid til å forberede undervisning og følge opp elevene på en god nok måte, samtidig opplever de at skoleledelsen ikke «ser» dette arbeidet de står i. Studier viser at en lærer i løpet av et år gjør 200 000 justeringer og forandringer. De fleste av disse justeringene er spontane og helt nødvendige i situasjonen (Fullan 2016:22). Lærere må konstant forholde seg mange ting samtidig i et klasserom og alt kan skje, noe også lærerne i denne studien kunne bekrefte. Barn er barn, og til tider kan det være svært uforutsigbart hva som møter deg i løpet av arbeidsdagen. Arbeid med relasjoner er noe som kan hjelpe til for å lette utfordrende situasjoner, men dette er svært tidkrevende. Foreldre kan dessuten til tider sette urimelige krav, og foreldresamarbeid er en

faktor lærere bruker mye tid på. På toppen av disse faktorene finner vi det faglige aspektet. Lærerne i denne studien forteller at lederne forventer at de skal kunne følge opp alle satsninger, endringer og dokumentasjonskrav. Dette daglige presset, som blir mest på tanke med her og nå; det korte løp, tar mye energi. Dette gjør at det er lite overskudd igjen til å tenke på strategier, reformer, strukturer og lignende, som er elementer som hører til en mer langsiktig tankegang; det lange løp (Hubermann 1983 i Fullan 2016:22). Dette kommer også fram av studien; lærerne oppgir at de ofte ikke er opplagte nok til å delta aktivt i faglige diskusjoner på ettermiddagen etter endt undervisning.

Det er et politisk krav om raske endringer i skolen, og et økonomisk språk har slått rot innen utdanningsdiskursen (Hargreaves og Shirley 2012). Lederne i studien forteller om krav fra skolesjefen i kommunen og fra nasjonale føringer. De skal sjonglere det å drive en skole pedagogisk forsvarlig samtidig som de stadig kuttete budsjettene ikke skal gå i minus. De må sørge for at det dekkes opp ved sykemeldinger og i tillegg støtte sine ansatte i utfordrende saker med for eksempel foreldre og elever. Samtidig må de også forholde seg til tidsaspektet både for sitt egen arbeid og for det skolen skal jobbe mot i fellesskap. Det er vanskelig å finne felles møtepunkter, og i tillegg forteller lederne at de også må forholde seg til arbeidstidsavtalen med tanke på når de ansatte faktisk er til stede.

I løpet av skoledagen dreier hele skolens virksomhet seg om elevene og på ettermiddagene, pluss noen få planleggingsdager i løpet av året, kan skolen drive felles fagarbeid eller andre satsninger og utviklingsarbeid framover. Da er ofte mange trøtte og lite motiverte. Stiger og Hiberts «The Teaching Gap» fra 1999 viser også at mange lærere, i møte med reformer og andre innovasjonsprosesser, endrer på overflatestrukturene i sitt virke (Fullan 2016:24). De gjør små justeringer på de synlige metodene mens arbeidet med innovasjonen pågår, men endrer ikke på selve tilnærmingen av fagdidaktikken. Derfor blir ikke endringsarbeidet vellykket i det lange løp. Nyere studier som «The Cross City Campaign for Urban School Reform's» i Chigago, fra 2005, viser det samme (Fullan 2016:25).

Setter vi dette bakteppet til side og fokuserer på utviklingsarbeid i seg selv, så handler det i større eller mindre grad om forandring. Forandring kan videre være en skremmende tanke, spesielt når utviklingsarbeid knyttes sammen med skolens praksis. Dette setter store krav til deltakerne, og mange opplever forandring og kvalitetsutvikling som en utfordring av sin



pedagogiske praksis. Det er naturligvis forskjell på typen forandring. Det kan være frivillig eller pålagt forandring, men forandring vil uansett være en utfordring i større eller mindre grad for de ulike deltakerne (Saksvik et al. 2007). Deltakerne i studien setter også ord på dette. De forteller om både ledere og lærere som har gått i prosessen og at enkelte nærmest får en identitetskrise i møte med utviklingsarbeid som stiller spørsmål ved måten de alltid har gjort noe på. Andre forholder seg mer passive i prosessen, og endrer kun på noe for syns skyld. Fullan (2016) sier at å kjenne til dette, er et viktig aspekt når man skal lede utviklingsarbeid. En studie fra New Zealand viser et annet viktig poeng med tanke på å lede utviklingsarbeid (Timperley og Parr 2005 i Fullan 2016:25). Nemlig at forståelsen av forandringen man jobbet mot ikke nødvendigvis er den samme for alle involverte. Dette har, som Fullan (2016) sier, mye å gjøre med hvordan det som skal forandres blir introdusert for de som skal gjøre forandringene. Et vellykket innovasjonsarbeid, altså selve endringsprosessen, er avhengig av hvordan det implementeres (Roland 2015).

## 5.2 Det utopiske utviklingsarbeidet

Både lederne og lærerne fra denne studien har positive og negative erfaringer med utviklingsarbeid. De vektlegger sterkt at endringen må komme innenfra, ut fra egne behov og der hele skolen involveres fra starten av. I faglitteraturen regnes dette som en suksessfaktor (Roland 2015). Det å involvere hele personalet fra starten av gjør at prosessen tar tid, men det vil også gjøre prosessen til en god og produktiv prosess. En prosess der man fra starten av finner en felles enighet, noe som forebygger eventuelle barrierer senere i prosessen (Roland 2015:26). Ved en god prosess skaper man realistiske forventninger, noe som øker graden av lojalitet til endringsforsøket (Roland 2015). Studien til Saksvik et al. (2007) kom fram til en viktig lærdom. Dersom arbeidsstokken føler seg ignorert, setter de seg trolig på bakbeina. Saksvik mener «stille sabotasje» av skolereformene er svært utbredt (Monsen 2008). Fullan (2005) påpeker også viktigheten av at deltakerne blir involvert fra starten av et prosjekt. Deltakerne får da være med å eie innholdet, noe som naturlig nok fører til større grad av positiv innstilling og lojalitet til endringen. Ettersom alt henger sammen, og mennesker liker å føle seg sett, vil de kanskje legge inn en større innsats i personlig utvikling av innholdet i endringen (Saksvik et al. 2007). Både i Essunga og på The Wroxham School i England lyktes lederne med å involvere deltakerne på en slik måte at de fikk dette eierforholdet til innholdet i endringen (Persson og Persson 2013; Swann et al. 2012).

