



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Einar Olav Holøyen

Håndtering av motstand og struktur som driver i utviklingsarbeid i skolen

Handling resistance and structure as a driver in
school development

Master i Utdanningsledelse

2MUOPP-1 21H Masteroppgave

2024

Norsk sammendrag

Skoleledelse kan kobles til og påvirke elevenes læringsresultat på flere og avgjørende måter og den samlede effekten av skoleledelse med kvalitet, kan utgjøre en betydelig forskjell i forhold til skoleutvikling og forbedringsarbeid. Analysen i den innledende delen vil forsøke å vise sammenhengen mellom to studier, der det første studiet handler om motstand og det andre studiet handler om struktur som driver i forbedringsarbeid.

I det første studiet så er problemstillingen; hvordan håndterer skoleledere ansattes motstand i forbedringsarbeid? Her undersøkes skolelederens bevissthet rundt sin egen håndtering av motstand i profesjonsutvikling på individnivå. Det andre studiets problemstilling er; i hvilken grad og hvordan benytter skoleledere strukturerte metoder for å få til forbedring? Studiet vil i tillegg undersøke; i hvilken grad opplever skolelederne tro på sin fremgangsmåte, og i tillegg om de er bevisste på, å endre sin systematikk for å oppnå høyere forbedringstakt? Den overordnede problemstillingen i den innledende delen er; håndterer skolelederne motstand og struktur som drivere i skoleutvikling med kompetanse som er i tråd med forskning om god skoleledelsespraksis?

Metodisk brukes en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode i det første studiet og kvantitativ metode i det andre studiet. Analyser av intervju med respondentene ga et bilde av felles oppfatninger av fenomener skoleledere opplever, knyttet til motstand og struktur i forbedringsarbeid. Studiene undersøker hvordan et lite utvalg av skoleledere i forskjellige skoletyper og stillingstyper, opplever hvordan sin håndtering av motstand og struktur fungerer og oppleves av sine ansatte. Studiene har vært gjennomført fra et subjektivistisk perspektiv, med utgangspunkt i opplevelsene til utvalget av skoleledere.

Det første studiet fant at skolelederne var bevisste sine oppgaver, var bevisste sine medarbeideres opplevelser av endringstiltak og også at deres ansatte opplever en tilpasset og behagelig utvikling som individ i organisasjonen. Ut ifra funnene opplevde skolelederne å få lov til å bestemme retningen på skolen, bestemme hvordan man skal endre retning, påvirke hvordan skolen arbeider og utvikler seg og hvordan de individuelt skal arbeide med å utvikle seg. I det andre studiet om struktur som driver i forbedringsarbeid har skolelederne et mulig forskningsmessig belegg for å sette de målene de har og gjennomføre utviklingsarbeidet slik de har gjort. De var bevisste den strukturen deres enhet trengte fra deres perspektiv, og helt

tydelige på utviklingsarbeidet som de styrte over som enhetsledere. De viste også god kjennskap og bevissthet rundt sine medarbeideres opplevelser av utviklingsarbeidet. Det var tydelig at de ikke strukturerte forbedringsarbeidet basert på tilfeldige, ustrukturerte relasjoner, tilfeldige dialoger eller rett og slett inkonsekvente usystematiske tilnærminger. Disse skolelederne praktiserte alle forskningsbaserte og bevisste valg av struktur eller systematikk, både på organisasjons nivå og på individnivå.

Engelsk sammendrag (abstract)

Leadership in schools can be connected to and influence student learning in several and decisive ways, and the overall effect of quality school leadership, can make a significant difference in relation to school development and improvement. The analysis in the introductory part will attempt to show the connection between two studies, where the first study is about resistance and the second study is about structure that drives school development.

In the first study, the question is; how do school leaders handle staff-resistance in school development work? Here, school leaders' awareness of their own handling of resistance in professional development is examined at an individual level. The second study's question is; to what extent and how do school leaders use structured methods to bring about improvement? The study will also investigate; to what extent do the school leaders feel faith in their approach, and in addition if they are conscious about the need for changing their system in order to achieve a higher rate of improvement? The overall question examined in the introductory part is; do school leaders handle resistance and structure as drivers of school development, with competence that is in line with research about what constitutes quality school leadership?

The methods used are a combination of qualitative and quantitative research methods in the first study, and quantitative methods in the second study. Analyses of interviews with the respondents have been conducted to try and reveal common perceptions of phenomena the respondents encounter, linked to resistance and structure in school development. The studies examine how a small selection of school leaders in different school types and positions, experience how their handling of resistance and structure works and how they perceive their employees' experiences. The studies have been carried out from a subjectivist perspective, based solely on the experiences of these school leaders.

The first study found that the school leaders were aware of their tasks, were aware of their employees' experiences of initiatives that aim for change and also that their employees should, as far as possible, experience an adapted and comfortable development as individuals in the organisation. Based on the findings, the school leaders experienced that they were given room to decide the direction of the school, decide how to change direction, influence how the school structures its development processes and how they should work individually

to develop. In the second study on structure that drives development, the school leaders seemingly use research-based evidence to set the goals they have and carrying out the development work as they did. They were aware of the structure their unit needed from their perspective, and very aware and clear about the development work that they oversaw as school leaders. They also showed good knowledge and awareness of their employees' experiences of the development work. It was clear that they did not structure the improvement work based on random, unstructured relationships, random dialogues, or simply inconsistent and unsystematic approaches. These school leaders all practiced research-based and conscious choices of structural systems, both at a organizational level and at an individual level.

Forord

De ytre rammene for denne oppgaven har vært at det er utført som en del en fireårig studie til Master i Utdanningsledelse ved Høgskolen i Innlandet. Oppgaven har krevet både dedikasjon, mye fritid og arbeid, i tillegg til full skolelederstilling. Ledelse ved skolen har vist forståelse for omfanget, og har tilrettelagt innenfor for rammene den igjen har fra skoleeier, men er igjen bundet av skoleeiers rammer for etterutdanning av skoleledere.

En spesiell takk går til alle mine respondenter i intervjurundene, som har stilt opp og delt sine kloke betraktninger om fenomenene i studiet.

En spesiell takk går også til veileder Gro Helstad Løken og hennes profesjonelle ekspertise og utholdenhet.

Takk også til dyktige og kunnskapsrike kursansvarlige, forelesere og medstudenter ved masterstudiet ved Høgskolen i Sogn og Fjordane i sin tid og også ved Høgskolen i Innlandet. Uten disse menneskene hadde jeg ikke fått drøftet, diskutert og lært så rikelig gjennom samspillet ved samlingene. Takk også til min leder Marianne Bye og også lederkollegaer ved Sentrum videregående skole gjennom årene, og ikke minst alle de spennende og kunnskapsrike medarbeiderne der. I tillegg takk til tidligere lederkollegaer og lærerkollegaer i Bergen for erfaringene vi gjorde sammen. Til slutt, men ikke minst, vil jeg takke for all tålmodighet og støtte fra min nærmeste familie og min kone Gry Rymoen.

Kongsvinger, 11.05.2024

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	I
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	III
FORORD	V
INNHold	VI
TABELLER	VII
INNLEDNING	1
TEORETISK OG EMPIRISK GRUNNLAG	3
1.1 OVERORDNET TEORETISK OG EMPIRISK GRUNNLAG	3
1.2 ANNET KUNNSKAPSGRUNNLAG	11
DESIGN OG METODE	13
1.3 FORSKNINGSDESIGN OG METODE	13
1.4 VALIDITET.....	13
1.5 RELIABILITET	14
1.6 FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER	15
PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER	16
DRØFTING OG KONKLUSJON	19
1.7 K1 - SETTE SKOLENS RETNING	19
1.8 K2 - BYGGER RELASJONER OG UTVIKLE MENNESKER	19
1.9 K3 - Å UTVIKLE ORGANISASJONEN SLIK AT DEN STØTTER FORETRUKNE PRAKSISER	20
1.10 K4 - KONTINUERLIG FORBEDRE SKOLENS UNDERVISNINGSPROGRAM	22
1.11 KONKLUSJON	22
LITTERATURLISTE	24
HÅNDTERING AV MOTSTAND TIL PROFESJONSUTVIKLING I SKOLE	25
STRUKTUR SOM DRIVER I UTVIKLINGSARBEID	43
VEDLEGG	59

Tabeller

Tabeller i innledende del

Nummer	Tittel	Sidetall
Tabell 1-1	Samsvar mellom 1. og 2. studie om kjernekompetansen «å sette skolens retning»	4-5
Tabell 1-2	Samsvar mellom 1. og 2. studie om kjernekompetansen «å bygge relasjoner og utvikle mennesker»	6
Tabell 1-3	Samsvar mellom 1. og 2. studie om kjernekompetansen «Å utvikle organisasjon slik at den støtter foretrukne praksiser»	8
Tabell 1-4	Samsvar mellom 1. og 2. studie om kjernekompetansen «Å kontinuerlig forbedre undervisningsprogram»	10

Tabeller i «Håndtering av motstand til profesjonsutvikling i skole»

Nummer	Tittel	Sidetall
Tabell 1	Modell I. bruksteori fritt oversatt fra «Table 1. Model I Theory-In-Use» (Argyris & Schön, 1974, s. 68-69)	27-28
Tabell 2	Modell II. bruksteori fritt oversatt fra «Table 2. Model II Theory-In-Use» (Argyris & Schön, 1974, s. 87)	29
Tabell 3	Kobling mellom organisasjonsdimensjoner i skole og ulike tilnærminger til organisasjons-læring – fritt tilpasset fra Roald (2010, s.69)	30
Tabell 4	Kunnskapsspiralen	31
Tabell 5	Å definere felles mål og satsningsområder (DEFINE)	34
Tabell 6	Å måle, undersøke og analysere i samarbeidende former, skape felles forståelse, felles følelse av at dette er viktig og må prioriteres (MEASURE og ANALYSE)	34
Tabell 7	Implementering (IMPLEMENT – I) og oppfølging (CONTROL - C)	35
Tabell 8	Respondentenes oppfatninger av årsakene til motstand og motstandens effekt på de ansatte	36

Innledning

Skoleledelse kan kobles til og påvirke elevenes læringsresultat på flere og avgjørende måter (Leithwood & Seashore-Louis, 2012). Den samlede effekten av skoleledelse med kvalitet, kan utgjøre en betydelig forskjell i forhold til skoleutvikling og forbedringsarbeid. Forskningen viser at skoleledere burde blant annet fokusere på hvordan lærerressursene blir fordelt, hvordan profesjonsutviklingen foregår, hvordan de ansatte samarbeider, hvordan skolen bruker tidsressursene sine og hvordan møtene foregår (Leithwood & Seashore-Louis, 2012, s. 57-67; Paulsen, 2021, s. 192-195; Reeves, 2009, s. 61-66). Analysen vil i denne kappen forsøke å vise sammenhengen mellom to studier på henholdsvis første studiet om motstand og det andre studiet om struktur som drivere i forbedringsarbeid. Studiene vil forsøke å undersøke om respondentene faktisk bruker noen av disse strategiene og i så måte opptrer i tråd med det forskning forteller oss.

I det første studiet så er problemstillingen; hvordan håndterer skoleledere ansattes motstand i forbedringsarbeidet? I tillegg; hvordan opplever ledelsen de ansattes strategier for å unngå endring? Her undersøkes lederes bevissthet rundt sin egen håndtering av motstand i profesjonsutvikling på individnivå. Den ser på problemstillingen som er at ledere av profesjonsutvikling i skole kan oppleve det problematisk å lede individer, her begrenset til pedagoger, som motsetter seg profesjonsutviklingsprosesser på individnivå og organisasjonsnivå. Studiet undersøker hvilke fremgangsmåter eller oppfølgingsverktøy skoleledere har tillit til at fungerer i møte med motstand til endring og læring på individnivå. Til slutt vil disse funnene drøftes i perspektivene til etablert forskning på møte med motstand i en gruppe med høyt utdannede personer.

I det andre studiet er problemstillingen; i hvilken grad og hvordan benytter skoleledere strukturerte metoder for å få til forbedring? Studiet vil i tillegg undersøke; i hvilken grad opplever utvalget med skoleledere tro på sin fremgangsmåte, og i tillegg er de bevisste på, å endre sin systematikk for å oppnå høyere forbedringstakt? Studiet undersøker om respondentene har samme holdning til variabelen implementering og dens struktur på organisasjonsnivå. Studiet vil forsøke å danne et bilde av problemstillingen skolelederne står ovenfor i møte med mål om utvikling og forbedring av organisasjonen for å oppnå et best mulig læringsresultat for hver enkelt elev. Undersøkelsen vil forsøke å fremstille hva skolelederne i utvalget oppfatter at fungerer i strukturene for forbedringsarbeid de selv anvender på organisasjonsnivå, og om de kan reflektere over hva som fungerer og hvorfor det fungerer godt eller dårlig. Disse funnene drøftes også om de samsvarer med forskning på prosesskvalitet og strukturkvalitet (NOU 2023:27, 2023, s. 18).

Den overordnede problemstillingen i denne innledende delen er; håndterer skolelederne motstand og struktur som drivere i skoleutvikling med kompetanse som er i tråd med forskning om god

skoleledelsespraksis? For å forsøke å svare på denne problemstillingen så vil denne delen undersøke disse fenomenene slik; hvordan kan man benytte perspektivene til Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61); Paulsen (2021, s. 193) om kjernekompetanser for god skoleledelsespraksis, for å undersøke disse kjernekompetansenes sammenheng med det første studiet om motstand og det andre studiet om struktur som driver i forbedringsarbeid.

Teoretisk og empirisk grunnlag

1.1 Overordnet teoretisk og empirisk grunnlag

For å analysere og undersøke noen av svarene på disse spørsmålene og de foreslåtte fremgangsmåtene, vil resultatene i studiene forsøkes forstått i lys av Argyris og Schön (1974) bruksteori modell I og modell II i den første artikkelen og i rammeverk for koherens perspektivet til Fullan og Quinn (2017) i det andre studiet. I det første studiet som dreier seg om motstand til profesjonsutvikling, så brukes Argyris og Schön (1974) teori fra modell II og i tillegg deres forskning på læring og høyt utdannede personer som forståelsesramme. Driverne for utvikling som Fullan og Quinn (2017) beskriver i sitt rammeverk for koherens i skoleutvikling, brukes som forståelsesramme i det andre studiet.

For å knytte det teoretiske grunnlaget i den første artikkelen til det teoretiske grunnlaget i den andre artikkelen, så presenteres en oversikt over perspektivene som er premissene for drøftingen rundt motstand som begrep, og analysere om det er samsvar med premissene i den andre artikkelen som er struktur som begrep. I den første artikkelen er det analytiske utgangspunktet bygd på en syklisk utviklingsmodell, som den Nonaka og Takeuchi (1995, s. 71); Nonaka og Takeuchi (2019, s. 61-63) presenterer som SECI-modellen, som står for Sosialisering (*Socialization*), Eksternalisering (*Externalization*), Kombinering (*Combination*), og Internalisering (*Internalization*), eller også kjent i kortversjon som kunnskapsspiralen. Roald (2010, s. 58-71) sin kunnskapsoversikt er lagt til grunn, og han kobler fasene sosialisering, eksternalisering, kombinering og internalisering, til blant annet Dalin (1998, s. 71) fem dimensjoner ved skolen som organisasjon. En annen teori samsvarer også og er det mest sentrale kunnskapsgrunnlaget i den første oppgaven, nemlig Argyris og Schön (1974, s. 87) modell II over ideell bruksteori for å oppnå dobbeltkretslæring og deuterolæring. Modell II er hovedkilden til måten den første artikkelen er strukturert på, og Argyris sin drøfting av problematikk med å lære smarte mennesker å lære (Argyris, 2008).

I *Tabell 1-1* gjengis et forsøk på å stille opp kjernekompetanser til lederen og de spesifikke lederpraksisene slik Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61); Paulsen (2021, s. 193) beskriver. Her refereres det til oversettelsene til norsk av Paulsen (2021, s. 193), da han har i den oppgitte kilden satt opp Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61) modell på norsk.

Årsaken til denne sammenstillingen basert på Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61) modell om gode ledelsespraksiser, er at denne forskningen samler og kategoriserer gode ledelsespraksiser på en måte som samsvarer med funnene i de to studiene. Det finnes naturligvis annen forskning, som kanskje bruker noen av de samme eller andre kategorier for god ledelsespraksis, men vurderingen er

at disse to studiene muliggjør denne kategoriseringen K1, K2, K3 og K4 som vist i *Tabell 1-1, Tabell 1-2, Tabell 1-3 og Tabell 1-4*. I tillegg er fire hovedkategorier K1 – K4, mulig å analysere innenfor rammene til disse to studiene.

Disse sammenhengene er relevante spesielt i den andre artikkelen, særlig opp mot driverne i rammeverk for koherens i skoleutviklingen etter Fullan og Quinn (2017). Derfor stilles disse kjernekompetansene, de optimale lederpraksisene, opp mot driverne i rammeverket for koherens i skoleutvikling (i kolonnen lengst til høyre), siden den andre artikkelen drøfter spesielt struktur i skoleutviklingsarbeidet. Sistnevnte strukturbegrep forstås i denne sammenhengen som det koherente rammeverket av drivere og også støttesystemet for implementering. I overført betydning, kan det forstås som kompetanser og ledelsespraksiser, der sammenhengen er koblet i første kolonne i tabellen.

Videre er kunnskapsgrunnlaget i det første studiet, de ideelle bruksteoriene, SECI-modellen og til slutt dimensjonene ved skolen som organisasjon, oppstilt mot det analytiske utgangspunktet i den andre artikkelen.

Tabell 1-1

Samsvar mellom 1. og 2. studie om kjernekompetansen «å sette skolens retning»

Samsvar mellom premisser for kompetanse og ledelsespraksiser i 1. og 2. studie		Kunnskapsgrunnlag 1. studie			Kunnskapsgrunnlag 2. studie
Kjernekompetanser	Spesifikke ledelsespraksiser	Modell II – ideell bruks-teori	Kunnskaps-spiralen – SECI modell	Dimensjoner ved skolen som organisasjon	Drivere i rammeverk for koherens i skoleutvikling
Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61); (Paulsen, 2021, s. 193)	Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61); (Paulsen, 2021, s. 193)	Argyris og Schön (1974, s. 87)	Nonaka og Takeuchi (1995, s. 71); (Nonaka & Takeuchi, 2019, s. 61-63)	Dalin (1998, s. 71)	Fullan og Quinn (2017, s. 12-17)
K1 Sette skolens retning	<ul style="list-style-type: none"> - Bygge en delt visjon - Identifisere og få delt oppslutning for spesifikke kortsiktige mål - Skap forventning om høye prestasjoner - Kommunisere visjoner og mål 	<ul style="list-style-type: none"> - Skape eierskap ved å skape felles mål 	<ul style="list-style-type: none"> - Fra taus til eksplisitt, eksternalisering 	<ul style="list-style-type: none"> - Mål 	<ul style="list-style-type: none"> - Å målrette innsatsen - Å utøve lederskap

Notat: Kilder brukt i tabellen: Argyris og Schön (1974, s. 68-69, 87); Dalin (1998, s. 71); Fullan og Quinn (2017, s. 12-17); Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61, 65); Nonaka og Takeuchi (1995, s. 71); Nonaka og Takeuchi (2019, s. 60-63); Paulsen (2021, s. 193); Reeves (2009, s. 90-93); Roald (2010, s. 69).

Denne sammenstillingen fremstilt i *Tabell 1-1* viser under kjernekompetansen *K1 Sette skolens retning* etter Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61); Paulsen (2021, s. 193), at samsvarende dimensjoner kan være *Mål* fra Dalin (1998, s. 71), *å målrette innsatsen* fra Fullan og Quinn (2017, s. 13), og å bevege seg fra taus til eksplisitt kunnskap, det vil si *eksternalisering* til mål fra taus eller implisitt kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 71; Nonaka & Takeuchi, 2019, s. 61-63). Samtidig innebærer det i henhold til Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61); Paulsen (2021, s. 193) å skape og kommunisere en felles visjon (se *Spesifikke ledelsespraksiser* i andre kolonne i *Tabell 1-1*). I tillegg kan slik målretting samsvare med å forankre implementering i innbydende mål, gjerne ved å appellere til de moralske imperativene eller formålet (Fullan & Quinn, 2017, s. 40; Reeves, 2009, s. 93). Etter samme logikk er det samsvar mellom driveren *målretting av innsats* til Fullan og Quinn (2017) og kjernekompetansen *å sette skolens retning* etter Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61); Paulsen (2021, s. 193).

