

Lærernes kontinuerlige kompetanseutvikling

En empirisk studie av læreres refleksjoner og erfaringer

Master i skoleledelse

NTNU 2012

Nina Aagesen Vasseljen

Forord

Denne masteroppgaven skrives som avsluttende oppgave i et fireårig deltidstudium i skoleledelse. Studiet har for meg som skoleleder vært en verdifull arena for kompetanseutvikling.

Dagens kunnskapssamfunn er i stadig utvikling og krever utdanningsinstitusjoner med høy endrings- og utviklingskompetanse. Det hevdes at læreren er skolens viktigste ressurs, og det poengteres at skoleledere må ha et bevisst forhold til både utvikling av lærernes kompetanse og utnyttelse av skolens samlede kompetanse. Skoleeiere og skoleledere over hele landet søker gode strategier for lærernes kompetanseutvikling. Som fagleder ved en barneskole stiller jeg meg ofte det spørsmålet jeg har valgt som problemstilling for denne masteroppgaven: Hvordan legge til rette for lærernes kontinuerlige kompetanseutvikling?

I Trondheim kommune har vi siden 1997 hatt treårige program for kvalitetsutvikling i grunnskolen, og kommunens lærere har rik erfaring fra ulike kompetanseutviklingstiltak. Jeg har valgt å søke svar på problemstillingen min gjennom samtaleintervju med barneskolelærere i Trondheim.

Arbeidet med masteroppgaven har vært inspirerende og lærerikt. Takk til mine gode hjelpere; veileder Einar Skaalvik ved NTNU Pedagogisk institutt, kommunal skolefaglig rådgiver May Johnsen og kloke medstudenter, kolleger og skolefolk som daglig bidrar til å øke min faglige kompetanse og nysgjerrighet. Takk også til familie og venner som fyller meg med energi!

Jeg retter en spesiell takk til de sju lærerne som raust delte sine erfaringer og refleksjoner med meg.

Vikhammer, 30.mai 2012

Nina Aagesen Vasseljen

Sammendrag

En viktig forutsetning for elevenes læring er lærere med god pedagogisk og faglig kompetanse og kompetente skoleledere. Problemstillingen jeg har valgt for denne studien er: *Hvordan legge til rette for lærernes kontinuerlige kompetanseutvikling?* Målet for studien er at jeg ved å intervju barneskolelærere og å sammenholde deres uttalelser om utvikling i lærerrollen med aktuell teori og empiri, kan presentere noen tanker om hvordan skoleledere i Trondheim kan videreføre arbeidet med tilrettelegging for lærernes kontinuerlige utvikling.

Med utgangspunkt i erfaringer fra egen skolehverdag og teori og forskning innenfor motivasjon, individuell og kollektiv utvikling, utviklingsledelse og dagens lærerrolle, har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål; *Er det sammenheng mellom lærernes opplevelse av egen arbeidssituasjon og deres motivasjon for kompetanseutvikling? Hva framholder lærerne som positivt betydningsfullt for deres kompetanseutvikling? Hvordan opplever og forstår lærerne dagens lærerrolle, og kan dette ha betydning for deres motivasjon for utvikling?*

Som metode har jeg valgt kvalitativ forskningsstrategi med fenomenologisk tilnærming. Jeg har gjennom delvis strukturerte, kvalitative samtaleintervju, intervjuet sju barneskolelærere. I studiens drøftingsdel sammenholder jeg mine funn med valgt teori og empiri, og bruker Irgens "utviklingshjul" for en skole i bevegelse (se s.14) som analyseverktøy (Irgens, 2010).

Mine funn i denne studien, som kun gir grunn til antakelser, tyder på at skolelederens tilrettelegging for lærernes kontinuerlige kompetanseutvikling handler om å uttrykke tydelige forventninger til lærerne innenfor både individuell og kollektiv utvikling og individuelle og kollektive driftsoppgaver, å etablere kommunale utviklingsnettverk og samarbeid med utdanningsorganisasjoner, å bygge kollektive støttefunksjoner i organisasjonen som styrker lærernes individuelle mestring, å etablere en kollektivt reflekterende kultur for utvikling i organisasjonen, som ikke bare favner kollektive driftsoppgaver og kollektiv utvikling, men også individuelle driftsoppgaver og individuell utvikling, å omsette læring til handling gjennom blant annet å skriftliggjøre organisasjonens kunnskap, rammer og mål i form av standarder, rutiner og prosedyrer, og å være en deltakende skoleleder som utøver utviklingsrettet ledelse innenfor både kollektiv og individuell utvikling og kollektive og individuelle driftsoppgaver.

Innhold

Forord	i
Sammendrag	ii
Innhold.....	iii
1. Innledning.....	1
1.1 Strategi for kompetanseutvikling i norsk skole 2005-2012	2
1.2 Problemstilling	3
1.3 Oppgavens struktur	4
2. Teori	5
2.1 Motivasjon for utvikling	5
2.2 Ledelse av individuell og kollektiv utvikling	8
3. Metode.....	13
3.1 Utarbeiding av forskningsspørsmål	13
3.2 Valg av kvalitativt forskningsintervju som metode.....	14
3.3 Utarbeiding av intervjuguide og pilotering	14
3.4 Valg av informanter.....	16
3.5 Datainnsamling	17
3.6 Etisk ansvar, validitet og reliabilitet	18
4. Presentasjon av data	19
4.1 Lærernes beskrivelse av dagens lærerrolle	19
4.2 Lærernes motivasjon for utvikling.....	21
4.3 Læreren i rommet for individuelle driftsoppgaver	22

4.4 Læreren i rommet for kollektive driftsoppgaver	24
4.5 Læreren i rommet for kollektiv utvikling	27
4.6 Læreren i rommet for individuell utvikling	32
5. Drøfting	35
5.1 Motivasjon for utvikling	35
5.2 Ledelse og tilrettelegging for utvikling	36
5.2.1 I rommet for individuelle driftsoppgaver	36
5.2.2 I rommet for kollektive driftsoppgaver	40
5.2.3 I rommet for kollektiv utvikling.....	43
5.2.4 I rommet for individuell utvikling.....	46
5.3 Kollektiv forståelse av dagens lærerrolle.....	49
6. Avslutning	51
Litteraturliste	54
Innholdsliste for vedlegg	58
Vedlegg 1	59
Vedlegg 2	60
Vedlegg 3	61
Vedlegg 4	62

1. Innledning

Dagens kunnskapssamfunn er i stadig utvikling og krever utdanningsinstitusjoner med høy endrings- og utviklingskompetanse. Dette poengteres og utdypes i dokumenter som ”Kvalitet i skolen” (St.meld. nr 31 (2007-2008)), ”Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS-rapporten)” (Vibe, Aamodt & Carlsten, 2009), ”Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport” (St.meld. nr 19 (2009-2010)), ”Kompetanse – for hvem?” (Hagen & Nyen, 2009) og ”Læreren – rollen og utdanningen” (St.meld. nr 11 (2008-2009)).

De nasjonale strategiene for kompetanseutvikling i norsk skole for perioden 2005-2012 vektlegger at læreren er skolens viktigste ressurs, og at skoleledere må ha et bevisst forhold til utvikling av lærernes kompetanse og utnyttelse av skolens samlede kompetanse (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2011). Det framheves at grunnlaget for læring i skolen er støtte, evaluering og videreutvikling av lærerens kompetanse, og påpekes at lærere har ansvar for egen yrkesutøvelse og rett og plikt til å vedlikeholde, oppdatere og videreutvikle kunnskap og faglighet.

Kunnskapssamfunnet vårt krever lærere og utdanningsinstitusjoner som gjennom kontinuerlig utvikling bygger solid profesjonskompetanse. Her har både utdanningsmyndighetene, skoleeierne, skolelederne og lærerne ansvar.

Linda Lai definerer kompetanse som ”de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål” (Lai, 2004, s.47). I dagens skole forventes det både individuell og kollektiv lærerkompetanse innenfor områder som pedagogikk, fagdidaktikk, kommunikasjon, samhandling og utviklingsledelse. I begrepet ”lærernes kompetanseutvikling” legger jeg både den enkelte lærerens individuelle kompetanseutvikling og lærernes kollektive kompetanseutvikling, og begrunner dette med at både kollektiv og individuell utvikling styrker den enkelte lærerens grunnlag for mestring i lærerrollen. Ikke alle kollektive utviklingsprosesser gir nødvendigvis individuell kompetanseutvikling hos lærerne, men læring i organisasjonen bedrer rammefaktorene og vilkårene for lærerens jobbutøvelse, og styrker slik lærerens mulighet til å gjøre en bedre jobb.

1.1 Strategi for kompetanseutvikling i norsk skole 2005-2012

For å sikre en forsvarlig innføring av grunnskolereformen 2006-2008, utarbeidet KS, arbeidstakerorganisasjonene, lærerutdanningene og utdanningsmyndighetene ”Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen for perioden 2005-2008” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Formålet var å utvikle skolene som lærende organisasjoner, styrke skolelederne som utviklingsledere, og prioritere videreutdanning og faglig fornyelse blant lærerne. Lokale kompetanseutviklingsplaner, skolebasert vurdering og en kultur for kontinuerlig læring med kompetanseutviklingstiltak knyttet til lærernes daglige praksis, ble framholdt som en forutsetning for målrettet kompetanseutvikling.

I 2009 ble strategien videreført i dokumentet ”Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere” (Kunnskapsdepartementet, 2008). Her var formålet å *styrke elevenes læring og motivasjon ved å øke lærernes fagdidaktiske og pedagogiske kompetanse* gjennom bedre mulighet for videreutdanning innenfor prioriterte fag og områder. Strategidokumentet poengterte at skoleeier sitter med ansvaret for at skolene har den nødvendige kompetansen, at kompetanseutvikling finner sted og at denne utviklingen er forankret i lokale behov på skole- og lærernivå. Nasjonale utdanningsmyndigheter skulle bidra, bl.a. gjennom statlige ressurser, men ansvaret for å forankre utviklingsstrategien i egen organisasjon, kartlegge lærernes og skolens kompetansebehov, utarbeide kompetanseutviklingsplaner, og legge til rette for lærernes deltakelse i videreutdanningstilbud, ble lagt til skoleeierne og skolelederne.

Strategidokumentet fra 2009 ble i 2012 etterfulgt av ”Kompetanse for kvalitet. Strategi for etter- og videreutdanning 2012-2015” (Kunnskapsdepartementet, 2011). Her utvides strategien slik at den, i tillegg til videreutdanning for lærere, også omfatter utdanningen ”Rektorskolen” for skoleledere og etterutdanning for både lærere og skoleledere. Strategiens plan for etterutdanning vektlegger utvikling av lærerens profesjonsrolle og skolen som lærende organisasjon. Områder som prioriteres er blant annet klasseledelse, vurdering for læring og regne- og leseopplæring. Målet er å bedre elevenes forutsetning for læring gjennom *å øke både lærernes og skoleledernes kompetanse, og å styrke skolen som organisasjon.*

Strategidokumentet fra 2009 poengterte at medarbeiderne og arbeidstakerorganisasjonene skulle sikres innflytelse og medbestemmelse, slik at lærerne utviklet forståelse for kompetanseutvikling som en naturlig del av egen yrkesrolle, og at rektor sto ansvarlig for å

legge til rette for systematisk og kontinuerlig utvikling ved den enkelte skole og hos den enkelte lærer. I strategidokumentet for 2012-2015 vektlegges rektors ansvar for å lede både individuell og kollektiv læring, og det anbefales at skoleeier og den enkelte skole utvikler en delingskultur for ny kompetanse.

Trondheim kommunes arbeid for kvalitetsutvikling i grunnskolen har siden 2006 hatt som mål å etablere *kultur for læring gjennom læring i fellesskap* (Trondheim kommune, u.å.a, u.å.b). Hovedkomponenter i dette arbeidet har vært etterutdanning, videreutdanning, forsøks- og utviklingsarbeid og plan for skoleutvikling. Kommunen ønsker aktive praksisskoler og samarbeider med lærerutdanningsinstitusjonene for å skape sammenheng mellom studentpraksis, oppfølging av nyutdannede, etter- og videreutdanning og FoU-arbeid. I perioden 2006-2012 har knapt 400 lærere gjennomført videreutdanning med tilrettelegging gjennom ”Kompetanse for kvalitet”. I kommunens etterutdanningsprosjekt har nettverk med moderskoler, kollektiv skolering ved skolene, gode kursholdere og forpliktende prosjektdeltakelse vært suksessfaktorer.

1.2 Problemstilling

Vi skoleledere står ansvarlige for individuell og kollektiv kvalitet ved egen enhet. Vi skal ivareta kontinuerlig utvikling for en profesjonsgruppe hvor det forventes bred og oppdatert kollektiv og individuell kompetanse og høy grad av selvstendighet. Ved egen skole erfarer vi at *elevne* motiveres til læring når de kjenner læringsmålene, opplever mestring, gis rom for medvirkning i et trygt læringsmiljø, har gode læringsstrategier og får god veiledning i egen utviklingsprosess. Lykkes vi med å gi lærerne et tilsvarende godt utviklingsmiljø?

Jeg søker i denne studien innsikt i barneskolelæreres erfaringer med det å være en lærer i kontinuerlig utvikling i vår kommune. Deres erfaringer bør være en betydningsfull veiviser i vårt videre arbeid med tilrettelegging for kontinuerlig kompetanseutvikling blant lærerne.

Problemstillingen jeg har valgt for denne studien er:

Hvordan legge til rette for lærernes kontinuerlige kompetanseutvikling?

Problemstillingen er valgt ut fra mitt skolelederperspektiv, og jeg søker svar gjennom samtaleintervju med barneskolelærere. Lærernes profesjon er å lede, veilede og legge til rette

for læring. Som pedagoger i dagens grunnskole innehar de høy kompetanse innen vurdering for læring og læringsstrategier. Hvordan vurderer de egen utviklingsprosess, og hvordan opplever de vår tilrettelegging for deres utvikling?

Strategidokumentene for kompetanseutvikling vektlegger organisasjonsutvikling, utviklingsledelse, dagens lærerrolle og lærerens rolle i egen utvikling. Med utgangspunkt i teori og forskning innenfor disse områdene, har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

Er det sammenheng mellom lærernes opplevelse av egen arbeidssituasjon og deres motivasjon for kompetanseutvikling?

Hva framholder lærerne som betydningsfullt for deres kompetanseutvikling?

Hvordan opplever og forstår lærerne dagens lærerrolle, og kan dette ha betydning for deres motivasjon for utvikling?

1.3 Oppgavens struktur

Jeg rapporterer min studie gjennom seks kapitler. I første kapittel, innledningen, begrunner jeg valg av tema, gir en oversikt over nasjonale strategier for kompetanseutvikling i skolen 2005-2012, og presenterer denne studiens problemstilling og forskningsspørsmål. I andre kapittel, teorikapittelet, utdyper jeg den teoretiske rammen for studien og presenterer aktuell forskning. I kapittel tre, metodekapittelet, presenterer og begrunner jeg valg av metode, og beskriver mine valg og vurderinger foretatt i forberedelse og gjennomføring av datainnsamlingen. Mine funn fra datainnsamlingen presenteres i kapittel fire, og i kapittel fem drøfter jeg disse funnene mot teori og forskning fra kapittel to og de nasjonale strategidokumentene for kompetanseutvikling i skolen. I det avsluttende kapittelet, kapittel seks, presenterer jeg mulige tiltak for tilrettelegging for kompetanseutvikling.

Som vedlegg ligger intervjuguide for samtaleintervju, og mine henvendelser til rektorer og lærere knyttet til forespørsel om studiedeltakelse.

2. Teori

Viktige prinsipper i de nasjonale strategiene for kompetanseutvikling i skolen for perioden 2005-2012 (se kapittel 1.1), er at skolen som organisasjon styrkes gjennom å øke både lærernes og skoleledernes kompetanse, at lærerne gis innflytelse og medbestemmelse i arbeidet for kompetanseutvikling, at utviklingen forankres i lokale behov på skole- og lærernivå, at kompetansebehovet hos lærerne og skolene kartlegges, at det utarbeides kompetanseutviklingsplaner, at skoleeier og skoleleder legger til rette for lærernes deltakelse i etter- og videreutdanning, at skolelederne får et bevisst forhold til utvikling av lærernes kompetanse og utnyttelse av skolens samlede kompetanse, at det utvikles delingskulturer både på skole- og kommunenivå, at skolelederne støtter, evaluerer og bidrar til utvikling av lærernes kompetanse, at lærerne tar ansvar for egen yrkesutøvelse og vedlikeholder, oppdaterer og videreutvikler egen kunnskap og faglighet, og at lærerne forstår kompetanseutvikling som en del av egen yrkesrolle. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å forankre min studie i teori og forskning innenfor områdene mestring og motivasjon for utvikling, lærende organisasjoner, kollektivt orienterte skoler og ledelse av disse.

Jeg deler dette teorikapittelet i to delkapittel. I 2.1 fokuserer jeg på individets motivasjon for utvikling gjennom Banduras sosialkognitive teori om "Human agency"/agent i eget liv (Bandura, 2006) og "Self-efficacy"/mestringsforventning (Bandura, 1997), og på kollektivets betydning for individets motivasjon og læring gjennom Goddards teori om kollektiv mestringsforventning (Goddard, 2001). I 2.2 presenterer jeg, med utgangspunkt i Senges teori om lærende organisasjoner (Senge, 1999), Irgens' forskning innenfor utvikling i kollektivt orienterte skoler kontra individuelt orienterte skoler, hans rammemodell for et godt handlingsrom for utvikling (Irgens, 2011) og hans utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens, 2010).

2.1 Motivasjon for utvikling

Viljen til å lære er den viktigste forutsetningen for læring og en avgjørende drivkraft for utvikling. Maslows behovshierarki beskriver hvordan mennesket søker anerkjennelse, kunnskap og forståelse og ønsker å utvikle sine muligheter (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Motivasjon gir energi og vilje og driver menneskets handlinger. I et samfunn i stadig endring

blir lærernes motivasjon for kontinuerlig utvikling av betydning for dagens og framtidens skole. Jeg velger derfor å se nærmere på teori og forskning om menneskets motivasjon for læring generelt, og læreres opplevelse av mestring og deres motivasjon for utvikling spesielt.

I følge motivasjonsteori om selvbestemmelse, bygger menneskets indre motivasjon på et grunnleggende psykologisk behov for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet (Deci & Ryan, 1985). Indre motivasjon vokser ut fra egen interesse og fri vilje. Den indre motivasjonen gir selvinitierte handlinger, fleksibilitet, kreativitet og innovasjon. Økt autonomi, opplevelse av tilhørighet, og følelse av kompetanse og mestring, øker individets indre motivasjon. Høy indre motivasjon er grunnlag for optimal læring, det vil si læring som ikke bare fører til reproduksjon, men læring som setter individet i stand til å anvende tilegnet kunnskap i nye sammenhenger.