Ved en skole i denne studien var det noe usikkert om læreren kjente til at utviklingsområdet faktisk kom utenfra og ikke fra ledelsen alene. Dette kan indikere at de ansatte ikke hadde vært involvert fra starten av prosessen, men bare fått det «tredd ned over hodet», som en lærer opplevde at utviklingsarbeid ofte fortonet seg. Ved en annen skole hadde ledelsen hatt dette i tankene fra starten av og brukt mye tid på å involvere de ansatte. Det var dessuten en av de ansatte som var den som ledet mye av utviklingsarbeidet gjennom felles møter og kurs. Ut fra erfaringene til disse deltakerne mine kan det se ut til at utviklingsarbeidet var mer vellykket på den siste skolen. Nå skal det sies at de ikke arbeidet med det samme fokusområdet. Ved den førstnevnte skolen arbeidet de med «Vurdering for læring», noe den andre skolen hadde gjort for en tid tilbake. Lederen ved denne skolen beskrev «Vurdering for læring» som et mindre vellykket utviklingsarbeid enn «Ungdomstrinn i utvikling», blant annet fordi «Vurdering for læring» var mye mer styrt ovenfra enn det «Ungdomstrinn i utvikling», selv om begge satsningene kom utenfra. Forskjellen på disse utviklingsområdene ligger i graden av mulighet til å tilpasse til lokale forhold. Man må skille mellom restrukturering og «rekultivering» sier Fullan (2016:23). Med det mener han at et program ikke nødvendigvis kan overføres til en skole i sin helt opprinnelige form. Det er viktig i en endringsprosess, å tilpasse til kulturen programmet skal implementeres i (Fullan 2016). En mal passer ikke til alle lokale organisasjoner (Saksvik et al. 2007). Dersom man ikke får til denne justeringen mellom teori og praksis, vil det ikke ende med et positivt utfall (Fullan 2016). Dersom modellen eller programmet er blitt tilpasset til organisasjonen, er det større sjans for å gå suksessfull ut av utviklingsarbeidet (Winter & Szulanski (2001) i Fixsen et al. 2005). Forarbeid til utviklingsarbeid tar lang tid, og det er derfor viktig «[...] å tenke langsiktig hvis man skal få til dyp og langvarig endring» (Oterkiil 2015:68). Lederne i studien var klar over dette, og ønsket å bruke mer tid på hele prosessen, men i praksis var det ikke alltid like lett.

Støtte utenfra er et annet viktig poeng, som spesielt lederne i studien trekker fram. De snakker da om både faglig og økonomisk støtte. En eller annen form for strukturert støtte er viktig for å sette den konkrete endringen i gang (Fixsen et al. 2005:16). Dersom det er et program som skal implementeres, vil det være et stort behov for oppfølging og veiledning utenfra (Meyers et al. 2012). Faglig støtte er noe både ledere og lærere er positive til. Ledere ønsker noe faglig utenfra, som støtte i det arbeidet eller utviklingen de ønsker å fremme. Samtidig snakket en av lederne varmt om bruk av en lokal veileder. Denne personen kjente skolen godt, noe som er en forutsetning for å kunne gi god og konstruktiv veiledning (Meyers et al. 2012). Det ligger mye

taus viten og fastsatte normer innad i en organisasjon, som man nærmest må oppleve for å kjenne til og få en forståelse for (Jensen og Aas 2011).

Lærere, på sin side, etterlyser faglig fordypning for å kunne utvikle sin egen praksis. En lærer beskrev et utviklingsarbeid knyttet til sosial trening for elevene. De ansatte skulle legge dette inn på timeplanen og det var noen vage mål elevene skulle oppnå. Det fulgte imidlertid ikke noe særlig faglig substans med tanke på hvordan lærerne skulle arbeide. Læreren ønsket seg ikke en oppskrift, men en mulighet til å ha en bedre faglig bakgrunn for å legge til rette for god undervisning. En norsk studie knyttet til prosesser i utviklingsarbeid sier at: *«a healthy process empowers individuals instead of making them insecure and defensive in times of change. This will help them restore perceived control and promote job security, which benefits both them and the organization»* (Saksvik et al. 2007:243). Det vil si at de som skal gjennomføre endringen trenger å føle seg trygge, samt oppleve at de har kontroll i situasjonen de står i. Noen organisasjonsendringer tar lang tid, kanskje særlig innenfor det offentlige. I denne prosessen lever de ansatte i det uvisse. Spesielt det at ansatte reagerer ulikt på omorganisering, er det viktig å ha kjennskap til, men er Saksvik. Noen liker å ta styring, mens noen trekker seg mer tilbake i møte med dette uvisse. Andre igjen blir utbrente og deprimerte. Det er en fordel at den som skal lede utviklingsarbeidet kjenner til skolen innenfra, for å sikre best mulig gjennomføring (Jensen og Aas 2011). Saksvik trekker fram studier som viser økende bruk av bedriftslegen ved gjennomføring av større endringer i bedriften (Monsen 2008). For å kunne gi konstruktiv veiledning bør denne personen imidlertid kjenne godt til organisasjonen (Meyers et al. 2012). En av skolene i denne studien hadde tatt i bruk av organisasjonspsykolog, for å få støtte utenfra ved et større utviklingsarbeid, og hadde god erfaring med dette.

Økonomisk støtte gir rom for å tenke i et videre perspektiv, kunne løfte blikket og tenke mer langsiktig utover den daglige driften av skolen. Flere ledere opplever det som belastende å balansere det økonomiske aspektet samtidig som de skal tenke på pedagogikk, som er skolen virkelige mandat. En av lærerne, som også var tillitsvalgt og kjente til en del av hvilke utfordringer ledelsen hadde, var spesielt kritisk til det økte fokuset på at skoler skal drives som en bedrift i privat sektor. Det store presset knyttet til økonomi og dokumentering. Det å drive skole ut ifra et fokus kun på mål- og resultatstyring, «New Public Management», er uheldig. Både i Norge og internasjonalt skaper dette en indre uro i skolesektoren. Lærerprofesjonen arbeider ut fra opplæringsloven formålsparagraf, noe som ikke helt lar seg forene med organisasjonsutviklingsideene i privat sektor (Søreime 2016).