Tabell 1-2

Samsvar mellom 1. og 2. studie om kjernekompetansen «å bygge relasjoner og utvikle mennesker»

Samsvar mellom premisser for kompetanse og ledelsespraksiser i 1. og 2. studie		Kunnskapsgrunnlag 1. studie			Kunnskapsgrunnlag 2. studie
Kjernekompetanser	Spesifikke ledelsespraksiser	Modell II – ideell bruks-teori	Kunnskaps-spiralen – SECI modell	Dimensjoner ved skolen som organisasjon	Drivere i rammeverk for koherens i skoleutvikling
Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61); (Paulsen, 2021, s. 193)	Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61); (Paulsen, 2021, s. 193)	Argyris og Schön (1974, s. 87)	Nonaka og Takeuchi (1995, s. 71); (Nonaka & Takeuchi, 2019, s. 61-63)	Dalin (1998, s. 71)	Fullan og Quinn (2017, s. 12-17)
K2 - Bygge relasjoner og utvikle mennesker	<ul style="list-style-type: none"> - Stimulere vekst i lærerstabens profesjonelle kapasitet - Tilby støtte og ta hensyn til enkeltmennesker i staben - Modellering av skolen verdier og foretrukne praksiser - Bygge nettverk av tillit til og mellom staben, elevene og foresatte - Etablere produktive samarbeidsrelasjoner med lærernes fagforeninger 	<ul style="list-style-type: none"> - Oppgavene er kontrollerte sammen - Å beskytte seg selv er en felles oppgave og orientert for vekst (snakke direkte om observerbare fenomen, søke å redusere blindhet om egen in-konsistens og in-kongruens) - Bilateral beskyttelse av andre 	<ul style="list-style-type: none"> - Fra taus til taus, sosialisering - Fra eksplisitt til eksplisitt, kombinerings 	- Relasjoner	- Tilrettelegge for dybdeløring

Notat: Kilder brukt i tabellen: Argyris og Schön (1974, s. 68-69, 87); Dalin (1998, s. 71); Fullan og Quinn (2017, s. 12-17); Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61, 65); Nonaka og Takeuchi (1995, s. 71); Nonaka og Takeuchi (2019, s. 60-63); Paulsen (2021, s. 193); Reeves (2009, s. 90-93); Roald (2010, s. 69).

Dersom man sammenligner kjernekompetansen *K2 - Bygge relasjoner og utvikle mennesker* etter Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61); Paulsen (2021, s. 193) med de andre forskernes tilnærminger som fremstilt i *Tabell 1-2*, så kan det tolkes som å samsvare med Dalin (1998, s. 71) dimensjon *Relasjoner*. Begge stegene i Nonaka og Takeuchi (1995, s. 71); Nonaka og Takeuchi

(2019, s. 61-63) SECI-modell, det dialogiske steget å bringe kunnskap fra taus kunnskap til taus kunnskap ved sosialiseringprosesser, og steget å kombinere og koble kunnskap fra eksplisitt uttrykt kunnskap til annen eksplisitt utført kunnskap, kan tolkes i samsvar med å bygge relasjoner og utvikle mennesker (K2). I den første artikkelen kan dette samsvare med Argyris og Schön (1974, s. 87) modell II som en lignende handlingsstrategi, der de ansatte sammen opplever å ha kontroll med og føler selvstendighet i oppgavene eller samspillet de utfører eller driver med. Roald (2010) knytter dette opp mot strategibegrepet og målbegrepet også, men i denne sammenhengen tolkes det som en sosialiseringaksjon. På samme måte kan Argyris og Schön (1974, s. 87) tilnærming til ideelle handlingsstrategier som å bygge relasjoner og utvikle mennesker, samsvare med det å beskytte samspillet i felleskap ved sosialisering, for å skape samhold og felleskap. I tillegg kan det samsvare med strategidimensjonen (Dalin, 1998, s. 71) i *Tabell 1-4* og kjernekompetansen K4, kontinuerlig forbedring, i *Tabell 1-4* (Leithwood & Seashore-Louis, 2012, s. 59-61; Paulsen, 2021, s. 193). Altså kan tilnærmingen i *Tabell 1-2* tilhører flere kategorier av kjernekompetanser og ledelsespraksiser. Ifølge Argyris og Schön (1974, s. 87) modell II, innebærer to andre ideelle handlingsstrategier at de ansatte er sosialt orientert for vekst, ved å snakke direkte om forbedringsmuligheter og ha en interesse i å utføre metarefleksjoner om det de kaller deres egen inkonsistens og inkongruens. Faren med aksjonene i denne dimensjonen, relasjoner, der tilnærmingene er fremstilt i tabellen over, *Tabell 1-2*, er at de kan resultere i kun enkeltkretslæring (Argyris & Schön, 1974), og da oppnår man ikke dybdelæring etter Fullan og Quinn (2017, s. 15). *Tabell 1-3* viser samsvaret mellom artiklene når det gjelder kjernekompetansen K3 «Å utvikle organisasjonen slik at den støtter foretrukne praksiser».

Tabell 1-3

Samsvar mellom 1. og 2. studie om kjernekompetansen «Å utvikle organisasjonen slik at den støtter foretrukne praksiser»

Samsvar mellom premisser for kompetanse og ledelsespraksiser i 1. og 2. studie		Kunnskapsgrunnlag 1. studie		Kunnskapsgrunnlag 2. studie	
Kjernekompetanser	Spesifikke ledelsespraksiser	Modell 2 – ideell bruks-teori	Kunnskaps-spiralen – SECI modell	Dimensjoner ved skolen som organisasjon	Drivere i rammeverk for koherens i skoleutvikling
Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61); (Paulsen, 2021, s. 193)	Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61); (Paulsen, 2021, s. 193)	Argyris og Schön (1974, s. 87)	Nonaka og Takeuchi (1995, s. 71); (Nonaka & Takeuchi, 2019, s. 61-63)	Dalin (1998, s. 71)	Fullan og Quinn (2017, s. 12-17)
K3 - Utvikle organisasjon slik at den støtter foretrukne praksiser	<ul style="list-style-type: none"> - Bygge samarbeidskulturer og distribuere ledelse - Strukturere skolen organisasjon for å fasilitere samarbeid - Bygge produktive relasjoner til familier og lokalsamfunn - Bygge nettverk mellom skolen og kunnskapsmiljøer i omgivelsene - Allokere ressursene slik at de støtter arbeidet med skolen visjoner og mål 	<ul style="list-style-type: none"> - Kunnskapsarbeidere og effektive strukturer for forbedring - Metakognitive evner til å vurdere enhetens strukturer - Designe situasjoner eller miljøer der deltagere kan være opphavet og kan oppleve høy personlig påvirkning (psykologisk suksess, bekreftelse, «det essensielle»). 	<ul style="list-style-type: none"> - Fra eksplisitt til taus, internalisering. 	<ul style="list-style-type: none"> - Strukturer - Omgivelser 	<ul style="list-style-type: none"> - Å utvikle samarbeidskulturer - Å skape en ansvarskultur.

Notat: Kilder brukt i tabellen: Argyris og Schön (1974, s. 68-69, 87); Dalin (1998, s. 71); Fullan og Quinn (2017, s. 12-17); Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61, 65); Nonaka og Takeuchi (1995, s. 71); Nonaka og Takeuchi (2019, s. 60-63); Paulsen (2021, s. 193); Reeves (2009, s. 90-93); Roald (2010, s. 69).

Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61); Paulsen (2021, s. 193) tilnærming *K3 utvikle organisasjonen slik at den støtter foretrukne praksiser*, kan tolkes som å henge sterkt i sammen med strukturbegrepet som drøftes i den andre artikkelen. Herunder kan man tolke at det eksisterer en sammenheng mellom struktur- og strategibegrepene til Dalin (1998, s. 71) og Nonaka og Takeuchi (1995, s. 71); Nonaka og Takeuchi (2019, s. 61-63) tilnærming til det å skape kunnskap eller ny praksis i sin SECI-modell. SECI-modellen demonstrerer at kunnskap kan bevege seg fra eksplisitt dokumentert (ofte ny) kunnskap til implementering og utføring av kunnskap slik at den blir en del av

praksis eller ny taus kunnskap. SECI-modellen bruker begrepet internalisering om denne prosessen. Denne koblingen stemmer også med Roald (2010, s. 67-68) sin tolkning. Reeves (2009, s. 90-93) fremhever at lederen bør sørge for effektive strukturer for forbedringsarbeider. I tillegg trekker han frem metarefleksjon som middel til å forbedre egne strukturer. Denne handlingsstrategien samsvarer også med modell II til Argyris og Schön (1974, s. 71). Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61); Paulsen (2021, s. 193) fremhever som vist i første kolonne i *Tabell 1-3* at ledere bør bygge samarbeidende kulturer, som samsvarer med driveren å utvikle samarbeidskulturer (Fullan & Quinn, 2017, s. 14). Ledelsen av en struktur som støtter praksisen til skolen, bør ifølge Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61); Paulsen (2021, s. 193) bør være distribuert og strukturert slik at den legger til rette for samarbeid. Ifølge definisjonen til DuFour et al. (2016, s. 16-21) vil et profesjonelt lærende felleskap egne seg som en slik struktur, noe den andre artikkelen ser nærmere på. I tillegg vektlegger Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61); Paulsen (2021, s. 193) at foreldresamarbeid og samarbeid med øvrige omgivelser, kunnskapsmiljøer og lokalsamfunn, er viktige ledelsespraksiser, og kan tolkes å samsvare med dimensjonen omgivelser (Dalin, 1998, s. 71). Fullan og Quinn (2017, s. 16) driver, å skape en ansvarskultur, samsvarer med de andre tilnærmingene i *Tabell 1-4* ved at i det man samarbeider om foretrukne praksiser og forbedringsprosesser, så innebærer det at man som deltakere i slike prosesser, utvikler et medansvar for forbedringen og egen praksis og organisasjon.

Tabell 1-4

Samsvar mellom 1. og 2. studie om kjernekompetansen «Å kontinuerlig forbedre undervisningsprogram»

Samsvar mellom premisser for kompetanse og ledelsespraksiser i 1. og 2. studie		Kunnskapsgrunnlag 1.studie			Kunnskapsgrunnlag 2.studie
Kjernekompetanser	Spesifikke ledelsespraksiser	Modell 2 – ideell bruks-teori	Kunnskaps-spiralen – SECI modell	Dimensjoner ved skolen som organisasjon	Drivere i rammeverk for koherens i skoleutvikling
Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61); (Paulsen, 2021, s. 193)	Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61); (Paulsen, 2021, s. 193)	Argyris og Schön (1974, s. 87)	Nonaka og Takeuchi (1995, s. 71); (Nonaka & Takeuchi, 2019, s. 61-63)	Dalin (1998, s. 71)	Fullan og Quinn (2017, s. 12-17)
K4 Kontinuerlig forbedre skolens undervisningsprogram	<ul style="list-style-type: none"> - Bemanning av undervisningsprogrammet - Følge opp elevenes progresjon i læring - Følge opp progresjon i skoleutvikling - Skjerme staben fra forstyrrelser i deres pedagogiske arbeid 	<ul style="list-style-type: none"> - Å beskytte seg selv er en felles oppgave og orientert for vekst (snakke direkte om observerbare fenomen, søke å redusere blindhet om egen inkonsistens og inkongruens) - Bilateral beskyttelse av andre 	<ul style="list-style-type: none"> - Syklisk skaping av kunnskap – «SECI modellen» eller kunnskaps-spiralen 	<ul style="list-style-type: none"> - Strategier 	<ul style="list-style-type: none"> - Å utøve lederskap

Notat: Kilder brukt i tabellen: Argyris og Schön (1974, s. 68-69, 87); Dalin (1998, s. 71); Fullan og Quinn (2017, s. 12-17); Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61, 65); Nonaka og Takeuchi (1995, s. 71); Nonaka og Takeuchi (2019, s. 60-63); Paulsen (2021, s. 193); Reeves (2009, s. 90-93); Roald (2010, s. 69).

Tabell 1-4 viser kjernekompetansen *K4 Kontinuerlig forbedre skolens undervisningsprogram* sammenlignet med tilnærmingen å utøve lederskap (Fullan & Quinn, 2017, s. 15), strategidimensjonen av utviklingsarbeid (Dalin, 1998, s. 71) og de ideelle handlingsstrategiene å beskytte seg selv og andre og være orientert for vekst (Argyris & Schön, 1974, s. 87). Nonaka og Takeuchi (1995); Nonaka og Takeuchi (2019) SECI-modell som helhet, kan tolkes som å samsvare med kjernekompetansen K4 å kontinuerlig forbedre seg og skape ny og forbedret praksis og kunnskap.

1.2 Annet kunnskapsgrunnlag

Tanggaard og Brekke (2021, s. 24) bok om prosessorienterte metoder, er basert på idéen om at prosessorientering eller det å verdsette måten man samarbeider på har betydning for resultatet. De hevder at lederen bør besitte kompetanse i hvordan man leder slike prosesser på en god måte eller hvordan de lærende møtene eller gruppene arbeider i for eksempel profesjonelle læringsfelleskap. Dette samsvarer med begrepene implementeringskvalitet (Domitrovich et al., 2008), eller prosesskvalitet (NOU 2023:27, 2023, s. 18).

DuFour et al. (2016); Hargreaves et al. (2014, s. 123-163) beskriver samarbeid i profesjonelle læringsfelleskap (heretter referert til som PLF) som en betydningsfull struktur og samarbeidsform for utviklingsarbeid i skolen. Et PLF kan tolkes instrumentelt i et sterkt prosessorientert perspektiv, eller som en organisatorisk modell for samarbeid i grupper eller team, gjerne i nettverk. DuFour et al. (2016, s. 16) hevder at PLF er «[...] en konstant prosess, hvor medarbeidere og ledere arbeider sammen i tilbakevendende forløp av kollektiv undersøkelse og aksjonsforskning for å oppnå bedre resultater hos de elevene de arbeider med». Gjennom dialogisk samarbeid og refleksjon så oppnås kunnskapsutvikling i organisasjonen. I PLF forsterkes denne ansvarliggjøringen etter hvert som læringssyklusen eller læringsspiralen propagerer fremover i tid (Nielsen, 1998, s. 79; Nonaka & Takeuchi, 2019, s. 72). Ny anvendt kunnskap setter nye standarder og dermed øker de sosiale og faglige forventningene til de ansatte i organisasjonen. I et PLF vil det være naturlig å lære av hverandre hvordan man håndterer oppgaver og utfordringer, og dra nytte av hverandres kompetanse. Kunnskap overføres ofte som taus og uartikulert kunnskap ved observasjon, slik som Nonaka og Takeuchi (1995) beskriver det. I PLF så handler prosessene blant annet om å «sette ord på» kunnskap i dialog eller møter, dele, dokumentere, gjennomføre og prøve ut ny praksis. Paulsen (2021, s. 60, 210-211) bekrefter også at dialogen er avgjørende for å få artikulert taus kunnskap. Videre skriver han at tillit mellom medlemmene og psykologisk trygghet som gruppeklime er avgjørende betingelser for at en syklisk modell som SECI-modellen skal fungere. Paulsen (2021, s. 61) gjør oss også oppmerksom på at kompetanse, kunnskap, evner, ferdigheter og holdninger, selv i sin mest artikulerbare form, også inneholder elementer av taus og implisitt kunnskap.

Fenomenet profesjonell kapital eller human-kapital gjør antagelser om at undervisningspersonellens hovedformål er å bli mer effektiv i kampen for å bedre alle elevers læringsutbytte og prestasjoner (Hargreaves et al., 2014, s. 36-37). Videre definerer de samme forskerne at slik profesjonell kapital har som hovedformål å utvikle elevers velferd og personlighet, samt tette gapet mellom privilegerte og underprivilegerte elever.

Reeves (2009, s. 90-93) drøfter lederskapspraksiser i sin bok, som handler om det han mener er gode strategier for å lukke implementeringsgapet, det vil si avstanden fra det man har planlagt og det som

utføres. Forskeren fremsnakker det å skape kortsiktige positive endringer som oppleves motiverende for personalet. Videre fremhever han betydningen av å gjenkjenne og anerkjenne effektiv praksis på en enkel og tydelig måte, i løpet av skoleåret. I tillegg mener han at skolelederen må legge vekt på effektivitet og ikke bare gjøre populære avgjørelser. Til slutt fremhever han viktigheten av at skolelederen må fremsnakke endringen på en engasjerende måte, som assosierer endringen med det moralske imperativet, i stedet for å assosiere det med noe eksterne autoriteter har bestemt. Noen av disse perspektivene vil trekkes frem i drøftingen.

Paulsen (2021) verk om kollektiv læring gir flere innblikk i kompleksiteten i skolen, særlig i forhold læringsfelleskapet og kollektive prosesser. I tillegg til å trekke frem Leithwood og Seashore-Louis (2012) forskning nevnt tidligere, så drøfter han betydningen av mestringstro som driver for læring og skaper av katalyserende effekter på forbedringsprosesser. Han trekker frem forskning som sier at mestring driver frem læring og er en funksjon av læring, og i tillegg selvforsterkende (Paulsen, 2021, s. 105-106).

Robinson et al. (2018, s. 47-49) beskriver at det er en stor forskjell på en leder som bruker en omgåelsestilnærming til en problemstilling som skal løses sammen, i stedet for en engasjementstilnærming. Denne påstanden har sin rot i nettopp Argyris og Schön (1974) modell I og II, der modell I kan sies å beskrive aksjoner som omgår fenomenet, og modell II beskriver engasjerende tilnærminger. En engasjerende handlingsteori innebærer en dialogprosess der man møter de involverte, og en omgående handlingsteori innebærer en overtalellesprosess (Robinson et al., 2018, s. 47-48).

Denne teorioversikten har forsøkt å vise sammenhengene og felles kunnskapsgrunnlag for de to studiene og deler av det overbyggende analytiske perspektivet som påvirker drøftingen av samsvar mellom funnene i artiklene.

Design og metode

1.3 Forskningsdesign og metode

Forskningsdesignet tar utgangspunkt i opplevelsen til respondentene på kjente fenomen i sitt praksisfelt. Målet med designet er å forsøke å kartlegge hvordan respondentene setter ord på, beskriver, vektlegger og reflekterer over egne opplevde fenomen. Metoden som er mest hensiktsmessig er derfor kvalitativ metode. Kvantitativ metode er også brukt i den første artikkelen for å undersøke om respondentene vektla et opplevd fenomen mer enn et annet. Tanken bak en slik tilnærming til vektlegging er at om respondenten er opptatt av bestemte fenomen, så vil respondenten kanskje gjenta seg, eller dvele mye ved en bestemt opplevelse av fenomenet.

1.4 Validitet

Det var naturlig å benytte variabler som var bestemte begrep og konsept som var like. Indikatoren til disse variablene ble i den første artikkelen, antall ganger bestemte begrep eller sammenhenger ble nevnt. Med andre ord, har variablene blitt målt med indikatoren likt antall referanser til sammenhenger til variabelen. Indikatorene er da referanser der begrep og uttrykk er i samsvar med variabelen. Variablene er videre dedusert fra innholdet som fremkom av kodingen. Det kan være at en informant har nevnt samme ting flere ganger som svar på de ulike spørsmålene eller brukt mye tid på å referere til samme variabel. Da vil en svakhet ved dataene være at en informant har vært preget av samme tema gjennomgående eller som en rød tråd i sin oppfatning av problemstillingen eller spørsmålet.

Derfor vil dette være en mulig feilkilde. På den annen side, har spørsmålene i begge artiklene noe av samme karakter og innhold, og alle informanter har fått samme spørsmål i samme rekkefølge, og i den forstand har de blitt påvirket av sitt eventuelle fokusområde i lik grad. Derfor vil referansemengde eller indikatoren til variablene, kunne si noe om felles oppfatninger. Om spørsmålene var mer tilfeldige og organisk presenterte som et resultat av gangen i samtalen, så ville sannsynligheten for at de ville brukt forskjellige tankerekker være større. Intervjuprosessen ble gjennomført uten mange tilleggsspørsmål som kunne provosert frem et ensidig fokus på en tankerekke eller at respondentene møtte ulike spørsmål eller spørsmål i ulike rekkefølger. Dette vil øke validiteten i en undersøkelse som bruker denne typen variabler.

I tillegg er kvalitativ metode i den første artikkelen en hensiktsmessig metode, da det studiet undersøkte hvordan skoleledere tenker og deres samspill med andre. At et menneske opplever

fenomenet motstand kan ofte være en negativ opplevelse. Derfor vil en kvantitativ studie kanskje i mindre grad gi svar på hvorfor fenomenene skoleledere opplever er slik, og deres tanker om hvordan lederhverdagen skal best håndteres i møte med det.

Forskningsdesignet er hensiktsmessig innenfor rammene av denne studien. Den åpner kanskje opp for mer utforskning av enkelte tema, men belyser tema i tilstrekkelig grad.

1.5 Reliabilitet

Spørsmålsstillingen og deres rekkefølge kan likevel ha ubevisst ført informantene inn repeterende tanker. Spørsmål 2 og 3 i Vedlegg B og også de siste spørsmålene i den intervjuguiden er eksempler på dette. Disse opplevdes nok som noe repeterende spørsmål med samme essensen innholdsmessig. Reliabiliteten kan derfor være påvirket i negativ retning. Operasjonalisering i kodingen har ført til den nødvendige kategoriseringen av svarene. Derfor kan et annet studie, med andre spørsmål eller rekkefølge, kanskje gjort andre funn. Variablene ble kategorisert basert på liten grad av tolkning av hva informantene prøvde å uttrykke. I dataene er det observert få tvetydige begrep og idiomer, og få tilfeller der meningen kunne misforstås. Validiteten til variablene er derfor i en nokså god overensstemmelse med de valgte indikatorene og forståelsen av disse teoretisk i forhold til problemstillingen.