Bandura (1997, 2006) vektlegger gjennom sin sosialkognitive teori om "human agency" og "self-efficacy", menneskets konstruksjon av virkeligheten, selvregulering, avkoding av informasjon og utvikling av atferdsmønster. "Human agency", som av Einar og Sidsel Skaalvik er oversatt til "agent i eget liv" (Skaalvik & Skaalvik, 2011), beskriver en tredelt, gjensidig avhengighet mellom atferd, miljømessige forhold og personlige faktorer som kognitive, følelsesmessige og biologiske forhold. At mennesket er agent i eget liv, innebærer at mennesket setter seg egne mål, vurderer hva som skal til for å nå målet, vurderer sin kompetanse for å nå målet, planlegger arbeidet sitt, legger strategier for utførelse, gjennomfører arbeidet, overvåker prosessen, reflekterer over den, og vurderer resultatet. For at mennesket skal lykkes som agent i eget liv, trenger mennesket kunnskap innenfor det aktuelle området, mål som vedkommende ønsker å nå, tro på at det er mulig å nå disse målene, mot til å prøve og feile, mot til å søke hjelp, og evne til selvvurdering og selvrefleksjon.

Fordi menneskets motivasjon, følelsesmessige tilstand og handlinger er mer basert på subjektive opplevelser enn på objektive sannheter, står individets tro på egen kompetanse og mulighet for å nå valgte mål, sentralt i Banduras teori. "Self-efficacy", som oversatt til norsk beskrives som forventning om mestring, spiller en sentral rolle i menneskets motivasjon. Skaalvik og Skaalvik definerer mestringsforventning som "...en situasjonsbestemt vurdering av å være i stand til å utføre bestemte oppgaver for å nå bestemte mål." (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s.146). Menneskets forventning om mestring påvirkes av hvilke oppgaver man blir satt

til å gjøre, arbeidsforhold og rammefaktorer. Reell kontroll og styring over egen situasjon øker forventningen om mestring. I følge Bandura påvirkes individets mestringsforventning av kontekst og tidligere læring. Høy forventning om mestring predikerer god motivasjon og gode prestasjoner, og personer med høy mestringsforventning er motiverte og arbeider lett og utholdende. Samspill med andre, betydningsfulle relasjoner og konkrete erfaringer av mestring og anerkjennelse, styrker forventningen om mestring.

Menneskets mestringsforventning er av stor betydning i utviklingen av selvmotiverende og livslang læring, fordi forventning om mestring er troen på at vi vil lykkes når vi står overfor nye utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Lærere uten forventning om mestring blir, i følge Skaalvik og Skaalvik, uklare rollemodeller for elevene, de får dårlige resultater og de unngår utfordringer. Deres forskning viser at læreres mestringsforventning og trivsel er relatert til skolekonteksten (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Noe av det lærere opplever belastende, i følge Skaalvik og Skaalvik (2009, 2010), er endringskrav uten nødvendig kompetanseheving, at utviklingsprosjekt ikke får festet seg før nye prosjekt settes i gang, krav om tilpasset opplæring for alle elever, disiplinproblemer, krevende foreldresamarbeid, sosialpedagogiske utfordringer, bekymringer for enkeltelevers livssituasjon, manglende autonomi i undervisningen, tidspress, krav om dokumentasjon, og teamsamarbeid som ikke fungerer. Dette svekker lærernes forventninger om mestring og derved deres motivasjon. Skaalvik og Skaalvik (2009) hevder at skoleledere kan stimulere lærernes forventninger om mestring, og derigjennom deres motivasjon, ved å redusere lærernes tidspress, forebygge konflikter med foresatte, og utvikle et støttende klima i organisasjonen. Dette forutsetter klare rammer, struktur i organisasjonen og handlingsrom for læreren til å utøve sin profesjon.

I følge Goddard (2001) styrkes enkeltindividet av fellesskapets kompetanse, av den kollektive motivasjonen for læring i organisasjonen, og av fellesskapets forventning om mestring. Kollektiv mestringsforventning i skolen handler om lærernes tro på at *felles* innsats øker den enkelte lærerens mestring og kompetanse, og derigjennom elevenes læring. Også Skaalvik og Skaalviks forskning viser at lærerens rolle er uløselig knyttet til det fellesskapet og den organisasjonen læreren tilhører. Skolens kollektive mestringsforventning og motivasjon for utvikling, og hvordan skolen fungerer som lærende organisasjon, er av betydning for den enkelte lærerens mestring og motivasjon for utvikling. Lærere i skoler med kollektiv kultur og

godt kollegialt samarbeid, har høyere mestringsforventning og opplever også større grad av mestring, enn lærere i individorienterte skoler (Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2009).

I følge Dahl, Klewe og Skovs (2004) mener 2/3 av lærerne i kollektivt orienterte skoler at inspirasjon fra kolleger bidrar til endring i bruk av arbeidsmåter, mens knapt 1/3 av lærerne i de individuelt orienterte skolene har denne erfaringen. Knapt 2/3 av lærerne i kollektivt orienterte skoler mener at skoleleders initiativ bidrar til endring, mens knapt 1/3 av lærerne i individuelt orienterte skoler har tilsvarende erfaring. TALIS-rapporten viser at samarbeid mellom norske lærere i hovedsak består av praktisk tilrettelegging og arbeidsdeling, og derfor i liten grad bidrar til faglig og profesjonell utvikling (Vibe et al., 2009). Felles undervisningskultur ved den enkelte skole blir en mangelvare.

Irgens (2010) hevder at høy grad av autonomi blant lærere gir mindre fravær og stress, færre konflikter, samt økt opplevelse av mestring. Han poengterer imidlertid at visse forutsetninger må være tilstede for at høy grad av autonomi skal være positivt. Individuell autonomi i en tid med store krav og stadige endringer, avhenger av støttende kollektive rammer og tilgang til nødvendige ressurser. Dersom individuelt handlingsrom innebærer at lærere blir stående alene med arbeidsgrens oppgaver og avgjørelser, uten et støttende kollektivt rammeverk, kan autonomien oppleves belastende, og følelsen av mestring utebli. Dahl, Klewe og Skovs (2004) har kommet fram til at kollektiv praksis i skolen gir økt individuell autonomi hos lærerne og mindre arbeidsbelastning. Irgens (2010) mener dette kan tolkes dit hen at den kollektive autonomien setter en ramme for den enkelte lærerens handlingsrom, gir læreren større legitimitet og øker lærerens mestring i det individuelle handlingsrommet.

2.2 Ledelse av individuell og kollektiv utvikling

Peter Senge (1999) hevder at framtidens organisasjoner må vekke menneskenes motivasjon og utvikle deres evne til læring, ikke bare på individnivå, men på alle nivå i organisasjonen.

Organisasjonene må utvikles fra å være organisasjoner med lærende individer, til å bli kollektivt lærende organisasjoner. Framtidens skoler må bli lærende organisasjoner som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen framtid og realisere sine mål, ser dagens virkelighet klart, har en kollektiv forståelse av hva som er deres overordnede mål eller visjon, har en grunnleggende forståelse av å være i stadig utvikling, aksepterer forandringer, er åpne

for påvirkning, er reflekterende og nytenkende i dialoger som søker perspektiv, ser strukturer og system i komplekse situasjoner, ser helheter framfor deler, ser relasjoner, gjensidige påvirkninger og endringsmønster, og tenker systemisk. I en lærende organisasjon vil hver enkelt oppleve seg selv som betydningsfull og med innflytelse i en større kreativ prosess.

Irgens (2011) vektlegger betydningen av at menneskene i lærende organisasjoner har en kollektiv overordnet forståelse av organisasjonens misjon og et felles verdsett, at de har en visjon og er samlet om en felles utviklingsretning med strategiske og operative mål, at de har felles prosedyrer og retningslinjer for arbeidet i organisasjonen, og at disse kollektive rammene gir den enkelte læreren tilstrekkelig autonomi til å utføre sine arbeidsoppgaver. Han visualiserer dette i en rammemodell for et godt handlingsrom, formet som et hus.

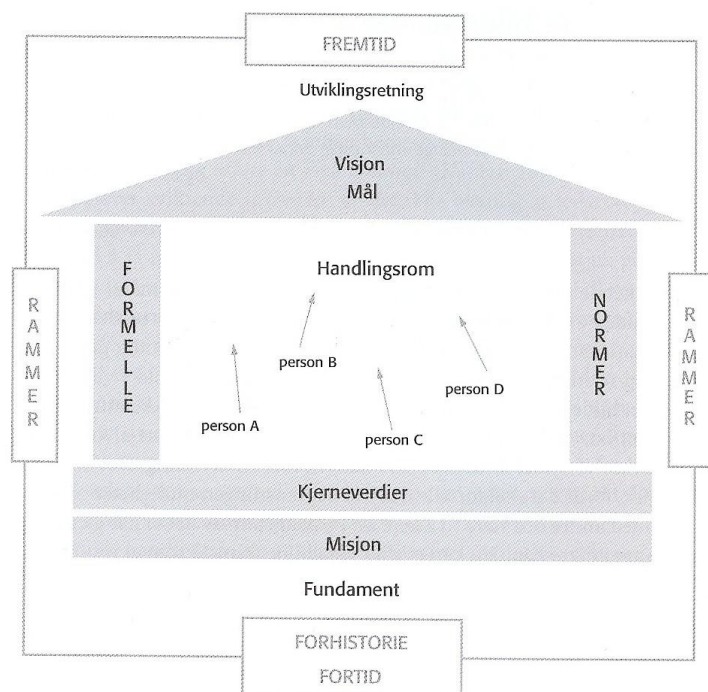
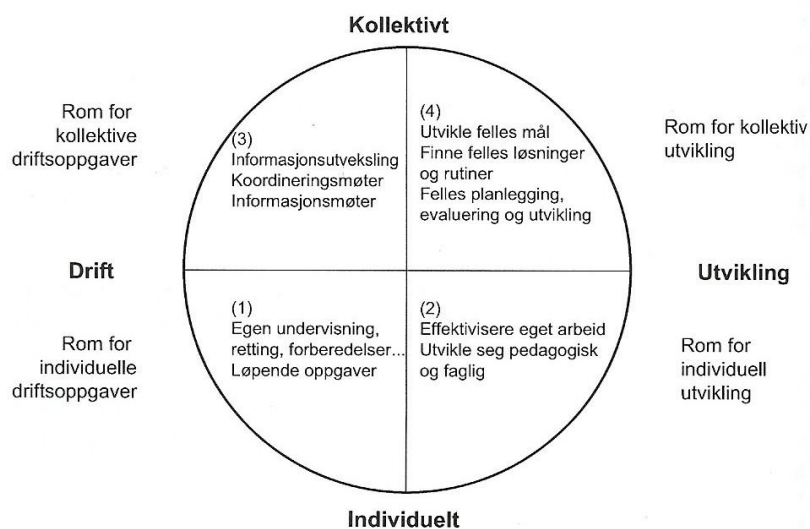


Fig 1: En rammemodell for et godt handlingsrom (Irgens, 2011, s.68)

I Irgens' modell utgjør skolens misjon og kjerneverdier husets grunnmur som representerer fortid og historie, skolens visjon og mål er hustaket vendt mot framtid og utvikling, og skolens nedfelte normer og retningslinjer er husets vegger og representerer nåtiden. En skole i god kollektiv utvikling kjennetegnes av sammenheng mellom verdier, normer og visjon (fortid, nåtid og framtid/grunnmur, vegger og tak) og balanse mellom verdistyring (fortid/gulv), regelstyring (nåtid/vegger) og målstyring (framtid/tak).

Irgens (2011) framhever viktigheten av høy kommunikativ kompetanse og nødvendigheten av at organisasjonens læring skriftliggjøres som regler, prosedyrer og strategier for handling i organisasjonen. Det er først når læringen blir etablerte handlinger i organisasjonen, at vi kan betegne den som organisatorisk kunnskap. Organisasjonens kollektive handlingsrom bygges ved at fellesskapet enes om rutiner og handlingsmønster gjennom demokratiske prosesser ledet av skolelederen. Irgens påpeker imidlertid viktigheten av at det kollektive handlingsrommet må bygges så romslig, at det mellom veggene av regler og normer er tilstrekkelig handlingsrom til at den enkelte kan utføre sine oppgaver tilfredsstillende ut fra egne profesjonelle vurderinger.

I tilknytning til en evaluering av forsøk med innføring av lokale arbeidstidsavtaler i seks skoler i Midt-Norge, har Irgens (2010) utarbeidet et ”utviklingshjul” for en skole i bevegelse. Utviklingshjulet er en modell som beskriver spenningsforholdet mellom drift og utvikling, og mellom kollektivt og individuelt arbeid i skolen. Modellen er en forenkling av virkeligheten og ivaretar ikke de gradvise overgangene mellom dimensjonene, men den kan være et godt redskap i skolens arbeid for å kartlegge eget ståsted, avdekke utfordringer og finne tiltak.



Figur 2: Et ”utviklingshjul” for en skole i bevegelse (Irgens, 2010, s.136)

Dagens skole som organisasjon omfatter, i følge Irgens, individuelle og kollektive driftsoppgaver og individuell og kollektiv utvikling. Både læreren og skoleledelsen må utøve sitt virke i alle de fire rommene for å holde skolens utvikling i gang. For å kunne bruke det individuelle og det kollektive handlingsrommet på en hensiktsmessig måte, må lærerne utvide sin forståelse av egen rolle som lærer, og av skolen som organisasjon.

Svak utviklingskompetanse i skolen og ensidig fokus på lærerens individuelle driftsoppgaver får konsekvenser for både mestring, autonomi og skoleledelse. Gode skoler krever lærere som har kompetanse i alle de fire rommene, og skoleledere som evner å legge til rette for og følge opp lærernes arbeid, ikke bare i den tradisjonelle lærerrollen, men også i rommene for individuell utvikling, kollektive driftsoppgaver og kollektiv utvikling. Skoleledelse må utøves i alle de fire rommene i Irgens utviklingshjul, og også skape sammenheng mellom rommene.

Eksisterende kunnskap har kort levetid i dagens samfunn og kunnskapen i kunnskapsorganisasjonene må utvikles kontinuerlig. Irgens hevder at den utviklede kunnskapen må skriftliggjøres for ikke å gå tapt, men den må også deles slik at den kommer organisasjonen til gode, og den må anvendes slik at eksisterende praksis forbedres. I kollektivt orienterte skoler finner Irgens en større grad av enighet om hvordan og i hvilken retning skolen skal utvikles, samt et større fokus på internt arbeid for kvaliteten i skolen. Dette skjer bl.a. gjennom evaluering av lærernes arbeid (Irgens, 2007). Ut fra Irgens funn blir skolelederens rolle å utvikle skolen som lærende og kunnskapsproduserende organisasjon, skriftliggjøre skolens rutiner og standarder slik at kunnskap ikke går tapt, gjøre utviklet kunnskap tilgjengelig for kollegiet, og sørge for at kunnskapen omsettes til handling både kollektivt og individuelt (Irgens, 2011).

”TALIS-rapporten” viser at skolelederne i stor grad overlater ansvaret for kontinuerlig kompetanseutvikling til den enkelte læreren, og at norske skoleledere, i mindre grad enn skoleledere i andre land, setter i verk tiltak som korrigerer svake lærerprestasjoner (Vibe et al., 2009). Også ”Tid til læring” (St.meld. nr 19 (2009-2010)) påpeker at evalueringskulturen i norsk skole er svak på alle nivå. Det anbefales at skolelederne kartlegger og vurderer lærernes kompetanse, utarbeider kompetanseplaner og igangsetter kompetanseutviklende tiltak. Lærerne oppfordres til å prioritere deltakelse i kompetanseutvikling, og å sørge for å dele sin kompetanse med kolleger.

”Utbytte av videreutdanning. Deltakerundersøkelsen 2011: Utbytte av deltakelse i Kompetanse for kvalitet” (Klewe, Andersen, Andresen, Topland & Neset, 2011) viser at lærere som har benyttet seg av tilbudet om videreutdanning i perioden 2009 – 2011 er meget fornøyd med eget utbytte og opplever at skolene har lagt godt til rette for deres videreutdanning, men i underkant av femti prosent av deltakerne i undersøkelsen sier at det ikke er lagt til rette for kunnskapsdeling ved egen enhet, og at kompetansen de har tilegnet

seg gjennom videreutdanningen dermed ikke settes inn i en større sammenheng og kommer til nytte i den grad det er ønsket.

Lærerne trenger skoleeiere og skoleledere som kommuniserer krav og forventninger, avgrenser lærerens arbeids- og utviklingsområder, og bygger gode rammeverk for lærerens virke. Skaalvik og Skaalvik (2009) mener skolelederne kan utgjøre en forskjell når det gjelder lærernes trivsel og forventningen om mestring i kollegiet. De hevder at lærernes tidspress bør reduseres, at lærerne trenger autonomi innenfor klare rammer, at skolelederne må klargjøre overfor foresatte hva de kan forvente av skolen og læreren, og at skolen bør ha en kollektiv strategi for hvordan de hankses med negativ atferd og disiplinproblem. Lærerne trenger blant annet samarbeidslæring for å lykkes med teamsamarbeid, rektor må evne å prioritere, avgrense og fullføre skolens utviklingsprosjekt, og rektor må klargjøre både hva foreldre kan forvente av skolen, og hva som er lærerens handlingsrom.

Mitt valg av teori og empiri i denne studien gir grunnlag for å tro at det å legge til rette for lærernes kontinuerlige kompetanseutvikling, handler om å motivere lærerne til utvikling gjennom å gi rom for individuell autonomi og legge til rette for mestring, innflytelse, samspill med andre, tilhørighet og forventning om mestring. Kollektivt orienterte organisasjoner med gode støttestrukturer, kollektiv forståelse av dagens lærerrolle, samhandlingskompetanse, organisasjonskunnskap, og tydelig ledelse i alle Irgens fire rom, ser også ut til å ha positiv innvirkning på lærernes kontinuerlige utviklingsprosess.

3. Metode

I kapittel to presenterte jeg teori og forskning som gir kunnskap om *hva* jeg bør rette blikket mot for om mulig å finne svar på problemstillingen ”Hvordan legge til rette for lærernes kontinuerlige kompetanseutvikling?”. Dette metodekapittelet er en beskrivelse av *hvordan* jeg søkte svar på problemstillingen.

3.1 Utarbeiding av forskningsspørsmål

I følge Thagaard (2009) er en god problemstilling presis nok til å gi klare retningslinjer for metodiske og faglige valg i studien, men samtidig åpen nok til å gi rom for interessant informasjon som kommer fram underveis i arbeidet. Problemstillingen jeg har valgt for denne studien, ”Hvordan legge til rette for lærernes kontinuerlige kompetanseutvikling?”, er åpen, men ikke presis nok til å gi klare retningslinjer for metodiske og faglige valg. Jeg har derfor valgt å utforme forskningsspørsmål som presiserer studiens fokus, ivaretar de områdene som jeg, ut fra styringsdokumenter, teori og empiri ønsker å belyse, og avgrenser forskningsområdet tilstrekkelig til at det blir håndterbart innenfor rammene for en masteroppgave. Jeg avgrenser problemstillingen gjennom tre forskningsspørsmål:

Er det sammenheng mellom lærernes opplevelse av egen arbeidssituasjon og deres motivasjon for kompetanseutvikling? Dette forskningsspørsmålet er utformet ut fra teori og forskning om hvordan mestring, forventning om mestring, autonomi, innflytelse, tilhørighet og kollektivt orienterte skoler m.m. påvirker menneskets motivasjon for innsats og utvikling. Dersom min studie viser positivt eller negativt samsvar mellom lærernes motivasjon for utvikling og deres opplevelse av tilhørighet, mestring, autonomi m.m. (se kapittel 2.1), vil dette være et signal om mulige innsatsområder for tilrettelegging.

