



Handelshøyskolen BI

MAN 51802 Ledelse av utviklings- og endringsarbeid

Term paper 60% - W

Predefinert informasjon

Startdato:	29-09-2021 09:00	Termin:	202210
Sluttdato:	23-05-2022 12:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	P		
Flowkode:	202210 10093 IN04 W P		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Birgitte Suhr

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Prosjektoppgave MAN 5180- Ledelse av endring og utvikling
Navn på veileder *:	Ellen Rebeca Karkur

Inneholder besvarelsen Nei Kan besvarelsen Ja
konfidensielt offentliggjøres?:
materiale?:

Gruppe

Gruppenavn: (Anonymisert)
Gruppenummer: 68
Andre medlemmer i gruppen: Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Prosjektoppgave
ved Handelshøyskolen BI

*Hvordan komme videre i et
forbedringsarbeid som har hatt en
«møkkastart»?*

Eksamenskode og navn:

MAN 5180 – Ledelse av endring og utvikling

Utleveringsdato:
29.09.2021

Innleveringsdato:
23.05.2022

Stuedsted:
BI Handelshøyskolen Oslo

Innhold

SAMMENDRAG.....	II
1. INNLEDNING.....	1
A) INSPIRASJON OG BAKGRUNNEN FOR OPPGAVENS TEMA	1
B) PROBLEMSTILLING	2
C) AVGRENSNING	3
D) DEFINISJON	3
2. TEORITILFANG.....	4
A) HANDLINGSTEORIER OG BRUK AV DISSE FOR Å SKAPE DOBBELKRETSLÆRING.....	4
B) ENGASJEMENTSTILNÆRMINGEN	5
C) FAIR PROSESS	6
D) PROSESSDESIGN FOR FAIR PROSESS	7
3. METODE	9
4. UTVIKLINGSPROSESSEN OG DRØFTING AV DENNE	10
A) RAMMENE- SKOLENS EGENART	10
B) UTVIKLINGSPROSESSEN.....	10
5. PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	17
A) OPPLEVD MEDVIRKNING OG OM UTVIKLINGSARBEIDET OPPLEVDES MENINGSFULLT.....	17
B) EGEN UTVIKLING.....	18
C) TANKER OM VIDERE FORBEDRING	19
6. VEIEN VIDERE PÅ EGEN SKOLE.....	20
7. LITTERATURLISTE.....	21

Sammendrag

Det digitale tar større og større plass i Skole-Norge. Digitalisering gir rom for mer tilpasset og inkluderende opplæring, nye måter å lære på, nye vurderingspraksiser og bruk av flere verktøy og ressurser. Samtidig fører digitaliseringen med seg nye krav til skolene, for eksempel når det gjelder økt digital kompetanse blant lærere.

I oppgaven vil jeg skaffe meg kunnskap om min måte å lede digitaliseringen bidrar til forbedring av undervisninga på min skole. Aktuell teori om hvordan en som leder lykkes med forbedringsarbeidet vil bli lagt fram.

Kort oppsummert viser funnene at min skole er i positiv utvikling i digitaliseringsprosessen. Lærerne har fått økt sin digitale kompetanse i inneværende skoleår. Imidlertid viser mine funn det enda er en vei å gå for å få en varig forbedret undervisningspraksis. Skolen har heller ikke foreløpig resultatmål å framvise som indikerer økt læringsutbytte.

1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for bakgrunnen for problemstillingen. Jeg vil også gjøre greie for avgrensinger og valg jeg har gjort som videre danner grunnlag for teoritilfanget og drøftingene i oppgaven.

a) Inspirasjon og bakgrunnen for oppgavens tema

01.05.21 begynte jeg som rektor på Saga skole. Før dette hadde jeg vært rektor på en annen skole i kommunen i ni år. Det som møtte meg var en forholdsvis ny 1.-7. skole i et område i vekst. Grunnet eksplosiv økning i elevtallet var det ikke lengre plass til alle elevene i skolebygget, og kommunestyret hadde 26.02.21 vedtatt at skolen skulle bli en 1.-4. skole, og 5.-7. trinn skulle flyttes til en annen skole. Det vil si at skolen var midt i en omstillingsprosess, og overtallige ansatte og elever på mellomtrinnet skulle ut av bygget innen skoleslutt våren 2021.