For å gjennomføre et vellykket utviklingsarbeid er det videre viktig å opprettholde fokuset i en hektisk hverdag. Dette handler, som både lærerne og lederne i denne studien trekker fram, å ikke gape over for mye på en gang. Utviklingsarbeid krever både tid og ressurser, og med mindre utviklings- eller satsningsområdene ikke sammenfaller når det gjelder innhold og tema, vil skolen høyst sannsynlig ikke ha kapasitet til å drive fram flere vellykkede utviklingsarbeid samtidig (Meyers et al. 2012).

Det er behov for tydelige ledere som driver prosessen videre, samtidig som det må være et godt samarbeid mellom lærerne og mellom lærere og ledelse. For å oppnå dette må ledelsen være lyttende, tålmodige og samkjørte, i tillegg til å ta eventuelle utfordringer eller konflikter som måtte oppstå. Skolens hovedoppgave er at elevene har et læringsutbytte ved å gå der, og skoleutvikling knyttes derfor opp til det pedagogiske arbeidet. Skolen er også mye mer, og det er følgelig en nokså kompleks arbeidshverdag som møter skolens ansatte og ledere i det daglige. «Skolen som organisasjon må være i stand til å takle både kompleksitet og forandringer – samtidig» (Skandsen, Wærness og Lindvig 2014:18). Flere perspektiver kan brukes for å forstå hva som ligger i ledelse. Jeg vil trekke fram transformasjonsledelse og distribuert ledelse. Den første er viktig i skolesektoren, hvor det stadig er krav om fornyelse og endring (Skandsen, Wærness og Lindvig 2014). Transformativ ledelse er gode på å få til felles visjon og mål for skolen, gjennom å blant annet inspirere og ha tydelige forventinger til sine ansatte (Hattie 2015 i Fullan 2016). Ved distribuert ledelse blir ledelsesoppgavene, som navnet tilsier, delt på flere. Et eksempel i skolen er når oppgavene fordeles mellom på ulike områder, team eller faggrupper. Ifølge forskning er det ved bruk av dette perspektivet på ledelse, at skoleledelsen har størst innvirkning på skolens virke og elevenes læringsutbytte (Skandsen, Wærness og Lindvig 2014). Lederne i denne studien hadde en blanding av disse perspektivene på ledelse. De var opptatte av både å få til en felles visjon for skolen, samtidig som de var bevisste på å fordele ansvar for å oppnå størst mulig med tanke på sine utviklingsområder.

Over tid vil endringen bli en del av skolens praksis, og de ansatte opplever det som positivt. Dette kan videre føre til økt motivasjon for senere utviklingsarbeid (Roland 2015). I denne studien uttrykte både lærere og ledere at ansvaret for å lykkes lå på alle involverte. Det er viktig å tenke langsiktig, fordi utviklingsarbeid tar lang tid. Et viktig element er evnen til å tilpasse og videreutvikle det som er implementert med tanke på den skiftende konteksten fra det ytre

samfunnet. Det er dessuten en forutsetning av nyansatte blir lært opp i innholdet (Roland 2015:27) og gitt den støtten det er behov for gjennom for eksempel veiledning, som en av lederne uttrykte. Ved å ha fokus på videreføring, med andre ord bærekraftig utvikling, gjennom evaluering av de erfaringene som er gjort underveis og et felles fokus på å holde på endringene, vil det være mulighet for å forbedre endringen ytterligere (Fixsen et al. 2005:17).

Regjeringen ønsker at skolesektoren skal være lærende, slik som mennesket er et lærende vesen (Meld.St.nr.28 2015-2016:69). Lærere og ledere jeg har snakket med, er enig i dette. De opplever imidlertid at de føringene som kommer utenfra til tider er utydelige, sprikende, urealistiske og hele tiden i endring. Dessuten føler de at slike føringer er tatt fra andres behov, uten hensyn til det som er det faktisk opplevde behovet. Studier fra andre land om støtter opp om dette (Hargreaves og Shirley 2012:111). Lærere og skoleledere er stolte av jobben sin. De opplever imidlertid at det ikke er tid til å gjennomføre noe skikkelig, før en ny føring blir iverksatt. I tillegg opplever de at politikerne ikke har tillit til lærerprofesjonen. Fra offisielt hold snakkes det om lærerprofesjon og autonomi (Meld.St.nr.28 2015-2016), men i praksis opplever skolesektoren seg ofte overkjørt. Alison vektlegger blant annet hvor viktig det er å ha tillitt til at de ansatte kan jobben sin (Swann et al. 2012:15), og for at utviklingsarbeid i skolen virkelig skal lykkes er det viktig at landets ledere stoler på lærerne og lar skolesektoren utvikles innenfra (Saksvik (2007) i Monsen 2008). Deltakerne i denne studien framhever dessuten at utviklingsarbeid må få ta den tiden det tar. Erfaringer fra fagfeltet tyder på at når endringen får utvikle seg innenfra og deltakerne får tid til å gå i dybden av innholdet, blir lærere mer engasjerte (Swann et al. 2012; Person og Persson 2013). Dette smitter videre over på elevene. For eksempel satte både lærere og elever, ved en skole i Essunga kommune i Sverige, seg høyere ambisjoner om å lykkes (Persson og Persson 2013:125). Ved The Wroxham School i Hertfordshire i England, jobbet skolens ledelse, lærere og elever sammen om utviklingsarbeidet over tid. Det var til tider en utfordrende vei å gå, men sammen oppnådde de en positiv og varig endring (Swann et al. 2012).

Folk reagerer ulike i møte med endringskrav, noe som reflekteres i et sitat fra Erna Solberg: *“Går du inn for endring, blir det bråk»*. Sitatet til Erna Solberg handler om forandringer i politikken, men kan like gjerne passe til temaet skoleutvikling eller utvikling generelt. Spesielt når kravet om endring og utvikling blir presset på utenfra, uten noen mulighet for å komme med innvendinger. Ingen setter pris på å arbeide under slike forhold. Samtidig kan vi lære av

Konfucius, som sier at «*de som ønsker konstant lykke eller visdom, må forandre seg ofte*» (Hargreaves og Shirley 2012:108). Forandring er noe vi må tåle for i det hele tatt å henge med i tiden, men det er avgjørende hvordan veien dit utspiller seg.