Hva framholder lærerne som positivt betydningsfullt for deres kompetanseutvikling? Dette spørsmålet kan gi informasjon om lærernes erfaringer med kompetanseutvikling. Jeg ønsker å løfte fram lærernes stemme og presentere hva lærerne opplever som motiverende, styrkende og betydningsfullt for å være i utvikling. Spørsmålet gir mulighet for data om den enkelte lærerens motivasjon, arbeidssituasjon og relasjoner, men også om kollektiv læring, skolen som organisasjon, skole- og utviklingsledelse, lærerens forståelse av egen lærerrolle og lærerens ønskede strategier for utvikling. Dette forskningsspørsmålet kan muligens gi data

som støtter Skaalvik og Skaalviks funn om høyere motivasjon for utvikling blant lærere i kollektivt orienterte skoler (2007).

Hvordan opplever og forstår lærerne dagens lærerrolle, og kan dette ha betydning for deres motivasjon for utvikling? Irgens (2010) hevder, som beskrevet i kapittel 2.4, at dagens lærerrolle må omfatte fire områder: individuelle driftsoppgaver, kollektive driftsoppgaver, kollektiv utvikling og individuell utvikling. Disse fire områdene må, i følge Irgens, ivaretas av både lærere og skoleledere dersom dagens lærere og skoler skal lykkes i sin kontinuerlige utvikling. Jeg ønsker med dette forskningsspørsmålet å finne data som belyser forholdet mellom forståelse av lærerrollen, erfaringer i de fire rommene, og erfaring med og motivasjon for utvikling.

3.2 Valg av kvalitativt forskningsintervju som metode

Forskningsspørsmålene mine er rettet mot informantenes opplevelse, forståelse og erfaringer. På grunnlag av dette har jeg valgt kvalitativ fenomenologisk forskningsmetode, såkalt dybdeundersøkelse. Kvalitativ fenomenologisk forskning søker ikke omfang og antall, men vektlegger refleksjon, sammenheng og mening (Kvale & Brinkmann, 2009).

Samtaleintervju er en aktuell og mye anvendt metode for datainnsamling i kvalitativ fenomenologisk forskning. Med samtaleintervju som metode får jeg anledning til å stille informantene direkte spørsmål, jeg kan få høre hva informantene selv vektlegger innenfor temaet, og jeg får anledning til å søke utdypende informasjon gjennom å stille oppfølgingsspørsmål.

Thagaard (2009) påpeker nødvendigheten av innlevelse og systematikk i kvalitativ forskning. Jeg vektlegger derfor å ha et reflektert forhold til alle metodiske valg i forskningsprosessen, og å gripe mulighetene for utdypende og interessant informasjon i intervjusituasjonen.

3.3 Utarbeiding av intervjuguide og pilotering

Mitt forskningsmessige ønske er en intervjustruktur som gir informanten stort spillerom og hvor jeg selv kan framstå som en kompetent intervjuer som holder informantens fortelling i

sentrum, ivaretar forskningsspørsmålene og stiller gode oppfølgingsspørsmål. På samme tid har jeg, som uerfaren intervjuer og med plan om kun ett møte med hver av informantene, behov for en velstrukturert intervjudesign som sikrer ivaretagelse av forskningsspørsmålene, og gir en mest mulig uttømmende samtale innenfor temaet.

Etter flere prøveintervju, såkalte piloteringer, med ulike intervjustrukturer og etterfølgende drøftinger med mine pilotinformanter, valgte jeg en design for samtaleintervjuet der jeg selv hadde en strukturert og detaljert utarbeidet spørsmålsliste å støtte meg til, mens informantene fikk en sjupunkts veiledende intervjuguide. De ble invitert til både endring av rekkefølge for punktene i intervjuet og tilføyning av emner (Vedlegg 1).

Jeg arbeidet mye med å operasjonalisere teorigrunnlaget og forskningsspørsmålene til enkle og åpne spørsmål som kunne gi et godt datagrunnlag for studiens analysedel og samtidig falle naturlig inn i et samtaleintervju. Av mine tre forskningsspørsmål var det kun spørsmålet om hva lærerne opplever som betydningsfullt for å være i utvikling, som ikke trengte å operasjonaliseres. Forskningsspørsmålet om mulig sammenheng mellom lærernes arbeidssituasjon og deres motivasjon for utvikling, som jeg knyttet opp mot teori om motivasjon og kollektiv eller individuell organisering i skolen, valgte jeg å operasjonalisere gjennom flere lukkede ja/nei-spørsmål for å begrense omfanget av intervjuet og datamaterialet. Når det gjaldt forskningsspørsmålet om lærernes forståelse av dagens lærerrolle, stilte jeg ingen direkte spørsmål om dette. Jeg mente informantenes beskrivelse av dagens lærerrolle, deres tanker om viktig kompetanse i læreryrket, og deres beskrivelser av hva som oppleves belastende eller positivt m.m., ville gi data her.

Etter å ha brutt ned teorien og forskningsspørsmålene til mest mulig konkrete enheter, utformet spørsmål ut fra disse og pilotert både intervju og analyse, forkastet jeg tanken om å ha forskningsspørsmålene som intervjuguide for informantene. Jeg tok i stedet utgangspunkt i de aktuelle spørsmål jeg hadde utformet, sorterte disse etter tema, og kom slik fram til en punktliste som jeg erfarte ga fin flyt i samtaleintervjuet og fungerte godt som intervjuguide (Vedlegg 1). I følge Kvale og Brinkmann (2009) bør kvalitative forskningsintervju inneholde både fakta- og meningsspørsmål. Gjennom piloteringsfasen ble intervjuet formet til en blanding av åpne og lukkede, menings- og faktaorienterte spørsmål. Pilotinformantene evaluerte denne variasjonen i spørsmålene som positiv.

For å kunne samle min oppmerksomhet om informantene, ivareta egen rolle som intervjuer, og gi en mest mulig korrekt gjengivelse av innsamlede data, valgte jeg å gjøre lydopptak av intervjuene. Informantene ble informert om dette allerede i min første henvendelse.

3.4 Valg av informanter

Fordi vitenskapeligheten i kvalitative undersøkelser ligger i dybde, ikke i omfang, og fordi jeg søkte bred innsikt i den enkelte informantens opplevelse av kompetanseutvikling, valgte jeg en studie med få informanter, dvs et lite utvalg fra populasjonen. Jeg valgte også å avgrense populasjonen til barneskolelærere, som er den lærergruppen jeg selv leder og har kjennskap til. For å samle data om ulike utviklingstiltak og skoler, men allikevel få flere informanter fra hver skole, rettet jeg min forespørsel om deltakelse til lærere ved tre barneskoler. Skolene valgte jeg blant forslag fra skolefaglig rådgiver i kommunen. Jeg ønsket data fra skoler med etablert ledelse og informanter med god kjennskap til egen organisasjon, og satte derfor som krav at informantene hadde jobbet ved nåværende skole de tre siste årene og at skolene hadde vært uten lederskifte i samme periode. Utover dette ønsket jeg informanter av begge kjønn og med variasjon innenfor kategoriene alder, yrkeserfaring, deltakelse i etter- og videreutdanning og engasjement i utvikling av egen organisasjon. På bakgrunn av intervjuets omfang, og etter råd fra veileder, søkte jeg primært tre til fem informanter fra hver skole. Jeg håpet at mange meldte interesse, slik at jeg kunne velge informanter som representerte variasjon innenfor kategoriene alder, utdanning m.m.

I mitt arbeid for å skaffe informanter, kontaktet jeg rektorene ved de ønskede skolene både muntlig og via e-post (Vedlegg 2). Etter henvendelse til fire skoler fikk jeg klarsignal fra tre rektorer om presentasjon i kollegiet og gjennomføring av intervju i lærernes arbeidstid. Ved to av disse skolene presenterte jeg min forespørsel muntlig i lærernes pedagogiske møtetid, ved den tredje skolen foretok rektor denne presentasjonen. I etterkant av presentasjonen sendte jeg en henvendelse pr e-post til alle lærerne (Vedlegg 3), hvor jeg ba om at interesserte lærere fylte ut vedlagte informasjonsskjema og kontaktet meg pr e-post eller telefon (Vedlegg 4). Bortsett fra to umiddelbare svar, lot tilbakemeldingene fra lærerne vente på seg. Etter fire måneder hadde jeg gjennomført sju intervju, med en fordeling på to og tre informanter fra hver skole. I drøfting med min veileder kom vi fram til at dette var et tilstrekkelig antall

informanter for studien. Utvalget i studien ble slik sju frivillig deltagende barneskolelærere i Trondheim kommune, med minimum tre års praksis ved nåværende arbeidssted. Alle de sju informantene, som har en kjønnsfordeling på fire-tre, har hatt samme rektor de tre siste årene. Lærerne representerer et spenn i alder fra 32 til 52 år og spennet i lærerpraksis er fra 5 til 30 år. Informantenes gjennomsnittsalder er vel 41 år og gjennomsnittlig lærererfaring er knapt 16 år. Alle er lærerutdannet. Seks av informantene har allmennlærerutdanning, fem av informantene har videreutdanning og fem jobber som praksislærere. Fordi utvalget ble lite og representasjonen av ulike kategorier tilfeldig, er utvalget ikke representativt for populasjonen barneskolelærere i Trondheim kommune. Alle funn i denne studien representerer derfor kun antakelser.

3.5 Datainnsamling

Min valgte metode for datainnsamling var samtaleintervju. Intervjuene, som alle varte mellom 75 og 90 minutter, ble etter ønske fra informantene gjennomført ved skolene de jobber på og innenfor deres bundne arbeidstid. Fordi informantenes førsteinntrykk av prosjektet, intervjusituasjonen og meg kunne bli utslagsgivende for deres åpenhet og engasjement i intervjuet, hadde jeg tenkt grundig gjennom hvordan jeg ville presentere min forespørsel ved de aktuelle skolene, hvordan jeg skulle informere informantene i forkant av intervjuet og hvordan jeg skulle møte informantene i samtaleintervjuet (Thagaard, 2009).

For å markere at informantenes refleksjoner var overordnet mine spørsmål, startet jeg alle intervjuene med å spørre om informantenes umiddelbare tanker knyttet til lærernes kompetanseutvikling. Lydopptak av intervjuene hjalp meg til total tilstedeværelse i samtale med informantene. Jeg ble overraskende komfortabel i intervjuerrollen, og ikke mer bundet til mine utarbeidede spørsmål enn at intervjuene ble semistrukturerte samtaleintervju med godt rom for informantens innspill. Jeg erfarte at mine forberedende refleksjoner med tanke på å signalisere forståelse og interesse underveis i samtalen, gi informanten tenketid, stille fortolkende spørsmål, og sørge for å få verifisert min forståelse av informantens uttalelser, kom til nytte.

3.6 Etisk ansvar, validitet og reliabilitet

Deltakende datainnsamling innebærer et stort etisk ansvar, både under innsamlingen av data, i analyseprosessen og i presentasjonen av funn. For å sikre at informantenes rettigheter ble ivarettatt, sørget jeg for at alle informantene ga sitt informerte samtykke til deltakelse, og at studien ble godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Alt datamateriell ble anonymisert og behandlet konfidensielt gjennom hele prosessen, og kravet om konfidensialitet ble prioritert foran studiens etterprøvbarehet. Jeg har gjennom hele prosessen rådført meg med min oppgaveveileder og kommunens skolefaglige rådgiver for å sikre korrekt behandling av informanter og data.

I kvalitativ forskning påvirkes spesielt datainnsamlingen av situasjonsavhengige faktorer som for eksempel samspillet mellom forsker og informant. Forskningens pålitelighet kan derfor ikke avgjøres ut fra tanken om at gjentakelse vil gi samme resultat. Jeg søkte å styrke studiens reliabilitet gjennom å sikre at informanten og jeg hadde felles forståelse av spørsmål og begrep, bl.a. ved at jeg stilte flere spørsmål om samme sak og avklarte sentrale begrep. At jeg var bevisst egen rolle i datainnhenting og ga presis og nødvendig informasjon til informantene angående anonymitet, deres rolle, undersøkelsens hensikt, planlagt presentasjon m.m., ga forhåpentligvis tillit og åpenhet hos informantene, som igjen styrket studiens validitet.

Min presentasjon skal *ikke* ha spor av sammenlikning mellom informanter eller skoler. Som problemstillingen uttrykker, fokuserer jeg på mulige tiltak for skoleeieres og skolelederes tilrettelegging, ikke på å beskrive enkeltindivid eller organisasjoner.

Fordi informantene ønsket at intervjuene ble gjennomført på egen arbeidsplass, hvor informantenes kolleger kunne se hvem jeg møtte, velger jeg å *ikke* kode informantenes uttalelser som for eksempel ”mannlig lærer 52 år”. Jeg setter konfidensialitet foran etterprøvbarehet, og sammenholder verken den enkelte informantens utsagn eller presenterer uttalelser knyttet til særegne utviklingsprosjekt eller hendelser ved den enkelte skolen.

Min framstilling av innsamlede data gjøres slik at det ikke er nødvendig å innhente samtykke fra informantene i forkant av presentasjonen. Lydopptak og alt skriftlig datamateriell slettes så snart prosjektet er formelt godkjent.

4. Presentasjon av data

Jeg presenterer i dette kapitlet data fra samtaleintervjuene. I datapresentasjonen etterstreber jeg å ivareta informantenes perspektiv og å beskytte deres integritet. Da jeg selv har vært deltakende i datainnsamlingen, er muligheten tilstede for at jeg under intervjuene både har påvirket og har blitt påvirket.

I kvalitativ forskning starter analyse- og tolkningsprosessen allerede når jeg under datainnsamlingen velger å be informanten utdype enkelte tema og ikke andre (Thagaard, 2009), og den fortsetter når jeg i datapresentasjonen sorterer og samler informantens uttalelser innenfor tema. Jeg bestreber å fortette dataene innenfor hvert tema uten å miste helheten, bredden og variasjonen i informantens uttalelser. Det er mitt mål å ivareta den enkelte informantens uttalelser på en slik måte at informantene opplever egen stemme som hørt og verdsatt. For å styrke studiens reliabilitet, presenterer jeg et rikt utvalg av informantens uttalelser som direkte sitat.

I presentasjonen av studiens funn fokuserer jeg på tema, ikke individ. Jeg presenterer bredde og nyanser, men også likheter i informantens uttalelser. Det kunne vært aktuelt å bruke personsentrert framstilling i tilknytning til området ”Motivasjon for utvikling”, hvor jeg søker sammenheng mellom motivasjon, mestring, forventning om mestring, autonomi m.m., men fordi alle informantene i studien uttrykker høy motivasjon for utvikling og små variasjoner innenfor de andre områdene, finner jeg ikke dette aktuelt.

Jeg bruker Irgens utviklingshjul som ramme for deler av datapresentasjonen.

4.1 Lærernes beskrivelse av dagens lærerrolle

Alle informantene framhever at deres motivasjon for å arbeide som lærer ligger i det å bidra til og å oppleve barns utvikling og mestring.

Jeg elsker det jeg gjør. Når jeg forteller og ser at det går opp et lys hos eleven...det er så artig. Mye artigere enn å være på et kontor eller i møtetid.

Informantene uttrykker stor glede over samspillet med elevene, og sier endringer i lærerrollen i løpet av de siste årene er allment akseptert blant lærerne. De mener dagens lærere er mer

kollektivt lærere og at de har større fokus på den enkelte eleven og prosesser i elevgruppa enn tidligere. Lærerrollen har blitt mer veilederrolle enn allviterrolle.

Mer arbeidsleder nå, tidligere formidler. Legger til rette for utvikling hos alle. Større krav om tilpasning. Bedre kontakt med elevene fører til utvikling hos oss.

Vi har blitt mer kollektivt lærere. Riktig å ha fokus på den enkelte elevens behov.

Informantene ser positivt på at deres rolle som tilretteleggere for læringsprosesser og veiledere i elevenes individuelle utvikling har økt, men enkelte opplever det belastende at rammebetingelsene ikke er endret i takt med bl.a. kravet om dokumentasjon.

På spørsmål om hva som er viktig kompetanse for lærere, ligger alle informantenes kompetansebeskrivelser innenfor rommet for individuelle driftsoppgaver, altså lærerkompetanse knyttet til arbeidet opp mot elevene.

Å ta ungene på alvor. Møte ungene der de er. Faglig tyngde slik at man føler seg trygg.

Sosial kompetanse, for å skape relasjonen lærer-elev. Har du ikke det, hjelper det ikke at du er knallflink i faget. Det er den viktigste kompetansen vi har, ser jeg.

En god lærer er du når du har fått den pedagogiske tenkemåten inn under huden og virkelig forstår hva pedagogikk dreier seg om og hvordan du skal omsette tanker til handling og praksis og hvordan du skal kunne differensiere på ulike måter. Prinsippet om tilpasset opplæring er jo egentlig den største utfordringen. Det å være god på dette med kartlegging, planlegging av gode opplegg, organisering, de elementene som bidrar til at det er overkommelig å klare å differensiere på en god måte.

Informantene framhever at det er nødvendig med både faglig, sosial og pedagogisk kompetanse i læreryrket. Kun én av informantene vektlegger kompetanse knyttet til arbeidsoppgaver utenfor rommet for individuelle driftsoppgaver. Vedkommende framhever betydningen av å kunne samarbeide med alle yrkesgrupper og på alle nivå. Ingen av informantene nevner endrings- og utviklingskompetanse på spørsmål om viktig kompetanse for lærere, men alle framhever i intervjuene nødvendigheten av å være i utvikling både individuelt og kollektivt.

Informantene opplever de fleste av arbeidsoppgavene sine som positivt utfordrende, men erfarer også at enkelte oppgaver kan bli belastende. Noen oppgir antall ansvarsområder og stort tempo i kollektive utviklingsprosesser som til tider belastende, andre nevner de stadige omorganiseringene ved fravær i kollegiet, samarbeid med hjemmet, støy i

undervisningsarealene, kravet om tilpasset opplæring for alle og manglende hjelpeapparat for elever med psykisk sykdom. Alle informantene gir uttrykk for at teamarbeid som oftest er styrkende, men at det, ut fra teamsammensetningen, også kan være belastende.