Studiene vil tolke og belyse handling og/eller subjektive opplevelser fra informantene. Den vil ikke vurdere eller prøve å gi noen konkrete svar på hvilken lederstrategi, handlingsstrategi eller utviklingsstrategi som har høyest kvalitet, men heller i hvilken grad skoleleder opplever at en ledelsesstrategi er viktigere enn en annen. Den vil prøve å undersøke noe av repertoaret disse skolelederne kjenner at de har i forhold til påvirkning av sine medarbeideres profesjonsfaglige utvikling og organisasjonens utvikling som helhet.

Forholdet mellom forsker og deltagerne har blitt vurdert til å være i avstand nok til skolene skolelederne arbeider i, og er nok separert geografisk fra forskerens egen arbeidsplass. Videre kan skolene heller ikke sammenlignes med forskerens egen arbeidsplass. Stillingene som lederne har er så vidt forskjellig at det beholder en tilstrekkelig avstand fra forskerens posisjon. I forskerens profesjon er en del uttrykk, idiomer og begrep og også tankemønstre de samme, som gir forskeren fordel i å tolke hva respondentene mener. Dette kan være en styrke i kodingen av data.

Rekrutteringsstrategien er trolig i tråd med studiens mål og rammer. Den kunne hatt flere respondenter og mer mangfold i både skoletyper, stillingstyper, kommunetype og spredning i kjønn, for å sikre en bredere spredning og variasjon på respondentene. En slik metning av data kunne gitt mer validitet i data og funn.

1.6 Forskningsetiske betraktninger

Deltagerne i studiet ble forespurt basert på tidligere bekjentskap og også perifere bekjentskap. Da bekjentskapene i to tilfeller var noe nært, kan svarene til to av respondentene bære preg av at respondentene svarer det de kjenner til at forskeren forventer at de svarer. Samtidig er bekjentskapet lengre tilbake i tid. Da fire andre deltagere av seks ikke er i nært bekjentskap til forskeren, så ville disse ikke være påvirket på samme måte. Respondentene er skoleledere og inntrykket til forskeren er at deres svar var i stor grad selvstendige og lite preget av forskerens oppfatning. Det er ikke inntrykket til forskeren at respondentene svarte det forskeren ønsket å høre. Problemstillingen kan også oppleves som så universell og også personlig, at en slik påvirkning vil ha mindre betydning. Etisk sett vurderes det at hverken respondent eller forsker har brudd på habilitet eller taushetsplikt i forhold til sin institusjon. I tillegg er respondentene, enhetene og de ansatte ved enhetene tilstrekkelig anonymisert. Eventuelle gjengivelser av fenomen er gjort ugjenkjennelige med hensyn til beskrivelser av opplevde fenomen, sammensetning av ansatte i institusjonen, grupper av ansatte eller organisering av PLF i enheten. Det foreligger en etisk vurdering av hvorvidt det er riktig å benytte en beskrivelse av et opplevd fenomen, opp imot den forskningsmessige verdien av gjengivelse av fenomenet.

Presentasjon av resultater

Funn i de to artiklene viser at lederne som har vært respondenter i disse forskningsprosjektene, foretrekker selv en støttende ledelsespraksis og i den andre artikkelen fant studiet at målet var å promotere en kultur for kontinuerlig forbedring. I den første artikkelen så foretrekker lederne å benytte en relasjonell fremgangsmåte, som kan tolkes som støttende. En samlet vurdering av funnene i begge studiene var at respondentens håndtering av sine egne prosesser besto av å lede forutsigbare og systematiske prosesser organisert i PLF. Flertallet valgte PLF som fremgangsmåte i det første studiet, og alle respondentene i det andre studiet beskrev en form for PLF. Videre er det samlede inntrykket fra begge studiene at de opplevde suksess, basert delvis på data og delvis på personlige tilbakemeldinger og inntrykk gitt fra personalet. Det innebar å lytte til de ansatte som gjorde motstand, som drøftes i det første studiet, som igjen gir en forankringsmulighet og en måte å møte den ansatte på der den er. I det andre studiet, så fant man på gruppenivå at respondentene opplevde å kunne fremheve resultater på elevnivå som bevis på gode effekter, slik som elevenes personlige opplevelser og behov, samt data fra karakteroppgjør, midtveisvurderinger, elevundersøkelsen, trivselsundersøkelser og nasjonale prøver. I det andre studiet kan dette tyde på at de så sammenhenger med hvordan de strukturerte organisasjonens utviklingsarbeid og konkrete resultat. I det første studiet, så opplevde respondentene effekt av sin medarbeideroppfølging, når de gjorde justeringer i tilnæringsmetode basert på opplevelsen de ansatte hadde. Det ble beskrevet metoder som å lytte til, være ydmyk for tilbakemeldinger og ha en lyttende tilnærming til data eller informasjon som kom fra de ansatte som gjorde motstand. Lederne i det andre studiet var opptatt av at strukturene de benyttet kunne være sårbare, og alle foreslo endring i retninger og at de hadde analysert hvordan de kunne øke effekten av sitt forbedringsarbeid. De viste alle til forskjellige løsninger som de mente ville justere kursen i en bedre retning, basert på tilbakemeldinger fra personalet.

På lengre sikt hadde lederne bevissthet rundt verdien av utholdenhet, stamina og lojalitet til sin metode, samtidig som noen av respondentene i det andre studiet var kritiske til den tiden som var nødvendig å bruke for å sikre forankring og dermed god implementering. En respondent i den andre artikkelen viste utålmodighet med og motstand til at alle saker måtte behandles i sekvenser av møter som sikret demokratiske prosesser. I tillegg viste resultatene i den andre artikkelen at lederne var opptatt av at enhetens strukturerte jobbing var robust nok til å behandle ett hvilket som helst tema for utvikling. Respondentene i den første artikkelen verdsatte på samme måte sterk lojalitet, samt det å bruke tid og være tålmodig for å la ting virke i oppfølgingen av motstand. I det andre studiet mente respondentene at noen prosesser burde enhetsleder kanskje opptre mer styrende og besluttende i, som samsvarer med at lederne i det første studiet var opptatt av å vise handlekraft, være til stede og

synlige. I tillegg fant det første studiet at en vesentlig effekt mot motstand var lederens holdninger, evner, egenskaper, valg av metode og fremgangsmåter, som kan tolkes som å være en del av lederens styringsevne.

Respondentene i den andre artikkelen mente at måten de jobbet på ikke skulle påvirkes av innfall eller impulsive tema fra eksterne hold. Evne til å reflektere over selve verdien av implementering lå implisitt i spørsmålet om lokal tilpasning i intervjuguiden, vedlegg B, i den andre artikkelen. Svarene fra disse respondentene var for det første at elevene trengte en lokal tilpasning som sikret at de fikk variasjon i undervisningsmetoder. For det andre, svarte respondentene at forankring reduserte bruken av ressurser i ledelse. For det tredje at tilpasninger til gruppeorientert refleksjon dro oppmerksomheten vekk fra lederens stemme (lederens taletid) til de kollegabaserte stemmene. For fjerde, så ble det fremhevet at lokale tilpasninger ville skape mer medarbeiderdrevne prosesser. For det femte, svarte lederne at rektors prioriteringer var viktigere enn skoleeiers eller statlige nivåers prioriteringer da de kjente sine lokale forhold bedre. For det sjette, ble lokal tilpasning attribuert til å gjøre bevisste og strategiske fordelinger av tema for innhold i møter. Til slutt, ble det trukket frem av det alltid var nødvendig å tilpasse utviklingsplanene eller temaene fra skoleeiernivå til lokale utviklingsplaner, men at dette også var en iboende logikk akseptert og forventet av skoleeiernivået. På samme måte, vektla respondentene i den første artikkelen aksjonene å måle, å undersøke og analysere i samarbeidende former, å skape felles forståelse og å skape en felles følelse av at dette er viktig og må prioriteres. De refererte i stor grad til metoder som kan forankre og gi eierskap, som det å bruke endringsagenter, forankre med bestemte individer og fagforeninger. Eksempler på ekstern forankring med omgivelsene var å forankre med foresatte og høgskole, i lovverk og i retningslinjer fra Utdanningsdirektoratet eller skoleeier. Flesteparten av respondentene i den andre artikkelen viste likevel en bevissthet om at skoleeier eller eksterne miljøers interesser og prioritering måtte balanseres og tilpasses lokale forhold på enheten. En av årsakene til dette var å bygge opp igjen tynnslitt tillit til tidligere ledere ved å skape medeierskap, medbestemmelse og god forankring. Noen av respondentene fra det andre studiet trakk frem at de gjorde rent elevrettet utvikling, som handlet om å forbedre elevens resultater direkte, og at dette fokuset skapte bedre eierskap og forankring i personalet. Altså var lederne i utvalget i det andre studiet i stand til å appellere til de moralske imperativene og gjøre arbeidet mer innbydende. De så dette som sitt ansvar som leder. På den annen side, ble det gjort funn i det første studiet at det å forplikte den ansatte i forhold til sitt bidrag til arbeidsplassen, var en metode å appellere til motstanderens moralske imperativ.

Det andre studiet fant variasjon mellom respondentene i tiltro til at fremtiden eller tiden etter det positive utviklingsarbeidet, var like positiv som da suksessen opptrådte. Inntrykket var likevel at de var bevisste på at i perioden utviklingsarbeidet var i fokus, så eksisterte positive effekter, men at når trykket, fokuset eller agenda snudde i en annen retning, så minsket eller forsvant effekten.

Lederne i det andre studiet ga inntrykk av å kunne gjøre den metakognitive øvelsen å vurdere egen praksis. Svarene de ga, og formuleringene av svarene viste selvinnsikt og evne til kritisk selvvurdering. Det samme var inntrykket fra lederne som responderte i det første studiet. De projiserte lite av manglene i sin struktur til individrettede årsaker som manglende egenskaper til foresatte, elever eller personalet. I det første studiet var lederne klar over at det eksisterte utfordringer med individer eller med subkulturer. De virket i begge studiene innstilt på å lære i dybden om hvordan de kunne forbedre egen enhet.

I tillegg til organisatorisk endring i arbeidet og strukturene i sine PLF, viste lederne intensjoner om handlekraft i å fordele de menneskelige ressursene på en strategisk og mer effektiv måte. Det andre studiet fant at rektorene med personalansvar for hele enheten viste størst bevissthet om hvordan skolen brukte tidsressursene sine. Respondentene som ikke var rektorer, viste refleksjoner om tidsressurser som var mer konsentrerte på systematiske prosesser og omgikk personalutfordringene. I det første studiet, som hadde ett rent individrettet fokus på oppfølging, så handlet noen av fremgangsmåtene om å bygge opp individer ved la de dele sin praksis med andre eller dra nytte av kompetansen til den som gir motstand. I det første studiet ble det også gjort funn av det å gi ros og anerkjennelse og tilby kompetansehevingsalternativ, som nyttige grep forbundet med å bygge opp enhetens human-kapital (Fullan & Hargreaves, 2012; Hargreaves et al., 2014).

Lederne i begge studiene ga inntrykk at de var opptatt av effektivitet, og ikke opptatt av sin egen popularitet. De viste i begge studiene forståelse og respekt for at prosessene kunne forårsake motstand i personalet. De viste også i begge studiene at de var klar over at noen beslutninger eller prosesser, kunne fremkalle motstand, men samtidig at de hadde evnen å tilpasse og justere innholdet for sikre effektive prosesser ved å redusere kilder til motstand.

Drøfting og konklusjon

1.7 K1 - Sette skolens retning

Håndterer så skolelederne motstand og struktur som drivere i skoleutvikling med kompetanse som er i tråd med forskning om det å sette skolens retning, i lys av at det er god skoleledelsespraksis? I forhold til Leithwood og Seashore-Louis (2012) kobling av ledelse til elevens læring, vil et sentralt spørsmål være om lederne viste evne til å klare å gjøre forandringen innbydende for de ansatte, ved å sette retning og mål slik at de appellerer til de moralske imperativene, enn at de skal følge bestemte lover og forskrifter fra skoleeier eller staten (Reeves, 2009, s. 99). Fullan og Quinn (2017, s. 38-40) mener lederen må være formålsdrevet og at det moralske imperativet kan forstås som et samlet og felles mål om noe edelt alle kan forenes om. Prosessene om å enes om noe demokratisk kan sees på som et moralsk imperativ, der imperativet ligger i at vi er enige om å gjøre det slik. Å trekke frem å oppnå best mulig resultat for hver enkelt elev kan også forstås som et overordnet mål som igjen kan forstås som et moralsk imperativ, slik funnene viste at lederne i utvalget var bevisste på. Dette samsvarer med Dalin (1998, s. 74-76) definisjon av verdier som mål i skolen, der i noen områder i skolen er det nødvendig å skape felles mål sammen, som igjen skaper felles normer og regler. Paulsen (2021, s. 46) bruker begrepet institusjonalisering av verdier og normer som resultat av meningsdanningsprosesser over tid som resultat av blant annet jobbing i PLF. Disse prosessene påvirker igjen retningen til skolen.

1.8 K2 - Bygger relasjoner og utvikle mennesker

Bygger skolelederne relasjoner og utvikler de mennesker, for å minske motstand og skape strukturer som drivere i skoleutvikling, med kompetanse som er i tråd med forskning som hevder at dette er god skoleledelsespraksis? Respondentene viste tro på sine modeller og også sin egen rolle i å drive utviklingsarbeidet. Inntrykket var at alle følte på et ansvar for suksessen eller manglende suksess på sin enhet. Leithwood og Seashore-Louis (2012) kjernekompetanser K2 - å bygge relasjoner og utvikle personalet, ble funnet og gjenkjent hos alle respondentene i begge studiene.

At strukturene opplevdes samlende fordi de var bredt sammensatt og rullerte med personell, ble trukket frem som en årsak til at den katalyserende effekten eksisterte. I tillegg ble denne effekten tilskrevet til kontinuitet og mestringsstro (Paulsen, 2021, s. 105-107). Som nevnt var det ved flertallet av enhetene funnet sterkt elevsentrerte utviklingsarbeider, som kan tilskrives som det Fullan og Sandengen (2014, s. 86-88); Reeves (2009, s. 93) kaller en felles moralsk forpliktelse eller imperativ som skaper bedre relasjoner, samhold, felles retning og mål for arbeidet. Dette felles prosjektet, kan

da ha en katalyserende effekt på utviklingen, som kan attribueres driveren å målrette innsatsen i rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017). Denne koblingen Leithwood og Seashore-Louis (2012) gjør i forhold til betydningen av relasjoner, er i samsvar med rammeverket for koherens i skoleutvikling ved driverne for å skape en ansvarskultur og å utvikle samarbeidskulturer. I tillegg er disse i samsvar med tilnærmingen i det første studiet, ved teoriene om dobbeltkretslæring og deuterolæring (Argyris & Schön, 1974) og i dialogiske læringsprosesser som skaper kunnskap mellom mennesker med felles ambisjoner og målsettinger (Nonaka & Takeuchi, 1995; Nonaka & Takeuchi, 2019).

Tilhørende de menneskelige relasjonelle utfordringene viste funnene i begge studiene at lederne hadde evne til å reflektere over hvordan de ansatte samarbeider for å få til forbedring. Beskrivelsen de ga av sitt personale, sine læringsgrupper eller sammensetning av deltakere i forskjellige møter, viste innsikt og strategisk refleksjon om samarbeidsstrukturer både innad, som sammensetningen av personell i et møte, eller i den bevisste sammensetning av en sekvenser av møter. Flere respondenter i det andre studiet viste bevisste forhold til sekvensen av møter, for å sikre demokratiske prosesser, medeierskap og medbestemmelse, og dermed god forankring. Funnene fra begge studiene viste høy bevissthet om viktigheten av forankring, og at alternativet til forankring var stagnasjon og at det i verste fall ville medføre konsekvenser for arbeidsmiljøet på enheten. Denne evnen til å reflektere over egen praksis, kan påvirke lederens evne til å lede personalet for å oppnå felles verdier og fokus, kollektivt ansvar for elevenes læring, reflekterende dialog om utvikling og meningsfull deling av sin praksis, slik Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 33) beskriver som vesentlige lederpraksiser som er koblet til elevenes læring.

1.9 K3 - Å utvikle organisasjonen slik at den støtter foretrukne praksiser

Håndterer så skolelederne motstand og struktur med kompetanse om god skoleledelsespraksis som det å utvikle organisasjonen slik at den støtter foretrukne praksiser? Funnene viste altså at respondentene var bevisste på variabelen implementeringskvalitet (Domitrovich et al., 2008), eller prosesskvalitet (NOU 2023:27, 2023, s. 18). For å følge opp diskusjonen over om PLF, så fremhever Argyris og Schön (1974, s. 87) betydningen av selvinnsett og evne til metakognisjon som viktige handlingsstrategier for å kunne se på for eksempel mulige områder for forbedring i egen organisasjon. En motsatt strategi, ville kanskje ikke åpne for å kunne endre eller reflektere over egen praksis, men heller bety at man gjør mer av det samme man allerede gjør. En implementeringsstrategi fra Reeves (2009, s. 90-93) som samsvarer med denne kjernekompetansen kontinuerlig forbedring, er at lederen evner å se kritisk på egen organisasjon og fremelske feil som muligheter, og har en

villighet til å endre strukturene eller systematikken de jobber med etter evalueringer og vurderinger underveis.

Funnene kan tolkes dithen at riggen eller det PLFet en enhet strukturerer opp i samarbeid med de ansatte, vil kunne arbeide med forbedring innenfor ett hvilket som helst område. Funnene viste også at lederne hadde tillit til enhetens grad av robusthet i konstruksjonen av sitt læringsfelleskap (Reeves, 2009). I så måte viste respondentene tillit til at enheten de ledet drev profesjonell virksomhet. Når enhetene representert i utvalget opplevde trygghet og stabilitet, så beskrev noen respondenter at det igjen oppsto tydelige katalyserende effekter i måten arbeidet for forbedringene ble utført på, som nevnt over.

Å lede utviklingsarbeid med kunnskapsarbeidere som pedagoger og andre som jobber i skole, ble av samtlige ledere vurdert som et arbeid som måtte skje i PLF, i tråd med beskrivelsen til DuFour et al. (2016, s. 32-34); Hargreaves et al. (2014, s. 123-163); Leithwood og Seashore-Louis (2012). Alle respondentene, i begge studier, visste samsvar med at strukturert arbeid i form av møtestrukturer organisert i riktig og bestemte sekvenser og med en viss frekvens var nødvendig for å sikre både driften og nødvendig utvikling, som drøftet tidligere om betydningen av relasjoner og felleskap. For alle respondentene i begge studiene, så var selve opprettelsen av møtestrukturene og den til dels nøye og presise oppfølgingen av disse, selve kjernen i eget syn på suksess i eget utviklingsarbeid og påvirkning av motstand mot det. Domitrovich et al. (2008, s. 5) drøfter at det i 2008, fortsatt var lite forskning om forholdet mellom strategier for implementering og resultatene av implementering, men at en implementeringsstrategi kan defineres basert på det respondentene her var opptatt av, nemlig frekvens, tid, sekvenser og måter det gjøres på. I den praktiske skolehverdagen kan det være at det er selve prosesskvaliteten som er viktig, dvs. kvaliteten på relasjoner og prosesser i virksomheten (NOU 2023:27, 2023, s. 18). Funn fra det begge studier viste at lederne attribuerte kvaliteten på enhetens utvikling til strukturen på læringsfelleskapet sitt. Med andre ord, koblet lederne det å skape driv og motivasjon og også medarbeiderdrevne prosesser, samt å nøytralisere motstand, til at PLFet muliggjorde fenomenene. I tillegg mente respondentene at prosessene i læringsfelleskapene var med på å tilrettelegge for dybdeløring, og kanskje minket motstanden ved at motstanderne lot seg engasjere og avlede. Tanggaard og Brekke (2021, s. 24) fremlegger en tese om at prosessen blir bedre om de planlegges og ledes av ledere som har kunnskap og ferdigheter i engasjerende eller deltakende metoder og måter å åpne og lukke prosesser på. Robinson et al. (2018, s. 47-49) viser til engasjerende ledelse som en mer effektiv metode sammenlignet med omgående ledelse. Ved sine svar og forslag til endringer viste respondentene bevissthet rundt dette teoretiske grunnlaget, men derimot ikke akademisk eller spesifikk presisjon i beskrivelse av løsningene på disse fenomenene. For øvrig opplevdes det i stor grad mangel på henvisning til forskning og forskere som kunne støtte

opp under deres syn i intervjuene. Likevel viste refleksjonene deres en del samsvar med forskning, noe begge studiene viser.