### 5.3 Skoleutviklingens verdi for det pedagogiske arbeidet og for lærerprofesjonen

Opp gjennom de siste tiårene har det ikke manglet på endringer, reformer og andre forandringer i skolen (Jensen & Lillejord 2009). For hver statsråd kommer det en ny reform. Resultater fra ulike organisasjonsstudier, kan tyde på at flere reformer nå ikke vil gi gode resultater for skolen (Monsen 2008). Skoleforsker Svein Lorentzen mener det har vært en «prøv og feil-holdning» i den norske skolepolitikken gjennom flere år, og at endringene i liten grad har vært bygd på forskningsresultater (Monsen 2008). I denne studien uttrykte både lærere og ledere at utviklingsarbeid i utgangspunktet var både nødvendig og positivt for skolens pedagogiske praksis, men det handler om kvaliteten på det arbeidet som gjøres. Det å drive utviklingsarbeid for utviklingsarbeidet sin del, med kun fokus på budsjett, måloppnåelse og fremgangsjag, var de svært negative til. Skoler og andre organisasjoner bør fokusere mer på hva de vurderer som vesentlig og ikke bare på hvordan alt kan optimaliseres (Brinkmann (2018) i Knapstad 2018). «*Morgendagens løsninger kan ikke baseres på at vi skal gå tilbake til eller flikke på løsninger som har sviktet [...] men være åpne for nye tankemønstre [...] og stå [...] skulder til skulder i kampen for en bedre fremtid*» (Hargreaves og Shirley 2012:106-107). Mennesker blir rett og slett stresset som en følge av dette samfunnspresset om at ingenting er bra nok. Det moderne arbeidslivet er så framtidsrettet og det aldri blir tid til å fordype seg i arbeidsoppgaven man holder på med (Brinkmann 2018 i Knapstad 2018). Studier innenfor fagfeltet psykologi viser at det høye presset kan føre til høyt stressnivå for de deltakende (Saksvik et al. 2007), noe som samsvarer med de opplevelsene mine deltakere beskriver. Hyppige utviklingsprosesser kan føre til svært mye frustrasjon som igjen gir motsatt resultat enn ønsket (Saksvik et al. 2007). «*Lærere opplever det som positivt når målene er klare, fokuserte og oppnåelige, og når de har et eierforhold til dem*» (Hargreaves og Shirley 2012:111). Slik oppleves det ikke alltid.

Flere av deltakerne i denne studien oppgav at de hadde deltatt i flere utviklingsarbeider på kort tid, gjerne også flere samtidig uten noen sammenheng i tema. Ofte hadde heller ikke skolen valgt utviklingsområdene selv. Det opplevdes uten sammenheng og lite gjennomført, som førte til mye frustrasjon over å aldri få gjøre noe ferdig. Studier fra fagfeltet viser at lærere ikke legger ned mye innsats for å oppnå dypere læring, fordi de har ikke tro på at endringen vil vare

i det lange løp (Fullan 2015:26). Spesielt kan lærere som har arbeidet noen år, være farget av tidligere erfaringer og kulturer innad på en skole (Jensen og Aas 2011). Høy grad av deltakelsesinvolvering og tilpasning gir større grad av eierforhold, men det ser altså ut til at mange lærere har liten tro på at endringene de er med på å implementere kommer til å vare. (Roland 2015). Dette var også et funn i studien, der en lærer beskrev denne frustrasjonen blant sine kollegaer.

En slutning fra studien til Saksvik et al. (2007) er at det må stoles mer på lærerprofesjonen. Det må med andre ord jobbes på lag mellom de som styrer og de som utfører jobben. Vi må videreutvikle oss ved å satse på faglig ekspertise, og ikke være underlagt myndighetenes arrogante kontroll (Hargreaves og Shirley 2012). Det settes spørsmål til om opplæringsloven er for full av detaljer, til å gi rom for den handlefriheten som trengs ved kvalitetsutvikling (Regjeringen 2017b). Læreprofesjonen må få tilbake sin autonomi utøvelsen av sitt eget yrke. Stortingsmelding 28 (2015-2016) vektlegger profesjonens autonomi og trekker fram hvor avgjørende skoleledere og lærere er for både læringsutbyttet og læringsmiljøet. Det satset stort på kompetanseheving av både ledere og lærere. Lederutdanningen er imidlertid bygd opp med tanke på privat sektor, og samsvarer ikke nødvendigvis med lærerprofesjonen (Søreime 2016). Man kan stille spørsmål til all satsing på kompetanseheving og hvilke signaler det sender. På den ene siden løftes lærerprofesjonens autonomi opp, men på den andre siden er det stort fokus på at lærerprofesjonen må videreutdanne seg. Det finnes allerede mange høyt kvalifiserte lærere her i landet, og lederne i denne studien gjorde et nummer av å trekke fram hvor dyktige og faglig kompetente mange av lærerne var.

*«Den fjerde vei fremmer reform i skolen gjennom mer dyptpløyende og krevende læring, faglig kvalitet og engasjement [...]»* (Hargreaves og Shirley 2012:155). Noen viktige stikkord for Den fjerde vei er: nytenking og ambisiøse mål, meningsfull læring, evidensbaserte faglige løsninger, samt systematisk og bærekraftig ledelse. Det finnes ingen ferdig fasit eller raske løsninger, men ved å ta denne veien vil demokrati og faglig dyktighet gi gode resultater (Hargreaves og Shirley 2012). Den fjerde vei forener lærernes faglige kompetanse, myndighetenes politikk og allmennhetens engasjement og må oppleves som et kompromiss. Det stramme grepet fra høyere hold løsnes opp, men samtidig blir lærerne mer avhengige av foreldre og lokalsamfunn. Målet med denne veien er å gjenopprette faglig ekspertise og integritet, samtidig som man fokuserer på et større samhold med lokalsamfunnet. Dette partnerskapet bærer i fellesskap

skoleutviklingen (Hargreaves og Shirley 2012), men lærere og skoleledere er de som står i det daglige trykket og er de som faktisk driver reformer og andre endringer framover. Bærekraftig utvikling handler om å holde noe ved like og bære vekten av det over tid, men en skolehverdag kan komme med mange utfordringer som må håndteres. Mange kan oppleve dette som en konstant motgang som til slutt knekker dem, mens andre er i stand til å ta seg inn igjen for hver gang. De er mer robuste og snur problemene til nye muligheter. De våger å investere i noe som på sikt gir resultater. Da er det viktig å ha sterke bånd til lokalsamfunnet, og jobbe på lag. Å jobbe på lag, kan overføres også til det lokale næringslivet og med elevene. «*Den fjerde [reform]vei innebærer inspirasjon og fornyelse, ansvar og bærekraft*» (Hargreaves og Shirley 2012:109).