Informantenes beskrivelser av dagens lærerrolle, kompetansebehov og motivasjon i jobben er hovedsakelig knyttet til arbeidet med elevene. De ser positivt på at dagens lærere har økt fokus på elevenes individuelle utvikling, og at lærerrollen utøves mer kollektivt enn tidligere. De har overveiende positive opplevelser i jobben, men erfarer også at arbeidsområder og organiseringsformer i dagens skole kan være belastende.

4.2 Lærernes motivasjon for utvikling

Informantene uttrykker høy grad av motivasjon for utvikling. På en skala fra én til seks, hvor verdien én representerer lav grad av motivasjon for utvikling og verdien seks høy grad, plasserer informantene seg på fire, fem og seks, med et snitt på fem.

Samtlige gir uttrykk for at utvikling er nødvendig for å følge samfunnet og for å mestre jobben. De blir motiverte av at det stilles krav om profesjonalitet og av egne opplevde behov, for eksempel at de ikke forstår nok innenfor et område. Informantene har også et grunnleggende ønske om å gjøre en bra jobb.

Det er i seg selv tilfredsstillende å kjenne at en er i utvikling. Jobben er en stor og viktig del av livet mitt.

De motiveres av å lykkes, av at deres kompetanse blir brukt og at de får høre at egen kompetanse er bra. Samtlige sier at positiv respons gir ønske om å yte mer og å styrke sin kompetanse. Et støttende, positivt og utviklingsrettet kollegium og en ledelse som legger til rette for utvikling, gir energi til kontinuerlig utvikling. Dessverre er det også slik at kollegiets eventuelt manglende motivasjon, påvirker den enkelte.

Helt klart ingen kultur ved skolen for at det å utvikle seg er en del av jobben. Jeg var mer utviklingsrettet før. Negativt at jeg har blitt mer lik skolekulturen her nå.

Flere nevner trygghet, åpenhet og relasjoner som viktig for kompetanseutvikling. Det er inspirerende å jobbe ved utviklingsorienterte skoler hvor det er rom for å prøve og feile, allikevel kan det være vanskelig å sette av tid til egen utvikling.

Vanskelig å si til kollegaene at jeg vil dra på kurs når det er hektisk på jobb. Føler at du må forplikte deg til å være med og løse hverdagen på skolen.

Det er en utfordring dersom skolens organisering gjør individuell utvikling til en belastende faktor i kollegiet. Informantene framhever også at det å mestre egen arbeidshverdag, er helt nødvendig for å ha overskudd til og motivasjon for videre utvikling.

Trygghet på at man gjør en ok jobb er helt avgjørende for å være i utvikling. Kan da jobbe framover i stedet for å sikre seg bakover.

Jeg kan ikke begynne på et studium hvis jeg ikke føler at jeg mestrer jobben min.

Informantenes uttalelser knyttet til motivasjon for utvikling, viser at motivasjonen balanserer mellom følt behov for utvikling og opplevelse av mestring. En støttende utviklingskultur og ledelse som initierer utvikling og trygghet i jobben, stimulerer til kompetanseutvikling. Samtidig er det avgjørende å oppleve mestring i jobben i en slik grad at de føler trygghet og kontroll i hverdagen, og har overskudd og tro på at de også vil lykkes i utviklingsprosessen.

4.3 Læreren i rommet for individuelle driftsoppgaver

Alle informantene uttrykker at de opplever mestring i jobben. På en skala fra én til seks, varierer deres plassering av egen mestringsgrad fra tre til seks, med et snitt på 4,7.

Når informantene snakker om egen mestring i lærerrollen, er alle beskrivelsene deres hentet fra rommet for individuelle driftsoppgaver. En av grunnene til opplevd mestring, er at teamorganiseringen gir informantene anledning til å jobbe innenfor områder hvor de har utdanning og hvor de selv føler seg kompetente. De opplever også at skolene har utviklet gode kollektive støttefunksjoner, slik at lærerne kan be om hjelp i krevende situasjoner i rommet for individuelle driftsoppgaver og i situasjoner hvor de mangler kunnskap. Der hvor informantene beskriver manglende mestringsopplevelse, forklarer de dette med perioder med for mange arbeidsoppgaver eller manglende samsvar mellom utdanning og arbeidsoppgaver. Ingen av informantene opplever nederlag i jobben, men føler seg trygge på at de vil lykkes. Denne tryggheten er sterkest blant dem som har jobbet ti år eller mer.

Informantene opplever at ledelsen uttrykker tillit og gir tilstrekkelig handlingsrom, men at autonomi i planlegging og gjennomføring av undervisning avhenger av hvordan lærersamarbeidet i teamet fungerer.

Rektor uttrykker klart tillit til ansatte. Folk jobber veldig bra. Handlingsrom gis både til trinn og enkeltlærere. Jeg har stor tillit, får være kreativ og holde på.

Jeg synes jeg har et greit handlingsrom nå. Det kommer av at jeg er på et team som vil framover. Det er jo team som trykker hverandre ned i stedet for å bygge hverandre opp. Ledelsen viktig her for å veilede hvordan vi skal organisere for å få det til. Som lærere har vi ikke nok kunnskap til å jobbe godt og effektivt som team.

Begrensningene ligger i teamet p.g.a. manglende kompetanse eller vilje til innsats.

Mitt handlingsrom er veldig lite og jeg skulle ønske at det hadde vært større. Alt blir veldig styrt. Det er nok en endring i lærerrollen. Mindre pedagogisk frihet, mer fragmentert og mer styrt.

Noen opplever at de i teamet samrår seg og tar felles ansvar uten å låse hverandre, andre opplever at teamet legger begrensninger. Informantene har erfart både styrkende og energitappende teamsamarbeid, og flere uttrykker ønske om mer kunnskap og kompetanse innenfor teamarbeid, gjerne i kombinasjon med teamveiledning.

I følge informantene uttrykkes forventningene til hva de skal ivareta i lærerjobben tydeligst i lærerteamet på trinnet, men disse forventningene varierer mellom teamene.

Vi har både skrevne og uskrevne forventninger. Jeg er informert om lederavtalen og det er forventet at vi driver skole slik det er bestemt med å jobbe i team og organisere slik det er bestemt. Jeg opplever at de nytilsatte har tilpasset seg dette greit. Det har å gjøre med at de har havnet på utrolig grepa team. Det hjelper også at de har mentor. Vi har ikke tilstrekkelig nedskrevet av det som er forventet. Jeg vet ikke om det er mulig å skrive ned alt, men vi kunne ha skrevet ned mye mer om hvordan vår skole skal drives, hva vi har blitt enige om, hvilken pedagogikk som gjelder. Det kommer nye folk som ikke har vært med på planleggingsrunden. Vi bør være flinkere til å ta med nytilsatte tilbake i tid i hva vi har bestemt.

Jeg tror at lærere de første årene i yrket er meget usikre på hvor grensene skal settes. Veldig lett å ta på seg for mye, skulle fylle alle ønsker.

Jeg ville gjerne snakket med rektor om hva som er forventet kompetanse på mitt trinn og i min rolle. Nå "bygger vi oss selv" på trinnet. Ulike ambisjoner møtes og formes blant lærerne på trinnet.

Informantene beskriver teamsammensetningen som betydningsfull for den individuelle arbeidssituasjonen, og gir uttrykk for at teamene i stor grad former egen organisering. Dette kan gi store variasjoner innad i skolen. Flere av informantene ønsker tydeligere forventninger fra leder og sier at det, spesielt som ung og uerfaren lærer, kan være vanskelig å avgrense eget ansvarsområde. Noen har erfart at skriftliggjøring av arbeidsavtaler, medarbeidersamtaler,

teamkontrakter, standarder for funksjonsstillinger m.m. er til stor hjelp. Flertallet blant informantene ønsker mer respons på egen rolle fra rektor eller en annen refleksjonspartner.

Ønsker respons fra ledelsen på min lærerrolle og arbeidstakerrolle. Respons på lærerrolle gir utvikling. Vi har ingen formell vurdering av oss i lærerollen. Savner det som grunnlag for refleksjon med ledelsen. Gjerne vurdering/veiledning på samme måte som med studenter.

Jeg får ingen respons fra ledelsen på jobben min på trinnet. Tror jeg ville opplevd det som bra å bli vurdert hvis det hadde vært krav/mål jeg kunne satt meg selv og fått tilbakemeldinger på, kollegaveiledning, noen å reflektere sammen med. En slags veiledningssamtale ut fra praksis. Vært helt greit å bli vurdert etter felles fastsatte mål. Et påfyll for å gå i riktig retning. Alle lærerne trenger ikke felles strategi, men felles mål. Vi kan gå i ulikt tempo og ha ulike strategier.

Samtlige informanter ønsker en tydelig og tilstedeværende skoleleder som uttrykker klare forventninger i rommet for individuelle driftsoppgaver. De opplever at teamorganisering og kollektivt støtteapparat bidrar til mestring i arbeidet med elevene, og at rektor viser tillit og gir handlingsrom. Dessverre varierer det om teamsamarbeidet gir individuelt handlingsrom. Alle ønsker å ”gå i riktig retning” i forhold til kollektive vedtak i organisasjonen, og ser at skriftliggjøring av rutiner og standarder kan være til god hjelp, ikke minst for nytilsatte. De ønsker respons og veiledning på egen yrkesutøvelse.

4.4 Læreren i rommet for kollektive driftsoppgaver

I sin beskrivelse av lærerens fire rom, har Irgens (2010) plassert lærerens undervisning og forberedelser i rommet for individuelle driftsoppgaver, informasjonsutveksling og koordineringsmøter i rommet for kollektive driftsoppgaver og felles planlegging, evaluering og utvikling i rommet for kollektiv utvikling. Han presiserer dog at det er gradvise overganger mellom de ulike rommene/dimensjonene. Jeg velger i min forståelse av Irgens’ modell å plassere lærernes teamsamarbeid på trinn i rommet for kollektive driftsoppgaver.

Alle informantene opplever skolenes kollektive organisering som positiv. På en skala fra én til seks, hvor verdien én representerer kun negative erfaringer med den kollektive organiseringen og verdien seks kun positive erfaringer, plasserer de seg på fire, fem og seks, med et snitt på fem.

Jeg opplever tilhørighet. Har vært med på mange prosesser og fått eierforhold. Jeg er stolt over skolen. Vi ansatte kjenner hverandre godt, mange har jobbet her lenge, det er mye bra humor, mange i samme aldersgruppe, vikarer mottas godt.

Informantene opplever stor tilhørighet, gode relasjoner og mye omtanke i kollegiet. De opplever at lærerne har god lagånd og stiller opp for hverandre når det trengs.

Om noen ikke mestrer jobben sin, går det ganske lenge før noen går til ledelsen. I kollegiet prøver vi å finne gode løsninger, men det sliter jo. Håper lærere som ikke fyller rollen sin får god oppfølging fra ledelsen eller andre instanser. Vi er en snill kultur, kanskje misforstått snill, og jeg vet ikke om vi hadde lyktes med veiledning, drøfting av egen rolle med medarbeidere.

De som går på en smell blir tatt vare på av kollegene. Man hjelper. Vi forventer at alle tar i et tak og reagerer hvis ikke alle gjør det. Det ville vært illojalt å ta dette opp med ledelsen og ikke med læreren det gjelder. Men jeg tar det ikke opp med læreren. Dersom ledelsen hadde vært tettere på hadde det kanskje vært lettere å veilede. Ledelsen vet nok hvor skoen trykker. På trinnet finner vi gode løsninger som dekker over svakheter. Noen av oss svelger mer kameler enn andre.

Flere av lærerne har tanker om at de kanskje stiller opp i litt for stor grad dersom kolleger over lengre tid sliter med å fylle egen rolle. Ønsket deres er å bistå kolleger og ikke ”melde” nære samarbeidspartnere til ledelsen, men de opplever at de selv dekker over den reelle situasjonen i stedet for å bidra til gode langsiktige løsninger. Over tid blir dette belastende i teamet.

Selv om teamsamarbeid iblant kan være krevende, ser informantene flest fordeler ved å jobbe i team. I arbeid med elevene har de utbytte av at flere har kjennskap til elevene, at de utnytter hverandres fagkompetanse og at flere kan bistå i arbeid med elevene. De har også god nytte av felles pedagogisk refleksjon.

Positivt med fellesskapsfølelsen, lojaliteten, muligheten til umiddelbare tilbakemeldinger. Vi gir hverandre umiddelbar respons i teamet. Da slipper vi å ta med oss frustrasjonene hjem.

Informantene ser imidlertid flere utviklingsbehov i egen teammodell. De erfarer at tid brukt til felles planlegging kunne vært brukt bedre, og at de burde hatt større bevissthet rundt det å samarbeide på en måte som avlaster og styrker den enkelte, men som også gir individuelt handlingsrom i undervisningen.

Det varierer veldig etter hvilken type mennesker du er sammen med på trinn om vi får det til å fungere med respons mellom kollegene. Det er viktig å ha tid til å tenke og reflektere over egen hverdag slik at man ikke kjører seg inn i et spor som

tilsynelatende fungerer. Viktig å ha tid til å sette ned foten selv om det går greit. Jeg er hele tiden på jakt etter å få det til optimalt. Andre synes det er greit å være i bekvemsonen hvor det går greit. Det kan være tungt å få med seg folk på å strekke seg videre når situasjonen ikke oppleves problematisk. Vi blir lett gjørere som er tilfredse med at det fungerer. I teamtid må vi bestemme oss på forhånd for hva som skal drøftes for ikke bare å fordele ansvar praktisk.

Ulempen med teamorganiseringen er at vi må dekke opp for kolleger som ikke er der og ta ansvar for å få dagen til å gå.

Pålagt samarbeid kan være en hemsko. Noe som er krevende med å jobbe i team er at samarbeidet og systemet låser oss i undervisninga. Vi blir lite fleksible i møtet med elevene i undervisningsarealet fordi vi er så samordnet i planene.

Utsagn som disse viser at uavklarte målsettinger for teamorganiseringen og motstridende forståelser og interesser innad i teamet, kan gjøre samarbeidet belastende. Noen opplever at de i teamet blir veldig mye ”gjørere”, og at det blir lite rom for pedagogisk refleksjon. De opplever imidlertid ikke at belastningene knyttet til teamsamarbeidet overskygger nytten av og styrken i fellesskapet.

Også på skolenivået opplever informantene fordeler ved å være kollektivt organisert. Samtlige gir uttrykk for at egen skole har gode kollektive støttefunksjoner, og at skolen framstår som enhetlig både når det gjelder verdier, utviklingsretning og rutiner.

Vi har et godt kollektivt driftsapparat som det er opp til meg å bruke. Vi har gode arbeidsløyper for ulike bekymringer, jeg har full oversikt over veien å gå ved for eksempel mobbesaker, og vet hvor jeg skal be om hjelp. Jeg føler meg trygg på at ledelsen bistår meg når jeg trenger det. Organisasjonen vår fungerer veldig godt.

Vi har alltid jobbet med felles verdier og normer, og vi har nok en felles forståelse av et verdigrunnlag, men så i praksis tolkes dette ulikt og vi handler ulikt. Det kan være rot til store frustrasjoner. Det har det også vært. Vi er enige om målet, men ikke alltid veien. Vi skal bestrebe oss på å få dette felles verdigrunnlaget. Det skal være lett å se hva skolen vår står for.

Alle er enige om verdier og normer, men noen er nok ikke bevisste hva de gjør i praksis og kan da gjøre annet enn fellesskapet. Jeg savner system/ramme, for eksempel kollegaveiledning, som kan hjelpe lærerne til å handle i tråd med avtaler.

Selv hadde jeg ønsket at dersom rektor opplevde at jeg ikke fulgte avtalte regler, så hadde rektor tatt det opp med meg. Men på samme måte som i arbeid med elevene skal slik veiledning gjøres med klokskap.

Informantene finner både trygghet og styrke i at det ved enheten er høy individuell kompetanse innenfor mange områder, men etterspør oversikt over dette.

Vi har ingen systematisk oversikt over hvem som har hvilken kompetanse. Det har jeg egentlig snakket om at vi burde ha. Det hadde vært nyttig å ha en oversikt over hva slags formell og reell kompetanse de ulike på huset sitter med.

Ikke påtrykk om å gjøre egen kompetanse tilgjengelig i organisasjonen. Det er jo masse formell og uformell kompetanse i kollegiet som vi ikke kjenner. Jeg vet hvem jeg skal spørre for å få vite om noen har kompetanse, men i praksis er det vanskelig å få utnyttet kompetansen slik vi ønsker.

Informantenes uttalelser knyttet til rommet for kollektive driftsoppgaver viser at de føler tilhørighet og har stort utbytte av det pedagogiske fellesskapet og skolens kollektive støttefunksjoner. De uttrykker behov for kompetanse innenfor teamarbeid, og ønsker informasjon om og tilgang til kollegers kompetanse. Også her, i rommet for kollektive driftsoppgaver, ønsker informantene en tydelig skoleleder som veileder både kollektivt og individuelt.

4.5 Læreren i rommet for kollektiv utvikling

Kontinuerlig kollektiv kompetanseutvikling er etablert i alle informantskolene, som har minimum ett skoleomfattende utviklingsprosjekt gående. Alle skolene deltar i kommunale utviklingsnettverk, og de fleste informantene opplever at den kollektive utviklingskompetansen ved egen skole blir stadig bedre. De har overveiende positive erfaringer med utviklingsprosjekt i kommunal regi, og de opplever at det ved egen skole er en positiv kultur for kollektiv utvikling. I kollegiene stilles det ikke lenger spørsmål ved *om* de skal ha kollektive og forpliktende satsingsområder, men *hvilke* satsingsområder.

Informantene uttrykker at utviklingsprosjektene styrkes når deltakerne tidlig i prosjektet motiveres til engasjement gjennom faglig forståelse for *hvorfor* prosjektet settes i gang.

Vi lykkes med utviklingsarbeid fordi folk blir med. Vi er så mange forskjellige på teamet at uansett tema, tenner det en grist hos noen i teamet. Vi har alltid noen som er motiverte.

Jeg opplever i liten grad pålegg om utvikling fra kommunenivå. I det jeg møter prosjektene vi starter med, er det når de presenteres av noen ved skolen eller noen i ledelsen. Da er de våre prosjekter. Føler ikke at noen trykker ned på oss hva vi skal gjøre. Opplever det altså greit og som at det er vårt eget. Har ikke følelsen av at kurs skjer i regi av kommunen, men ved skolen. Jeg møter utviklingsprosjektene ferdig bearbeidet for vår skole.

Vi har lykket godt med utviklingsarbeid initiert ved egen skole. Arbeidet var bestemt av rektor, startet som prøveprosjekt og ble forankret i styringsdokumentene. Det var positivt at rektor bestemte. Prosjektet vårt er "kult" og jeg er kjempestolt av det.

Noe av utviklingsarbeidet ved skolen vår er nok styrt ovenfra, men vi får gjøre det på vårt nivå. Vi tilpasser det godt til egen skole.