Samtidig som omstillingsprosessen var pågående, hadde det blitt innført digitale enheter til alle elevene, i form av nettbrett 1:1, i slutten av mars 2021. Det var også gitt tilhørende opplæring av pedagogisk bruk av nettbrett til lærerne i samme tidsrom. Det var skoleeier som hadde initiert endringa, og innføringen av digital enhet til alle elever hadde blitt framskyndet grunnet digitaliseringsbehovet under Covid-19.

I perioden nettbrettet ble innført, var skolen midt i en omstillingsprosess preget av usikkerhet og misnøye på skolen. Ni ansatte med fast stilling skulle flyttes til andre skoler, og ansatte i vikariater og midlertidige stillinger fikk ikke fornyede kontrakter. I tillegg hadde det over tid vært midlertidig konstituert ledelse grunnet sykemeldinger i skoleledelsen.

Da jeg begynte som rektor midt i dette kaoset, ble det raskt klart for meg at en av utfordringene mine som rektor ville bli videre arbeid med innføring av nytt digitalt verktøy i form av nettbrett.

b) Problemstilling

Nettbrettet er et verktøy som gir nye muligheter til lærerne, samtidig som det kan gi en stor omveltning i undervisningen. Bruk av digitale verktøy handler ikke bare om apper, digitale læremidler og IKT-verktøy, men minst like mye om mulighetene for elevaktiv undervisning som fremmer dybdelæring, samhandling, elevmedvirkning, språkutvikling, matematisk forståelse, digital dannelse, kommunikasjon, vurdering for læring og kreativitet.

Da jeg kom inn som rektor følte jeg umiddelbart en forventning fra lærerne om at denne prosessen var jeg forpliktet til å drive videre på en god måte. De kjente til at jeg på min forrige skole, på en god måte, hadde implementert nettbrett der.

De største utfordringene var slik jeg så det:

- Lærerne skulle nå beherske det digitale verktøyet, samtidig som undervisninga skulle forbedres.
- Jeg hadde ikke oversikt over den digitale kompetansen til lærerne og deres undervisning.
- Jeg hadde ikke vært der i oppstarten av innføringen av nettbrett.
- Innføringa av nettbrett hadde startet da skolen var i krisetid.
- Opplæringa som var gitt i forhold til å undervise med digitale verktøy, hadde jeg ikke full oversikt over. Den hadde vært en starthjelp, og det var ikke satt opp videre oppfølgingsdager.
- Mange av lærerne hadde negative erfaringer med skoleutviklingen over tid ved skolen. De sa at skoleutviklingen ikke hadde vært relevant og meningsfull, og de hadde store forventninger til at ny ledelse skulle endre på dette.

Problemstillingen ble da naturlig nok valgt ut i fra det jeg sto midt oppe i. Hvordan i all verden skulle vi komme oss videre når starten hadde vært så komplisert?

Jeg vil i oppgaven søke svar gjennom å se på valgene som ble gjort dette skoleåret i forbedringsprosessen, og gjennom relevant teori drøfte prosessen og resultatene av denne. Min problemstilling er følgende:

Hvordan komme videre i et forbedringsarbeid som har hatt en «møkkastart»?

c) Avgrensning

Utviklingsprosessen oppgaven omhandler var allerede startet før jeg begynte som rektor på skolen. Da jeg ikke har oversikt og heller ikke har hatt mulighet for å påvirke denne perioden, vil min oppgave omhandle perioden hvor jeg hadde påvirkningskraft fra skolestart høsten 2021.

Jeg har heller ikke valgt å drøfte kommunens planverk som ligger til grunn for den digitale satsingen i kommunen. Denne var allerede vedtatt og heller ikke her hadde jeg mulighet for å endre noe.

d) Definisjon

I problemstillingen er det et ord jeg ønsker å definere betydningen av. Jeg bruker bevisst ordet forbedring og ikke endring i problemstillingen. Dette da begrepet forbedring viser til at organisasjonen blir i en bedre tilstand enn før, mens endring uttrykker at tilstanden endrer seg, men det er uklart om det er til det bedre (Robinson 2018 s. 23).