Regjeringen kan synes å ha åpnet øynene for å satse på mer kompetanse i skolen, gjennom for eksempel lærerspesialistutdanningen (Regjeringen 2017c). Det er også kommet inn et representantforslag<sup>4</sup> om en tillitsreform i skolen, som videre støttes av Utdanningsforbundet, for å styrke opp om lærerprofesjonen. Stortinget ber blant annet regjeringen om å redusere dokumentasjonskravet slik at lærerne får mer handlingsrom og tid til å drive pedagogisk arbeid og en plan for styrking av profesjonsfellesskapet. Om forslaget vedtas gjenstår å se (Korsmo 2018), men det kan se ut som om den fjerde reformvei så vidt har startet med tanke på økt fokus på lærerprofesjonens autonomi.

Hargreaves og Shirley (2012:120) trekker fram at man må våge å investere i lokalsamfunnet, for å få til en god endring med sterke røtter innenfra og mer varige resultater. Kanskje har landets ledere våget å investere mer i lokalsamfunnene og indre styring, framfor en krampaktig og overkontrollert styring ovenfra og ned? Noe kan i alle fall tyde på at det har skjedd en lærdom fra den nasjonale satsningen på «Vurdering for læring» til satsningen «Ungdomstrinn i utvikling», som var mye friere og lettere å tilpasse til lokale behov. Det var dessuten en bedre dialog mellom de lokale skolene og oppfølgingen utenfra. Disse faktorene økte trolig sjansene for et bærekraftig utviklingsarbeid (Meyers et al.; Winter & Szulanski 2001 i Fixsen et al. 2005). «Ungdomstrinn i utvikling» førte dessuten til mer samarbeid i skolen (Regjeringen 2015), noe som også er viktig for at et utviklingsarbeid skal bli en del av skolens praksis.

---

<sup>4</sup> Dokument 8:194 S (2017-2018)



## 6 Oppsummering og avsluttende kommentar

Jeg ønsket å få mer kjennskap til de erfaringer skoleledere og lærere har med utviklingsarbeid og hvilken betydning slikt arbeid har for lærerprofesjonen. Det har vært aktuelt å se på utviklingsarbeid både fra et politisk perspektiv og et teoretisk perspektiv, i tillegg til erfaringer fra skolesektoren. Det har vært interessant å se på hvordan utviklingsarbeid kan gjennomføres slik at hele prosessen fra begynnelse til målet med langsiktig og bærekraftig utvikling, blir vellykket.

Ledere og lærere på en skole har ulike prioriteringer og fokusområder til daglig. Dette gjør at de har ulike innfallsvinkler til utviklingsarbeid. Det kan synes lettere å løfte blikket og tenke langsiktig i et lederperspektiv, enn i et lærerperspektiv der fokuset er og må være på det daglige arbeidet med elevene. Mange lærere opplever utviklingsarbeid som en belastning med ekstra arbeid på toppen av alt det andre de må forholde seg til i sitt daglige arbeid. Ledelsen har press på seg til å for eksempel gjennomføre utviklingsarbeid, balansere budsjetter og sørge for at fravær dekkes opp. For at et utviklingsarbeid skal være bærekraftig, altså bli en del av skolen som organisasjon også etter at utviklingsarbeidet formelt er avsluttet, må ledelsen og de ansatte jobbe mot det samme målet. Det er mange faktorer som må ligge til rette for å suksessfullt gjennomføre et utviklingsarbeid, blant annet godt samarbeid, tidsbruk og fokus på at endring må komme innenfra. Skoler fra min studie som har god kultur for samarbeid, har i større grad mulighet til å løfte blikket i fellesskap, se hverandres utfordringer og samtidig gå i samme retning. Videre er tidsbruk, god kommunikasjon og tillit til hverandre, samt endring innenfra de mest avgjørende faktorene som kommer fram i denne studien. I eksemplene på vellykkede utviklingsarbeid fra faglitteraturen, fremheves de samme faktorene som avgjørende (Persson og Persson 2013; Swann et al. 2012).

Utviklingsarbeid tar tid. Det kommer fram av studien at skoler som fokuserer på for mange områder på en gang, har mindre vellykkede resultater enn der det er få utviklingsområder. Dette er erfaringer skolen gjør seg selv og forsøker å ta med seg videre. Imidlertid opplever skolesektoren at det pålegges ulike satsninger både fra kommunalt og nasjonalt hold, satsninger som i tillegg er langt fra hverandre i innhold. Dette gjør det utfordrende for skolen når det kommer til planlegging av tidsbruk. Dersom representantforslaget om en tillitsreform i skolen vedtas, vil dette kanskje bli lettere (Korsmo 2018). Skolesektoren har begrenset med tid i utgangspunktet, og det hadde vært best om den tiden som var tilgjengelig kunne blitt utnyttet

best mulig. Dette bringer meg videre til neste avgjørende faktor, nemlig at endring og utviklingsarbeid må være hensiktsmessig.

Med hensiktsmessig utviklingsarbeid, tenker jeg da på at det som skal utvikles på løfte skolen videre i en positiv retning. Behovet må komme innenfra, noe som kommer klart fram fra både mine deltakere og faglitteratur om utviklingsarbeid. Gjennom å fokusere på utviklingsarbeid som faktisk har noe for seg på den enkelte skole vil det være lettere å samkjøre ledelse og lærere. Med andre ord grunnlaget for god kommunikasjon er mer til stede, fordi både lærere og ledere opplever det samme behovet. Arbeidet vil dessuten oppleves mer hensiktsmessig med tanke på tidsbruk. Ifølge funnene mine vil dette føre til bedre kvalitet fra starten av det arbeidet som gjøres. God implementeringskvalitet og god effekt av et utviklingsarbeid, er avhengig av kvalitet fra første fase (Roland 2015).