1.10 K4 - Kontinuerlig forbedre skolens undervisningsprogram

Til slutt, håndterer skolelederne motstand og struktur i tråd med den forskningsbaserte definisjonen av kompetanse om god skoleledelsespraksis, nemlig det å kontinuerlig forbedre skolens undervisningsprogram? Begge studiene viste funn som var at lederne viste evne til å reflektere over hvordan best mulig profesjonsutvikling av sine ansatte burde være på sikt. De hadde med andre ord et langsiktig strategisk perspektiv på hvordan satsing på enhetens human-kapital kunne styrke strukturen eller de som er aktører i strukturene. Videre viser funnene i det andre studiet til dels at de bevisst skaper dette ved en riktig allokering av ressurser (Leithwood & Seashore-Louis, 2012, s. 59-61; Paulsen, 2021, s. 193).

Det første studiet fremstiller funn som bekrefter hvordan skolelederne handler i møte med kulturer som gjør motstand mot profesjonsutvikling. Begge studiene finner at lederne har felles ledelsespraksiser som å følge opp elevenes progresjon i læring og progresjonen i skoleutviklingen, i tråd med Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61); Paulsen (2021, s. 193) forslag til ledelsespraksiser tilknyttet kontinuerlig forbedring av skolens undervisningsprogram i *Tabell 1-4*. I tillegg ble det i det andre studiet gjort funn som viste at noen av lederne var opptatt av å opptre som gode portvoktere for forstyrrelser fra omgivelsene som kunne hindre slik kontinuerlig forbedring slik Leithwood og Seashore-Louis (2012, s. 59-61); Paulsen (2021, s. 193) også mener er god ledelsespraksis.

1.11 Konklusjon

Man kan konkludere med at i begge studiene praktiserer disse lederne alle forskningsbaserte og bevisste valg av struktur eller systematikk, både på organisasjonsnivå eller makronivå og på individnivå eller mikronivå. Studiene har vært gjennomført fra et subjektivistisk perspektiv, med utgangspunkt i opplevelsene til disse skolelederne, av fenomenene motstand og struktur i egen subjektiv oppfattelse av sin praksis. Samtidig har studiene prøvd å balansere deres refleksjoner over de andre individene i kollegiet sine møter med den kollektive riggen i hele enheten. I tillegg har studiene gjort noen funn i forhold til omgivelsenes rolle rundt de indre, til dels samlende dimensjonene i disse enhetene; relasjoner, strukturer, strategier og mål.

Over tid kan man tenke seg at Dalins fire indre dimensjoner påvirker hverandre i en slags «hermeneutisk-dialektisk prosess» (Nielsen, 1998, s. 79) igjen påvirket av omgivelsene. Selv om Nielsens forklaringsmodell gjaldt en erkjennelsesmodell for læring, kan man forstå dette som en modell der verdier, relasjoner, strukturer og strategier omgår hverandre i et stadig vekslende samspill mellom taus og eksplisitt kunnskap i en slags erkjennesspiral som beveger seg fremover i tid og utover i organisasjonen, slik Nonaka og Takeuchi (2019, s. 68-72) beskriver i SECI-modellen som en bevegelse fra en epistemologisk dimensjon til en ontologisk dimensjon. Subjektet (her: motstanderen til utvikling) står i forhold til et objekt (her: skolens kontinuerlige utviklingsarbeid) som påvirker og «endrer» subjektet litt eller kanskje til og med mye. Denne endringen betyr at subjektet kan gå in i et nytt erkjennelsesforhold med objektet, for subjektets forståelseshorisont har blitt en annen, som igjen medfører mer endring, som er fritt oversatt fra (Nielsen, 1998, s. 79). Spenningsfeltet eller proksimaliteten mellom organisasjonens strukturer for kontinuerlig forbedring og den lite endringsvillige motstanderens kultur og oppfatning gir muligheter for progresjon og utvikling. Dette spenningsfeltet kan forveksles med den proksimale utviklingssonen i henhold til Lev Vygotskij (1896-1934). Det er i denne utviklingssonen, som gjerne oppleves med angst og usikkerhet, at vår motstander til utvikling føres frem til ny læring, mestring og utvikling.

Litteraturliste

- Argyris, C. (2008). *Teaching Smart People How to Learn*. Harvard Business Review Press.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice - increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass Publishers.
- Dalin, P. (1998). *School Development - Theories and Strategies*. Contium.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Romanelli, L. H., Leaf, P. J., Greenberg, M. T. & Ialongo, N. S. (2008). Maximizing the Implementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Adv Sch Ment Health Promot*, 1(3), 6-28.
<https://doi.org/10.1080/1754730x.2008.9715730>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo A/S.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2012). *Professional Capital - Transforming Teaching in Every School*. Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen*. Kommuneforlaget.
- Fullan, M. & Sandengen, S. (2014). *Å dra i samme retning : et skolesystem som virker*. Kommuneforl.
- Hargreaves, A., Fullan, M. & Sandengen, S. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler : hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Leithwood, K. & Seashore-Louis, K. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. Wiley.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik* (2. rev. og bearb. udg. utg.). Akademisk Forlag.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company - How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (2019). *The Wise Company: How Companies Create Continuous Innovation*. Oxford University Press.
- NOU 2023:27. (2023). *Et nytt system for kvalitetsutvikling – for elevenes læring og trivsel*. Kunnskapsdepartement. Hentet 11.04.2024 fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/85cc09d37f604868b31cd0da68aaa200/no/pdfs/nou202320230027000dddpdfs.pdf>
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt*. Universitetsforlaget.
- Reeves, D. B. (2009). *Leading change in your school : how to conquer myths, build commitment, and get results*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar - avhandling for graden philosophiae doctor (PhD)*. Universitetet i Bergen.
- Robinson, V., Guldahl, S. V., Guldahl, T. & Mekki, O. (2018). *Færre endringer - mer utvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Tanggaard, P. & Brekke, B. (2021). *Praktisk prosessledelse i skolen* (1. utgave. utg.). Kommuneforlaget.

Håndtering av motstand til profesjonsutvikling i skole

Ingress

Hensikten med denne artikkelen er å undersøke lederes håndtering av motstand til profesjonsutvikling i skole. Studiet undersøker hvordan ledelsen i ulike skoler arbeider med å håndtere hvordan noen ansatte forsvarer seg mot endring og det å erverve ny kunnskap. I tillegg vil studiet undersøke forskjellige strategier de ansatte benytter for å unngå å måtte endre sin praksis. Det kom frem av dataene at ledernes egenskaper og ledermetoder er viktig for lederne når de velger hvordan de skal arbeide med personalutvikling. Kulturens holdninger påvirker opplevelsen lederne har av hvor mye suksess de har. Lederne i dette utvalget var bevisste sine oppgaver, var bevisste sine medarbeideres opplevelse av endringstiltak og også at deres ansatte skal så langt som mulig oppleve en tilpasset og behagelig utvikling som individ i organisasjonen.

Innledning med problemstilling

Temaet i denne artikkelen er lederes bevissthet rundt sin egen håndtering av motstand i profesjonsutvikling. Som ledere av profesjonsutvikling i skole kan det være problematisk å lede kunnskapsarbeidere som motsetter seg bevisst eller ubevisst prosesser som medfører endring eller læring. Lederen kan være bevisste eller ubevisste psykologien som styrer reaksjonene til ansatte, som ledes i en retning som har som hensikt å skape profesjonsutvikling. I tillegg kan lederne ha en bestemt erfaringsbasert tro på bestemte tiltak, som påvirker måten de leder på.

Ifølge Solberg (2017, s. 112) funn, så har ledernes støtte en viktig rolle i å kultivere tilpassete prestasjoner, spesielt blant ansatte som ikke har en iboende åpenhet til, er disponert til eller er egentlig motivert for å vise en tilpasset prestasjon på jobb. Hun ser mulige fordeler ved valg, utvikling og kommunikasjon av forventninger når arbeidet endrer seg. I skole møter generasjon etter generasjon med lærere nye teknologiske verktøy, ungdom med helt andre oppvekstvilkår enn de selv hadde, og behovet for å kunne følge med i tiden er prekær. Som Solberg (2017, s. 115) konkluderer med, så er det å vurdere og videreutvikle de ansattes evne til å tilpasse seg til endring kanskje enda viktigere enn man anerkjenner i dag.

Studiet vil undersøke om noen norske ledere i norske skoler er bevisst seg selv og sin strategi, og har eksplisitt uttalt kompetanse de benytter. Studiet vil forsøke å undersøke om bestemt eksplisitt metodikk benyttes, og om lederne er bevisst sine egne holdninger eller bruker bevisste strategier.

På bakgrunn av dette er problemstillingen; hvordan håndterer skoleledere ansattes motstand i forbedringsarbeidet? I tillegg; hvordan opplever ledelsen de ansattes strategier for å unngå endring?

Forskningen til Chris Argyris og Donald A. Schön påvirker strukturen i artikkelen, som også brukes som utgangspunkt for perspektivene som drøftes til slutt. Knut Roald sitt analytiske utgangspunkt fra hans doktorgradsavhandling vil også ligge til grunn i denne artikkelen.

Kunnskapsgrunnlag

Chris Argyris skrev en artikkel i Havard Business Review i 1991, som het «Teaching smart people to learn», som oversettes til å lære smarte mennesker hvordan de skal lære (Argyris, 2008). Denne artikkelen beskrev ulike forsvarsmekanismer som arbeidstagere får når de skal lære noe nytt. Argyris innleder med en beskrivelse av paradokset med at medlemmene i en organisasjon som man mener er de beste til å lære, nemlig de godt utdannede og smarte medarbeiderne, ikke alltid er gode til å lære. Disse smarte medarbeiderne ser på læring som problemløsning og fokuserer på å identifisere seg selv som eksperter på læring. Ironisk nok er de gode på enkeltkrets læring, de har studert intellektuelle disipliner for å løse ordentlige problemer, men de er dårlig på dobbelkretslæring. Argyris (2008, s. 4) skriver at disse medarbeiderne har nesten aldri opplevd å feile eller ta feil og har lært lite om å lære fra feil. De blir defensive, faser ut og ignorerer kritikk, projiserer skyld og lukker ned evnen til å lære.

De høyt utdannede har altså en tilbøyelighet til å opptre defensiv ifølge Argyris (2008, s. 5). Et defensivt tankemønster kan blokkere læring, selv når de ansattes holdninger er gode og deres individuelle engasjement er høyt. Argyris (2008, s. 10) fortsetter med at utviklingsarbeid og kontinuerlig forbedring som snur inn mot den profesjonelles egne prestasjoner når noe går galt gjør, at den flinke skammer seg eller føler seg skyldig. Han beskriver de som godt betalt, har god utdanning og at ideen om at deres egne ideer ikke er de beste, får de til å føle seg skyldig eller skamme seg over noe de føler de burde ha visst.

Argyris (2008) drøfter hvordan de defensive reaksjonene kan være at man projiserer skyldfølelsen om sin egen inkompetanse bort fra seg selv. At de kanskje skylder på de dårlige målene, lite sensitive og urettferdige ledere og dumme elever, at det er hjelpeløst å gjøre noe pga. at rammene eller f.eks. lønnen er for dårlig, eller at det er noe som mangler hos eleven eller foresatte. Videre skylder de på at det ikke er sine egne begrensninger, men at det er elevenes, de foresattes, skoleeiers og ledelsens atferd og egenskaper som er gale, uten å teste disse påstandene (Argyris, 2008, s. 13-18).

Poenget er man dette så gjentar de påstandene enda sterkere, sier Argyris (2008, s. 17). De profesjonelle akademiske medarbeiderne bruker kritikken av andre som forsvar og beskytter seg selv mot potensiell skam, skyld, flause eller en pinlig situasjon når deres eget bidrag har vært med på å skape den mindre enn perfekte situasjon.

Argyris (2008, s. 25) hevder det er fire grunnleggende verdier som styrer handlingsteoriene våre: å fortsette å være i ensidig kontroll, å maksimere «gevinst» og minimere «tap», å undertrykke negative

følelser og å være så «rasjonell» som mulig (Argyris, 2008, s. 22-25; Argyris & Schön, 1974, s. 68-69). Sistnevnte betyr egentlig at man definerer sine målsetninger og evaluerer sin atferd, ut fra om man har nådd mål i samsvar med disse grunnleggende verdiene.

Argyris mener noen løsninger er at lederne og de ansatte kan arbeide for å unngå motstand ved å lære seg hvordan de kjenner igjen denne tankemåten når de ansatte handler. De kan begynne å identifisere inkonsistente forhold mellom de ansattes antatte handlingsteori, med den faktiske handlingsteorien. De kan selv være bevisste på at de ansatte underbevisst handler på en måte som de ikke har intensjon om. De kan lære å identifisere hva individer og grupper gjør for å skape organisatoriske forsvarsmekanismer og hvordan disse forsvarsmekanismene bidrar til organisasjonens problem (Argyris, 2008, s. 44-45).

Argyris og Schön (1974, s. 68-69) sin oversikt over modell I, bruksteori og modell II, bruksteori (Argyris & Schön, 1974, s. 87) er relevante i denne artikkelen fordi de gir en kontekst for å forstå hvorfor de ansatte gir motstand og hvilke handlingsteorier som kanskje kan endre utfallet. Videre kan det gi et sammenligningsgrunnlag i forhold til strategier lederne bruker for å minske motstand. De er hentet fra verket «Theory in Practice» (Argyris & Schön, 1974) gjengitt under som: *Tabell 1, Modell I. bruksteori fritt oversatt fra «Table 1. Model I Theory-In-Use» (Argyris & Schön, 1974, s. 68-69) og Tabell 2, Modell II. bruksteori fritt oversatt fra «Table 2. Model II Theory-In-Use» (Argyris & Schön, 1974, s. 87).*

Tabell 1

Modell I. bruksteori fritt oversatt fra «Table 1. Model I Theory-In-Use» (Argyris & Schön, 1974, s. 68-69)

Hovedvariabler	Handlingsstrategier	Konsekvenser for atferden i omgivelsene	Konsekvenser for læring	Effektivitet
Definere mål og prøve å nå de.	Design og ensidig styre miljøet (være overbevisende, appellere til overordnede mål).	Aktøren sees på som defensiv, inkongruent, konkurrerende, kontrollerende, redd for å være sårbar, manipulerende, holder igjen følelser, overdrevet opptatt av seg selv og andre eller bryr seg for lite om andre.	Selvforseg-lende.	Mindre effektivitet.
Maksimere vinning og minimere tap.	Eie og kontrollere oppgave (ta eierskap av oppgaven, ha definisjonsmakt og sikre utførelsen av oppgaven).	Defensiv mellommenneskelig og gruppe relasjoner (avhengighet av aktør, gir lite, hjelper hverandre lite).	Enkeltkrets-læring.	Mindre effektivitet.

Hovedvariabler	Handlingsstrategier	Konsekvenser for atferden i omgivelsene	Konsekvenser for læring	Effektivitet
Minimere generering eller uttrykke negative følelser.	Ensidig beskytte seg selv (snakke med utledede kategorier fulgt av lite eller ingen direkte observerbar atferd, være blind på effekten på andre og til inkongruensen mellom retorikk og atferd, redusere inkongruens ved å bruke defensive handlinger som å legge skylden på andre, bruke stereotyper, undertrykke følelser og intellektualisere).	Defensive normer (mistillit, mindre villig til å ta risiko, konformitet, eksternt engasjement, vektlegge diplomati, maktsentrert konkurranse og rivalisering).	Lite testing av teorier offentlig. Mye testing av teorier privat.	
Være rasjonell.	Ensidig beskytte andre fra å ha det vondt (holde igjen informasjon, lage regler for å sensurere informasjon og atferd, holde private møter).	Liten mulighet til å ta frie valg, ha internt engasjement og ta risiko.		

Tabell 2

Modell II. bruksteori fritt oversatt fra «Table 2. Model II Theory-In-Use» (Argyris & Schön, 1974, s. 87)

Hoved variabler	Handlingsstrategier	Konsekvenser for atferden i omgivelsene	Konsekvenser for læring	Konsekvenser for livskvalitet	Effektivitet
Valid informasjon.	Design situasjoner eller miljøer der deltagere kan være opphavet og kan oppleve høy personlig påvirkning (psykologisk suksess, bekreftelse, «det essensielle»).	Aktøren oppleves som minimalt defensive (tilrettelegger, samarbeider, skaper valgmuligheter).	Ubekreftede prosesser.	Livskvalitet vil være mer positiv enn negativ (høy autentisitet og høy grad av valgfrihet).	
Frie og informerte valg.	Oppgavene er kontrollerte sammen.	Minimalt defensive mellom-menneskelige relasjoner og gruppe dynamikk.	Dobbelkrets-læring.	Effektiviteten til problemløsning og beslutningstaking vil være stor, spesielt for vanskelige problem.	Økt effektivitet over tid
Internt engasjement til valg og konstant overvåking av deres implikasjoner.	Å beskytte seg selv er en felles oppgave og orientert for vekst (snakke direkte om observerbare fenomen, søke å redusere blindhet om egen inkonsistens og inkongruens). Bilateral beskyttelse av andre.	Lærings-orienterte normer (tillit, individualitet, åpen konfrontasjon om vanskelig tema).	Offentlig testing av teorier.	Effektiviteten til problemløsning og beslutningstaking vil være stor, spesielt for vanskelige problem.	

Noen av begrepene eller konseptene respondentene brukte, passet inn i stegene i en modell på en sirkulær utviklingsprosess. De to statistikerne Walter A. Shewhart og W. Edward Deming skapte en modell som het «the Deming Wheel» (Feldman, 2023; The Deming Institute, 2023; Stotz, 2015) på 1930-tallet også kalt PDSA - Plan-Do-Study-Act teknikk (Sun et al., 2006). Modellen *DMAIC* – *Define, Measure, Analyze, Implement, Control* er en modell for prosjektutvikling (Pande & Holpp, 2001) i konseptet *Lean Six Sigma*, som bruker stegene som et styringsverktøy i prosjektplanlegging eller forbedringsarbeid. Denne er bygd på basis av *The PDSA Cycle*. Stegene er å definere problemet, måle eller innhente data, analysere data, finne tiltak basert på datagrunnlaget og implementere tiltakene og til slutt å kontrollere, følge opp, evaluere og justere tiltakene. De fem stegene ble et

utgangspunkt i analysen av funnene, for å forstå hvilket steg i en utviklingsprosess de ulike begrepene og konseptene hørte hjemme.

DuFour et al. (2016, s. 19) hevder at profesjonelle læringsfelleskap (heretter kalt PLF) er «[...] en konstant prosess, hvor medarbeidere og ledere arbeider sammen i tilbakevendende forløp av kollektiv undersøkelse og aksjonsforskning for å oppnå bedre resultater hos de elevene de arbeider med».

Disse prosjektstegene passer inn på samme måte inn i en gjentakende forbedringsprosess modell som for eksempel SECI spiral modellen med stegene sosialisering, eksternalisering, kombinerende og internalisering (Nonaka & Takeuchi, 1995; Nonaka & Takeuchi, 2019) slik også Roald (2010, s. 58-71) drøfter og sammenstiller som organisasjonsdimensjoner (Roald, 2010, s. 69). Roald (2010, s. 58-71) sitt analytiske utgangspunkt vil ligge til grunn i denne artikkelen. I sin doktorgradsavhandling illustrerer Knut Roald (2010, s. 69) hvordan organisasjonslæringstenkningen fra forskjellig forskere og disipliner henger sammen, gjengitt delvis i *Tabell 3* under.

Tabell 3

Kobling mellom organisasjonsdimensjoner i skole og ulike tilnærminger til organisasjonslæring – fritt tilpasset fra Roald (2010, s.69)

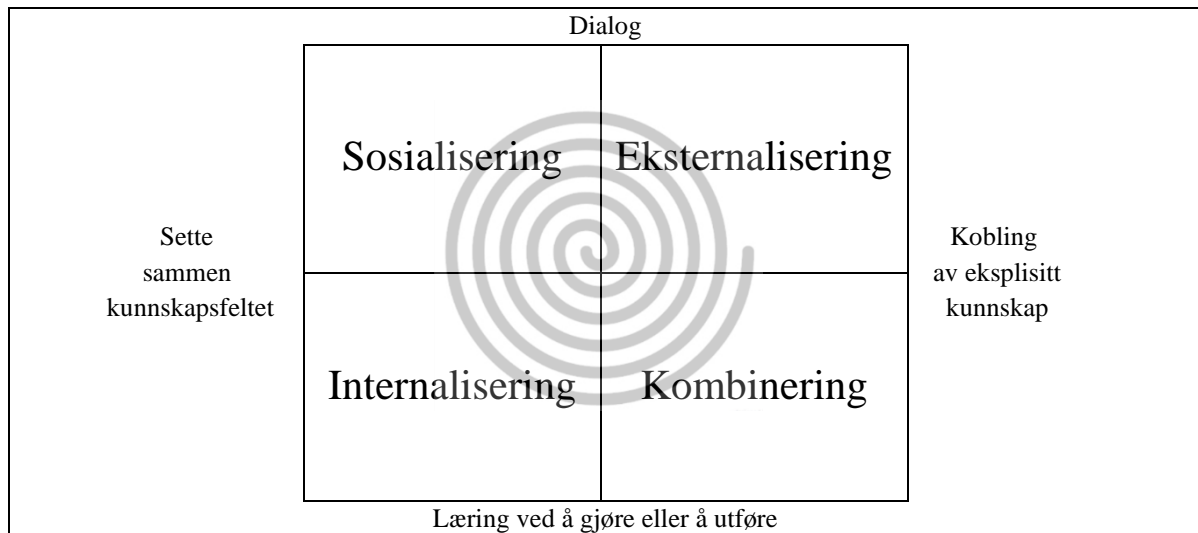
		Organisasjonsdimensjoner				
		Mål	Relasjoner	Strukturer	Strategier	Omgivelser
Organisasjonslæring	Dobbeltkretslæring	Kombinerende	Nedfelling av kunnskap	Deuterolæring	Deuterolæring	
	Eksternalisering	Sosialisering	Internalisering		Kombinerende	

Roald bruker Dalin (1998, s. 72) sine fem dimensjoner ved skolen som organisasjon (se titlene på kolonnene i *Tabell 3* som bakgrunn for å illustrere koblingen til ulike tilnærminger til organisasjonslæring. Ifølge definisjonen til DuFour et al. (2016, s. 16) er PLF konseptuelt en læringssyklus og hvis vi sammenligner med Roald (2010, s. 61-71) sin fremstilling av en

utviklingsyklus i en organisasjon, så vil syklusen være gjentagende og tilbakevendende som en slags læringsspiral Nonaka og Takeuchi (1995, s. 56-74) i *Tabell 4*.