Alle informantene har positive erfaringer fra motivasjons- og etableringsfasene i skolebaserte utviklingsprosjekt, og mener dette er faser skolelederne har blitt flinke til å lede. Ved at utviklingsarbeidet gjøres praksisnært og at lærerne engasjeres allerede i planleggingsfasen, styrkes eierforholdet og engasjementet. Utviklingsprosjekt initiert og skapt ved egen skole ser ut til å være ekstra motiverende, men om ikke idéen til utviklingsprosjektet er unnfanget ved egen skole, vekkes også lærernes motivasjon lett gjennom gode prosesser for forankring og målutvikling. Kommunikasjon rundt valg av strategi for kommende eller pågående prosess, øker også motivasjonen. Flere av informantene refererer til en rekke positive erfaringer fra utviklingsprosesser.

Rektor er flink til å delegerer ansvar og begrense antall utviklingsområder.

Vi har en veldig klar løype for utviklingsarbeid. Den er visualisert og drøftet. Vet hvem gjør hva. De formelle tingene er på plass. Plangruppa vedtar og presenterer for fellesskapet. Vi kan søke om å være med i prosjektgruppa. Prosjektgruppa staker ut veien og presenterer dette for plenum. Snakker om prosessen i fellesskap.

Plangruppa legger føringene og her sitter både ledelse og lærere. Når vi går inn i et utviklingsarbeid, får jeg vite hva som er forventet av meg. Strukturen for arbeidet varierer, men dette kommuniseres tydelig og blir ikke utrygt eller uklart.

Plangruppas rolle, og eventuell etablering av prosjektgruppe, styrker utviklingsprosjektene oppstart. Der hvor informantene har delte erfaringer fra kollektive utviklingsprosesser, beskrives fasene etter igangsettingen som mest kritiske.

Folk vil bare vite hva de skal gjøre, ikke drøfte. Det synes jeg er kjedelig. Jeg savner flere som tør å diskutere pedagogikk og ikke bare tar alt for god fisk.

I eget kollegium opplever jeg at viljen og evnen til å gå godt inn i materien ikke er tilstede. Vi går framover, vi er blitt mye flinkere og vi jobber med spennende ting i fellestid, men vi blir praktiske. Vi trenger bevisstgjøring hele tiden på hva vi holder på med og da må vi få spørsmål å reflektere over.

Jeg opplever at vi ikke går dypt nok inn i områdene vi jobber med. Nytilsatte har også kommentert at det er noen hemninger i forhold til å virkelig si sin mening hvis det går på tvers av det som initieres. Kan være vanskelig å være kritisk.

Å forankre prosjektene pedagogisk gjennom faglig refleksjon og dialog, kan være krevende i skoler med utpreget ”gjøre”-kultur. Andre utfordringer er å skriftliggjøre den kunnskapen som kollegiet i fellesskap har bygd, og å etablere kunnskapen som kollektiv og individuell handling i organisasjonen.

Vi har en tydelig løype for utviklingsarbeid, og det er forventet at vi følger opp det som er bestemt innenfor hvert utviklingsarbeid. Jeg forventer allikevel ikke at vi skal lykkes. Noen jobber knallhardt og blir veldig flinke, andre gir blaffen og lener seg tilbake. Men utad oppleves det nok som at vi har nådd målet.

Det har variert om vi har gått dypt nok inn i emnet vi skal utvikle oss i. Når vi bare så vidt tuppet nedom, ble det aldri det store og bare forsvant, fordi man bare gjorde og ikke lærte nok om det. God kompetanse innafor enkelte emner her på skolen har gjort at vi kom bedre ut i arbeidet med disse emnene. Enkelt personer spredde engasjement, kunne forankre det i teori, og det ble satset på det. Det ble ikke bare nevnt én gang. Vi må høre det jevnlig.

Informantene mener at det å etablere utviklingsarbeid som læring i organisasjonen krever tid og oppmerksomhet, og at de ikke yter alle utviklingsprosjektene rettferdighet her.

Vi hiver oss på alt. Vi ønsker å ligge i forkant og være med. Min erfaring er at når det blir for mye, så får vi det ikke til. Da sier vi at vi gjør det litt...

Samtlige informanter kan også fortelle om vellykkede utviklingsprosjekt. De har erfart gevinsten i grundig arbeid, og har også gjort seg noen refleksjoner rundt hva som skiller de vellykkede prosjektene fra de mindre vellykkede.

Skolen beveger seg i riktig retning og i jevn fart, men vi skynder oss sakte og det kan være fornuftig. Rektor sier at vi må ta en ting av gangen og oppleve mestring før vi tar fatt på neste mål. Veldig håndterbart at vi velger få fokusområder. Vi vektlegger at utviklingsprosjekt skal gå inn i kulturen vår.

Vi mister litt målet av syne. Vi tar oss kanskje ikke tid til å nå målet, markere at vi har nådd målet og markere hvordan vi kom dit for å få læring i organisasjonen. Vi lykkes når et prosjekt får gå over flere år og når flere er innom prosjektgruppa og får erfaring med å drifte utviklingsarbeid.

Det er en del utfordringer knyttet til å være veldig på hugget i forhold til skoleutvikling hele veien. En må også sørge for at de satsningsområdene som en jobber med skal sette seg, og det tar tid. Jeg opplever stadig vekk at vi får kartlagt ståsted, men får ikke igangsatt gode tiltak. Du planlegger og gjennomfører, men har ofte for lite tid til å evaluere og reflektere for å trekke erfaringene videre inn i neste fase, sørge for at vi utvikler oss kvalitativt. Det har med tempo på prosessen å gjøre. Før vi har fullført noe, skal vi videre på en annen utvikling/måte å tenke på/fokusere på. Jeg ønsker at det skal være tydelig for alle hva vi står for og hva vi satser på, at de ulike prosjektene henger sammen og at de ikke spriker.

Informantene mener at motiverte lærere og systematisk arbeid innenfor få og allmenngyldige utviklingsområder over lengre tid, er avgjørende for å lykkes i kollektivt utviklingsarbeid. De uttrykker at det ikke er tilstrekkelig å drøfte seg fram til god praksis, men at utarbeidede planer må følges opp av skoleleder slik at de etableres som innarbeidet praksis i organisasjonen, både kollektivt og individuelt.

Alle informantene har positive erfaringer med kommunale nettverk innen skoleutvikling, og noen framhever det å ha nettverksgruppemedlemmer med kompetanse innenfor ledelse av utviklingsprosesser som spesielt betydningsfull.

Kommunale nettverk innenfor vurdering er bra. Arbeidet mellom samlingene er viktigst. Lærerne som deltar i nettverk har best utbytte. Samtidig kreves det at de formidler videre, slik at vi andre får ta del i det. Jeg har godt utbytte av å høre på hva nettverksgruppa legger fram. De legger opp til at alle lærerne skal være forberedt og at de skal jobbe innafor temaet, ikke bare høre. Engasjerende.

Lederen i nettverksgruppa vår uttrykker klare forventninger til oss. Det er bra. Når vi lærere formidler oss imellom blir vi veldig praktiske og mister noe av den teoretiske forankringen for utviklingsarbeidet.

Det er en styrke å ha felles utviklingsområder med andre skoler. Da kan vi trekke positive erfaringer ut av hverandre, dele tips.

Nettverk med andre skoler i kommunen inspirerer, motiverer og forplikter. Samtlige informanter opplever også meget godt utbytte av utviklingssamarbeid med høyskole og universitet.

Det går godt å drive utviklingsarbeid ved egen enhet gjennom engasjerende prosesser, men det er også veldig bra med samarbeid med høyskolen. Det gir mer utbytte når det kommer eksterne folk og har fellestida enn når en av oss blir satt til å drive arbeidet.

Samarbeid med høyskoler og universitet er kjempesmart. Et ordentlig dypdykk med teori. Særlig når vi må forberede oss til neste møte.

Gjennom samarbeidsprosjekt med universitet og høyskoler opplever flere av informantene at de kommer seg ut av "gjøre"-rollen, de finner rom for å drøfte ulike pedagogiske perspektiv, evner å se egen virksomhet utenfra og forankrer egen praksis faglig. Fordelen med å samarbeide med lærerutdanningsinstitusjonene er at disse ikke presenterer ferdige oppskrifter, men fokuserer på faglig refleksjon og vurdering.

Idet et utviklingsprosjekt er gjennomført og etablert som innarbeidet praksis ved skolen, glemmes det lett at nytilsatte ikke har deltatt i denne utviklingsprosessen.

Vi støtter ikke godt nok opp om nyansatte som ikke har vært med i utviklingsprosessen. Vi sender for eksempel nytilsatte på et dagskurs i LUS, gir dem LUS-boka, ber dem lese og forventer at de kan det.

Når det gjelder kompetanseutvikling gjennom erfaringsdeling, mener alle informantene at de kunne nyttiggjort seg individuell kompetanse ved egen skole i langt større grad, men at de verken lykkes med å omsette denne tanken til praksis eller opplever noe påtrykk fra ledelsen om å spre kompetanse i organisasjonen. De etterlyser en god idé, gjerne et digitalt system, for tilgang til andres kompetanse ved behov.

Vi har blitt flinkere til erfaringsutveksling på skolen, men erfaringsutvekslinga går for lite inn på teori, drøfting. Vi er flinkere til å finne gode løsninger og ha praktiske utvekslinger i kollegiet enn å fordype oss i fagområder.

Jeg får tips og idéer til utvikling i kollegiet, men den teoretiske forankringen mangler. Hvis vi sender en lærer fra hvert trinn på kurs og de skal komme tilbake til skolen og formidle dette til de andre, så kommer det drypp, men det blir veldig tilfeldig og hverdagen sluker oss. Alt blir så veldig praktisk orientert.

Det hadde vært kjempesmart med en digital bank for kurs og erfaringer, spesielt ved store skoler. Det er viktig å formidle til andre, å gjøre kunnskap tilgjengelig for andre. Da hadde vi hatt mulighet til å lage workshops på grunnlag av denne kompetansebanken. Slik kan man også få synliggjort hvem som har vært på kurs.

Informantenes uttalelser knyttet til rommet for kollektiv utvikling, viser overveiende positive erfaringer med kollektivt utviklingsarbeid. De mener skolenes ledelse lykkes med å velge samlende og allmenngyldige kollektive utviklingsområder, og å forankre utviklingsprosessene i egen skole. Det kan derimot være utfordrende å opprettholde ledelse og innsats gjennom fasene for faglig refleksjon og forankring, skriftliggjøring og etablering i praksis. Deltakelse i kommunale nettverk og samarbeid med lærerutdanningsinstitusjoner styrker skolens utviklingsarbeid. Informantene ser utfordringer i det å gjøre individuell kompetanse tilgjengelig for nytilsatte, og ønsker å finne tiltak her. De erfarer også at det å komme ny til en skole med mange innarbeidede kollektive handlingsrutiner og stort utviklingstempo, er krevende.

4.6 Læreren i rommet for individuell utvikling

Alle informantene opplever at skolens ledelse forventer individuell utvikling innenfor skolens kollektive utviklingsområder.

Jeg føler at jeg har et krav til å utvikle meg i tråd med skolens profil. Helt greit at det stilles krav til meg om å være i utvikling på disse fellesområdene. Fagleder stiller krav til meg gjennom utviklingsarbeidet ved skolen. Positivt at vi løfter i flokk og har et felles mål.

Dette ser informantene som en positiv og nødvendig del av skolens utviklingsarbeid. Bare gjennom at hver enkelt lærer etablerer skolens utviklingsarbeid i hverdagens praksisrutiner, kan utviklingsprosjektene gagne skolens overordnede mål, som er elevenes læring.

Utover kravet om individuell utvikling innenfor skolens kollektive utviklingsområder, opplever informantene at deres handlingsrom for individuell utvikling har svært uklare rammer. De føler at de står alene i prosessen med å vurdere hva de har behov for av individuell kompetanseutvikling og å velge utviklingsstrategi.

Det inngår i min arbeidsavtale at jeg skal oppdatere meg faglig, men det blir ikke etterspurt. Jeg stiller krav selv, men får ingen uttalte krav fra andre.

Jeg opplever at jeg selv har ansvaret for min individuelle utvikling, men får støtte fra leder når jeg etterspør. Det kunne vært litt mer læringstrykk på faglig utvikling. Vi har satt mål for fellesskapet og kunne kanskje satt oss individuelle mål også.

Jeg ønsker en leder som spør hva jeg ønsker å utvikle meg innenfor og hva leder kan bidra med for min utvikling.

Vi har for stort individuelt handlingsrom for kompetanseutvikling. Det må kreves at vi bruker rommet. Tid avsatt til faglig oppdatering må styres mer. Vi lærere trenger klare og tydelige forventninger om faglig oppdatering.

Flere av informantene foreslår at det utarbeides en beskrivelse av generelle kompetansebehov for de ulike klassetrinnene og at teamene, i dialog med ledelsen, legger en plan for teamets kompetanseheving, både kollektivt og individuelt. Noen mener at tilgangen på kurstilbud var større før, og at dagens kurstilbud knyttes opp mot skolens kollektive utviklingsområder framfor lærernes individuelle behov. De opplever allikevel stor velvilje fra rektor når de selv initierer tiltak for egen utvikling.

Informantenes selvstyrte individuelle utvikling foregår på ulike arenaer. De øker sin kompetanse gjennom individuell og kollektiv refleksjon rundt egne erfaringer i rommene for

individuelle og kollektive driftsoppgaver, de finner kunnskap, ressurser og tilgang til kompetansesenter på internett, og de initierer deltakelse i nettverk og melder studieønsker overfor rektor. Noen forteller at de lærer mye fra andre skoler og at de leser noe faglitteratur. Alle opplever at utvikling i samspill med kolleger gir godt utbytte, selv om det ofte blir utveksling av praksiserfaringer uten faglig forankring.

Jeg bruker kollegaene mine og tyner dem for alt de er verdt, men det jeg lærer av kollegaene er ikke tilstrekkelig fordi jeg ikke får den teoretiske kompetansen.

Lært masse gjennom samspill med andre lærere, gjennom samspill med lærere som har jobbet lengre og ikke minst gjennom samspill med lærere som har jobbet kortere også. Man må sette ord på det man gjør og får slik ut kunnskapen. Samarbeid i nye konstellasjoner er sunt og utviklende.

Informantene bygger mye kompetanse gjennom teamsamarbeidet i skolehverdagen, men flere av dem har også tatt videreutdanning på eget initiativ. Dette har de opplevd som meget motiverende og kompetansegivende. De roser kommunens tilrettelegging for videreutdanning. Noen har benyttet seg av tilbudet tidligere år, andre søker deltakelse kommende skoleår. De mener studieutbyttet øker dersom de blir flere kolleger som tar samme fag. Alle mener det er viktig med etter- og videreutdanning i regi av universitet eller høgskole for å sikre den teoretiske og pedagogiske forankringen i utviklingsarbeidet.

Jeg kan gjerne gå ned i lønn og redusere levestandarden for å ta videreutdanning. Viktigere for meg å holde meg oppdatert og kunne stå i jobben, så framtidig studiet er bra.

Flere av informantene er praksislærere og opplever dette som meget utviklende.

Jeg har studenter. De spør: Hvorfor gjorde du det? Hva tenkte du nå? Hvordan reagerte du da? Da må man hele tiden sette ord på det. Jeg lærer mye av studentene.

Jeg lærer mye av å ta del i studentenes faglitteratur. Det har kommet mye ny teori siden jeg utdannet meg og det er utviklende å være praksislærer. Jeg skjærper meg, holder meg oppdatert.

Selv om informantene føler at de selv ivaretar egen individuell utvikling, ønsker de fleste tettere dialog med rektor om dette. Andre ønsker fagleder eller en annen person i en veilederrolle for lærerne, à la mentorordningen for nytilsatte.

Ville hatt inn veileder i skolen. En som ser undervisningssituasjonen, elevene, meg. Som kan være der noen dager og se. Det er mye jeg ikke ser selv. Trenger å få noen nye øyne som ser. Noen å reflektere sammen med hadde vært greit.

Gjerne sett at noen i ledelsen hadde førstehånds kjennskap til meg som lærer og gitt puff til utvikling. Bør være litt som å bryte ned elevenes kompetansemål til læringsmål. Medarbeidersamtalene blir for generelle. Hvert sjuende år burde vært studieår.

Pedagogisk veiledning til trinnene ville vært en vitamininnsprøyting.

Å sette individuelle mål i samarbeid med rektor eller fagleder, bli observert i forhold til disse og veiledet, kunne absolutt vært inspirerende.

Jeg opplever en aktiv leder i medarbeidersamtalen, men jeg ønsker en mer synlig leder i klasserommet.

At informantene ønsker tettere oppfølging i egen individuell yrkesutøvelse og utvikling, kan ha sammenheng med at de fleste informantene opplever manglende kultur og forståelse for individuell utvikling ved egen skole. Selv om informantene mener at alle lærerne ved skolen ser nødvendigheten av individuell kompetanseutvikling, føler de selv et ubehag ved å dra på kurs på undervisningsdager.

Jeg tror teamet opplever en gevinst av at en av oss lærer noe nytt, men mest handler det om at vi unner hverandre det avbrekket det er å dra på kurs.

Når det gjelder kompetanseutvikling tenker jeg mye på belastningen de andre sitter igjen med hvis jeg drar på kurs og det ikke blir satt inn vikar. Da trekker jeg meg. Jeg tror veldig mange lærere er der at de ser problemet med fravær fra undervisninga framfor gevinsten i at noen drar på kurs eller studier og øker sin kompetanse.

Disse utsagnene kan tyde på at individuell kompetanseutvikling, utover det å utvikle seg selv innenfor kollektive satsingsområder i egen skolehverdag, møter mindre forståelse i dagens skole enn den kollektive kompetanseutviklingen. Informantene mener det er viktig å finne rom for individuell utvikling som ikke belaster elever og kolleger.

Informantenes uttalelser knyttet til rommet for individuell utvikling, viser at de selv finner og bruker mange og varierte strategier for å øke egen kompetanse. De roser den kommunale tilretteleggingen for videreutdanning og framhever praksislærerrollen som en betydningsfull arena for egen kompetanseutvikling. På samme måte som i rommet for individuelle driftsoppgaver, etterspør de skoleledelsens tilstedeværelse. De ber *ikke* om å styres via detaljerte instruksjoner og ordre, men ønsker dialog og veiledning. I rommene for kollektive driftsoppgaver og kollektiv utvikling, erfarer lærerne godt læringsutbytte av kollektiv refleksjon og dialog under tydelig ledelse av skoleleder. De ønsker å bruke tilsvarende utviklingsstrategier også i de individuelle rommene. Informantene viser høy motivasjon for individuell kompetanseutvikling.

5. Drøfting

Med et utvalg på sju barneskolelærere, er denne studien for liten til at jeg kan generalisere eller teste hypoteser om populasjonen barneskolelærere i Trondheim. Fordi det kan antas at det er de generelt motiverte lærerne som melder interesse for deltakelse i en slik studie, kan muligens også informantgruppen vurderes som en feilkilde. Jeg presiserer derfor at drøftingene i denne studien er basert på samtaleintervju med sju lærere som selv meldte interesse for deltakelse.