2. Teoritilfang

I dette kapittelet vil jeg belyse teori som kan ha betydning for om et forbedringsarbeid blir vellykka. Jeg vil bruke Viviane Robinsons *Færre endringer- Mer utvikling* (2018) og Bo Vestergaards *Involverende endringsledelse. Få medarbeiderne med deg* (2019). Jeg er klar over at bruk av annen teori i pensumet kunne gitt en annen oppgave.

a) *Handlingsteorier og bruk av disse for å skape dobbelkretslæring*

Robinson (2018 s. 36) tar utgangspunkt i Argyris og Schön teori om handlingsteorier og betydningene av disse i et forbedringsarbeid. Hun argumenterer for at ledere må bruke tid på å forstå lærernes eksisterende handlingsteorier, og beskriver at handlingsteorier består av tre hovedkomponenter:

1. Nåværende handlinger (det en faktisk gjør)
2. Oppfatningene og verdiene som ligger til grunn for handlingene (det en faktisk gjør)
3. Utsiktede og tilsiktede konsekvenser av oppfatningene, verdiene og handlingene

Robinson (2018) framhever fordelen ved at en leder får grep i den enkelte lærers handlingsteori. Ved å nøye undersøke handlingsteorien får lederen grep på, forståelse og innblikk på hva som opprettholder den praksisen læreren har i klasserommet. Forbedringsarbeidets mulighet for å lykkes ligger dermed i lederens fokus på finne ut hva som opprettholder nåværende praksis. Først ved å oppnå en slik forståelse vil det være nyttig å skissere forbedringen en som leder ønsker å gjennomføre. Om spenningen er stor mellom handlingsteoriene i nåværende praksis og den foreslåtte endringen vanskeliggjøres forbedringsarbeidet.

Robinson (2018 s. 40) beskriver også Argyris og Schön handlingsteorier hvor en skiller mellom uttrykt teori og bruksteori. Uttrykt teori er hva jeg sier jeg skal gjøre og bruksteori er det jeg faktisk gjør. Den uttrykte teorien er standarden og

ambisjonene våre- hva vi sier vi har gjort eller har tenkt å gjøre. Bruksteorien er hva vi faktisk gjør, og baserer seg på nedtegnelser om eller observasjoner av hva som faktisk skjedde. Både uttrykt teori og bruksteori baserer seg på tredelinga beskrevet tidligere med handlinger, oppfatninger og verdier og tilsiktede og utilsiktede konsekvenser. Om skillet mellom uttrykt teori og bruksteori er stort, må en undersøke oppfatningene og verdiene som ligger til grunn for uoverensstemmelsen. Sentralt i forbedringsarbeidet og nøkkelen til videre arbeid vil dermed være at en forstår årsaken til bruksteorien, bare da kan en forstå hva som skal til for å forbedre den.

Robinson (2018 s. 42) referer videre til Argyris og Schön teori om enkelt- og dobbelkretslæring. Enkeltkretslæring handler om å finne svar på enkle spørsmål og utfra disse foreta beslutninger som fører til handling. Det kan være tilstrekkelig med enkeltkretslæring, men det løser ikke problemene dersom det ikke gjøres noe med de grunnleggende forutsetningene for at problemene oppsto.

For å hindre at problemene oppstår igjen fordrer det til dobbelkretslæring, som fører til at både handlingene, verdiene og oppfatningene endrer seg. Dobbeltkretslæring oppstår når en våger å stille spørsmål med etablerte sannheter som bygger på våre oppfatninger og verdier som igjen danner grunnlaget for våre handlinger. Ved å få tak på oppfatningene og verdiene som ligger til grunn for handlingene, kan en oppnå en endret bruksteori og med det en dobbeltkretslæring og gjennom det varig forbedring (Robinson 2018, s. 43).

b) Engasjementstilnærmingen

En av hovedutfordringene i forbedringsarbeid er (Robinson 2018 s. 13):

Hvordan kan ledere kommunisere sin misnøye med status quo på en måte som er engasjerende og ikke demotiverende?