Tabell 4

Kunnskapsspiralen



Notat: Tabellen er satt opp fritt etter Nonaka og Takeuchi (1995, s. 56-74)

Tabell 4 illustrerer hvordan kunnskap konverteres i en bedrift eller organisasjon i fire ulike overføringsformer. Kunnskapen kan bevege seg fra (1) fra taus til taus, som de kaller sosialisering; (2) fra taus til eksplisitt, som de kaller eksternalisering; (3) fra eksplisitt til eksplisitt, som de kaller kombinering; og (4) fra eksplisitt til taus, som de kaller internalisering.

Denne modellen beskriver teoretisk hvordan kunnskapen blir en del av organisasjonens praksis. Å organisere et PLF innebærer å ta i bruk organiseringsformer eller -metoder som muliggjør prosess stegene 1-4 i kunnskapsspiralen fra *Tabell 4*.

Irgens (2021, s. 329-334) modell for profesjonelt utviklingshjul kan tolkes som å ligne noe den sykliske prosessen i *Tabell 4* til Nonaka og Takeuchi (1995, s. 56-74), men han bruker begrepene individuelle driftsoppgaver som møter kollektive driftsoppgaver, som igjen fører til et rom for kollektiv utvikling, som igjen påvirker den individuelle utviklingen. Den individuelle utviklingen påvirker så de individuelle driftsoppgavene. En viktig forskjell kan være at slike perspektiv, kan synliggjøre utfordringer og sortere oppgaver i individuelle drift- og utviklingsoppgaver, en selv har ansvar for å utføre eller utvikle på egen hånd, i motsetning til kollektive drift- og utviklingsoppgaver, som kollegiet skal utføre eller utvikle i samarbeid og felleskap. Disse perspektivene påvirker hverandre gjensidig.

Kollektive forventninger om mestring kan oversettes til begrepet «accountability» på engelsk. Fullan og Hargreaves (2012) beskriver forventningene til det den profesjonelle læreren og leder skal mestre. Læreren og ledelsen holdes stadig ansvarlig overfor omgivelsene (Dalin, 1998). Omgivelsene er med å definere blant annet krav, lover, politikk, med andre ord det lærerne og ledelsen forventes å mestre og holdes til ansvar for. I PLF forsterkes denne ansvarliggjøringen etter hvert som læringssyklusen eller læringsspiralen propagerer fremover i tid. Ny anvendt kunnskap setter nye standarder og dermed øker de sosiale og faglige forventningene til de ansatte i organisasjonen. Fullan og Quinn (2017, s. 132) drøfter betydningen av intern og ekstern ansvarlighet i skoleutviklingsprosesser. Både ledere og ansatte har ansvar for skoleutviklingen, men lederne bør prioritere å skape et rom for og betingelsene for at intern ansvarlighet («accountability») kan oppstå i personalet. Intern ansvarlighet bør komme før ekstern ansvarlighet, trekker de frem fra forskningen.

En relasjonell tilnærming til ledelse kan forutsette at man «rommer den ansatte» som Carl Rogers beskrivelse av terapeutens møte med klienten med empati, ekthet og aksept (Sundquist, 2023). Det vil si at lederen må ha rom for og forståelse for den ansattes ståsted og ikke la seg affisere av den ansattes holdning, følelser eller utagerende atferd.

Solberg (2017) fant blant annet at det å øke tilpasningsdyktigheten til ansatte som ikke nødvendigvis er de mest tilpasningsdyktige, vil være viktig for utviklingen av organisasjoner. Hun trekker også frem at det er mulige fordeler ved valg av forventninger, utvikling av disse og kommunikasjon av forventninger når arbeidet endrer seg, slik at man bedre når denne målgruppen.

Irgens (2016, s. 215-216); Thompson (2011) beskriver fenomenet at ledere tilpasser lederstilen i henhold til situasjonen de er oppe i, det vil si at de bruker situasjonsbestemte lederstiler. Paul Hersey, Kenneth H. Blanchard og Dewey E. Johnson lanserte i 1970 denne teorien i verket *Management of organizational behavior*. Om leder er lavt støttende og lavt styrende, så oppfattes dette som delegerende. Om leders atferd er høyt støttende og lavt styrende, så oppfatter de som ledes, dette som deltakende. Dette kan gå over i en fase hvor leder må være høyt styrende og høyt støttende, slik at de som de ledes, oppfatter som overtalende. Dette kan gå over i en fase som er høyt styrende og lavt støttende, som oppfattes mer instruerende.

Metode

Valg av metode og empirisk grunnlag

Tjora (2021, s. 30) sier at informantenes opplevelse er utgangspunktet, det primære studieobjektet er bevisstheten. Her undersøkes skoleledernes bevissthet rundt problemstilling. Kvalitativ metode benyttes i form av intervju med deltagerne som opplever fenomenet. Kvantitativ metode brukes for å kvantifisere begrep og innhold fra intervjuene for å si noe om hvilken grad et begrep er viktigere for respondentene enn ett annet. Forskningsprosjektet er konstruert slik at intervjuobjektene

representerer ledere i skole. Dette perspektivet gir en ensidig tolkning fra en parts side om problemstillingen. En nærmere undersøkelse av den ansattes perspektiv i dette prosjektet, vil kunne belyse de ansatte som ledes sitt perspektiv på lederne aksjoner.

Utvalg

Utvalget er strategisk konstruert, slik at det er en bredde i lederne i utvalgets bakgrunner og også hvilke rammer de leder i. Det ene strategiske valget foretatt var at det var seks informanter, hvorav tre er ledere i barneskole eller kombinert barneskole og ungdomsskole, og tre er ledere i videregående skole. Det er ingen ledere som bare jobbet i ungdomsskole. Det var ønskelig med en variasjon i utvalget, for å undersøke om fenomenene også gjelder flere skoletyper. Stillingstypene til de seks informantene ble et tilfeldig utvalg, men besto av en assisterende rektor, to avdelingsledere, en studieleder og en rektor. Kjønnen til lederne var også et tilfeldig utvalg, og besto av to kvinner og fire menn. I tillegg strekker utvalget seg til representanter fra to geografisk adspredte fylkeskommuner, og tre kommuner som er mer geografisk nære hverandre. Skolene har mellom 200-700 elever. Hverken kjønn eller skolestørrelsen vil vektlegges i analysen, men er nevnt for å illustrere variasjonen i utvalget.

Operasjonalisering og gjennomføring

Hver av de seks informantene ble anonymisert. Transkripsjonene ble redusert til sammendrag av essensen i det respondentene svarte, for å lette identifisering av kategorier for kodeskjema, og for å identifisere hovedtrekk. Transkriberingen var manuell for de seks intervjuene. Kategoriene som viste seg å være fornuftig å sette søkelys på, ble valgt fordi informantene valgte tiltak som kunne kategoriseres inn i stegene av en typisk utviklingsprosess, med stegene *DMAIC*, definere, måle, analysere, implementere og kontrollere. Denne stegvise prosessmodellen ble valgt også fordi den kan si noe om hvor i en utviklingsprosess en beskrivelse informantene gir, befinner seg. I presentasjonen av dataene så kan dette sorteres som om tiltak eller handlinger respondentene beskriver, er et steg i en planleggingsfase, en tiltaksfase eller en oppfølgingsfase. En annen viktig dimensjon som viste seg i kodingen var hvilke lederegenskaper som de ulike lederne mente de trengte for å oppnå utviklingen. Mindre vesentlig ble data om mengde motstand og opplevelse av motstand for leder og/eller ansatt.

Intervjuene ble gjennomført via Teams videokonferanse, for å sikre effektivitet, økonomi og mindre bruk av tid for forsker og respondent. En svakhet var kanskje at tolkningen av svarene ikke ble påvirket av kroppsspråket til respondenten og forskeren. Da vil man i mindre grad identifisere om noe av responsen var mer påvirket av følelser eller ikke. Det ble videre brukt en strukturert intervjuguide, som ble fulgt nøye i forhold til rekkefølge og formulering. Det ble i liten grad nødvendig å formulere improviserte tilleggsspørsmål underveis i intervjuene for å belyse elementer som dukket opp i samtalen. Samtalene ble tatt opp som lydfil, og transkribert fra lydfil.

Transkripsjonene ble her anonymisert. Deretter ble transkripsjonene redusert til notater, for å fjerne

overflødige ord, bindeord og lignende. Svar på hvert spørsmål fra de forskjellige respondentene ble sortert sammen under samme spørsmål i et tekstbehandlingsprogram. Forskeren ble i denne prosessen godt kjent med innholdet i transkripsjonene. Deretter ble koding av disse reduserte transkripsjonsdataene gjennomført i programvaren *f4Analyse*. For å finne flere mønstre og mer detaljert analyse, eksporterte forskeren det kodede materialet til programvaren *NVivo 14* for videre bearbeiding og analyse.

Begrensninger

Studien vil tolke og belyse handling og/eller subjektive opplevelser fra informantene. Den vil ikke vurdere eller prøve å gi noen konkrete svar på hvilken lederstrategi eller utviklingsstrategi som har høyest kvalitet, men heller i hvilken grad skoleleder opplever at en ledelsesstrategi er viktigere enn en annen. Den vil prøve å undersøke noe av repertoaret skolelederne kjenner at de har i forhold til påvirkning av sine medarbeideres profesjonsfaglige utvikling.

Presentasjon av resultater

I denne delen presenteres resultater av analysen av respondentenes svar. Indikatoren i disse dataene er antall referanser til begrepene som er i venstre kolonne. De indikerer hvor ofte nevnte variabel blir tatt opp eller nevnt av respondentene. I stor grad ble det referert til mål og satsningsområder gjennom intervjuene, relativt til andre tiltak som respondentene fokuserte på, presentert i *Tabell 5*.

Tabell 5

Å definere felles mål og satsningsområder (DEFINE)

Beskrivelse av variabel	Antall referanser
Definere klare, felles, samlende mål og satsningsområder	24

Videre viser *Tabell 6* en oversikt over tiltak informantene refererte til ofte i intervjuene. Disse variablene deles opp i hvem eller partene som involveres i måling eller analysearbeidet og også noe om hvilken teknikk som brukes.

Tabell 6

Å måle, undersøke og analysere i samarbeidende former, skape felles forståelse, felles følelse av at dette er viktig og må prioriteres (MEASURE og ANALYSE)

Beskrivelse av variabel	Antall referanser
Forankring ved å bruke endringsagenter	24
Forankring direkte med personalet	28
Forankring med fagforeningene	15
Ekstern forankring med foresatte	3
Ekstern forankring med fagperson fra f.eks. høgskole eller universitet, UDIR, fylkeskommune eller kommune	20
Prosessen som benyttes er basert på IGP metoden eller en form for profesjonelt læringsfelleskap	23

Som resultat av målene i *Tabell 5* og analysearbeidet i *Tabell 6*, viser neste tabell, *Tabell 7*, hvordan respondentene fokuserte på iverksettingen eller implementeringen av det de kom frem til var tiltak. Dataene lot seg sortere i en metodisk tilnærming og ellers forskjellige ledelsesstrategier.

Tabell 7

Implementering (IMPLEMENT – I) og oppfølging (CONTROL - C)

Beskrivelse av variabel	Antall referanser
Implementeres i en profesjonell læringsfelleskapsmodell – inneholder bl.a. IGP metodikk	27
Lederens holdninger, evner, egenskaper og metoder og fremgangsmåter	74
Holdninger	
Lojalitet (gjentatt av samtlige informanter)	19
a. Ha tid til ledelse, ha kontroll på driftsoppgaver (for å frigi tid til å lede motstandere i enhetens retning) og følge opp interne rutinger, retningslinjer	4
b. Vise ydmykhet over de ansatte	
Være transparent	3
Forholde seg til evt. «turnover»	2
a. Vise handlekraft	1
b. Være til stede og synlig	
Fremgangsmåter	
Bruke en relasjonell fremgangsmåte (relasjonsledelse)	14
Bruke styrkene i variasjon i ledernes bakgrunn og erfaring	9
Ha en tilgivende tilnærming – gi andre oppgaver	6
Gjennomføre oppfølgingssamtaler	5
a. Videreutdanne ledere	
b. Være godt forberedt	3
c. Bruke tid og være tålmodig for å la ting virke	
a. Alliere seg/forankre med endringsagenter	
b. Ikke bruke tid på de 10% som alltid viser motstand	
c. Fokuserer på å dele med andre eller dra nytte av kompetansen til den som gir motstand	2
d. Forplikte den ansatte i forhold sitt bidrag til arbeidsplassen	
a. Skryte av og gi ros og anerkjennelse	
b. Gjennomføre mulige «quickfix»	1
c. Dra nytte av interne ressurser	
d. Tilby etterutdanning som alternativ	

Tabell 8 viser en liste over det de ulike grunnene respondentene mener er årsakene til at de ansatte viser motstand. Den er ikke rangert eller vektet, men til referanse for drøfting. Den er kategorisert på effekter som påvirkes av interne forhold og effekter av eksterne påvirkningskilder.

Tabell 8*Respondentenes oppfatninger av årsakene til motstand og motstandens effekt på de ansatte*

Respondentenes oppfatninger av årsaker eller arbeidstagers opplevelse	Beskrivelse fra respondent
Mister autonomi Ledelsen bestemmer over tiden eller tema	<ul style="list-style-type: none"> a. De ansatte får ikke bestemme hva de skal utvikle seg i b. Ledelsen bestemmer hva de skal jobbe med eller at andre tar en beslutning for den ansatte c. Utålmodige, pga. lange prosesser styrt av ledelsen, som virker som lite påvirkbare d. Mindre utviklingstid på videregående skole nivå enn ungdomstrinn og barnetrinn
Krenket intellekt	<ul style="list-style-type: none"> a. Fornærmet eller utfordret på at det er noe de ikke kan b. Uvante metoder som man må tilegne seg
Jobben skylder den ansatte noe	Ikke fornøyd med lønn
Negative holdninger til ledelsen	Forutinntatte negative holdninger til ledelsen
Fagforening eller grupper med stor påvirkningskraft	<ul style="list-style-type: none"> a. Negative subkulturer i store deler av gruppen, teamet eller enheten er ikke innstilt på endring, eller kulturen har en sterk og «satt» praksis på å beholde «status quo». b. Lønnsoppgjøret og streik skaper en grunnleggende misnøye c. «Grasrota» er ikke med
For opptatt med andre ting, som en ikke klarer å koble på/ se sammenhengen med skolens eller egen profesjonsutvikling	<ul style="list-style-type: none"> a. Skolemiljøsaker som overskygger mer didaktiske eller pedagogiske tema – eller lite søkelys på koblingene mellom fagområdene b. Intervensjon fra tilsyn, kommunale/fylkeskommunale myndigheter drar fokus unna
Fagets egenart påvirker holdningene i fagmiljøet Ser ikke skolen som helhet, men kun sitt fag og sitt eget arbeid uten konteksten den utføres i	<ul style="list-style-type: none"> a. Faglig orienterte, og ser ikke nytten utenom faget sitt, opptatt av sitt, ville utviklet seg om det var sine fag b. De endrer seg om det er hensiktsmessig og i deres egen interesse c. Sterke grupperinger bestående av lærere ofte med fag som krever høy utdanning, har en konservativ selvoppfatning om å ikke endre seg

Drøfting

Drøftingen under vil prøve å undersøke om utvalget var bevisst seg selv og sine strategier, og om de har eksplisitt uttalt kompetanse de benytter. I tillegg vil vi undersøke om det er eksplisitt metodikk

som de mener de benytter, og om utvalget er bevisst sine egne holdninger eller bruker bevisste strategier som er gjenkjennelig i forskningen.

Funnene viste noen sammenhenger med organisasjonsdimensjoner. I Roald (2010) modell over organisasjonsdimensjoner i *Tabell 3* kan de første stegene definere mål, *Define*, og måle, *Measure*, tilsvare eksternalisering eller dobbeltkretslæring. Analyse, *Analyze*, delen er i samsvar med sosialisering, brutte læringskretser og relasjonelt arbeid. Implementere, *Implement*, eller implementering er i samsvar med strukturer eller internalisering. Oppfølging, *Control*, tilsvare strategier eller kombinerer inn i organisasjonen. Det er sammenheng mellom måling- og analysemetodene i profesjonelle læringsfelleskap (DuFour et al., 2016) og tilsvarende implementering av resultatet etter måling- og analyseprosesser (Pande & Holpp, 2001). Slike læringsprosesser kan sees på som rasjonalisering basert på analyser, konstant testing og datastyrte prosesser (Pande & Holpp, 2001). De kan forstås som måter å planlegge hva og hvordan man undersøker, analyserer og kommer frem til riktige tiltak sammen, sette i gang tiltak basert på de foregående stegene, og korrigere og følge opp og justere tiltakene i oppfølgingsfasen.

En sammenheng med sykliske og itererende modeller ble funnet i resultatene. Det kan se ut som at resultatene fra undersøkelsene i *Tabell 5*, *Tabell 6* og *Tabell 7* sorterer inn i en syklisk og en itererende modell. PLF er også nevnt av samtlige respondenter med høy vekt vist i *Tabell 6*. Et tydelig funn er at lederne i denne undersøkelsen var opptatt av profesjonelle læringsfelleskap (DuFour et al., 2016) som arbeidsform, metode og tilnærming for å få personalet med seg. Forankring var viktig for samtlige, slik at en endringsprosess ville ha mindre effekt dersom personalet som skulle endre seg, ikke fikk en følelse av å være med å bestemme eller påvirke endringsarbeidet.

Funn viste at lederne hadde noen bevisste responser på defensive mekanismer. Argyris (2008) legger vekt på de defensive mekanismene ansatte med akademisk bakgrunn bruker, når de blir møtt med forslag om å gjøre noe på en annen måte. Respondentene svarer at de bruker teknikker som bryter ned de defensive holdningene som blokkerer læring, jf. *Tabell 5*, *Tabell 6* og *Tabell 7*. *Tabell 8* samsvarer med Argyris (2008) sin teori om at man projiserer sin egen inkompetanse bort fra seg selv. Respondentenes ansatte skylder på dårlige mål og ledelse, at rammene eller lønnen er for dårlig, at metodene er uvant og vanskelig, at de gir ledelsen attributter som ikke er testet. Dette kan være strategier for å unngå at søkelyset havner tilbake på en selv. Poengterer man denne problematikken, så blir kanskje kritikken sterkere (Argyris, 2008).

Det ble gjort funn som viste at lederne vektla organisering i profesjonelle læringsnettverk. De fleste referansene til løsning eller tiltak viste seg altså å være å dyrke og jobbe godt med rammene og metodene i skolens profesjonelle lærende nettverk. I Argyris og Schön (1974, s. 66-69) første modell

oversatt i *Tabell 1* beskrives de grunnleggende verdiene som styrer medarbeidernes handlingsteorier at de må ha en følelse av å være i gjensidig kontroll, å kunne maksimere sin «gevinst» og minimere sine «tap», å undertrykke sine negative følelser og å være så rasjonell som mulig. Meningen er at man kan unngå flause, føle sårbarhet og føle seg inkompetent (Argyris, 2008; Argyris & Schön, 1974, s. 66-69). Respondentene har tro på at profesjonelle lærende nettverk i skolen vil fylle disse behovene. Det første behovet for kontroll mener respondentene at svares opp ved å gi medarbeiderne mulighet for å gjøre frie og informerte valg basert på grundige prosesser for å sikre forankring, direkte med personalet, via endringsagenter og via tillitsvalgte slik det kommer frem av *Tabell 6*. Den ansattes behov for å minimere sine «tap» og «maksimere» sine gevinster, kan sikres av de samme forankringsprosessene, da arbeidet i læringsfelleskapene kan være samlende og bruke felleskapsorienterte prosedyrer og kan være orientert mot vekst på en måte der alle går i samme retning. Fullan og Hargreaves (2012) bruker begrepet «accountability» for å beskrive denne kollektive forventingen om mestring og deltagelse. Opplevelsen av å falle utenom eller være utilstrekkelig kan falme mot at felleskapet går veien sammen. De vil kanskje forsøke å undertrykke sine egne negative følelser, ved blant annet å unngå å sette seg i en posisjon hvor de avslører at de ikke er med i utviklingen. Av den grunn følger de kanskje heller utviklingen i stedet, og lar være å vise motstand. Forankringen kan bety at de fleste vil føle et felles ansvar, eller oppleve at de er «accountable» og at det å mene noen annet er å avsløre en utilstrekkelighet og oppleves pinlig eller flaut. Dersom arbeidet i de lærende felleskapene sikrer direkte observerbare og gjenkjennelige kategorier og mål, så kan man unngå at partene blir blinde for mål og målsetninger. Respondentene refererte i stor grad til at klare mål og felles retning var vesentlig for å få med seg medarbeiderne på utviklingsprosjekter, slik funnene i *Tabell 5* viste.