Den temasentrerte tilnærmingen fra datapresentasjonen videreføres i dette drøftingskapittelet, og jeg drøfter mine funn ved å sammenholde dataene fra kapittel fire med teori og empiri fra kapittel to og nasjonal strategi for kompetanseutvikling i skolen, presentert i kapittel en. Jeg bruker hovedsaklig Irgens' utviklingshjul som drøftingsramme.

5.1 Motivasjon for utvikling

I kapittel 2.1 presenterte jeg Banduras teori (1997) om hvordan menneskets motivasjon for utvikling påvirkes av mestring, forventning om mestring, selvbestemmelse og tilhørighet. Forventningen om mestring styrkes bl.a. gjennom anerkjennelse, betydningsfulle relasjoner og samspill med andre. Jeg presenterte også Goddards teori (2001) om hvordan enkeltindividets motivasjon for utvikling styrkes av fellesskapets mestring og motivasjon, og jeg viste til Skaalvik og Skaalviks empiri om at lærere i kollektivt orienterte skoler uttrykker større grad av mestring og høyere forventning om mestring enn lærere i individuelt orienterte skoler (Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2009).

Alle informantene i denne studien beskriver egen skole som kollektivt orientert, og gir uttrykk for at de verdsetter dette høyt. De opplever styrke i fellesskapet, høy mestringsforventning både individuelt og kollektivt, og fra middels til høy grad av individuell mestring i lærerrollen. Samtlige uttrykker en grunnleggende forståelse av behovet for kontinuerlig utvikling i egen rolle, åpenhet for forandring og motivasjon for utvikling. Kollektive utviklingsprosesser har blitt en naturlig del av deres skolehverdag. Positive erfaringer fra dette, som det at de har utviklet og etablert kollektive rammer i organisasjonen som støtter den individuelle yrkesutøvelsen, har gitt både kollektiv og individuell motivasjon for ytterligere utvikling. Senges uttalelse om hvordan lærende organisasjoner har en

grunnleggende forståelse av å være i kontinuerlig utvikling (Senge, 1999), ser ut til å være beskrivende for informantenes arbeidshverdag og arbeidsmiljø.

Som presentert i kapittel to, handler ledelse av lærende organisasjoner blant annet om å vekke enkeltindividenes motivasjon for utvikling. Informantenes uttalelser viser at motivasjonen for utvikling er tilstede. De har positive erfaringer fra tidligere utviklingsprosesser, opplever mestring i hverdagen, har forventninger om å lykkes i kommende utviklingsprosjekt, og er motiverte for kontinuerlig utvikling. De gir imidlertid uttrykk for at det å mestre egen arbeidshverdag, er av avgjørende betydning for å ha overskudd til og tro på å lykkes i videre utvikling. Dette samsvarer med Banduras teori om mestringsforventning (Bandura, 1997).

Irgens' utviklingshjul beskriver hvordan dagens lærerrolle utøves i fire rom (Irgens, 2010). Lærernes motivasjon for innsats og utvikling påvirkes av deres erfaringer i alle disse fire rommene, ikke bare i rommet for individuelle driftsoppgaver. Som skoleledere har vi ansvar for å legge til rette, slik at lærerne opplever mestring, tilhørighet og innflytelse i alle de fire rommene. Slik kan vi få motiverte lærere som trives og yter, både i individuelle og kollektive driftsoppgaver, og i individuell og kollektiv utvikling. Jeg vil nå se nærmere på hvordan vi skoleledere kan legge til rette for lærernes kontinuerlige kompetanseutvikling i hvert av de fire rommene.

5.2 Ledelse og tilrettelegging for utvikling

5.2.1 I rommet for individuelle driftsoppgaver

Informantene uttrykker ønske om klare forventninger til den enkelte læreren, og en tydelig og tilstedeværende skoleleder i rommet for individuelle driftsoppgaver. De opplever at rektor gir handlingsrom, og at teamorganisering og kollektivt støtteapparat bidrar til individuell mestring i lærerrollen. Teamsamarbeidet kan dog til tider bli mer krevende enn givende, og påvirker da lærernes handlingsrom i stor grad. Skriftliggjøring av rutiner og standarder utarbeidet på skolenivå, kan avhjelpe situasjonen i teamet. Informantene er opptatt av å være i utvikling og å gjøre en god jobb. De ønsker respons og veiledning på egen yrkesutøvelse.

I følge "Rammeplan for grunnskolelærerutdanningene" (Regjeringen, 2010), skal nyutdannede lærere kunne legge til rette for læring, tydeliggjøre læringsmål, planlegge,

tilpasse, gjennomføre, vurdere, dokumentere, og kritisk reflektere over egen praksis m.m. Denne kompetansebeskrivelsen samsvarer i høy grad med Banduras framstilling av mennesket som agent i eget liv, som trenger kunnskap og kompetanse innenfor det aktuelle området, mål vedkommende ønsker å nå, forventning om å nå målet, mot til å prøve og til å søke hjelp og evne til selvvurdering og refleksjon for å lykkes (Bandura, 2006).

Informantene gir uttrykk for at de fleste av Banduras faktorer for å kunne framstå som agent i eget liv, er tilstede i deres arbeidshverdag. Samtlige informanter har forventning om å lykkes med egne arbeidsoppgaver, bl.a. fordi de innenfor teamet utnytter hverandres kunnskap og kompetanse i fordeling av ansvarsområder. Alle uttrykker høy trivsel i lærerrollen, og ved skolene er det etablert gode kollektive strukturer som støtter og avlaster lærerne.

Informantene opplever at de kan be kollegene om hjelp, at det er trygt å gi seg i kast med nye oppgaver og at det er rom for pedagogiske utprøvinger. De har en overveiende positiv opplevelse av dagens lærerrolle, og beskriver seg selv som spesielt motiverte for arbeidsoppgavene i rommet for individuelle driftsoppgaver. De ønsker allikevel en mer tilstedeværende skoleledelse i rommet for individuelle driftsoppgaver.

Bandura hevder at mennesket trenger mål vedkommende ønsker å nå. Selv om informantene uttrykker fra middels til høy grad av mestring i jobben, er flere av dem usikre på hva som er forventet av dem i rommet for individuelle driftsoppgaver. De opplever god tilgang til og forståelse for de nasjonale styringsdokumentene, men større usikkerhet rundt de lokalt etablerte rammene. Dette mener de gjør det unødvendig krevende å ta fatt på nye arbeidsområder, som for eksempel det å bytte undervisningstrinn. De opplever det som arbeidsomt å søke seg fram til hva de lokale pedagogiske rammene for trinnet er, og hvilken kompetanse de selv eventuelt må tilegne seg. Spesielt som nyutdannet eller nytilsatt er det mye ukjent å forholde seg til. Da kan dette oppleves ekstra belastende.

Informantene ønsker at skolens lokale mål og hovedlinjene i ledelsens forventninger til teamsamarbeid, klassetrinn, kontaktlærere m.m. skriftliggjøres, slik at dette setter klarere rammer for deres arbeid. Deres ønske her samsvarer med Irgens' funn om at positiv individuell autonomi trenger støttende kollektive rammer som gir den enkelte læreren større legitimitet, og øker lærerens mestring i rommet for individuelle driftsoppgaver (Irgens, 2010). Det er også sammenfallende med Skaalvik og Skaalviks tanker om at skoleledere kan stimulere lærernes mestringsforventning og motivasjon ved å etablere en tydelig struktur i

organisasjonen, med klare rammer og handlingsrom for lærerne til å utøve sin profesjon (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Samtlige informanter ønsker ledere som har god kjennskap til deres arbeid i rommet for individuelle driftsoppgaver. I sitt daglige virke jobber alle informantene med å øke elevenes læringsutbytte og motivasjon for læring gjennom å styrke mål- og vurderingskulturen i egen undervisning. De har erfart at uttrykte læringsmål motiverer elevene, og at veiledende undervisningsvurdering i dialog elev-lærer hjelper elevene til å finne både utviklingsområder og motivasjon for videre læringsarbeid. Flere av informantene ønsker tilsvarende målstyring og vurderings- og veiledningskultur i egen utviklingsprosess. De ønsker klarere forventninger til hvordan de skal utøve sin lærerrolle i arbeid med elevene, og mer respons fra rektor eller annen leder her. Dette samsvarer med Irgens' utsagn om at lærerne trenger skoleledere som kommuniserer krav og forventninger og avgrensner lærernes arbeidsområder (Irgens, 2011).

Nasjonal læreplan er målstyrt, med høy grad av pedagogisk metodefrihet. Skolens lokale læreplaner operasjonaliserer de nasjonale fagplanenes kompetansemål gjennom læringsmål, og fastsetter eventuelle lokale metodestyrende rammer. Der skolelederne mener å ha gitt lærerne handlingsrom for selvstendige profesjonelle vurderinger, ender noen lærerteam med å detaljstyre både mål, innhold og metode i en slik grad at den enkelte læreren ikke finner rom for individuelle avgjørelser ut fra elevenes behov i den konkrete læringssituasjonen. Kollektive oppgaver i lærerteam handler i stor grad om å balansere kollektiv organisering, kollektive rammer og individuelt handlingsrom. Irgens (2007) hevder at dagens lærere, for å kunne lede eget individuelt arbeid og samarbeide med kolleger og andre yrkesgrupper, trenger kompetanse i selvledelse og organisering av eget arbeid, kunnskap om samhandling, og forståelse av organisert virksomhet. Informantene i denne studien signaliserer tilsvarende erfaringer, og uttrykker spesielt behov for samhandlingskompetanse på teamnivå.

Ethvert utviklingsprosjekt i skolen har som overordnet mål å bedre elevenes læringsutbytte. Fordi lærerens arbeid i rommet for individuelle driftsoppgaver er av avgjørende betydning for elevenes læring, vektlegger nasjonal strategi for kompetanseutvikling rektors ansvar for å legge til rette for og lede systematisk og kontinuerlig utvikling hos den enkelte lærer (Kunnskapsdepartementet, 2011). Irgens (2010) poengterer at skoleledelse må utøves i alle fire rom i hans utviklingshjul, inkludert rommet for individuelle driftsoppgaver. Informantene i denne studien ønsker ledere som er deltakende i rommet for individuelle driftsoppgaver i en

slik grad at de kan være en veiledende refleksjonspartner i prosessen med å fastsette utviklingsbehov for læreren, og å velge tiltak.

Å utøve skoleledelse i rommet for individuelle driftsoppgaver, handler om å uttrykke tydelige forventninger og å bidra til at hver enkelt lærer mestrer eget oppdrag. Dersom mestringen uteblir, kan lærer og leder i dialog søke mulige tiltak. Har de felles forståelse av forventningene og målsettingen? Er det samsvar mellom lærerens kompetanse og oppgavene vedkommende er satt til å gjøre, eller bør lærer og rektor i fellesskap legge en plan for tiltak i rommet for individuell utvikling? Har den enkelte læreren for mange oppgaver å ivareta? Er det belastninger i lærerens hverdag som kan avhjelpest i det kollektive driftsrommet? Styrker teamorganiseringen den enkelte læreren i rommet for individuelle driftsoppgaver, eller er teamsamarbeidet belastende? At lærerne er organisert i team og finner styrke i dette, bør ikke erstatte skolelederens rolle som pedagogisk leder for den enkelte læreren. For at framtidens lærere skal oppleve mestring, bør lærerne og skolelederen kontinuerlig evaluere situasjonen i rommet for individuelle driftsoppgaver, og sammen vurdere i hvilke av Irgens' fire rom det eventuelt bør igangsette utviklingstiltak. Å ha gode kollektive tiltaksløyper til bruk ved pedagogiske utfordringer, er til god hjelp, men rektor eller annen leder bør bestrebe å være så tett på rommet for individuelle driftsoppgaver at vedkommende oppleves tilgjengelig for læreren. Slik kan rektor være en rollemodell for ferdigheter og kvaliteter som kjennetegner lærende organisasjoner. De belastningene informantene beskriver i samtaleintervjuene, samsvarer med Skaalvik og Skaalviks funn (2010). Flere av disse utfordringene kan avhjelpest gjennom kollektiv systemisk problemløsning. En deltakende skoleleder i rommet for individuelle driftsoppgaver, kan bygge en kultur for refleksjon rundt individuell lærerrolle.

Både TALIS-rapporten (Vibe et al.,2009) og "Tid til læring" (St.meld. nr 19 (2009-2010)) viser til svak evalueringskultur i norsk skole og liten innsats fra skoleledere for å korrigere manglende mestring hos lærere. Også informantene i denne studien ønsker skoleledere som er tilstede i rommet for individuelle driftsoppgaver, og som på grunnlag av dette kan ta del i planleggingen av lærernes individuelle utviklingsprosess. Kultur for veiledning i rommet for individuelle driftsoppgaver kan øke lærernes opplevelse av trygghet og mestring, bidra til å avklare forventninger, viderebringe utfordringer til rommet for kollektive driftsoppgaver og kollektiv utvikling, avhjelpest belastninger i teamsamarbeid, og inspirere til innsats i rommet for individuell utvikling.

Å legge et godt grunnlag for læreres kontinuerlige kompetanseutvikling i rommet for individuelle driftsoppgaver, ser ut til å handle om å styrke lærernes mestring gjennom å uttrykke klare og tilpassede forventninger, å gi respons på lærerens virke, å etablere kollektive støttefunksjoner gjennom skriftliggjøring av rutiner og standarder, å gi tid og rom til kollektiv og individuell innarbeiding av ny praksis, og å bygge en kultur for evaluerende og veiledende dialog og faglig refleksjon knyttet til læringsmiljøet og lærerrollen.

5.2.2 I rommet for kollektive driftsoppgaver

En mulig arena for å avhjelpe utfordringer i rommet for individuelle driftsoppgaver, er rommet for kollektive driftsoppgaver. Skoleleder kan, i dialog med lærerne eller via etablerte arbeidsløyper, bidra til å avgjøre hva som skal driftes i det individuelle driftsrommet og hva som bør ivaretas i rommet for kollektive driftsoppgaver.

Informantene uttrykker stor tilfredshet med skolenes kollektive støttefunksjoner og styrken i det pedagogiske fellesskapet. De opplever imidlertid behov for ytterligere kompetanse innenfor teamarbeid, informasjon om og tilgang til kollegers kompetanse, og tilgang til skolens vedtatte rutiner, prosedyrer og standarder. Også her, i rommet for kollektive driftsoppgaver, ønsker informantene en tilgjengelig skoleleder som veileder og leder, både kollektivt og individuelt.

Irgens (2011) vektlegger, som informantene, betydningen av at skolen etablerer klare rammer og felles prosedyrer og retningslinjer for arbeidet i organisasjonen. Han framhever viktigheten av høy kommunikativ kompetanse, og at organisasjonens læring nedfelles som skriftlige rutiner og standarder som gir retning for organisasjonens virksomhet og etableres som handling. Skolens kunnskap må skriftliggjøres for ikke å gå tapt, deles for å komme organisasjonen til gode og anvendes for å forbedre eksisterende praksis.

I følge Irgens (2010) vil en skole med velfungerende rutiner og standarder etablert i rommet for kollektive driftsoppgaver, understøtte og avlaste lærerens arbeid i rommet for individuelle driftsoppgaver. Informantene opplever at lærerne stiller opp for hverandre, og at dette gir kollektiv og individuell mestring. Alle viser til at egen skole har gode kollektive rutiner for å avdekke og følge opp elevers og elevgruppers behov for tiltak utover ordinær undervisning. Slike arbeidsløyper styrker læreren i rommet for individuelle driftsoppgaver og vil, dersom de driftes som avtalt, forhåpentligvis trygge lærerne på at de blir hørt når de melder behov for

bistand. Informantenes beskrivelser her samsvarer med Irgens' utsagn om at kollektiv praksis gir økt individuell autonomi og mindre arbeidsbelastning (Irgens, 2010). Etablerte kollektive rammer og rutiner gir lærerne tilgang til kompetanse og ressurser, og forenkler deres arbeid ved for eksempel mobbe- og bekymringssaker. Lærere ved skoler hvor det er utarbeidet lokale læreplaner, stillings- og funksjonsbeskrivelser, retningslinjer for teamsamarbeid m.m., opplever at slike standarder sparer teamene for avklarende organisasjonsmessige diskusjoner og frigjør tid og energi til pedagogiske drøftinger. Alle informantene mener imidlertid at egen skole vil være tjent med ytterligere skriftliggjøring av skolens etablerte rutiner. Ikke minst vil dette være til hjelp for nytilsatte og for lærere som bytter arbeidsområde.

Informantene finner teamorganiseringen overveiende positiv, men opplever iblant teamsamarbeidet som belastende. Irgens (2007) mener dagens lærere har behov for kunnskap innen organisasjon, ledelse og samhandling, og at lærere med god kunnskap innen organisasjon og ledelse har bedre forutsetninger for å fungere kollektivt. Skaalvik og Skaalvik (2009) hevder at lærerne trenger samarbeidslæring for å lykkes med teamsamarbeid. Informantene i denne studien melder behov for kompetanseutvikling innen samhandling, og ser ut til å dele Irgens' og Skaalvik og Skaalviks tanker om at dette vil styrke deres samhandlingskompetanse.

TALIS-rapporten (Vibe et al., 2009) viser at samarbeid mellom norske lærere hovedsakelig består av praktisk tilrettelegging og arbeidsdeling. Dette samsvarer med en av informantenes beskrivelse av lærerteamet som fordeler arbeidsoppgaver og blir "gjørere" som er fornøyde med at ting fungerer. Velfungerende teamarbeid krever felles forståelse av målsettingen for samarbeidet, kunnskap om teamorganisering, gode etableringsprosesser for teamene og jevnlig evaluering av samarbeidet i teamet. Informantenes uttalelser tyder på at samhandling og teamarbeid vil være et nyttig og viktig utviklingsområde for skoler som ønsker å legge til rette for utvikling. Kunnskap som organisasjonen tilegner seg i en slik utviklingsprosess, må skriftliggjøres og være grunnlag for jevnlig evaluering av teamsamarbeidet.

Teamorganiseringen bør imidlertid ikke fritta skoleleder for kollektiv og individuell oppfølging av ansatte.

På samme måte som skoleleder trenger førstehånds kjennskap til aktiviteten i rommet for individuelle driftsoppgaver for å kunne ta gode avgjørelser knyttet til videre tiltak og utviklingsprosesser, bør skoleleder følge teamsamarbeidet tett. Informantene ønsker

skoleledere som ut fra tydelige og kollektivt kjente forventninger stiller krav til både teamet og den enkelte læreren, og bistår i prosessene med å finne gode tiltak. At leder fastholder skolens vedtatte standarder overfor kollektivet og den enkelte medarbeideren, ser ut til å være viktig for kulturen i organisasjonen og arbeidsmiljøet.

De nasjonale strategiene for kompetanseutvikling for 2012-2015 anbefaler at skolene utvikler en delingskultur for kompetanse. Informantene i denne studien sier de mangler oversikt over, og dermed tilgang til, den individuelle kompetansen i kollegiet. De erfarer også at det i en hektisk skolehverdag er problematisk å finne rom for kompetansedeling. Skoler med etablerte faggrupper ser gevinst i dette, men samtlige informanter melder at et system for skriftliggjøring av ansattes formelle og uformelle kompetanse ville vært nyttig.