Robinson (2018) mener at ledere skal gjennomføre færre endringer for å oppnå økt forbedring. Hun beskriver at for å få dette til behøver ledere en klar forståelse av forskjellen mellom omgåelsestilnærming og engasjementstilnærming.

I begge tilnærmingene har leder en agenda om endring, den kan komme fra lederen selv, et team på skolen eller fra et overordna nivå i systemet. Robinson (2018, s. 47) beskriver de to tilnærmingene til forbedringsarbeid, den mindre effektive omgåelsestilnærmingen og den mer effektive engasjementstilnærmingen.

I omgåelsestilnærmingen legger lederen merke til et problem, konstruerer eller velger en løsning og til slutt leder eller delegerer implementeringen av løsningen. Hovedutfordringen med denne tilnærmingen er at en omgår å undersøke oppfatningene, verdiene og de materielle forholdene som opprettholder dagens praksis som en ønsker å endre. Dette igjen fører til at dobbelkretslæring blir usannsynlig.

I den mere effektive engasjementstilnærmingen gransker lederen og anerkjenner de kreftene som ligger til grunn for eksisterende praksis som en ønsker å endre. Ved anerkjennelse signaliserer lederen respekt og nysgjerrighet for de ansattes praksis, holdninger og verdier. En oppnår også forståelse for samspillet mellom eksisterende praksis og endringen som skal skje. Ved en slik kritisk og grundig granskning rundt egne oppfatninger og verdier som danner grunnlaget for dagens praksis, kan nye foreslåtte endringer vurderes opp mot disse. I ledelsesfaget kan dette gi et skifte av fokus, fra å styre en ferdig designet endring til å lede en forbedringsprosess.

Robinson (2018 s. 60) beskriver fire faser for å oppnå den mere effektive engasjementstilnærmingen hvor de ansatte inkluderes i hele prosessen. I den første fasen blir en enige om hvilket problem som skal løses. I fase to stiller en utforskende spørsmål rundt handlingsteoriene, og videre i fase tre vurderer en fordelene ved handlingsteoriene i dagens praksis og også alternative handlingsteorier. Til slutt er det fase fire hvor en implementerer og overvåker en ny felles samlet handlingsteori i personalet.

c) Fair prosess

Vestergaard (2019) beskriver at om ansatte opplever rettferdighet i en endringsprosess har dette positiv innflytelse på resultatet av denne. Rettferdighet,

fair prosess, forklares gjennom hvor stor grad medarbeiderne opplever innflytelse på beslutningene som tas. Dette i motsetning til en unfair prosess, der lederen styrer beslutningene. Opplevd urettferdighet hos medarbeiderne har en uheldig negativ innvirkning på endringsprosessen og resultatet av denne. En unfair prosesstilnærming kan skape mistillit og negativ dynamikk blant medarbeiderne.

En unfair prosesstilnærming, hvor leder styrer beslutningene, er i kontrast til en fair prosess hvor de ansatte i større grad involveres i å utvikle løsninger (Vestergaard 2019 s. 18). Vestergaard skisserer tre prinsipper i en fair prosess som alle må være tilstede.

Det første prinsippet er at medarbeiderne involveres i å utvikle og teste løsninger hvor de beste ideene overlever. Det å gjøre små hyppige framskritt oppleves meningsfullt for medarbeiderne (Vestergaard 2019 s. 29). Det øker også eierskapsfølelsen til løsningene og øker også tempoet i implementeringa.

Når det gjelder det andre prinsippet er det å gi forklaring sentralt. Her handler det om åpenhet og gjennomsiktighet gjennom hele prosessen fra tilblivelsen, tankene bak beslutningene underveis og mulighetene til å påvirke valgene underveis.

Det siste prinsippet handler om at medarbeiderne gjennom hele prosessen har en forståelse av rammen og retningen. Lederen har ansvar for rammen og retningen, mens medarbeiderne konsentrerer seg om å finne og teste ut løsninger.