Videre viste funnene at skolelederne evnet å kjenne igjen de ansattes rasjonalisering. Argyris (2008) drøfter fire hovedtiltak lederne kan foreta seg for å motvirke en defensiv strategi. Den ene er at de kan lære hvordan de kjenner igjen denne måten å rasjonalisere på når de planlegger, skaper og gjennomfører handlingene sine. Respondentene viste en bevissthet rundt at motstanderne eksisterte, og på den måten kjente igjen menneskene. Respondentene viste også at de hadde reflektert over en strategi eller strategier som de som nevnes i *Tabell 7*, og de hadde tro på at disse strategiene var egnet til å svare på eller løse utfordringene motstanderne skapte. Det er likevel ingen data som viste at de hadde en konkret refleksjon om de tankeprosessene som foregikk rent psykologisk hos motstanderne. Dette kan skyldes at lederne i utgangspunktet ikke hadde akademisk bakgrunn i psykologifag eller erfaring med psykologirettet arbeid. Respondentene var først og fremst skoleledere.

Det ble gjort funn som viste at skolelederne i utvalget, møtte ansatte med bevissthet om den ansattes handlinger, de ansatte selv ikke er bevisste på. Det tredje tiltaket Argyris (2008) mente lederne kunne gjøre var å møte de ansatte med viten om at den ansatte underbevist kan skape en egen faktisk

handlingsteori de ikke har intendert. I flere av tiltakene som respondentene viste til så viste de at de hadde en tro på en relasjonell, ydmyk og til og med tilgivende tilnærming, noe som kanskje forutsetter at lederne var bevist på at den ansattes handlingsteori ikke var intendert. En relasjonell tilnærming kan forutsette at man rommer den ansatte som Carl Rogers teori om terapeutens møte med klienten med empati, ekthet og aksept (Sundquist, 2023), og i så måte ikke blir provosert fordi lederen antar at den ansattes handlingsteori faktisk er intendert eller det den ansatte står for.

Det fjerde og siste tiltaket som Argyris (2008) nevner, som det også ble gjort funn av, var at lederne kan lære å identifisere hva de ansatte og subkulturene gjør for å skape sine organisatoriske motstandsmekanismer og hvordan disse forsvarsmekanismene bidrar til skolens utviklingsproblem. Respondentene viste bevissthet rundt motstand som fenomen. Man kan implisitt tolke deres organisering som et PLF, som et tiltak der hele organisasjonen er rigget fordi man er bevisst de ansatte og subkulturenes tendens til å vise motstand og hvilke forsvarsmekanismer de viser.

Funn ble gjort av at skolelederne forsto betydningen av lojalitetsbegrepet og profesjonelle læringsfelleskap. Respondentene var som drøftet tidligere i stor grad opptatt av at PLF ville sørge for både forankring, medbestemmelse og kunnskapsutvikling. Evnene og egenskapene de refererte mest til som vesentlig fra *Tabell 7* var lojalitet, det å bruke en relasjonell fremgangsmåte eller lederstil, det å bruke styrkene i ledergruppas varierte bakgrunner og erfaring og til dels ha en tilgivende tilnærming og til dels å gjennomføre oppfølgingssamtaler.

Lojalitetsbegrepet kan sees i lys av Argyris og Schön (1974, s. 86-87) sin andre modell («Model II») om bruksteori og produktiv rasjonalisering. Lojalitetsbegrepet i deres modell kan forstås slik at ledelsen er internt forpliktet og lojal til det valget ledelsen tar, og følger opp dette kontinuerlig. Respondentene sier de følger opp dette ved relasjonsorientert ledelsesstrategi og har til dels tro på oppfølgingssamtaler, som vises i *Tabell 7*. De gir også til dels mulighet for et fritt og informert valg (Argyris & Schön, 1974, s. 86-87), på den måten at de til dels tillater at noen medarbeidere som viser motstand, gjør andre oppgaver og til og med blir møtt med en tilgivende tilnærming. Dobbelkretslæring er da en konsekvens, da man sammen med den ansatte er enige om å gjøre det på en bestemt måte. Det kan hende at dette ikke er tråd med organisasjonens utvikling, men betyr en individuell profesjonsutvikling for medarbeideren. Holdningen om at medarbeiderne skal ha mulighet for å ta opplyste og informerte valg i gode dataorienterte og analytiske prosesser kan også sees på som essensen i PLF. Da kan medarbeiderens individuelle behov møte organisasjonens kultur og utviklingsbehov.

Respondentene var i stor grad opptatt av å benytte en relasjonell lederstil. Det kan kanskje forstås som å ha en positiv og negativ effekt. Dette kan avhenge av situasjonen, i henhold til teoriene om situasjonsbestemt ledelse (Irgens, 2016, s. 215-216; Thompson, 2011). I Argyris sine teorier så virker

det mot sin hensikt om det oppstår en defensiv bruksteori. Han mener at om man ikke adresserer direkte og tydelig og bruker heller en mer myk tilnærming til medarbeidere og kulturen, med mindre direkte formidling, så kan det oppstå tause handlingsteorier, som ikke adresseres. Det kan bli tause oppfatninger om hvilke konsepter og regler som gjelder i gruppen eller skolen og ikke-uttalte private oppfatninger og private kriterier for å bedømme om noe er «riktig» eller «galt». Definisjoner på for eksempel hva som er hva av elever, foresatte og ledelse, kan legges til uuttalte «sannheter». En reduksjon i eksplisitt kunnskap kan stagnere utviklingen (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 69-70). Synsingene vil motarbeide, i stedet for å støtte. Det virker derimot som respondentene foretrekker en relasjonell lederstil som ikke er utydelig, men har klare demokratiske og medbestemmende prinsipper. Flere av respondentene ville strekke en slik tilnærming langt, før man tydde til en tydelig oppfølgingssamtale, der alternativene var slike at den ansatte må slutte eller bytte jobb. De produktive bruksteoriene fra Argyris modell II (Argyris & Schön, 1974, s. 85-89) er gjenkjennelige i det samlede tankegodset respondentene delte. I mindre grad ble teknikker som baserte seg på å tvinge frem en beslutning brukt før det hadde gått langt med motstanden. Da ville noen av respondentene ty til teknikker fra modell I - bruksteorier (Argyris & Schön, 1974, s. 63-72), som å definere klare mål og opptre overtalende og appellere til skolens målsetninger. Inntrykket av dataene i *Tabell 5* var at dette var mål for utviklingsprosessen på skolen og ikke individuelle mål for medarbeideren. Noen respondenter refererte likevel til skolens mål i oppfølgingssamtaler, og forsøkte å skape forventning til medarbeideren om å endre seg. Det var da ment som en siste tydelig forventning til endring hos den ansatte.

Respondentene opplevde at det er tungt å få til endring, og at de ønsker mer tid til å jobbe med dette som kollektive utviklingsoppgaver (Irgens, 2021, s. 329-334). Det betyr at de ønsket å rydde unna sine egne og de ansattes konkurrerende individuelle driftsoppgaver for å kunne følge opp på en god måte, slik det kommer frem av *Tabell 7* (Irgens, 2021, s. 329-334). Skolekulturene viste ifølge informantene at de ikke var preget av tankemønstre eller forståelsesrammer som *forhindrer* de ansatte å utvikle seg. Dette kan man begrunne ut ifra at de var opptatt av å nå hovedmålet til enheten sin, og måten alle responderte på at de arbeidet sammen i en form for PLF. I tillegg var det i bevisstheten til alle skolelederne at de var med i og ledet et PLF, som kan forstås som en modell for kollektiv utvikling med et langsiktig perspektiv (Irgens, 2021, s. 332-333). I responsen, så viste de tillitt til sin egen skoles arbeid med utviklingsprosesser.

Et annet funn fra dataene i *Tabell 7* er at ledelsene arbeider forskjellig, men har noen like tankemønstre mellom seg som ledere og også at de opplever alle å ha slike medarbeidere som oppleves som motstandere. Hele utvalget svarte alle at de jobber for å minimere effekten av de negative tankemønstrene til motstanderne. Samtlige ledere i undersøkelsen svarte at de hadde forståelse av lederansvaret om å skape betingelsene for intern ansvarlighet, som igjen påvirker

endringsprosesser i skolen (Fullan & Hargreaves, 2012; Fullan & Quinn, 2017, s. 132). Noen av respondentene opplevde likevel at av og til, så var ikke heller alle lederne lojale og ansvarliggjorte for å arbeide mot felles mål og beslutninger.

Konklusjon

Studiet har undersøkt hvordan ledelsen i ulike skoler arbeider med å håndtere hvordan noen ansatte forsvarer seg mot endring og ny kunnskap eller bruker forskjellige strategier for å unngå å måtte endre praksis. Studiet har også drøftet noen strategier og teknikker som brukes for å håndtere motstand mot profesjonsutvikling. Samtidig har studiet sett noe på hvordan skoleledelsen håndterer dette, og om det finnes noe uheldige handlemåter i håndteringen som hindrer ledelsen i å utvikle profesjonen til de ansatte mer effektivt. Konklusjonen av funnene, er at lederne i denne artikkelen er bevisst sin oppgave, er bevisst sine medarbeideres opplevelse av endringstiltak og også at deres ansatte skal så langt som mulig oppleve en tilpasset og behagelig utvikling som individ i organisasjonen. Ut ifra funnene i dette studiet er det ingen grunn til å tro at medarbeiderne i disse skolene fra utvalget, ikke opplever å få lov til å bestemme retningen på skolen, bestemme hvordan man skal endre retning og påvirke hvordan skolen arbeider og utvikler seg og hvordan de individuelt skal arbeide med å utvikle seg.

Det kom frem av dataene at ledernes egenskaper og ledermetoder er viktig for lederne når de tar stilling til hvordan de ser for seg den beste implementeringsmetoden det er enighet i enheten at de skal arbeide med. Kulturens holdninger eller miljøet der arbeidet med medarbeiderne foregår, påvirker opplevelsen lederne har av hvor mye suksess de har.

Litteraturliste

- Argyris, C. (2008). *Teaching Smart People How to Learn*. Harvard Business Review Press.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice - increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass Publishers.
- Dalin, P. (1998). *School Development - Theories and Strategies*. Contium.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfelleskaber*. Dafolo A/S.
- Feldman, K. (2023, 09.05.2023). *How the Deming Cycle (PDCA) Can Help Improve Organizational Efficiency*. Hentet 21.05.2023 fra <https://www.isixsigma.com/dictionary/deming-cycle-pdca/>
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2012). *Professional Capital - Transforming Teaching in Every School*. Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen*. Kommuneforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen : organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon : en bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Sun, J., Tsubaki, M. & Matsui, M. (2006). *A Study on the PDCA and CAPD Economic Designs of Control Charts*. The University of Electro-Communications, Chofu-shi, Tokyo. Hentet 11.05.2024 fra https://ocean.kisti.re.kr/downfile/volume/kiie/SGHHEA/2007/v6n1/SGHHEA_2007_v6n1_1.pdf
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company - How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (2019). *The Wise Company: How Companies Create Continuous Innovation*. Oxford University Press.
- Pande, P. S. & Holpp, L. (2001). *What Is Six Sigma?* McGraw Hill LLC. Hentet 11.05.2024 fra <https://books.google.no/books?id=vBzaUJuH8hYC>
- The Deming Institute. (2024) *The PDSA Cycle*. The Deming Institute. Hentet 11.05.2024 fra <https://deming.org/explore/pdsa/>
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar - avhandling for graden philosophiae doctor (PhD)*. Universitetet i Bergen.
- Solberg, E. (2017). *Adapting to Changing Job Demands: A Broadcast Approach to Understanding Self-Regulated Adaptive Performance and Cultivating It in Situated Work Settings*. BI Norwegian Business School.
- Stotz, A. (2015). *Transform Your Business with Dr.Deming's 14 Points*. CreateSpace Independent Publishing Platform. Hentet 11.05.2024 fra <https://books.google.no/books?id=ZWBBjgEACAAJ>
- Sundquist, J. (2023). *Carl Rogers: Psykologen som satte klienten i sentrum*. Psykologisk.no AS. Hentet 24.05.2023 fra <https://psykologisk.no/2023/03/carl-rogers-psykologen-som-satte-klienten-i-sentrum/>
- Thompson, G. (2011). *Situasjonsbestemt ledelse* (3. utg. utg.). Gyldendal.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.

Struktur som driver i utviklingsarbeid

Ingress

Hensikten med denne artikkelen er å undersøke hvordan og i hvilken grad ledere i skole bruker strukturerte metoder i utviklingsarbeidet ved sin enhet. Studiet undersøker hvordan skoleledelsen i ulike typer skoler forstår sitt eget strukturbegrep. I tillegg forsøker den å belyse om metodene som utvalget bruker er forskningsbaserte og i tråd de moralske imperativene som utledes fra omgivelsenes forventninger til stillingen deres, lover, regler og læreplanverket de er underlagt.

Innledning med problemstilling

Temaet i denne artikkelen er skolelederes bevissthet rundt deres egen skoleenhets bruk av ulike strukturer i gjennomføring eller implementering av utviklingsarbeid eller forbedringsarbeid. Et aktuelt eksempel beskrevet i media av Lilleåsen (2024) etter en situasjon der skolelederne ved en skole sier opp sine stillinger, både på skole og skoleeiernivå, etter det som viser seg å være omfattende samarbeidsutfordringer. Når slike samarbeidsutfordringer oppstår, så er det kanskje naturlig som leser å undre seg over hvem som er ansvarlig for ledelseskrisen, og om ledelsen ved skolen har begått tjenesteforsømmelse eller lignende. Dette forskningsprosjektet vil kanskje belyse om det er å forvente og legitimt å anta at det fra skoleleder til skoleleder er stor forskjell i opplevd ansvar og mandat, og også måten lederne utfører forbedringsarbeidet sitt på. Kanskje kan dette studiet gi en pekepinn på hva man kan forvente av et utvalg skoleledere i 2024? Vil resultatet sannsynliggjøre at de systemiske feilene som skjer i skole, ikke nødvendigvis ensrettet skyldes ledelsen eller skoleeiere flest? Om studiet indikerer at utvalget handler forskningsorientert og med gode moralske imperativ, vil kanskje dette studiet være med på å vise at medias og de øvrige omgivelsenes kritiske søkelys, kan rettes, og bør rettes, også mot andre nivåer i organisasjonen, både nedover og oppover i hierarkiet.

Problemstillingen er derfor; i hvilken grad og hvordan benytter skoleledere strukturerte metoder for å få til forbedring? Studiet vil i tillegg undersøke; i hvilken grad opplever utvalget med skoleledere tro på sin fremgangsmåte, og i tillegg er de bevisste på, å endre sin systematikk for å oppnå høyere forbedringstakt?

Kunnskapsgrunnlag

Svarene til respondentene blir i denne artikkelen, rent analytisk relatert og sortert til de fem driverne i rammeverk for koherens i skoleutvikling (Fullan & Quinn, 2017). Hovedkategoriene, de fem driverne i rammeverk for koherens i skoleutvikling, ble valgt fordi dette perspektivet eller rammeverket kan passe og stemme med den overordnede substansen i funnene. Fullan og Quinn (2017, s. 12-17) beskriver fem drivere i rammeverket for koherens i skoleutvikling og de er å målrette innsatsen, å utvikle samarbeidskulturer, å tilrettelegge for dybdeløring, å skape en

ansvarskultur og å utøve lederskap for koherens (Fullan & Quinn, 2017). Driveren å målrette innsatsen kan anses som et av hjertekamrene i et hjerte, og disse kamrene inndeles igjen i «underdrivere» eller underelementer. En driver kan forstås som en slags katalysator for utvikling.

Det første av de fire underelementene, å målrette innsatsen, har underelementene at enhver innsats må være formålsdrevet, ha mål som faktisk påvirker, ha en klar strategi for forbedringsarbeidet og det at lederen må fokusere på endringsledelse (Fullan & Quinn, 2017, s. 38-68).

Det andre hjertekammeret, å utvikle samarbeidskulturer, består av underelementene, å skape en dynamisk utviklingskultur som støtter læring, innovasjon og handling. I tillegg det å utføre et lærende lederskap, bygge opp humankapitalens kapasitet som igjen bygger eierskap. Til sist, består den av underelementet å samarbeide med bevisste og gode læringsdesign for å endre praksis (Fullan & Quinn, 2017, s. 69-97).

Det tredje hjertekammeret eller driveren er å tilrettelegge for dybdelæring. Den består av underelementene å utvikle klare læringsmål, utvikle en presis pedagogikk med god kapasitet og felles språk og kunnskapsbase. Det siste underelementet er å endre praksis nettopp ved å bygge kapasitet til det i organisasjonen (Fullan & Quinn, 2017, s. 98-129).

Det fjerde hjertekammeret og driveren er å skape en ansvarskultur i skolen. Den består av underelementene å skape intern ansvarlighet basert på at de ansatte kan holde seg ansvarlig for sine prestasjoner på en transparent måte. I tillegg, det å utvikle intern, lokal ansvarlighet gjennom forankring, medskapning og eierskap, fremfor, eller før, de eksterne omgivelsene forventer ansvarlighet (Fullan & Quinn, 2017, s. 130-147).

Disse fire driverne er symbiotiske og avhengig av hverandre i et slags hermeneutisk samspill, der limet eller koherensen er lederens rolle i å lede mot koherens. I dette legger Fullan og Quinn (2017, s. 148-158) at ledelsen må mestre dette rammeverket, skape sammenheng i det for sin enhet og utvikle lederne sine på alle nivåer.

En annen forsker som det vil refereres til er Argyris (2008, s. 26-27; 2010) som drøfter projisering av skyld og skam hos personer som er i en læringsprosess. Han er blant annet opptatt av hvordan ledere kan håndtere motstand mot endring som forårsaker unngåelse i endringsprosesser. Nordahl (2013, s. 39-41); Robinson et al. (2018, s. 47-51) tar opp samme utfordring med ansatte, som ofte har høy utdanning og kompetanse. Disse ansatte har vanskeligere for å internalisere problemet, og gjør heller en eksternalisering av årsaken som forhindrer dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1974). Nordahl (2013, s. 40-41) er opptatt av forutsetningene hos individer som man ikke kan gjøre noe med eller endre, i motsetning til andre kontekstuelle faktorer man kan gjøre noe med. Disse individuelle årsakene til eventuelle utfordringer, er ofte den årsaken som vektlegges, i motsetning til hva

organisasjonen faktisk kan gjøre noe med, nemlig rammene fenomenet opptrer i psykososialt og fysisk.

Disse rammene er altså strukturer ledere kan påvirke og skoler kan organiseres i, i tråd med underelementene i driverne i modellen for koherens i skoleutvikling beskrevet over. Domitrovich et al. (2008, s. 10) drøfter hvordan felleskapets struktur og kapasiteten til de som jobber i den, er avgjørende for å gjennomføre endringer med kvalitet. Gjennomføringsevnen til lederen og støtteapparatet eller «riggen» til utviklingsarbeidet er viktig for at man skal kunne få til en endring eller forbedring. Domitrovich et al. (2008) tar også opp at i begynnelsen av dette årtusenet, så fantes det lite forskning om implementeringseffekten på selve resultatet av skoleutviklingsprosessene. En implementeringsstrategi kan ifølge Domitrovich et al. (2008, s. 10) påvirke kvaliteten på resultatet i den andre enden. I NOU (2023:27, s.18) nevnes det at fokuset i implementering og forbedringsarbeid, burde være å sikre god prosesskvalitet. Dette er presentert som et kvalitetskriterium, der også målkvalitet og resultatkvalitet er nevnt som viktige. Tanggaard og Brekke (2021, s. 24) vektlegger i sin bok at prosesskvalitet tar form av at ledere eller læringsgrupper besitter og benytter kompetanse i engasjerende og deltakende metoder i for eksempel gruppeaktiviteter. Premisset deres er troen på at bestemte implementeringsaksjoner har mer verdi på grunn av sin effekt på resultatet, enn andre. En av de metodene som det refereres til fra respondentene, er IGP metoden. Den er en metode for en gruppe som gir individet mulighet for refleksjon, som så tar sin refleksjon til grupper i den større gruppen (plenum), for så å oppsummere refleksjonene i plenum. Det hele er fasilitert og ledet av en av medlemmene i gruppen. Robinson et al. (2018, s. 47-49) viser støtte til prosessorientert ledelse, ved å fremheve engasjerende ledelse fremfor mer omgående ledelse, basert på blant annet forskningen fra Argyris (2008, 2010); Argyris og Schön (1974).