Strategiene påpeker behovet for å bygge solid profesjonskompetanse i skolen, og Irgens (2011) hevder at lærerne trenger skoleiere og skoleledere som kommuniserer krav og forventninger, avgrensner lærernes arbeids- og utviklingsområder, og bygger gode rammeverk for lærerens virke. Det er her, i rommet for kollektive driftsoppgaver, at kunnskap utviklet i rommet for kollektiv utvikling kan skriftliggjøres og etableres som kollektive system og kollektiv handling, som igjen videreføres til og avlaster i rommet for individuelle driftsoppgaver. Ut fra informantenes ønsker om skriftliggjøring, kan det virke hensiktsmessig at skolens ansatte, innenfor rommet for kollektive driftsoppgaver, gis tilgang til skolens til en hver tid gjeldende prosedyrer, rutiner, handlingsplaner og standarder. Disse dokumentene bør samlet utgjøre skolens operasjonalisering av Irgens' rammemodell for et godt handlingsrom, som beskriver skolens misjon og kjerneverdier, vedtatte rammer, rutiner og prosedyrer og skolens visjon og mål (se modell s. 13).

Å lede til individuell og kollektiv utvikling i rommet for kollektive driftsoppgaver, ser ut til å omfatte skriftliggjøring av skolens etablerte rammer og kontinuerlig oppdatering av disse etter hvert som ny kunnskap bygges i rommet for kollektiv utvikling, å sikre at nedskrevne rutiner og prosedyrer etableres som praksis i rommene for kollektive og individuelle driftsoppgaver, å etablere et digitalt system som gir oversikt over ansattes formelle og uformelle kompetanse og gjør den tilgjengelig for kollegiet, å bygge kollektive strukturer som styrker og avlaster lærerne i rommet for individuelle driftsoppgaver, å styrke lærernes kompetanse innen samhandling og teamorganisering, og å etablere gode rutiner for evaluering og veiledning i teamsamarbeid.

5.2.3 I rommet for kollektiv utvikling

Utfordringer i rommene for individuelle og kollektive driftsoppgaver er ofte signal om kollektive utviklingsbehov i kollegiet. Pedagogiske og organisatoriske vedtak fattet på grunnlag av kollektive refleksjons- og kompetansehevingsprosesser i rommet for kollektiv utvikling, utgjør på mange måter ryggraden i veldrevne kollektivt organiserte skoler, og er til stor hjelp for lærerne i rommene for individuelle og kollektive driftsoppgaver.

Informantene i denne studien har overveiende positive erfaringer med kollektivt utviklingsarbeid, og sier at kontinuerlig arbeid innenfor kollektive utviklingsområder er innarbeidet som en selvfølgelighet ved skolene. De motiveres til engasjement både av skoleledere som gjennom gode prosesser finner aktuelle kollektive utviklingsområder, og av godt etablerte strukturer for kollektiv utvikling ved egen skole. Imidlertid ser det ut til at ledelsestrykket varierer i det utviklingsprosjektet forlater arenaen for pedagogisk drøfting og beslutning og går inn i fasene for skriftliggjøring og omsetting til handling. Noen av informantene erfarer også at det i utviklingsprosjektene kan være en tendens til å fokusere mer på teknisk skolering i ferdig utviklede undervisningsprogram, enn på utvikling av god pedagogisk praksis forankret i intern faglig refleksjon. De opplever imidlertid at deltakelse i kommunale nettverk, og spesielt samarbeid med lærerutdanningsinstitusjoner, styrker den faglige refleksjonen og forankringen i utviklingsarbeidet.

Kunnskapssamfunnet vårt krever lærere og utdanningsinstitusjoner med høy endrings- og utviklingskompetanse. Senges teori om lærende organisasjoner støtter informantenes ønske om pedagogisk analyse og vurdering framfor effektiv programinnføring (Senge, 1999). Senges teori støtter også informantenes positive erfaring med ledernes grundige prosjektforankring, i det den vektlegger nødvendigheten av at fellesskapet vet hvor de vil og hvor de står. Fra et lederperspektiv handler dette om å lede kollegiet til å se utviklingsbehov i rommene for individuelle og kollektive driftsoppgaver, og å bygge målsetting og utviklingsprosjekt ut fra disse. Informantene gir uttrykk for langt større motivasjon i utviklingsprosjekt forankret i ståstedsanalyser ved egen skole, hvor de selv har vært deltakende i analyseprosessen, enn i utviklingsprosjekt ”pålagt ovenfra”. At lærerne kjenner målet, planen og rammene for utviklingsprosjektet, har også positiv innvirkning på deres motivasjon.

Samtlige informanter framhever energien som skapes og spres i utviklingsprosesser ledet av motiverte og faglig sterke ledere. De vektlegger behovet for å ha prosjektledere med kompetanse innenfor utviklingsområdet, og ledere som evner å drive gode prosesser for faglig refleksjon og teoretisk forankring og som gir rom for medvirkning og innflytelse. Flere av informantene har erfart at utviklingsprosjekt basert på høy grad av selvledelse i kollegiet, ofte blir til rask innføring i ferdige oppskrifter hvor mangel på drøftinger og faglig forankring gjør at lærerne kun utvikler funksjonærkompetanse innen området, ikke profesjonalitet. Informantene har imidlertid erfart at utviklingsprosjekt med kompetent ledelse, og samarbeidsprosjekt med universitet og høgskoler spesielt, har styrket deres profesjonalitet og faglige trygghet.

Den nasjonale strategien for kompetanseutvikling fra 2009 poengterer at lærerne skal sikres innflytelse og medbestemmelse i kompetanseutvikling, for slik å utvikle forståelse for kompetanseutvikling som en naturlig del av egen yrkesrolle (Kunnskapsdepartementet, 2008). Etter flere år med systematisk kollektivt utviklingsarbeid ved egen skole, mener de fleste informantene at de har fått god innsikt i strategier og prosesser for utvikling, og sier de er komfortable med at deres innflytelse i utviklingsprosjektene varierer etter hvilken rolle de innehar i prosjektet. De erfarer at hele kollegiet involveres i deler av utviklingsprosessene, men at det varierer hvem som deltar som lærerrepresentanter i skolenes plangrupper, prosjektgrupper eller nettverksgrupper. Individuell erfaring fra prosjektledelse gjør at informantene i prosjekt hvor de selv *ikke* sitter i ledergruppa, har full tillit til at andre ivaretar ledelsen. Dette fungerer greit så lenge de mottar den informasjonen som er nødvendig for å fylle egen rolle.

Faglig forankring og implementering av utviklingsprosjekt er tidkrevende. Alle informantene vektlegger at systematisk arbeid over tid og innen få utviklingsområder, er nødvendig for å lykkes i utviklingsprosessene. De mener at rektors rolle er sentral her og ønsker tydelig ledelse gjennom hele prosessen, fra fattet vedtak til etablert praksis. De opplever at både tilgang til fattet vedtak og kollektiv og individuell praksisetablering kan være kritiske faser i et utviklingsprosjekt. Dette samsvarer med Irgens' utsagn om at skoleleder må sørge for at bygd kunnskap skriftliggjøres slik at den ikke går tapt, at kunnskapen må gjøres tilgjengelig for kollektivet og at den må omsettes til handling individuelt og kollektivt (Irgens, 2011). Noen av informantene trekker også fram viktigheten av å markere når utviklingsmålet er nådd

og å reflektere over egne erfaringer i utviklingsprosessen, for derigjennom å etablere generell utviklingskompetanse i organisasjonen.

Samtlige informanter har gode erfaringer med kommunens tilrettelegging for kompetanseutvikling gjennom kommunale læringsnettverk. Noen av informantene ønsker at det etableres flere kommunale fagnettverk, og mener alle skolens lærere bør være deltakende i kommunale nettverk.

Informanter i denne studien uttrykker behov for kollektiv utvikling ved egen skole innenfor to konkrete områder. De mener økt kollektiv kompetanse innenfor teamsamarbeid, med fokus på mål, organisering, ressursutnyttelse, planarbeid m.m., er et sentralt og nødvendig område for å styrke skolens kollektive organisering. De ønsker også at det etableres en digital arena for tilgang til kollegiets individuell kompetanse, samt rom og tid for å dele denne kompetansen i arbeidshverdagen.

Irgens påpeker viktigheten av at skoleledere og lærere fokuserer på det interne arbeidet for kvalitet i skolen. Han vektlegger skoleleders ansvar for å følge opp lærernes arbeid i alle fire rom, og at evaluering av lærernes arbeid inngår i skolens utviklingsprosesser (Irgens, 2010). Dette samsvarer med informantenes ønske om en skoleleder som velger utviklingsområder ut fra kartlagte behov i rommene for individuelle og kollektive driftsoppgaver, og som leder utviklingsprosessene gjennom alle de fire rommene. Slik kan behov fra rommene for driftsoppgaver ligge til grunn for tiltak i rommene for utvikling, og deretter føres tilbake til rommene for driftsoppgaver før utviklingsprosessen betraktes som fullført. Irgens' tanke om at ledelse må utøves i alle fire rom, viser at skolens utviklingsprosesser berører alle rommene og må gjennomføres i alle rommene for at utviklingsprosessene skal være i balanse og utviklingshjulet rulle.

Å bygge kollektiv kompetanse er ikke ensbetydende med at lærernes individuelle kompetanse øker. Kollektive utviklingsprosjekt vil som oftest gi økt individuell pedagogisk kompetanse, fagkompetanse, samhandlingskompetanse eller organisasjonskompetanse, men det kan også være utviklingsområder hvor den enkelte læreren ikke opplever individuell læring.

Målsettingen for all aktivitet i rommet for kollektiv utvikling bør være at den skal styrke den enkelte lærerens arbeid med elevene, enten ved at lærerens økte individuelle kompetanse resulterer i at læreren gjør en bedre jobb, eller ved at læring i organisasjonen gir bedre

tilrettelegging for lærerens jobbutøvelse og derved påvirker rammefaktorene på en slik måte at lærerens mulighet for å gjøre en bedre jobb styrkes.

Kollektive utviklingsprosesser i rommet for kollektiv utvikling ser ut til å lykkes når utviklingsarbeidet er forankret i skolens behov, og ledes av inspirerte og kompetente ledere gjennom tydelig kommuniserte eller godt innarbeidede utviklingsstrategier. At lærerne vet hvorfor utviklingsprosjektet er igangsatt, kjenner målet, ser prosjektet som del av skolens overordnede mål, og opplever at de selv involveres i prosessen, skaper motivasjon. For å sikre reell utvikling, bør utviklingsprosessen ledes og ivaretas gjennom flere faser; forankring i skolens ståsted, fastsettelse av utviklingsmål, faglig forankring gjennom refleksjon, skriftliggjøring av vedtatt og ønsket praksis, og etablering av ny praksis kollektivt og individuelt. En slik utviklingsprosess krever tid, og bør ledes tydelig og tett gjennom alle Irgens fire rom. Kommunale nettverk og samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonene ser ut til å styrke kollektive utviklingsprosjekt, og markering av måloppnåelse og prosessevaluering ved prosjektslutt gir både læring i organisasjonen, mestringsopplevelse og motivasjon for nye utviklingsprosjekt. Motiverte lærere, kompetente ledere og systematisk arbeid innenfor få og allmenngyldige utviklingsområder over lengre tid og gjennom alle utviklingsfaser, ser ut til å være sentralt i kollektivt utviklingsarbeid.

5.2.4 I rommet for individuell utvikling

I rommet for individuell utvikling kan utfordringer fra rommet for individuelle driftsoppgaver ivaretas, og prosjekt fra rommet for kollektiv utvikling videreføres.

Informantenes uttalelser knyttet til rommet for individuell utvikling viser at lærerne selv drifter mange og varierte tiltak for å øke egen kompetanse, og at de har høy motivasjon for utvikling. Flere har selv kostet videreutdanning eller benyttet seg av den kommunale tilretteleggingen for videreutdanning, og flere bruker praksislærerrollen som arena for egen kompetanseutvikling. De ønsker dialog med og veiledning fra en tilgjengelig skoleleder i rommet for individuell utvikling, og hadde gjerne sett at de kollektiv refleksjonsprosessene i rommene for kollektive driftsoppgaver og kollektiv utvikling, også ble etablert i tilknytning til de individuelle rommene.

De nasjonale strategiene for kompetanseutvikling (se kapittel 1.1) vektlegger at skoleeier og skoleleder legger til rette for lærernes deltakelse i etter- og videreutdanning. Informantene i

denne studien verdsetter kommunens og skoleleders tilrettelegging for videreutdanning høyt, og gir svært positive evalueringer etter gjennomførte studier. Også samarbeidet med høgskolen, gjennom praksislærerrollen, omtales som en betydningsfull arena for deres individuelle kompetanseutvikling.

I følge den nasjonale strategien for kompetanseutvikling for 2012-2015, har rektor ansvar for å lede lærernes individuelle læring (Kunnskapsdepartementet, 2011). Informantene opplever at skolelederne uttrykker krav om individuell utvikling innenfor skolens kollektive utviklingsområder, men hadde gjerne sett at lederen var mer deltakende og tilgjengelig som refleksjonspartner i etableringen av ny praksis i rommene for individuelle og kollektive driftsoppgaver. De erfarer at skoleleder, slik også TALIS-rapporten viser (Vibe et al., 2009), overlater ansvaret for individuell utvikling til den enkelte læreren. Informantene har forståelse for at de selv har plikt til å vedlikeholde, oppdatere og videreutvikle sin kompetanse, og tar gjerne dette ansvaret. De vil imidlertid at dette skal skje i dialog med ledelsen og gjerne med leder som refleksjonspartner og veileder.

”Tid til læring” (St.meld. nr 19 (2009-2010)) beskriver evalueringskulturen i norsk skole som svak på alle nivå og mener skolelederne bør kartlegge og vurdere lærernes kompetanse, utarbeide kompetanseplaner og gjennomføre tiltak. Samtlige informanter i denne studien opplever at handlingsrommet for individuell utvikling, utover den utviklingen som er forventet innenfor skolens kollektive utviklingsområder, mangler rammer. De etterspør tydeligere ledelse her. Flere foreslår at det utarbeides beskrivelser av generelle kompetansebehov for skolens ulike årstrinn, og at det ut fra disse utarbeides utviklingsplaner både for den enkelte læreren og for lærerteamet. De ønsker tilpassede individuelle mål for egen utvikling og dialog med leder om dette. Den kollektive refleksjonen, som de har stort utbytte av i de kollektive rommene, ønsker de også innenfor de individuelle utviklingsprosessene. Informantene mener egen skole pr i dag mangler kultur for å snakke om hva lærerteamet og den enkelte læreren trenger av kompetanse. Deres åpenhet for påvirkning og deres ønske om perspektivøkende dialoger, samsvarer med Senges beskrivelse av lærende organisasjoner (Senge, 1999).

Samtlige informanter opplever egen leder som meget positiv til lærernes initiativ for egen utvikling. De ønsker imidlertid ledere som etterspør individuell plan for utvikling, og gjerne også bistår med pedagogisk veiledning til lærerteamene. Irgens (2010) vektlegger at

skoleleder må utøve ledelse i alle de fire rommene. Informantene ønsker at veiledning for individuell utvikling tar utgangspunkt i observasjoner på handlingsnivået, og slik binder rommene for individuelle driftsoppgaver og individuell utvikling tettere sammen. De hevder, i samsvar med nasjonal strategi for kompetanseutvikling, at individuelt utviklingsarbeid må bygge på evalueringer i rommet for individuelle driftsoppgaver, slik at kompetanseutviklingstiltak knyttes til lærernes daglige praksis.

Informantene beskriver en arbeidshverdag med tydeligere ledelse i de kollektive rommene enn i de individuelle. Er det slik at de siste årenes fokus på å utvikle kollektivt orienterte skoler har krevd ledernes fulle oppmerksomhet i de kollektive rommene, og at teamorganiseringen har blitt en hvilepute for rektorenes ledelse i de individuelle rommene?

Flere av informantenes uttalelser knyttet til teamsamarbeid tyder på at tydelig ledelse i de individuelle rommene også kan styrke den kollektive organiseringen. Lærerne trenger tilpassede individuelle utviklingsmål innenfor egne arbeidsoppgaver, både i rommene for individuelle og kollektive driftsoppgaver. Individuell veiledning i rommet for individuelle driftsoppgaver kan ha positiv innvirkning på samhandlingen i kollegiet.

I løpet av samtaleintervjuene kom flere av informantene fram til at de drev langt mer individuell egenutvikling enn de selv var klar over. De ga uttrykk for at det kommuniseres lite rundt individuell utvikling i skolehverdagen, og at de derfor opplever dette som et nokså ubevisst område. Sammenholder jeg denne informasjonen med informantenes beskrivelser av lærerrollen og viktig lærerkompetanse som ensidig knyttet til rommet for individuelle driftsoppgaver, og deres uttalelser om at de føler dårlig samvittighet når tiltak for individuell utvikling er lagt til undervisningsdager, kan dette tyde på at både den enkelte læreren og organisasjonen mangler forståelse for individuell kompetanseutvikling som naturlig og viktig del av egen yrkesrolle.

Å legge til rette for lærernes kontinuerlige kompetanseutvikling i rommet for individuell utvikling, ser ut til å handle om å opprettholde praksisskolesamarbeidet med høgskolen og tilbudet om videreutdanning, men også at leder griper lærernes invitasjon til evaluerende og reflekterende dialog rundt individuell utvikling. Gjennom dette skapes naturlige sammenhenger mellom rommet for kollektiv utvikling og rommet for individuell utvikling, og mellom de to individuelle rommene. Ved å utforme skriftlige beskrivelser av

kompetansebehov for skolens årstrinn, kan leder legge et godt grunnlag for læringsdialoger knyttet til individuell utvikling. Ved bruk av slike utviklingsdialoger kan skolen lykkes med å utvikle en kultur for kommunikasjon rundt individuell jobbutførelse og individuelle utviklingsbehov, på linje med den kulturen for kollektive utviklingsprosesser som allerede ser ut til å være etablert.

5.3 Kollektiv forståelse av dagens lærerrolle

Informantenes uttalelser i samtaleintervjuene og mine drøftinger knyttet til Irgens' fire rom, viser at informantenes fokus i eget arbeid hovedsaklig er plassert i rommet for individuelle driftsoppgaver. Etersom rommet for individuelle driftsoppgaver er den arenaen som tradisjonelt *var* skolen, og som fortsatt *er* skolens kjerneområde, er dette naturlig. Lærerne uttrykker også at det er på denne arenaen de finner sin motivasjon for egen yrkesutøvelse. De motiveres av barnas utvikling og mestring, og av samspillet med barna.

Når Irgens hevder at dagens lærerrolle må utøves i fire rom, henger dette bl.a. sammen med samfunnets generelle utviklingstempo, skolens stadig utvidede ansvarsområde og utviklingen fra individuelt til kollektivt orienterte skoler.