I en fair prosess inviteres medarbeiderne inn i agensposisjon, hvor de opplever muligheter og rom til å handle i prosessen (Vestergaard 2019 s. 25). Ved mulighet til å påvirke prosessen i form av å finne løsninger og teste de ut, oppleves anerkjennelse av at en er kompetent til å utvikle løsninger og gjøre riktige valg som bidrar til verdiskaping i organisasjonen (Vestergaard 2019 s. 28).

d) Prosessdesign for fair prosess

Vestergaard presenterer et strategisk prosessdesign i fem faser for en fair prosess (Vestergaard 2019 s. 38).

I fase 1 settes konteksten for endringsprosessen. I denne fasen er det sentralt at vilkårsrommet med leders styring av rammer og retning klargjøres, samt at mulighetsrommet klargjøres slik at medarbeiderne vet hvordan de involveres og har innflytelse. For at medarbeiderne skal kunne koble seg på retningen, må det lederen lykkes i å gjøre formålet meningsfullt og mulig å oppnå.

Fase 2 handler om involvering i utvikling av løsninger. I denne fasen ønsker en å skape høy beslutningskvalitet gjennom å bygge kollektiv intelligens og psykologisk trygghet hvor alle bidrar konstruktivt.

I fase 3 velges løsningene som skal testes ut og en klargjør bakgrunnen for valgene.

I neste fase er det utprøving av løsninger. Løsninger testes, tilpasses og integreres i daglig drift. Her er leders oppgave å synliggjøre de små hyppige framskrittene slik at framdrift og motivasjon sikres.

I femte og siste fase er det valg av løsning og implementering av denne. Her er nytteverdien av den nye løsningen sentral for videreføringen i driften.

3. Metode

Jeg har brukt kvalitativ metode og da det semi-strukturerte intervjuet som intervjuform (Postholm og Jacobsen 2018). Dette fordi jeg ønsket å få lærernes, og med det deltakernes, perspektiv for utviklingsprosessen de har vært inne i. Det semi-strukturerte intervjuet oppleves å passe til å få tak på lærernes perspektiv. Formen er ikke så stram, og spørsmålene kan justeres underveis. Informantene har også større frihet underveis i intervjuene.

Jeg hadde fire informanter. Jeg valgte å spørre de to laglederne, og i tillegg en lærer fra hvert lag om å gjennomføre intervju. Dette for å få synspunkt fra begge lagene. Det ble oppgitt at de ville bli anonyme i oppgaven, og at de ikke ville bli direkte sitert. Alle fire samtykket straks og ønsket gjerne å bidra til min oppgave og utvikling.

Utvalget lærere er ikke stort da jeg har intervjuet 4 av 13 lærere ved skolen. Funnene kan dermed ikke generaliseres, og de har heller ikke overføringsverdi for andre enn egen skole.

4. Utviklingsprosessen og drøfting av denne

I dette kapittelet beskrives rammene for prosessen, i form av skolens egenart, i første del. Videre presenteres stegene og valgene i forbedringsprosessen, som igjen drøftes opp mot teoritilfanget i oppgaven.

a) Rammene- skolens egenart

Saga skole er en 1.-4. skole. Skolen har et elevtall på 135 elever fordelt på sju klasser. På SFO har vi i underkant av 60 barn. Skolens ledelse består av rektor, inspektør og SFO-leder. I tillegg har skolen 13 lærere og 4 barne- og ungdomsarbeidere.

Lærerne er delt i to lag som organiseres i 1-2. trinns lærere og 3.-4. trinns lærere. Hvert lag har sin lagleder. Skolens plangruppe består av rektor, inspektør, lagledere og SFO-leder. Plangruppa har ukentlige treffpunkt for samarbeid, og har i oppdrag å lede skoleutviklingen ved skolen.

Av samarbeidstid for lærerne har vi morgenmøter, trinntid, lagtids og fellestid. Morgenmøter ledes av skoleledelsen og nyttes til drift og informasjon. Lag- og fellestid brukes utelukkende til skoleutvikling og ledes av henholdsvis laglederne og skoleledelsen. Trinntid styrer de ulike trinnene selv og er knyttet til de direkte oppgavene på hvert trinn. SFO-ansatte har også utviklingstid ukentlig.

b) Utviklingsprosessen

Ved skolestart inneværende skoleår var det et behov for å klargjøre rammene for innføring av digitale enheter. Vi brukte da kommunens *Handlingsplan for digitale verktøy og teknologi i skolen* som naturlig inngangsport. Samtidig gikk vi sammen gjennom tilgjengelige apper og digitale læremidler. Videre måtte vi finne ut hvor vårt ståsted var:

- Hva hadde vi fått opplæring i, og hva behersket vi?
- Hvor var vi i forhold til kommunenes handlingsplan og rammene i den?