Disse lederegenskapene som for eksempel besittelse av kompetanse i prosessorienterte metoder, referer Fullan og Hargreaves (2012); Hargreaves et al. (2014, s. 109-116) til som skolens humankapital. Dette beskrives som kompetansene, kapasitetene og evnene personalet besitter til å ta imot eller mestre blant annet slik metodikk. Hargreaves et al. (2014, s. 123-163) drøfter profesjonelle læringsfelleskap, på linje med DuFour et al. (2016), som en organisasjonsform som kan egne seg for å arbeide med skoleutvikling. Det er konsept med røtter hundre år tilbake i tid, som fremhever lærende samarbeidskulturer med sterkt støttende ledelse (Jenssen, 2023, s. 12-13). Slike konsept er også krav i *Overordnet del – prinsipper og verdier for grunnopplæringen*, der skoler skal ha profesjonsfaglige fellesskap som kan reflektere over felles verdier, og vurdere og videreutvikle sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). I slike profesjonelle læringsfelleskap vil kanskje både rammene, strukturene og organiseringen støtte og gi mulighet for prosessorienterte fremgangsmåter. Profesjonelle læringsfelleskap gir da mulighetene for strukturert utviklingsarbeid

over tid. Fullan og Hargreaves (2012); Hargreaves et al. (2014, s. 149); Jenssen (2023, s. 14) tar opp at en for instrumentell forståelse av å «dytte» dette implementeringskonseptet på personalet, kan slå tilbake som motstand til det. Irgens (2016, s. 142-144) drøfter at det må eksistere en viss balanse mellom høy grad av struktur og organisering opp mot høy grad av frihet til å velge form for samarbeid. Hargreaves et al. (2019, s. 121) beskriver at dette var og er det foretrukne konseptet og strategien for utviklingsarbeid, men at lærerne selv likte det dårlig, fordi noen skoleledere la overdreven vekt på en forståelse av elevprestasjoner som rene resultatmål. Paulsen (2019, s. 43-47) er opptatt av at utviklingsarbeid skal forankres godt, så må det eksistere en rød tråd fra nivåene over skoleeier, skoleeier, ledelse, ansatte og helt ut i klasserommene for å oppnå en koherens. Lojalitet og tillitsbasert ledelse fra skoleeiernivået ned til skolen er avgjørende faktorer i strukturene, som igjen kan gi større effekt på skoleutviklingen.

Metode

Valg av metode og empirisk grunnlag

Tjora (2021, s. 21) definerer respondentenes opplevelse av fenomenene og bevisstheten deres rundt fenomenet som utgangspunktet for en kvalitativ forskningsprosess. I dette studiet brukes en stegvis-deduktiv induktiv metode, som går fra rådataene som er opplevelsene til respondentene av fenomenene til konsepter og teori som beskrives i kunnskapsgrunnlaget (Tjora, 2021, s. 20-21). Videre blir dette kunnskapsgrunnlaget tilbakekoblet deduktivt i iterasjoner fra empirien i en teoretisk drøfting av funnene til slutt.

Metoden som er benyttet er stegvis-deduktiv induktiv metode som tar utgangspunkt i at respondentenes opplevelse av og meningsdannelse om fenomenene og bevisstheten deres, er det som undersøkes (Tjora, 2021, s. 20-21, 27, 30). De empiriske dataene er skapt fra undersøkelser av skoleledernes bevissthet rundt problemstillingene. De deduktive stegene i prosessen var nødvendigvis iterative i natur slik Tjora (2021, s. 22, 27) beskriver. På den måten kan forholdet mellom teori og empiri i dette studiet, beskrives som å ha blitt utviklet i et strukturert og systematisk samspill, i tiden arbeidet med studiet har foregått. Intervjuer med deltagerne som opplever fenomenene er de empiriske kildene i forskningsprosjektet, og derfor benyttes en kvalitativ metode med et bestemt utvalg. Konstruksjonen av forskningsprosjektet er basert på opplevelsene av og meningsdannelsen til intervjuobjektene som representanter for ledere i skole. Svarene er fra perspektivet til en part og dette kan gi ensidige tolkninger. Den ansattes eller elevenes perspektiv vil kunne belyse andre opplevelser av fenomenene skapt av ledernes aksjoner. Derimot er ikke deres synsvinkel belyst i dette prosjektet.

Utvalg

Utvalget er bevisst konstruert slik at det er en bredde i bakgrunnen til lederne. Deres operative rammer er også forskjellige. Respondentene besto av tre ledere i barneskole og to ledere i

videregående skole. Dessverre jobbet ingen av respondentene i ungdomsskole. Variasjonen i utvalget var ønskelig, slik at man kan undersøke om fenomenene også gjaldt flere skoletyper. Stillingstypene til de fem informantene var tilfeldig utvalgt, og besto av en assisterende rektor, en studieleder og tre rektorer. Utvalget besto av to kvinner og tre menn. Utvalget var geografisk adskilt og besto av skoleledere fra en fylkeskommune og tre kommuner. Mellom 200-700 elever gikk på disse skolene. Analysen vektlegger ikke disse forskjellene, da utvalget er lite og det er derfor lite hensiktsmessig å legge vekt på dem.

Operasjonalisering og gjennomføring

De fem informantene er anonymiserte. Intervjuene varte mellom 45 og 75 minutter og de ble transkribert manuelt. Kategorier for kodeskjema ble laget underveis i kodingen for å identifisere hovedtrekk.

Behovet for å sikre effektivitet, økonomi og tidsbesparing for forsker og respondent var til stede og derfor ble intervjuene gjennomført via verktøyet Teams videokonferanse. Tolkningen av svarene kan ha blitt påvirket siden kroppsspråket til respondenten og forskeren i liten grad registreres. Identifikasjon av respondentens følelser via kroppsspråket kan bli vanskeligere via slik videokonferanse. Forskningsprosjektet benyttet en strukturert intervjuguide, der rekkefølge og formuleringer samsvarer på tvers av respondentene. Formulering av improviserte tilleggsspørsmål underveis i intervjuene, ble i liten grad brukt for å ytterligere undersøke eller skape forståelse for fenomen som ble beskrevet i samtalen. Lyddopptak ble foretatt. Transkripsjonene ble også anonymisert. Transkripsjonene ble så analysert i verktøyet for kvalitativ dataanalyse NVivo 14 fra selskapet Lumivero. Svarene på hvert spørsmål fra de forskjellige respondentene ble organisert, analysert og gjort funn i, fra de ustrukturerte kvalitative dataene fra intervjuene. Den videre analysen gikk ut på å sortere og kategorisere funnene i tabeller slik det er presentert i presentasjon av resultatene.

Begrensninger

Fenomenene informantene opplever og beskriver er subjektive. Av den grunn kan ikke denne studien vurdere hvilke strategier som har høyest kvalitet, men heller i hvilken grad skolelederne opplever at en struktur eller metodikk gir positive eller negative effekter i form av forbedring av praksis. Denne undersøkelsen kan derfor belyse hvilke strukturer for utviklingsarbeid disse skoleledere har lojalitet til og tro på at har påvirkning på sin skoles utviklingsprosjekter eller forbedringsprosesser.

Presentasjon av resultater

Resultatene av analysene av respondentenes svar presenteres under. Her presenteres de fortløpende som koblinger mellom fenomener som respondentene opplever og Fullan og Quinn (2017, s. 12-17) definisjoner av de fem driverne i rammeverk for koherens i skoleutvikling. Det er de opplevde

fenomenene og meningene fra respondentene og beskrivelsene de har gitt, som svar på spørsmålene i intervjuguiden, som gjengis som sammenfatninger av sitater.

Det ble gjort funn av forklaringer lederne ga på hvorfor skolene opererte som de gjorde. Noen av skolene strukturerte utviklingsarbeidet med mål om å tilrettelegge for å oppnå dybdelæring og å utvikle samarbeidende kulturer, fordi de ville skape driv eller situasjoner hvor personalet drar hverandre med i medarbeiderdrevne prosesser. Flere av lederne mente at å skape team som mer eller mindre var selvdrevne mellom medarbeiderne, fungerte bedre. Flere respondenter mente at målene burde omhandle hvordan skolen måtte bli mer medarbeiderdrevet og at målene ble formulert i samråd med personalet. Respondentene mente at en måte å tilpasse til lokale forhold var å ha et mål om å redusere bruk av ressursene til ledelse av prosjektene, og å redusere lederens taletid, fordi tidligere ledere hadde dominert læringsmøtene. I tillegg så mente en respondent at ved å redusere lederens taletid så vil de samarbeidende teamene utvikle seg mer og bli selvgående grupper. En respondent mente at den opplevde at god forankring og lokal tilpasning var også med å redusere nettopp bruk av ressurser til ledelse. En respondent mente det var viktig å strukturere utviklingsarbeidet og at lederen måtte ha kompetanse i metoden de benyttet. Respondenten selv (rektor) måtte være med å skape strukturene med personalet, mente en av respondentene. En annen la vekt på at resultatene på elevundersøkelsen skulle gi retning på utviklingsarbeidet. En respondent mente at rektor burde prioritere tema og innhold, og at dette er en viktig lederfunksjon. Videre så mente flere av lederne i utvalget at lederen måtte være veldig bevisst fordelingen av tema for innhold i møter. En annen respondent fulgte utviklingsplanen fra skoleeiernivå og var opptatt av å være lojal til den.

I tillegg, ble det gjort funn av fenomen som opplevdes som motstand mot strukturen på forbedringsarbeidet. En leder i utvalget mente at personalet hadde manglende tro på elevenes forutsetninger, og derfor gjorde motstand. Det opplevdes av en annen leder i utvalget, at noen i personalet mente at kravene til god klasseledelse var utfordrende. Motstand i personalet oppsto også når temaene varierte for raskt, og personalet opplevde å ikke få jobbe lenge nok med et tema om gangen, meldte en leder i utvalget. Respondentene svarte at de møtte motstand fordi eierskapet eller forankringen var mangelfull. Det ble nevnt at de ansatte opplevde å ikke bli hørt, og dette førte til en dårligere forankring. De beskrev opplevelsene de ansatte viste til, som at de ikke ble hørt, og at eksterne konsulenter ikke når frem med budskapet. Tilbakemelding de ansatte gav var også at det eksterne budskapet opplevdes fornærmende eller fordummende. Med andre ord, så nevnte en annen respondent, at noe av innholdet var så kjent for de ansatte, at de opplevde å bli undervurdert av ledelsen ved å bli presentert et slikt «lettfattelig» innhold. I tillegg nevnte en respondent at innholdet ikke opplevdes relevant eller praksisnært nok til at man ville engasjere seg. En hovedutfordring alle lederne i utvalget trakk frem, var at om utviklingsarbeidet ikke var forankret godt nok, så ville det møte motstand. En av lederne hadde en oppfatning av at problemene oppsto først når lederen ikke ser

eller ignorerer motstanden eller motkreftene. Videre mente noen av respondentene at når ledelsen ikke prioriterer økonomisk eller tid til utviklingsarbeidet, så oppstår det motstandskrefter. Andre tilbakemeldinger fra lederne var at motstand oppsto når mange konkurrerende aktiviteter stjal tid fra utviklingsarbeidet. En leder mente at skolen måtte tåle svingninger, og flere mente at organiseringen eller fullføring av opplegget tar mye ledertid og må derfor prioriteres for å unngå motstand. En av lederne opplevde lite stagnering og bare god utvikling over tid.

Flere respondenter var samstemte at skoleeiers rolle var viktig og om skoleeier ikke prioriterer gode økonomisk rammer eller tid, og for eksempel skal spare, så virker ikke dette positivt og skaper motstand, ikke bare i personalet, men også hos ledelsen i enheten. I tillegg ville lignende motstand oppstå om skoleeier ikke opptrer støttende, ifølge en respondent.

Usikre tider for organisasjonen, som at rammebetingelsene blir endret i lokalsamfunnet og arbeidsplasser i skolen lokalt var truet, førte til usikkerhet og manglende trygghet. Dette ble trukket frem av en av lederne, som en ekstern faktor som kunne skape indre uro i utviklingsarbeidet og dermed også motstand.

Videre ble det gjort funn av ledernes opplevelser av de positive effektene til strukturene for forbedringsarbeid. Positive effekter i form av dybdelæring kom av at det oppsto god kollegaveiledning ved en skole i utvalget. I tillegg, opplevde man på flere av skolene i utvalget at det ble positive endringer i klasserommene. Andre resultat var at det ble tettere oppfølging av elever, og at det forekom nye undervisningsopplegg som bar preg av utviklingsarbeidet. Etterutdanning av ansatte ble også trukket frem som et målrettet arbeid ved en skole som hadde hatt en positiv effekt. Flere av lederne i utvalget nevnte at de hadde som mål å ha en bevisst rekrutteringsstrategi.

Respondentene var samstemte om at de hadde som mål å ha strukturert arbeid over tid. Videre var respondentene enige om at det ga sto effekt å ha en målrettet holdning om at det skulle være en fast organisering, fast varighet på møter, regelmessige møter, faste hovedtema og faste rom når man arbeidet med utvikling. I tillegg var flere respondenter opptatt av å ha som mål om å kommunisere sin møteplan tydelig. Ved en slik tydelig målretting mente respondentene at utviklingsarbeidet ble mindre impulsivt og mer systematisk. En respondent mente at de tydelige målene de kommuniserte innebar at de ansatte var lojale til metoden, og også at skoleeier var bevisst målene og viste lojalitet og støttet skolens arbeid.

På denne måten kommuniserte skolesektoren til sine lokale omgivelser, mål som viste en rød tråd fra skoleeiernivå til klasserommet. Som nevnt tidligere, trakk flere respondenter frem målet om å få til god forankring og bevisstgjøring av personalet i forhold til sitt felles ansvar, som å ha en avgjørende effekt. Det å få til medarbeiderdrevne prosesser var et mål i seg selv. Videre ble mål om lokal tilpasning av grupper, deres sammensetning og organisering eller struktur på møter, også trukket

frem som å ha stor effekt. De så bredt sammensatte grupper eller arbeidsteam som viktig. På en skole hadde som nevnt rektor selv mål om å delta i læringsgruppene. En skole hadde som mål å jobbe systematisk med å hele tiden bruke individuell refleksjon, grupperefleksjon og plenumsrefleksjon (IGP-metodikk) og mente at dette økte den lokale forankringen. En respondent mente at en lokal tilpasning som hadde stor effekt, var målet om å bruke riktig mengde tid på temaene. Strukturert arbeid over tid ble vektlagt av alle respondentene som meget viktig for å til samarbeidende kulturer. Det vil si målet om å bruke mindre tid på ting som var selvfølgelige og raskt løselige, i motsetning til mer kompliserte tema som trengte mer tid. En skole hadde som mål å bruke pedagogisk analyse som verktøy og mente det hadde stor effekt. En respondent trakk frem at det hadde en positiv effekt å ha mål om å oppnå en god refleksjon over egen praksis, og mål om å få til lokalt at de ansatte fikk mot til at de kunne mestre å føle at de hadde kapasitet til en slik refleksjon.

Den eksterne forskningsbaserte støtten opplevdes, i motsetning til når det var tidligere nevnt, der det forårsaket motstand, som positivt og lærerikt. De eksterne bidragsyterne hadde altså også en positiv effekt i forhold til å sette fokus på den enkeltes ansvar som ansatt. Det vil si at eksterne krefter opplevdes på vidt forskjellige måter. En respondent mente at det å etterutdanne ansatte ansvarliggjorde ofte den som utdannet seg. Den positive effekten alle respondentene henviste til var at målbar positiv empiri eller resultater, hadde en positiv effekt på ansvarliggjøring av personalet. Resultat på nasjonale prøver, medarbeiderundersøkelsen og egne trivselsundersøkelser hadde en påvirkning på de ansattes profesjonsetiske holdninger, ifølge en respondent. En respondent mente at slik refleksjon over egen praksis opp imot lokale data, førte til lokal forankring og relevans.

Flere hovedtema å velge mellom ble også tatt opp som å ha en positiv effekt på variasjon i teamene. Flere av respondentene viste lojalitet til metoden eller møtestrukturen skolen hadde valgt, og forventet det samme av de ansatte. Som nevnt tidligere, opplevde lederne at de tilrettela for bedre samarbeid, ved å være mindre impulsive, mer systematiske og skape stabilitet og ro rundt strukturen de hadde valgt. En respondent organiserte møter med en referansegruppe, for å sikre forankring og bedre organisering. En respondent trakk frem kollegaveiledning som en metode som kunne skape muligheter for samarbeid.

Alle lederne var opptatt av at de tilpasset lokalt ved å bestemme gruppenes størrelser, sammensetning og hvordan de ble organisert eller kommuniserte eller hvem de rapporterte videre til. Dette ble betraktet som helt avgjørende av samtlige ledere i utvalget. Nesten alle ønsket å lede for å få til lojalitet til metoden blant ansatte. Strategisk rekruttering ved å bevisst se etter rette typen medarbeidere ved nyansettelser, ble som nevnt tidligere trukket frem av en leder. En leder trakk frem at omstrukturering av organisasjonen gir av og til mulighet for endring, og at det var viktig å utnytte

en slik mulighet om den bød seg. På samme måte kunne en utskiftning i ledelsen føre til muligheter som en rektor kunne utnytte, mente en av respondentene.

Videre ble det gjort funn om respondentenes opplevelser av hvilke nødvendige eller ønskede endringer de ville gjennomføre. Personalet ved et par av skolene i utvalget ønsket at man i fremtiden tilrettela for en redusert intensitet i fremdriften av utviklingsarbeidet, ved å ha færre møter og tema man skal igjennom. Flere ledere i utvalget nevnte at en endring i målene var nødvendig etter evaluering av arbeidet som hadde vært. Noen respondenter mente også at man skulle variere strukturene noe eller metodene man brukte i læringsmøter, for å få til variasjon og ikke stagnasjon. Noen av respondentene trakk frem å etablere nye mål for å variere strukturen eller metoden de brukte i utviklingsarbeidet, som viktig. Endring av fokuset slik at det ble mer elevsentrert, var for en respondent viktig for å oppnå mer ansvarliggjøring. En annen mente de burde forankre utviklingsarbeidet enda mer i forskning eller eksterne aktører, for å føre til mer ansvarliggjøring. Et par av respondentene var mer opptatte av at det ikke var nødvendig å endre strukturen de brukte, men heller gjøre mer av det samme. En leder hadde behov for å legge inn en strategisk pause i det strukturerte utviklingsarbeidet, for å få ro til å gjøre kjerneoppgavene en periode, før de gjenopptok arbeidet.

Drøfting og konklusjoner

Sammenhengen med problemstillingen er hvordan utvalget er bevisst sine strukturer i egen enhet, der det benyttes ulike strukturer i planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeid eller forbedringsarbeid. Lederne reflekterer også over utfordringer med sine strategier.

Det ble tydelig at lederne opplevde problematikk med personalets opplevelser og meningsdannelser om strukturering av forbedringsarbeid. Fullan og Quinn (2017) sin driver for utvikling i form av å tilrettelegge for dybdelæring beskrevet i deres koherensmodell, kan sees i sammenheng med at respondentene mente lærerne projiserte årsaken til at utvikling ikke skjer, til å skyldes elevenes svake forutsetninger. Det er da en bortforklaring eller eksternalisering av problemet som utgjør defensiv motstand mot å utvikle sin egen praksis (Argyris, 2008, s. 26-27; Nordahl, 2013, s. 39-41; Robinson et al., 2018, s. 47-51). Som forslag til nødvendige endringer for å få til dybdelæring, så foreslår respondentene selv at de burde endre, variere og redusere temaene de gjennomgår i utviklingsarbeidet, variere strukturen eller metoden de bruker og redusere intensiteten i hvilken progresjon de har. Fullan og Quinn (2017, s. 118) drøfter blant annen variasjon i tilnærminger som positivt for et læringsmiljø som stimulerer til dybdelæring. Disse ønskene om variasjon antyder at det motsatte til respondentenes endringsønsker, utgjør den egentlige problematikken de møter, at utviklingsarbeidet er for ensidig. At lærerne kjeder seg og er lei arbeidet kan være problemet, slik Fullan og Quinn (2017, s. 99) beskriver. Tiltaket å skape variasjon er en «push» faktor for

progresjon. Disse grepene kan tolkes som å sortere under driverne for å oppnå dybdelæring for læreren i utviklingsarbeidet.