Informantenes beskrivelser av egen skolehverdag viser at alle informantskolene er på god vei til å bli kollektiv orienterte skoler og lærende organisasjoner. Informantene omtaler både teamorganisering og kollektive utviklingsprosjekt i positive ordelag. Samtlige beskriver egen skole som kollektivt orientert og uttrykker at lærerrollen er utviklet fra individuell til kollektiv. I sine generelle beskrivelser av lærerens rolle og kompetanse, presenterer de imidlertid den tradisjonelle og individuelle lærerrollen, hvor lærerens arbeid er ensidig knyttet til rommet for individuelle driftsoppgaver. Disse motstridende beskrivelsene ser jeg som tegn på at informantene og skolene er i en utviklingsprosess fra individuell til kollektiv orientering og at denne overgangsfasen preges av tvetydige beskrivelser. Kun én informant avviker fra den tradisjonelle beskrivelsen og påpeker at lærere må ha samarbeidskompetanse for å kunne samarbeide med andre yrkesgrupper.

Endrings- og utviklingskompetanse inngår ikke i informantenes beskrivelse av viktig kompetanse i lærerrollen, men samtlige gir fyldige beskrivelser av aktiviteter i rommene for utvikling når de beskriver egen arbeidshverdag. På direkte spørsmål gir alle uttrykk for at

individuell utvikling er viktig, men de omtaler ikke individuell utvikling i tilknytning til lærerrollen eller egen skolehverdag.

Irgens (2010) har i sin utviklingsmodell tegnet de fire rommene i utviklingshjulet som likeverdige. Jeg velger å framheve rommet for individuelle driftsoppgaver som kjernen i skolens virksomhet, fordi det er her elevenes læring finner sted. Rommene for kollektive driftsoppgaver og kollektiv og individuell utvikling skal alle styrke aktiviteten i rommet for individuelle driftsoppgaver, og slik bidra til økt læring hos elevene. Der læreren utøver sin yrkesrolle i fire rom, må også skoleleder, i følge Irgens, utøve ledelse i de samme rommene. Informantene beskriver en tydelig leder i rommet for kollektiv utvikling, en noe mindre tydelig leder i rommet for kollektive driftsoppgaver, og en langt mindre tilstedeværende og tydelig leder i rommene for individuelle driftsoppgaver og individuell utvikling. Dette kan være tegn på at rommene for individuelle driftsoppgaver og individuell utvikling ikke er tilstrekkelig utnyttet som arenaer for utviklingsprosesser og utøvelse av skoleledelse.

Irgens (2007) hevder at lærere og andre profesjonsutøvere ikke bare behøver profesjonskompetanse, men også kunnskap om organisasjon og ledelse, og strategier for å lede seg selv og andre. Lærerne trenger kompetanse i selvledelse og organisering av eget arbeid, kunnskap om samhandling og forståelse av organisert virksomhet.

Organisasjonskunnskap vil, i følge Irgens, hjelpe lærerne til å lede eget individuelt arbeid, og å samarbeide med kolleger og andre yrkesgrupper. Jeg mener Irgens' utviklingshjul kan være et godt utgangspunkt for skoleledere som ønsker å bygge organisasjonskunnskap i egen skole.

De nasjonale strategiene for kompetanseutvikling i perioden 2009-2015 vektlegger at lærerne skal utvikle forståelse for kompetanseutvikling som en naturlig del av egen yrkesrolle, og framhever utviklingen av lærernes profesjonsrolle og skolen som lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet 2008, 2011). Dersom vi skal lykkes i arbeid med dette, må det ved skolene etableres en felles forståelse av skolens misjon og mål. Også her tror jeg Irgens' utviklingshjul kan være et godt redskap. Kollegiet bør etablere en felles forståelse av lærernes profesjonsrolle, kompetanseutviklingens plass i lærerrollen, hvorfor vi ønsker kollektiv utvikling og hva som kjennetegner en lærende organisasjon. Dette kan gjøres gjennom å avklare hva som forventes av skolens lærere i de fire rommene, og hvordan ledelse utøves i de samme rommene. Lærere og ledere som har en felles forståelse av lærerrollen, og som ser

skolen som en organisasjon i kontinuerlig utvikling, vil ha et godt grunnlag for i fellesskap å kunne utvikle lærernes kompetanse og utnytte skolens samlede kompetanse.

Skoleledere i trondheimsskolen har gjennom flere år gjort en grundig innsats for å etablere en kultur for kollektiv utvikling og gjøre skolene kollektivt orienterte. Informantene har positive erfaringer fra dette, og uttrykker at de nå ønsker tilsvarende oppmerksomhet og innsats rettet mot individuell yrkesutøvelse og individuell utvikling. Informantenes tanker om hva som vil være gode prosesser for egen utvikling, farges nok også av deres positive erfaringer fra målrettet arbeid, individuell veiledning og vurdering for læring i arbeid med elevene.

6. Avslutning

Som skoleleder har jeg gjennom denne studien økt min kompetanse for å kunne legge til rette for lærernes kontinuerlige kompetanseutvikling.

Å legge til rette for *kontinuerlig* kompetanseutvikling ser ut til å handle om å bygge en kultur hvor både lærere og ledere ser eget virke som en kontinuerlig utviklingsprosess, har våkne blikk for endringer og endringsbehov, er kollektivt reflekterende og søkende, og har en felles forståelse av skolens misjon og mål. Dette samsvarer med Senges beskrivelse av lærende organisasjoner (Senge, 1999).

Lærernes kompetanseutvikling omfatter både den enkelte lærerens individuelle kompetanseutvikling, summen av den individuelle utviklingen i kollegiet, og den kollektive utviklingen og læringen i organisasjonen. Læringen i organisasjonen øker ikke nødvendigvis den enkelte lærerens kompetanse, men forbedrer og styrker rammene for lærerens yrkesutøvelse, og øker slik lærerens mulighet for å lykkes.

Motivasjon for utvikling skapes gjennom mestring, tilhørighet, trygghet, autonomi, innflytelse, respons, relasjoner og individuell og kollektiv forventning om mestring. Informantene i denne studien viser, som Banduras teori (2006), at lærere som gis anledning til å være agenter i egne yrkesliv, gjerne driver egen utviklingsprosess. De ønsker dog dialog med leder om både egen yrkesutøvelse og egen utvikling.

Å legge til rette for lærernes kontinuerlige kompetanseutvikling i rommet for individuelle driftsoppgaver, ser ut til å handle om å gi lærerne tydelig uttalte forventninger, å gi den enkelte læreren en håndterbar mengde arbeidsoppgaver, å sikre at læreren har, eller gis mulighet til å utvikle, nødvendig kompetanse for å mestre de pålagte oppgavene, å etablere teamsamarbeid og kollektive støttefunksjoner som styrker lærerens individuelle yrkesutøvelse, å bygge en kultur for refleksjon og veiledning knyttet til individuell yrkesutøvelse, å gi lærerne rom for individuelle pedagogiske vurderinger, å være en tydelig, tilgjengelig, lyttende og responderende leder, og å skape sammenheng og samhandling mellom rommet for individuelle driftsoppgaver og de tre andre rommene.

Å legge til rette for lærernes kontinuerlige kompetanseutvikling i rommet for kollektive driftsoppgaver, ser ut til å handle om å skriftliggjøre skolens etablerte og nyervervede kunnskap som rutiner, prosedyrer og standarder i organisasjonen, å omsette denne kunnskapen til innarbeidet kollektiv og individuell handling, å gjøre individuell og kollektiv kompetanse tilgjengelig, å etablere rutiner for og kompetanse i teamsamarbeid, og å opprettholde driften av kollektive støttestrukturer.

Å legge til rette for lærernes kontinuerlige kompetanseutvikling i rommet for kollektiv utvikling, ser ut til å handle om å lede prosesser som utvikler felles visjon og målsetting, å motivere til utvikling gjennom å ha blick for aktuelle utviklingsbehov i rommene for driftsoppgaver eller gjennom å forankre ønskede utviklingsområder i egen organisasjon, å jobbe grundig med få utviklingsområder over lengre tid og følge utviklingsprosessene helt fram til etablert praksis, å kommunisere omkring utviklingsprosesser og strategier, å sikre faglig forankring av utviklingsarbeid gjennom reflekterende dialog, å videreføre utviklingsprosjektene til rommene for driftsoppgaver, å involvere rommet for individuell utvikling i kollektive utviklingsprosjekt, å være flittig bruker av kommunale utviklingstilbud og å etablere samarbeid med lærerutdanningsorganisasjonene.

Å legge til rette for lærernes kontinuerlige kompetanseutvikling i rommet for individuell utvikling, ser ut til å handle om å invitere lærerne til selvledelse, å uttrykke forventning om individuelle utviklingstiltak, å veilede gjennom dialog, refleksjon og modellering av strategier for selvledelse, å bistå lærerne med å sette utviklingsmål ut fra erfaringer og evalueringer i rommet for individuelle driftsoppgaver og rommet for kollektive utviklingsoppgaver, og å inspirere til og legge til rette for videreutdanning.

Tiltak i de fire rommene, slik jeg nå har beskrevet, samsvarer med Banduras teori om mestringsforventning og det å være agent i eget liv (Bandura, 1997, 2006), Goddards teori om kollektiv mestringsforventning (Goddard, 2001), Skaalvik og Skaalviks tanker om hvordan skoleledere kan avhjelpe belastninger og stress hos lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2010), Senges teori om lærende organisasjoner (Senge, 1999), og Irgens' forskning innenfor kollektivt orienterte skoler (Irgens, 2007), hans modell for et godt handlingsrom (Irgens, 2011) og hans utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens, 2010). Denne studiens funn tyder på at de presenterte tiltakene, kombinert med bevisstgjørings- og refleksjonsprosesser i kollegiet innenfor områdene dagens lærerrolle, organisasjonskunnskap og utviklingsledelse, vil være gode tilrettelegginger for lærernes kontinuerlige kompetanseutvikling.

Å bygge en kultur for kontinuerlig utvikling krever etablering av felles språk for utvikling og aktiv kommunikasjon innenfor teamet. Her kan vi skoleledere være gode rollemodeller i skolehverdagen.

Informantene i denne studien opplever at det i kommunen og ved egen skole iverksettes mange gode tiltak for å styrke lærernes kontinuerlige kompetanseutvikling. De verdsetter teamorganisering, kollektive støttefunksjoner i organisasjonen, kollektivt utviklingsarbeid, kommunens nettverksmodell, tilbud om videreutdanning og skolenes samarbeid med lærerhøgskolen som praksisskoler, høyt. Utover dette melder de behov for tiltak som styrker deres kompetanse i teamsamarbeid, at skolens etablerte kunnskap og praksis gjøres skriftlig tilgjengelig, tilgang til kompetanseoversikt for kollegiet, at det settes av tid til å lede kollektive utviklingsprosjekt helt fram til etablert praksis, individuell veiledning i lærerrollen som grunnlag for egen kompetanseutvikling, og tettere dialog med leder i egen utviklingsprosess. Dette er viktige innspill til vår videre tilrettelegging for lærernes kontinuerlig kompetanseutvikling.

Litteraturliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Dahl, T., Klewe, L., & Skov, P. (2004). *En skole i bevegelse: evaluering af satsning på kvalitetsvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: a neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93, 467-476.
- Hagen, A., & Nyen, T. (2009). *Kompetanse – for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008."* Oslo: Fafo-rapport 2009:21.
- Irgens, E.J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Irgens, E.J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skolen. I Andreassen, R.A., Irgens, E., & Skaalvik, E.M. (red). *Kompetent skoleledelse* (s.125-146) Trondheim: Tapir.

Irgens, E.J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget

Klewe, L., Andersen, F. Ø., Andresen, B. B., Topland, B. & Neset, T. (2011). *Utbytte av videreutdanning. Deltakerundersøkelsen 2011: Utbytte av deltakelse i Kompetanse for kvalitet*. Hentet 20.05.2012 fra:
<http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/videreutdanning.pdf?epslanguage=no>

Kunnskapsdepartementet (2008). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Kompetanse for kvalitet: strategi for etter- og videreutdanning 2012-2015*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyling*. Bergen: Fagbokforlaget

Regjeringen (2010). *Forskrift til Universitets- og høyskoleloven: Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7.trinn og 5.-10.trinn*. Forskrift 2010-03-01 nr.295
Hentet 20.05.2012 fra:
http://www.regjeringen.no/pages/2263054/Forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf

Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2007). Lærerens mestringsforventninger: utprøving av en norsk skala og sammenheng med utbrenthet og skolekontekst. *Spesialpedagogikk*, nr.2, s.52-71, Forskningsutgave.

- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2009). Trivsel, utbrenthet og mestringsforventning hos lærere: En utfordring for skoleledere. I Andreassen, R.A., Irgens, E., & Skaalvik, E.M. (red). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. (s.141-152). Trondheim: Tapir.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2010). utfordringer i lærerrollen. I Andreassen, R.A., Irgens, E., & Skaalvik, E.M. (red). *Kompetent skoleledelse* (s.147-163) Trondheim: Tapir.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik,S. (u.å.). *Skolen som læringsmiljø og arbeidsmiljø*. Hentet 18.04.2012 fra: <http://konferanser.hil.no/konferanser/content/download/12098/153897/version/1/file/Skaalvik.pdf>
- St.meld. nr.31 (2007 – 2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St.meld. nr.11 (2008 – 2009). *Læreren – rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St.meld. nr.19 (2009 – 2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Trondheim kommune (u.å.a). *Program for kvalitetsutvikling i trondheimsskolen 2006-2009*. Hentet 20.05.2012 fra <http://www.trondheim.kommune.no/skolekvalitet>
- Trondheim kommune (u.å.b). *Program for kvalitetsutvikling i trondheimsskolen 2011-2014*. Hentet 20.05.2012 fra <http://www.trondheim.kommune.no/skolekvalitet>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Vibe, N., Aamodt, P.O., & Carlsen, T. C. (2009): *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU STEP Rapport 2009:23.

Innholdsliste for vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Mail til rektorene

Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse

Vedlegg 4: Svarskjema

Vedlegg 1

INTERVJUGUIDE

”KOMPETANSEUTVIKLING I LÆRERROLLEN– ERFARINGER OG BETRAKTNINGER”

FORSTÅELSE AV BEGREPET KOMPETANSE

ERFARINGER MED KOMPETANSEUTVIKLING

BEHOV FOR UTVIKLING

MOTIVASJON FOR UTVIKLING

LÆRERROLLEN

LÆRING OG UTVIKLING I ORGANISASJONEN/SKOLEN

LEDELSE AV UTVIKLING

Vedlegg 2

Mail til rektorer ved skoler jeg har forespurt om deltakelse i masterstudien:

Til

Takk for hyggelig samtale (dato). Jeg setter stor pris på at du som rektor ved skole stiller deg positiv til at lærere ved din skole deltar som informanter i min masterstudie innenfor temaet ”Kompetanseutvikling i lærerrollen – erfaringer og betraktninger”. Takk for at du gir rom for muntlig presentasjon av min henvendelse i lærernes møtetid, og takk for at du vil se på muligheten for at lærer-intervjuene kan gjennomføres innenfor lærernes bundne arbeidstid.

Vedlagt denne mailen finner du den informasjonen jeg ønsker å maile lærerne hos dere via deres jobbmail. Jeg mailer lærerne så snart min forespørsel er presentert muntlig i kollegiet. Lærerne melder sin interesse ved å svare på mailen fra meg.

Som avtalt, kommer jeg tilskole for å presenterer min forespørsel(dato og tid).

Takk for stor velvilje!

Vennlig hilsen

Nina Aa. Vasseljen

Vedlegg 3

MASTEROPPGAVE ”KOMPETANSEUTVIKLING I LÆRERROLLEN – ERFARINGER OG BETRAKTNINGER BLANT BARNESKOLELÆRERE ”

Oktober 2011

FORESPØRSEL OM Å DELTA I INTERVJU

Jeg, Nina Aagesen Vasseljen, er masterstudent i skoleledelse ved NTNU og skal studieåret 2011-2012 gjennomføre min avsluttende masteroppgave. Temaet jeg har valgt for min studie er ”Kompetanseutvikling i lærerrollen”. Jeg søker informasjon om barneskolelæreres erfaringer og betraktninger når det gjelder utvikling i lærerrollen.

For å skaffe meg denne informasjonen, ønsker jeg å intervju totalt 15 lærere fra utvalgte barneskoler. Rektorene ved skolene er allerede forespurt om deltakelse og de stiller seg positive til at lærere ved deres skoler deltar. Spørsmålene i intervjuet dreier seg om kompetanseutvikling spesielt, men også lærerrollen generelt. Jeg planlegger å gjennomføre ett intervju med hver av de deltakende lærerne i løpet av desember 2011-februar 2012. Intervjuet antas å vare 90 minutter og gjennomføres med lydopptak.

Rektor ved din skole har lagt til rette for at intervjuene kan gjennomføres ved skolen og fagleder ordner vikar dersom du trenger fri fra undervisning for å delta. Om du ønsker det, kan intervjuet også gjennomføres på ettermiddag/kveldstid og på et annet møtested.

Det er frivillig å delta i denne studien og alle opplysninger knyttet til studien anonymiseres og behandles konfidensielt. Lydopptak slettes når oppgaven er ferdig, og senest innen utgangen av 2012. Alle deltakerne står fritt til å avslutte deltakelsen når som helst i prosjektet, uten å gi noen begrunnelse for dette. Dersom en deltaker avslutter deltakelsen, blir innsamlede data knyttet til vedkommende fjernet fra undersøkelsen.

Ønsker du å stille til intervju, fyller du ut vedlagte svarslipp og mailer den til nina.vasseljen@trondheim.kommune.no eller ringer meg på tlf 91672448/48102194. **Skriv gjerne på når og hvor du ønsker å stille til intervju.**

Du må også gjerne maile/ringe meg eller min veileder, Einar Skaalvik ved Pedagogisk institutt NTNU tlf. 73591950, dersom du har spørsmål knyttet til denne forespørselen.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen Nina Aa.Vasseljen

Vedlegg 4

Svar på forespørsel om deltakelse i intervju i tilknytning til masteroppgave innenfor temaet

”KOMPETANSEUTVIKLING I LÆRERROLLEN- ERFARINGER OG BETRAKTNINGER”

Jeg har mottatt forespørselen om deltakelse i studien og er villig til å bli intervjuet innenfor temaet ”Kompetanseutvikling i lærerrollen – erfaringer og betraktninger”. Jeg er informert om at spørsmålene er knyttet til kompetanseutvikling spesielt, men også lærerrollen generelt. Jeg jobber i barneskolen (1.-7.trinn) og har de tre siste årene jobbet ved den skolen jeg jobber ved nå.

BAKGRUNNSINFORMASJON OM MEG	
Navn	
Stilling	
Antall arbeidsår som lærer	
Antall år som lærer ved nåværende arbeidssted	
Utdanning	
Alder	
Kjønn	
Telefon	
Mulig møtetid og sted	