- Hva hadde vi behov for videre i prosessen?

For å få et fullverdig bilde var det viktig å få alle stemmer fram, samtidig som vi fikk en felles retning framover. Vi la da opp til at vi skulle jobbe etter IGP-metoden (individuell, gruppe, plenum), en metode som fremmer medskapning, involvering og forpliktelse fra alle medarbeiderne. Her brukte vi Ringstadbekk-krysset for å vurdere oss selv, og spørsmålene var: Hvordan arbeider vi i forhold til undervisningspraksis med digitale verktøy? I Ringstadbekk-krysset vurderer en først hva en får til og hvorfor, og etterpå hva kan bli bedre og hvordan. Jeg valgte Ringstadbekk-krysset da det er en ufarlig måte å vurdere seg selv da en først starter med det en behersker og er stolt over. I og med at starten på utviklingsprosessen hadde vært turbulent, ønsket jeg å anerkjenne hva de fikk til, men samtidig være åpen på at vi naturlig nok hadde behov for å arbeide videre da det enda var kort tid siden oppstart. Det var viktig at det også var tydelig at de skulle ha medvirkning i å finne veien videre.

Vurderinga som her ble gjort tok vi med oss inn i plangruppa som består av laglederne og skoleledelsen. Tilbakemeldingen fra lærerne viste at det fortsatt var et behov for ytterligere opplæring og øving på apper og digitale læremidler som vi hadde tilgjengelige. De ønsket at vi etter opplæring, prøvde ut og videre delte erfaringer med påfølgende refleksjoner. Videre sa de om seg selv at de måtte bruke nettbrettene mere aktivt i sin egen undervisning.

Vurderinga viste også at de ønsket at vi arbeidet med det digitale på de neste samlingene vi hadde i nettverk med andre skoler. Dette viste til at vi er i nettverk med tre andre skoler i kommunen.

Plangruppa utarbeidet med utgangspunkt i medarbeidernes innspill, en utviklingsplan fram til jul som gjaldt både lag- og fellestid. Her ble det satt av tid til opplæring på appene. Der brukte vi de laglederne og digital veileder på skolen til opplæring. Vi meldte oss også på webinarer i forhold til de digitale læremidlene som var kjøpt inn. Det ble også satt av tid til deling av undervisningsopplegg med påfølgende oppklarende spørsmål og faglig refleksjon.

Vi satte også opp praksisdeling i forhold til digitale verktøy på neste nettverkssamling med de tre andre skolene. En av skolene i nettverket sto for faglig innhold, da de hadde kommet lengre i implementeringen av digitale enheter enn oss andre i nettverket.

Da planen var ferdig utarbeidet la jeg den som rektor fram for lærerne. I denne fasen la jeg vekt på å være åpen om hvordan vi hadde prioritert de ulike innspillene og hvilke valg som var tatt.

I november og desember gjennomførte jeg medarbeidersamtaler med alle lærerne. Et av temaene var hvor de sto i forhold til egen undervisningspraksis med bruk av digitale verktøy. Jeg hadde her som mål få tak på handlingsteoriene til lærerne. Før jeg gikk inn i samtalene var min kjerneantagelse at mange av lærerne fortsatt var usikre på teknisk bruk av apper og læremidler, og at de av den grunn brukte det lite i sin undervisning. Jeg antok også at flere av lærerne var skeptiske til de digitale verktøy, var lite motiverte og skeptisk for digitaliseringen.

Med fokus på genuin lytting, parafrasering og stille oppfølgingsspørsmål fikk jeg meg mange overraskelser underveis. Lærerne sa de var motiverte, positive og hadde jobbet aktivt med å forbedre sin undervisning. Samtidig hadde fokuset hos de først og fremst vært å øve seg på verktøyene de hadde fått. Noen hadde gode tanker om kvaliteten var økt eller ikke, mens andre var usikre og vage i sine svar. Jeg gjorde også individuelle utviklingsmål med hver enkelt av lærerne i forhold til forbedring av egen undervisning ved bruk av det digitale.