Brinkmann sier at skolesektoren bør roe litt ned, senke skuldrene litt mer, begrense seg litt og glede seg mer over fordypelse i det man holder på med (Knapstad 2018). Dette fordrer at de som styrer fra toppen, i større grad gir fra seg styringen. Dagens skoleutvikling og funn fra studien kan tyde på at dette er i ferd med å skje. Det er et økende fokus på kompetanseheving i skolen, men samtidig bør det også gis mer rom til lokal styring. Kanskje bør det også settes større spørsmål til at skoler skal drives som en bedrift, der elevene og foreldrene er kunder og skolen skal levere et produkt jamfør New Public Management? Når det kommer til stykket må ikke skolesektoren miste det som faktisk er skolens mandat, nemlig utøve en pedagogisk praksis som utvikler kunnskaper og gir utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringsloven § 1.1). Dersom utviklingsarbeid hadde fått komme mer innenfra, er det mye som tyder på at betydningen for det pedagogiske arbeidet hadde vært større også. Det handler om å ha tillit til den autonomien som lærerprofesjonen har, samtidig som lærerprofesjonen retter ryggen og viser at de vil ta dette ansvaret. Politikerne må besinne seg og gi tillit til lærerprofesjonen, slik som vektlagt i den fjerde vei (Hargreaves og Shirley 2012). For det er faktisk lærerprofesjonen selv som kjenner hvor skoen trykker.

## Litteraturliste

- Aas, M. og Paulsen, Jan M. (2017) *Å lede i framtidens skole* i Bedre skole nr. 4 (2017) 29. årgang.
- Bergmo, T. (2016) *Stort tillitsgap mellom skole og media*. Norsk Rikskringkasting AS  
<https://www.nrk.no/kultur/stort-tillitsgap-mellom-skole-og-media-1.12942849> (publisert 12.05.2016)
- BI Handelshøyskolen. (2010). Utvider rektorskolen (28.09.2010)  
<https://www.bi.no/om-bi/nyheter/2010/09/Utvider-rektorskolen/> (lastet ned 01.03.18)
- Durlak, J. A. & DuPre, E.P. (2008). *Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation*. American Journal of Community Psychology, 41 (3/4), 327-350.
- Ertesvåg, S. K. (2014). *Leing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ertesvåg, S.K. (2015). *Praksis basert på forskning – ein utopi?* Kapittel 2 i Roland, P. & Westergaard, E.(red.) (2015). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Fixsen, D.L., Blase, K.A., Friedmann, R.M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of Literature*. Tampa, Florida: University of South Florida.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Fifth edition. New York. Teachers Collage Press.
- Grindheim, J.E., Skutlaberg, L.S, Høgestøl, A., Rasmussen, I., Hansen, V.W. (2014). *Rapporterings- og dokumentasjonskrav i skolesektoren*. Bergen: ideas2evidence 12:2014.
- Grønnestad, K.S. (2016). *-Det finnes lite forskning om lærerrollen sett fra lærernes egen synsvinkel*. Utdanningsnytt (publisert 29.04.2016) <https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/april/-det-finnes-lite-forskning-om-larerrollen-sett-fra-larernes-egen-synsvinkel/>
- Hargreaves, A. Shirley, D. (2012). *Den fjerde vei. En inspirasjon til endring i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Heyes, D., Mills, M., Christie, P. og Lindegard, B. (2006). *Teachers & Schooling Making A Difference. Productive Pedagogies, Assessment and Performance*. Crow Nest: Allen & Unwin.
- Jensen, R. og Aas, M. (2011). *Å utforske praksis – grunnskolen*. Cappelen Damm
- Jensen S.J. & Lillejord (2009). *Tilpasset opplæring. Politisk drakamp og pedagogisk praksis*. Acta Didactica Norge Vol.3 Nr. 1 art 13
- Knapstad, M.L. (2018) *Begrensningens kunst*. Hentet fra Aftenpostens A-magasinet # 7 (2018)
- Korsmo, E.K. (2018). *Vil at regjeringen gjennomfører tillitsreform i skolen*. Utdanningsforbundet, nyheter (Publisert 08.05.2018) <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2018/vil-at-regjeringen-gjennomforer-tillitsreform-i-skolen/>
- Kunnskapsdepartementet (2004). Meld.St.nr.30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2007). Meld.St.nr.31 (2006-2007). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). Meld.St.nr.11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2013). Meld.St.nr.20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i felleskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2016) Meld.St.nr.28 (2015-2016) *Fag, fordypning, forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017). Meld.St.nr. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringsloven)*. (Sist endret 01.01.18). Hentet fra <http://lovdata.no/dokumenter/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kvale, S. Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*, 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lassen, K. (2015) *Nasjonale prøver har endret norsk skole*. Utdanningsforskning. OsloMet – Storbyuniversitetet (publisert 23.09.2015)  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/nasjonale-prover-har-endret-norsk-skole/>
- Maxwell, J.A. (2008). *Designing a Qualitative Study*. I L. Bickman & D.J. Rog. (Ed) *The Sage Handbook of Applied Social Research Methods* (214-250). London:Sage.
- Meyers, D. C., Durlak, J. A. & Wandersman, A. (2012). *The Quality Implantation Framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process*. American Journal of Community Psychology.
- Monsen, T.H. (2008). *Flere reformer en katastrofe for skolen*. Saken er produsert og finansiert av NTNU. (sist endret 23.01.2008) <https://forskning.no/skole-og-utdanning/2008/04/flere-reformer-en-katastrofe-skolen>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene

- Nilsen, F.H. (2014). *Grunnskolen*. Store Norske Leksikon. (sist endret 25.06.2014)  
<https://snl.no/grunnskolen>
- Norsk Lektorlag (NLL) (12.03.2015). *Kunnskapsdepartementet vil fjerne tidstyver i skolen*.  
<http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2015/kunnskapsdepartementet-vil-fjerne-tidstyver-i-skolen-article1396-274.html> (lastet ned 30.01.2018)
- NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NRK (2016) *En million har sett kongens tale på facebook*, en artikkel hentet fra nrk sine nettsider.  
<http://www.nrk.no/norge/en-million-ha-sett-kongens-tale-pa-facebook-1.13116144> (sist endret 1.09.2016)
- Oterkiil, T. C. (2015). *Kapasitetsbygging på ulike nivå*. Kapittel 3 i Roland, P. & Westergaard, E.(red.) (2015). Implementering
- Personvernombudet for forskning, NSD (2017) - Norsk senter for forskningsdata AS  
[http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/vanlige\\_spormaal.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/vanlige_spormaal.html) (lastet ned 29.12.17)
- Persson, B. og Persson, E. (2013) *Inkludering og måluppfyllelse*. Stockholm: Liber AB
- Regjeringen (2015). Fra individ til laglærer. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/lararen/id2409820/> (sist endret 04.05.2015).
- Regjeringen (2015). *Frå individ til laglærer*. Nyhet fra Regjeringen. (sist endret 04.05.2015)  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/lararen/id2409820/>
- Regjeringen (2016) *Kunnskapsloftet* (sist endret 19.04.2016)  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>
- Regjeringen (2017a) *Ungdomstrinn i utvikling. Lagbygging for elevenes læring og motivasjon*. (sist endret 15.09.2017)  
[https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/ung\\_domstrinn-i-utvikling/id737594/](https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/ung_domstrinn-i-utvikling/id737594/)
- Regjeringen (2017b). *Utval skal sjå på opplæringslova*. Nyhet fra Regjeringen. (sist endret 22.09.2017)  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/utval-skal-sja-pa-opplaringslova/id2572742/>
- Regjeringen (2017c). *300 nye lærerspesialtister neste skoleår*. Pressemelding nr. 146-17. (sist endret 19.12.2017) <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/300-nye-larerspesialister-neste-skolear/id2582489/>
- Roland, P. (2015). *Hva er implementering?* Kapittel 1 i Roland, P. & Westergaard, E.(red.) (2015). Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Ruud, M. og Schjønberg, W. (2015). I 2017 skal alle lærerstudenter bli mestere i læring. For utdanningsnytt.no (publisert 14.07.2015) <https://www.utdanningsnytt.no/magasinet/2015/i-2017-skal-alle-larerstuder-bli-mestere-i-laring/>
- Saksvik, P.Ø., Tvedt, S.D., Nytrø, K., Andersen, G.R., Andersen, T.K., Buvik, M.P. & Torvatn, H. (2007). *Developing criteria for healthy organizational change*, Work & Stress, 21:3, 243-263, DOI: 10.1080/02678370701685707
- Skandsen, T. Wærness, J.I. og Lindvig, Y. (2014). *Entusiasme for endring. En håndbok for skoleledere*. 1. utg. 3. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Støen, J. og Midthassel, U.V. (2015) *Skolekulturen og implementeringsarbeidet*. Kapittel 4 i Roland, P. & Westergaard, E.(red.) (2015). Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Swann, M., Peacock, A., Hart, S., Drummond M. J. (2012) *Creating Learning without Limits*. Berkshire: Open University Press.
- Søreime, Ø. (2016). *Mål- og resultatstyringssystemet i skolen*. For utdanningsnytt.no (publisert 03.04.2016) <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/april/mal-og-resultatstyringssystemet-i-skolen/>
- Thagaard, T. (2016). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder. 4. utgave, 3. opplag. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thune, T., Reiseegg, Ø. og Askheim, S. (2015). Skole og utdanning i Norge. Store Norske Leksikon. (sist endret 23.09.2015) [https://snl.no/Skole\\_og\\_utdanning\\_i\\_Norge](https://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Norge)
- Utdanningsdirektoratet (Udir.) (2015). *Vurdering for læring – om satsingen*. (sist endret 07.10.2015)  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/om-satsingen/>
- Utdanningsdirektoratet (Udir.) (2017). *Kva er nasjonale prøver?* (sist endret 22.08.2017)  
<http://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet (Udir.) (2018a). Om tilbudet Inkluderende barnehage- og skolemiljø, samlingsbasert tilbud. (sist endret 09.01.2018) <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonalsatsinger/tilbud-om-kompetanseutvikling-miljo-og-mobbing/Satsing-inkludering/om-satsingen/>

- Utdanningsdirektoratet (Udir.) (2018b). *Lærerspesialistutdanning* (sist endret 31.01.2018)  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialister/larerspesialistutdanning/>
- Utdanningsdirektoratet (Udir.) (2018c). *Kort om rektorutdanningen* (sist endret 31.01.2018)  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/kort-om-rektorutdanningen/>
- Van der Kooij, K. S. & Phil, J. (2012) Læring i hetrogene klasser – nivådelte eller integrerte læringsfellesskap?  
I Båtnes, P. I. og Egden, S. (red.) *Flerkulturell forståelse i praksis*. Oslo: Gyldendal.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Infoskriv ledere

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## En kvalitativ studie av erfaringer fra utviklingsarbeid

### Bakgrunn og formål

Dette er en mastergradstudie, knyttet til Universitetet i Stavanger, der formålet er å studere erfaringer fra skolebasert utviklingsarbeid.

Du blir forespurt om å delta i studien fordi du tilhører ledergruppa ved en skole.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamling vil foregå gjennom ett intervju i februar/mars. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 45 minutter.

Som deltaker forteller du om dine erfaringer og synspunkt knyttet til noen konkrete spørsmål. Disse spørsmålene vil omhandle erfaringer knyttet til utviklingsarbeid i skolen. Ifølge Stortingsmelding 21 (2016-2017) vil regjeringen legge til rette for kvalitetsutvikling tilpasset lokale behov. Kvalitetsutvikling og endringsarbeid er imidlertid ikke et nytt fenomen i skolen, og denne studien søker erfaringer fra slikt arbeid og opplevelsen av betydningen utviklingsarbeid har for det pedagogiske arbeidet.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg vil ha tilgang til lydopptak fra intervjuet. Intervjuet vil i sin helhet transkriberes, og alle opplysninger om deg blir anonymisert. Ingen navn eller andre personidentifiserende opplysninger blir lagret, og lydopptaket blir slettet etter avslutning av oppgaven.

Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes september 2018.

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Cecilie Lund Slethei, 98 45 04 13.  
Veileder: Anne Nevøy, førsteamanuensis ved UiS.

### Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### En kvalitativ studie av erfaringer fra utviklingsarbeid

#### Bakgrunn og formål

Dette er en mastergradstudie, knyttet til Universitetet i Stavanger, der formålet er å studere erfaringer fra skolebasert utviklingsarbeid.

Du blir forespurt om å delta i studien fordi du er lærer ved en skole.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Data innsamling vil foregå gjennom ett intervju i februar/mars. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 45 minutter.

Som deltaker forteller du om dine erfaringer og synspunkt knyttet til noen konkrete spørsmål. Disse spørsmålene vil omhandle erfaringer knyttet til utviklingsarbeid i skolen. Ifølge Stortingsmelding 21 (2016-2017) vil regjeringen legge til rette for kvalitetsutvikling tilpasset lokale behov. Kvalitetsutvikling og endringsarbeid er i midlertid ikke et nytt fenomen i skolen, og denne studien søker erfaringer fra slikt arbeid og opplevelsen av betydningen utviklingsarbeid har for det pedagogiske arbeidet.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg vil ha tilgang til lydopptak fra intervjuet. Intervjuet vil i sin helhet transkriberes, og alle opplysninger om deg blir anonymisert. Ingen navn eller andre personidentifiserende opplysninger blir lagret, og lydopptaket blir slettet etter avslutning av oppgaven.

Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes september 2018.

#### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Cecilie Lund Slethei, 98 45 04 13.

Veileder: Anne Nevøy, førsteamanuensis ved UiS.

#### Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Intervjuguide ledelse**

- Introdusere meg selv og kort om studien, hva er formålet? Ingen fasitsvar. Anonymisering!
- Skrive under på samtykkeskjema om ikke gjort.
- Bruk av diktafon ok? Kun jeg har tilgang.
- Klare opp i eventuelle spørsmål.

Utviklingsarbeid er noe skoler blir oppfordret til å drive med. Dere har sikkert holdt på noen år.

- Hvilke erfaringer har dere med utviklingsarbeid?
- Kan dere fortelle meg om initiativfasen? Hvor startet det? Hvor kom ideen fra?
  - Ta gjerne utgangspunkt i konkrete utviklingsprosjekter dere har arbeidet med.
  - (Var dette noe som kom innenfra eller utenfra?)
  - Hva handlet utviklingsarbeidet om?
  - Har det vært noen utfordringer eller problemer? Hvilke?
- Hvilke erfaringer har dere fra selve begynnelsen i arbeid med utviklingsarbeid?
  - Hvordan jobbet skolen med dette med enighet/uenighet?
    - (Hva var fokus og hvordan skulle arbeidet gjøres?)
  - Hvordan ble kollegiet forberedt på arbeidet skolen skulle i gang med?
    - Kan dere si mer om tidsbruk? Utdyp.
- Fortell om arbeidsprosessen videre.
  - Klarte dere å gjennomføre slik det var planlagt?
    - Var det behov for kompetanseheving eller andre endringer underveis?
    - Entusiasme. Var dette noe dere hadde fokus på? Hvordan?
  - Hvordan opplevde dere prosessen som helhet?
- Støtte utenfra.....
- Hvilke erfaringer har dere fra utviklingsarbeid knyttet til nettverk og/eller støtte fra skoleeier?
  - Økonomi? Påvirker dette skolen i positiv/negativ grad mtp. utviklingsarbeid?
  - Andre ressurser? Hvordan skaffes dette?
- Utviklingsarbeid og pedagogisk praksis henger ofte sammen.
  - Hvilke erfaringer har dere når det gjelder å se betydning av utviklingsarbeid?
  - Hvordan opprettholde endringer over tid?
- Hvilke erfaringer har dere tatt med dere til kommende utviklingsarbeid?



## Intervjuguide lærere

- Introdusere meg selv og kort om studien, hva er formålet? Ingen fasitsvar. Anonymisering!
- Skrive under på samtykkeskjema om ikke gjort.
- Bruk av diktafon ok? Kun jeg har tilgang.
- Klare opp i eventuelle spørsmål.

Utviklingsarbeid er noe skoler blir oppfordret til å drive med. Dere har sikkert holdt på noen år.

- Hvilke erfaringer har dere med utviklingsarbeid?
- Kan dere fortelle meg om initiativfasen? Hvor startet det? Hvor kom ideen fra?
  - Ta gjerne utgangspunkt i konkrete utviklingsprosjekter dere har arbeidet med.
  - (Var dette noe som kom innenfra eller utenfra?)
    - Ble deres stemme hørt i prosessen?
  - Hva handlet utviklingsarbeidet om?
  - Har det vært noen utfordringer eller problemer? Hvilke? Så ledelsen og de ansatte likt på dette?
- Hvilke erfaringer har dere fra selve begynnelsen i arbeid med utviklingsarbeid?
  - Hvordan jobbet skolen med dette med enighet/uenighet?
    - (Hva var fokus og hvordan skulle arbeidet gjøres?)
  - Hvordan ble kollegiet forberedt på arbeidet skolen skulle i gang med?
    - Kan dere si mer om tidsbruk? Utdyp.
    - Fikk dere nok tid til å arbeide med utviklingen i løpet av prosessen?
      - Kollegialt/ individuelt?
    - Opplevde dere å være nok informert om prosessen? Utdyp?
    - Kunne vært gjort annerledes? Fortell.
- Fortell om arbeidsprosessen videre.
  - Klarte dere å gjennomføre slik det var planlagt?
    - Var det behov for kompetanseheving eller andre endringer underveis?
    - Entusiasme. Var dette noe dere hadde fokus på? Hvordan?
    - Hvordan opplevde dere prosessen som helhet?
      - Noe som manglet? Hva? Hvorfor?
- Utviklingsarbeid og pedagogisk praksis henger ofte sammen.
  - Hvilke erfaringer har dere når det gjelder å se betydning av utviklingsarbeid?
  - Hvordan opprettholde endringer over tid?
- Hvilke erfaringer har dere tatt med dere til kommende utviklingsarbeid?
- Hvilke forventninger har dere mtp. kommende utviklingsarbeid?