Under driveren å målrette innsatsen i rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017), så mente respondentene at de kunne møte utfordringen med sin struktur ved å evaluere måloppnåelse, redusere eller endre antall mål. Dette er i tråd med forskningen til Fullan og Quinn (2017, s. 43-44) som anbefaler å lede en strategi for å redusere, omstrukturere og fjerne elementer for å forhindre støy. Det moralske imperativ de samme forskerne tar opp, mente respondentene at kunne oppnås ved fokusere mer på rent elevsentrerte tema. En respondent mente også at en utskiftning av lederne eller personene som ledet forbedringsarbeidet var nødvendig fordi de aktuelle lederne manglet kompetanse eller evnen til å gjennomføre arbeidet. Domitrovich et al. (2008, s. 10) drøfter felleskapets kapasitet og gjennomføringskraft, herunder lederens evner og kompetanser, som underkommunisert i sin rolle i å hemme implementering. De drøfter også viktigheten av at lederne er en del av støtteapparatet til en intervensjon, som utgjør implementeringen av et utviklingsarbeid (Domitrovich et al., 2008, s. 3). Hargreaves et al. (2014, s. 76-77) definerer kompetanse i skolens humankapital som å ha de egenskaper som er nødvendige for prestasjoner og resultater, som tilsier at denne respondenten var bevisst et reelt strukturelt problem.

Noen responser kunne sorteres under utfordringer med driveren å utvikle samarbeidskulturer i rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017). Endringsforslagene respondentene ønsket, kan bety at det motsatte til endringsforslagene faktisk var utfordringene. De foreslo selv å ha mindre intensitet i møtevirksomheten, variere møtestrukturen på møtene og møteteknikken eller metode i møtene. Dette er noen av de samme forslagene som for å oppnå dybdelæring over. I analysen kommer det frem flere steder at kodete elementer opptrer innenfor flere av driverne i resultatene. Dette kan tolkes som naturlig da driverne i rammeverket for koherens kan sees på som symbiotiske og gjensidig avhengig av hverandre, slik at også tiltakene som kjennetegner driverne også kan ligne hverandre. Dette gjør de i aller høyeste grad i resultatene.

For nettopp å oppnå bedre samarbeidskulturer gjennom å skape mange møtepunkter i et PLF, oppstår det en dikotomi mellom en høy grad av organisering av samarbeidet (styring) opp mot høy grad av frihet til å velge form for sosialisering og samarbeid (autonomi) (Irgens, 2016, s. 142-144).

Forskningen på profesjonelle læringsfelleskap tilsier at organisering i slike læringsfelleskap kan fungere godt for å oppnå fremgang (DuFour et al., 2016; Hargreaves et al., 2014, s. 123-163).

Det å skape en ansvarskultur som driver i rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017), hadde utfordringer som respondentene mente at skyldtes at god forankring ikke var tilstrekkelig, i form av medbestemmelse, at forbedringsarbeidet ikke var tilstrekkelig praksisnært og at eksterne forelesere av den grunn ikke nådde frem. En annen årsak en respondent tok opp var at stoffet var kjent og

opplevdes fordummende. Robinson et al. (2018, s. 60-62) drøfter hvordan forankring handler om å ikke skape følelser hos de ansatte at det de gjør ikke er godt nok, eller at ved å referere til «beste praksis» er det som skolen bør sikte etter, som igjen implisitt betyr det at de ansatte har en «dårlig» praksis. Både Fullan og Quinn (2017, s. 133); Robinson et al. (2018, s. 62-63) drøfter at dataorienterte samtaler om forslag til mulig forbedring er bedre forankret hvis det skaper indre ansvarlighet. Det vil si at det ikke skaper det Argyris (2010, s. 63) kaller defensiv rasjonalisering. Som forslag til endringer på sin enhet foreslå respondentene, at de burde forankre tema i elevsentrert fokus (det moralske imperativ), forskning (dataorienterte beslutninger) eller eksterne kilder som lover og rammer (juridiske rammer). Å bruke data ytterligere for å forankre i lokal praksis, ble ikke tatt opp som en utfordring, men heller at respondentene allerede hadde en god dataorientert praksis de hadde etablert ved skolene sine.

Respondentene mente at utfordringene med lederskapet som driver i rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017), var at forankringen og medbestemmelsesprosessene ikke var tilstrekkelige som drøftet over, og at de ikke så eller møtte motkreftene på en tilstrekkelig gjennomtenkt måte. De eksterne forskerne eller skoleeierne nådde av og til ikke frem med sitt budskap eller sine mål til mottagerne, som nevnt over, også problematisert av Paulsen (2019, s. 31-47, 53, 60-61). Respondentene fant at motstand oppsto fra at det eksisterte konkurrerende oppgaver som stjal tid og fokus fra utviklingsarbeidet og at det løste for mye opp de vante strukturene personalet ønsket å jobbe i. Ofte ville disse konkurrerende oppgavene komme fra skoleeier, meldte respondentene. Robustheten i strukturen opplevdes også utfordrende å få til. Respondentene svarte at utviklingsarbeidet tok lang tid, ved at prosessene ble lange fordi alle de demokratiske stegene som var nødvendige, skulle gjennomføres først, for å få tilstrekkelig forankring. Dette igjen opplevdes ikke stagnerende, men forsinkende, og krevde en utholdenhet og robusthet over tid. Utholdenhet, stamina eller det å gjøre mer av det samme, eller fortsette med samme struktur ble også sett på som løsningen. Flere av respondentene mente at skoleeier på sin side, kunne plutselig prioritere andre konkurrerende krav til utviklingsarbeidet som utfordret de eksisterende arbeidene. I tillegg kunne de økonomiske rammene endre seg, og ytterligere oppleves saboterende for fremgangen i forbedringsprosessene. Med synkende elevtall og mindre ressurser og dårligere økonomiske rammer så meldte noen av respondentene at det medførte utfordringer for forbedringsarbeidet. Som eksempler på endringer lederne ville foreta seg som grep, nevnt under de fleste av driverne, så ønsket de å evaluere prosessene og se om det var mulig å endre retning eller finpusse strategien sin. Utvalget ville endre retning ved å følge tydelige elevsentrerte mål og tema. Utvalget ville endre intensitet ved å ha færre møter eller ha en pause i det strukturerte arbeidet. Personalutfordringer var hos en respondent utfordringen, så en endring av selve ledelsen og de ansvarlige lederne ville kanskje løse problematikken.

Det ble gjort funn som kan si noe om kunnskapsarbeidere og om deres forhold til effektive strukturer for forbedring. Å lede utviklingsarbeid med kunnskapsarbeidere som pedagoger og andre som jobber i skole, ble av samtlige ledere vurdert som et arbeid som måtte skje i profesjonelle læringsfelleskap, i tråd med beskrivelsene til DuFour et al. (2016); Hargreaves et al. (2014, s. 123-163). Alle respondentene visste enighet i at strukturert arbeid i form av møtestrukturer organisert i riktig og bestemte sekvenser og med en viss frekvens var nødvendig for å sikre både driften og nødvendig utvikling. For alle respondentene, så var selve opprettelsen av møtestrukturene og den til dels nøye og presise oppfølgingen av disse, selve kjernen i eget syn på suksess i eget utviklingsarbeid.

Domitrovich et al. (2008, s. 5) drøfter at det i 2008, fortsatt var lite forskning på forholdet mellom strategier for implementering og resultatene av implementering. Videre definerer de samme forskerne at en implementeringsstrategi kan forstås på samme måte som det respondentene her var opptatt av, nemlig møter og deres frekvens, tid, sekvenser og måter det gjøres på. I den praktiske skolehverdagen kan det være selve prosesskvaliteten som er viktig, det vil si kvaliteten på relasjoner og prosesser i virksomheten (NOU 2023:27, 2023, s. 18). Lederne attribuerte det å skape driv og motivasjon og også medarbeiderdrevne prosesser til kvaliteten på strukturen enheten benyttet, med andre ord at det profesjonelle læringsfelleskapet muliggjorde fenomenene. I tillegg mente respondentene at prosessene var med på å tilrettelegge for dybdelæring. Tanggaard og Brekke (2021, s. 24) fremlegger en tese om at prosessen blir bedre om de planlegges og ledes av ledere som har kunnskap og ferdigheter i engasjerende eller deltakende metoder og måter å åpne og lukke prosesser på. Robinson et al. (2018, s. 47-49) viser til engasjerende ledelse som metode fremfor omgående ledelse. Ved sine svar og forslag til endringer viste respondentene bevissthet rundt dette teoretiske grunnlaget, men ikke presisjon i beskrivelse av løsningene på disse fenomenene. Videre var det i stor grad mangel på henvisning til forskning og forskere som kunne støtte opp under deres syn. Likevel viste refleksjonene deres noen samsvar med forskning.

I forbindelse med de tre driverne lederskap, målretting av innsatsen og det å utvikle samarbeidskulturer svarte lederne med flere svar at de hadde mest tro på god målretting av innsats og lederskap i å skape fast organisering, fast varighet på møter, faste rom til møter, regelmessige møter, mer systematikk, tydelig kommuniserte møteplaner og strukturert arbeid over tid. Forskning om profesjonelle læringsfelleskap viser at disse faktorene kan være i tråd med hvordan læringsfelleskap kan konstrueres (DuFour et al., 2016; Hargreaves et al., 2014, s. 123-163). I tillegg nevnte en respondent, på samme måte som Paulsen (2019, s. 46-47) var opptatt av og som drøftet tidligere, at skoleeiers lojalitet eller tillitsbasert ledelse var avgjørende. I tillegg, fungerte utviklingsarbeidet godt fordi det eksisterte et fenomen som kan sammenlignes med det Paulsen (2019, s. 43-45) kaller ledernes mestringstro, eller det en respondent kalte en rød tråd fra skoleeiernivå og inn i lokale strukturer og klasserom. Av andre elementer respondentene trakk frem som ikke dreide seg om å

utnytte det Hargreaves et al. (2014, s. 109-116) kaller sosial kapital eller beslutningskapital, så foreslo noen respondenter en målrettet innsats med enhetens humankapital. Forslagene var å foreta strategisk rekruttering av nyansatte, etterutdanning av ansatte og muliggjøre kollegaveiledning av ansatte. Ledernes faktiske evne til å fordele lærerressursene og lederressursene er vanskelig å vurdere, men det var tydelig at de var bevisste disse personalmessige utfordringene.

En annen struktur de hadde mest tro på ga positiv effekt, kan attribueres mest til driveren å utvikle samarbeidende kulturer. De henviste til forankring og bevisstgjøring av ansvaret i personalet og at de i stor grad var medarbeiderdrevet som drøftet tidligere og som var tilfelle for flere drivere. Gruppene i de profesjonelle læringsfelleskapene eller teamene var ikke tilfeldige, men bevisst og bredt sammensatt. Fremgangsmåten en av skolene attribuerte suksessen sin til var strengt prosessorientert metodikk i form av bevisst bruk av individuell, gruppe og plenum (IGP-metodikk) som Tanggaard og Brekke (2021, s. 243-244) også beskriver som effektiv. Dette ble understreket at var en nøkkel til suksess i denne skolens utviklingsarbeid og samarbeidsarenaer. I slike grupper opplevde en av respondentene at en annen nøkkel til suksess lå i at rektor selv deltok i gruppene i det profesjonelle læringsfelleskapet. En annen respondent attribuerte suksessen sin til modellen for pedagogisk analyse (Nordahl, 2013).

Innenfor driveren å skape en ansvarskultur definerte respondentene selv at den strukturen de hadde mest tro på var å analysere og lære av resultatene fra elevundersøkelsen og ta valg om retning etter evaluering av data. Denne underveisvurdering var mindre formativ enn den var summativ, altså i etterkant av en periode og ikke underveis (Reeves, 2009, s. 92). Ledernes evner til å benytte underveisvurdering og prinsippene i formativ vurdering for å sikre en tilpasning og fremgang i utviklingsprosjektet, kom ikke frem i noen særlig grad for rent dataorienterte prosesser. I skolene fra videregående nivå brukte de midtveisvurdering som ledd i identifisering, kartlegging og oppfølging av elevene. Dette kunne fremtvinge justeringer av retningen i det pedagogiske arbeidet rundt elevene. Selv om respondentene ikke svarte direkte på dette, så nevnte alle skolene at de brukte resultater fra høsthalvåret på elevundersøkelsen, nasjonale prøver og andre kartleggingsverktøy, for å justere undervisningspraksisen direkte opp mot enkeltelever og klasser. Årsaken til at ikke alle respondentene trakk frem slikt elevrettet arbeid, kan være at formuleringene i intervjuguiden brukte terminologien «utviklingsarbeid» og «forbedringsarbeid» som kan tolkes ensidig som arbeid med tema som større prosjekt i stilen «Kultur for læring», «Vurdering for læring» osv. I tillegg mente respondentene at dataorienterte beslutninger var med å samle fokus og skape en indre ansvarliggjøring og driv i personalet der de drar hverandre med. Flere av respondentene var opptatt av at de positive effektene de hadde målt, skyldtes at de kunne vise til målbar og positiv empiri eller målbare resultater, det vil si gode resultater på blant annet nasjonale prøver, elevundersøkelsen, lærerundersøkelsen, medarbeiderundersøkelser og/eller interne trivselsundersøkelser. De attribuerte

også god effekt til god ekstern forskningsbasert forankring i høgskolemiljøet, eksterne effekter som forankring hos skoleeier og lokalsamfunnet. Kompetanseheving ble også trukket frem som årsak til at effekten av utviklingsarbeidet var positiv.

Konklusjon

Drøftingen har satt søkelys på hvilke strategier og løsninger utvalget har mest tro på vil fungere, om de har tillit til sin valgte struktur og hvordan de oppfatter at personalet opplever strukturen. I tillegg har drøftingen forsøkt å trekke paralleller til det kunnskapsgrunnlaget respondentene kan ha anvendt for å underbygge sitt valg av struktur eller sin bruk av en bestemt systematikk. Slik har kanskje analysen forsøkt å avdekke om utvalget er bevisst forskningsbasert kunnskap eller benytter annen systematikk som ikke direkte underbygges av forskning. Av drøftingen kan man konkludere med at lederne i dette utvalget gjør bevisste valg, som også er beskrevet av forskjellige forskere. Det betyr at lederne kan sies å ha forskningsmessig belegg for å sette de målene de har og gjennomføre utviklingsarbeidet slik de har gjort. Forståelse av begrepene var også ganske like mellom skoletyper og forskjellige ledere, uten særlig diskrepans. De var bevisste den strukturen deres enhet trengte på det ståstedet de var, og helt tydelige på at utviklingsarbeidet hadde de ansvar for som skoleledere. Med andre ord tok de selvstendige vurderinger og valg av nødvendige lokale tilpasninger. De viste også god kjennskap og bevissthet rundt sine medarbeideres opplevelser av utviklingsarbeidet. I tillegg hadde lederne tro på at de ikke bare arbeidet med utviklingsarbeid, men at det faktisk skjedde en utvikling eller forbedring. Lederne var lojale til sin valgte struktur, samt deres evne til å lede sine ansatte i disse forutsigbare og systematiske prosessene og opplevde suksess og forbedring. Opplevelse av mestring etter sin valgte metode, kan oppleves katalyserende og gi trygghet og stabilitet i organisasjonen. Det var tydelig at de ikke brukte eller trodde på effekten av andre tilnæringsmåter, som tilfeldige, ustrukturerte relasjoner, tilfeldige dialoger eller rett og slett inkonsekvente usystematiske tilnæringer.

Dette studiets bidrag kan være at det bekrefter at noen skoleledere ikke fremstiller seg selv eller skolen i nevneverdig differerende lys. Dette utvalget er ikke representativt for alle skoleledere, men det finner i kanskje en liten grad, at det ingen grunn til å mistenke skoleledere for å forsømme sin plikt og ansvar.

Litteraturliste

- Argyris, C. (2008). *Teaching Smart People How to Learn*. Harvard Business Review Press.
- Argyris, C. (2010). *Organizational traps : leadership, culture, organizational design*. Oxford University Press.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice - increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass Publishers.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Romanelli, L. H., Leaf, P. J., Greenberg, M. T. & Ialongo, N. S. (2008). Maximizing the Implementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1 (3), 6-28. Hentet 11.05.2024 fra <https://doi.org/10.1080/1754730x.2008.9715730>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfelleskaber*. Dafolo A/S.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2012). *Professional Capital - Transforming Teaching in Every School*. Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen*. Kommuneforlaget.
- Hargreaves, A., Fullan, M. & Sandengen, S. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler : hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Hargreaves, A., O'Connor, M. T. & Goveia, I. C. (2019). *Profesjonalitet gjennom samarbeid : når undervisning i samarbeid gir læring for alle*. Cappelen Damm akademisk.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen : organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Jenssen, M. M. F. (2023). *Profesjonelle læringsfellesskap i skolen: En mulighet for kollektiv læring og bedre undervisning?* Høgskolen i Innlandet. Hentet 11.05.2024 fra https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/3040228/Mette%20Marit%20Forsmo%20Jenssen_phd.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 11.05.2024 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Lilleåsen, L. R. B. (2024, 25.03.24). Bak lukkede dører i Sør-Odal. *Glåmdalen*. Amedia AS. Hentet 11.05.2024 fra <https://www.glomdalen.no/bak-lukkede-dorer-i-sor-odal/f/5-19-1501174>

Nordahl, T. (2013). *Pedagogisk analyse : beskrivelse av en pedagogisk analysemodell for å møte utfordringer i barnehagen* (Bd. nr. 2013). Høgskolen i Hedmark, Senter for praksisrettet utdanningsforskning.

NOU 2023:27. (2023). *Et nytt system for kvalitetsutvikling – for elevenes læring og trivsel*. Kunnskapsdepartement. Hentet 11.05.2024 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/85cc09d37f604868b31cd0da68aaa200/no/pdfs/nou202320230027000dddpdfs.pdf>

Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.

Reeves, D. B. (2009). *Leading change in your school : how to conquer myths, build commitment, and get results*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Robinson, V., Guldahl, S. V., Guldahl, T. & Mekki, O. (2018). *Færre endringer - mer utvikling*. Cappelen Damm akademisk.

Tanggaard, P. & Brekke, B. (2021). *Praktisk prosessledelse i skolen* (1. utgave. utg.). Kommuneforlaget.

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.

Vedlegg

Vedlegg A – Intervjuguide for artikkel om håndtering av motstand

1. Er kulturene i din skole satt i noen tankemønstre eller forståelsesrammer som forhindrer de ansatte å utvikle seg?
2. Prosentvis – hvor mange ansatte er i motstand i din skole?
3. Hvordan jobber ledelsen med forskjellige slike tankemønstre som forhindrer ansatte i å ville utvikle seg?
4. Finnes det forståelse eller manglende forståelse av lederansvaret for ansatte som ikke utvikler seg?
5. Hvordan påvirker evnen til å lede endringsprosesser din skole?
6. Jobber ledelsen din på en måte som er med på å fjerne eller minimere slike tankemønstre eller jobber de imot slike tankemønstre på en måte som skaper mer konflikt? Hvordan jobber de?
7. Hvilke alternativ til å påvirke medarbeiderne i organisasjonens retning har dere?
8. Hvordan kan felles mål, visjoner, prinsipper, tro og dialog påvirke dette?
9. Hvordan er lederens egenskaper viktig?
10. Hva kjennetegner ledernes håndtering av «brønnpisserne» og motstanderne?
11. Har de noen felles bakgrunn, erfaring, egenskaper, kjennetegn eller underliggende årsaker til at de leder som de gjør?
12. Hvordan kan man få den ansatte til å forplikte seg overfor felleskapet og organisasjonen som helhet?
13. Hvordan får du den som likevel vil være i opposisjon til å følge utviklingstrendene i organisasjon?

Vedlegg B – Intervjuguide for artikkel om struktur som driver i utviklingsarbeid

1. Er det bestemte nyttige strukturer for forbedringsarbeid ved skolen din?
2. Kan du knytte dette opp mot resultatene til skolene de siste 5 årene? I hvilken grad vil kvaliteten på strukturene i forbedringsarbeidet ha påvirket skolens resultat over de siste 5 årene?
3. Er det fordeler eller ulemper mellom metoden dere har benyttet?
4. Er det nødvendig med lokale tilpasninger til teoretiske modeller?
5. Hvorfor er det slik at din skole må tilpasse spesielt eller følge den teoretiske modellen «slavisk»?
6. Er det noen bakgrunn eller historiske grunner til at forbedringsarbeidet er der det er idag?
7. Skyldes eventuell stagnering i metodikk og struktur utenforliggende faktorer? Hvilke?
8. På samme måte skyldes eventuell suksess i metodikk eksterne påvirkninger? Hvilke?
9. Behøves metodeendring og i tilfelle hvordan vurderer og velger dere endringen i metode?
10. Hvordan har strukturen dere har valgt blitt mottatt i personalet?

Vedlegg C – Vurdering av behandling av personopplysninger fra Sikt



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

709332

Vurderingstype

Standard

Dato

17.03.2023

Tittel

2MUOPP-1 21H Masteroppgave ved Høgskolen i Innlandet

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Gro Helstad Løken

Student

Einar Olav Holøyen

Prosjektperiode

30.01.2023 - 03.04.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.04.2024.

Meldeskjema **Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten.

DATABEHANDLER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale e.l.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!