I samtalene beskrev de også hva de ønsket at vi skulle arbeide med videre. Enkelte ønsket enda mere opplæring, og jeg utfordret de på hva som krevdes for å komme videre; mere opplæring eller større egeninnsats gjennom utprøving. Samtalene viste også at det var noe stor avstand mellom de som hadde arbeidet mest med verktøyene, kontra de som hadde arbeidet minst. Jeg la også vekt på å finne ut hvordan de faktisk brukte digitale verktøy i sin undervisning, og hvordan det vi hadde gjort felles av skoleutvikling hadde bidratt til deres utvikling. Samtidig utfordret jeg de på om bruk av digitale verktøy førte til at de hadde en

undervisning med økt læring. Dette gjaldt både ferdigheter og om bruken av digitale verktøy var pedagogisk begrunnet.

Retten før jul hadde vi som planlagt nettverkssamling. Her var temaet bruk av produksjonsapper som stimulerer til elevaktiv undervisning. I løpet av denne samlinga og evalueringa i etterkant, ble det klart for oss at noen av lærerne var usikre på begrepet produksjonsapper. Alle så ikke at produksjonsapper bidrar til elevaktiv undervisning, kreativitet og kommunikasjon muntlig og skriftlig, i motsetning til mengdetreningsapper som har andre formål. Flere uttrykte da at dette må vi utprøve ytterligere. De sammenlignet seg med den skolen som var kommet lengre enn oss og hadde en begynnende endret forståelse av hva som ga læring.

Da plangruppa møttes rett over nyttår for å utarbeide videre innhold i den digitale satsingen fram mot sommeren, la jeg fram innspillene fra medarbeidersamtalene. Laglederne la også fram hvor de var i forhold til planen vi la på høsten. Vi så sammen på hva læreplanen sa om bruk av det digitale i undervisningen vår, og var enige om at det var nyttig om vi sammen kunne jobbe med dette i vårhalvåret. Vi knyttet det opp mot bevisst bruk av produksjonsapper med fokus på læring, utfra hva evalueringen etter nettverkssamlinga hadde vist.

Ut fra all informasjon vi hadde om behovet framover, satte vi opp et forslag til utviklingsplan som laglederne skulle ta med seg inn i lagmøtene å få innspill på. Vi landet på at rundt det å utvikle vår undervisningspraksis med produksjonsapper ønsket vi å bruke aksjonslæring som arbeidsform. Tanken og målet var at vi gjennom kritiske og systematiske refleksjoner over erfaringene vi gjorde oss skulle vi utvikle ny praksis. Vi ønsket forbedring ved at medarbeiderne selv skulle finne løsninger når de arbeidet med apper som stimulerte til elevaktivitet. Vi la også opp til at lærerne skulle få type «oppdrag» de skulle gjøre i sin undervisning hvor målet var økt elevaktivitet og læring. I etterkant skulle det være deling og påfølgende refleksjon. Her skulle alle i kollegiet bidra med deling av det de hadde prøvd ut.

Laglederne tok med seg endelig forslag til utviklingsplan for våren i inn i lagmøtet, og vi var igjen opptatte av å være åpen rundt de valgene vi hadde gjort og hvordan vi hadde prioritert de ulike innspillene lærerne hadde gitt oss. Begge lagene hos var positive til oppsatt plan og vi fikk klarsignal fra begge lag om foreslått plan for våren. Hos meg var det et bevisst valg å la laglederne legge dette fram for lærerne. Jeg ønsket at de følte eierskap til det vi skulle gjøre og samtidig oppleve tillitt og anerkjennelse som viktige endringsagenter på skolen.

Neste nettverkssamling skulle være i mars. Vår skole spilte inn at vi ønsket deling fra alle skoler knyttet til bruk av produksjonsapper med aktive elever og læring i fokus. De andre tre skolene så også nytten av det, og vi gjennomførte på våren trinnvise samlinger. Mange av lærerne hos oss delte undervisningsopplegg, og evalueringen etter samlingen var udelt positive i kollegiet vårt. De hadde også fått nye innspill fra andre skoler som de ønsket å ta med seg videre i egen trening og praksis.

Aksjonslæring som arbeidsform utover vårhalvåret, og nettverkssamlingen var positive opplevelser for meg som skoleleder. Engasjementet var stort og alle lærerne uten unntak var positive til prøve ut og dele med de andre. Mange av lærerne kom til både oss i skoleledelsen og til laglederne og var ivrige med å fortelle hva de prøvde ut og hadde fått til i sin undervisning.

Nå i slutten av mai er det satt opp evaluering av prosessen og lærernes utvikling i løpet av året. Det legges opp til både individuelle og kollektive prosesser.

c) Utviklingsprosessen drøftet opp mot teoritilfang

I denne delen av oppgaven skal jeg drøfte beskrevet utviklingsprosess opp mot teoritilfanget jeg har lagt fram. Er prosessen gjort i tråd med teori på en slik måte at den kan bli vellykka? Er utviklingsprosessen gjennomført på en slik måte at undervisningen forbedrer seg på tross av at det var en «møkkastart» for over et år siden?

Utviklingsprosessen var slik tidligere nevnt startet før jeg kom inn som leder. Den var da initiert av skoleeier. Skoleeier hadde også laget rammeverket for utviklingen i *Handlingsplan for digitale verktøy og teknologi i skolen*, og hadde også designet type opplæring i forbindelse med oppstart. Skoleeiers beslutningsprosess bærer preg av en unfair prosess hvor skoleeier tenker ut og formulerer en løsning alene. (Vestergaard 2019). En slik unfair tilnærming kan skape mistillit, negativ dynamikk og motstand som fører til at forbedring ikke skjer.

Ved oppstart av skoleåret tar jeg som skoleleder det grep at vi tar et steg tilbake, og tar med lærerne for å finne veien videre. Prosessen her bærer preg av en fair prosess hvor medarbeiderne har innflytelse på beslutningen om veien videre (Vestergaard 2019). I samsvar med første fase av Vestergaards (2019) prosessdesign, defineres vilkårsrommet ved at handlingsplanen til kommunen er rammen og retningen sammen med de tilgjengelige digitale verktøy (Vestergaard 2019 s. 39). Videre bes de ansatte gjennom IGP-metoden si noe om hvor de er og hva som skal til for komme videre. Dette kan ses på som at de sammen utvikler løsninger beskrevet i fase 2 hos Vestergaard (2019 s. 42). Gjennom denne tilnærmingen inviteres de ansatte inn i agensposisjon, hvor de opplever muligheter og rom til å handle i prosessen (Vestergaard 2019 s. 25). For de ansatte oppleves anerkjennelse av at de er e til å utvikle løsninger og gjøre riktige valg som bidrar til verdiskaping i organisasjonen (Vestergaard 2019 s. 28).

Ved å bruke IGP og Ringstadbekk-krysset stimuleres også kollektiv intelligens, noe som igjen styrker beslutningskvaliteten (Vestergaard 2019, s. 44). Laglederne og skoleledelsen satte seg sammen for å se på de foreslåtte løsningene, og rektor la så fram for de ansatte utviklingsplanen med åpenhet rundt valg som var gjort. Dette samsvarer med fase 3 i Vestergaard (2019 s. 49) prosessdesign for en fair prosess.

Videre utover høsten er det opplæring apper/digitale læremidler og testing av disse i egen undervisning. Etterpå deling av undervisningsopplegg i lærerkollegiet, noe som kan ses som fase 4 i Vestergaards prosessdesign (2019 s. 52).

I perioden før jul ble medarbeidersamtaler med hver enkelt gjennomført. Her prøver jeg å finne ut mere om handlingsteoriene til den enkelte lærer (Robinson 2018). Jeg har en samtale med hver enkelt, og jeg får noe oversikt over deres uttrykte teori. Bruksteorien kommer imidlertid bare til dels fram. For å få ytterligere nærmet seg bruksteorien, hadde det vært nødvendig med både oppfølgingssamtaler og observasjon i klasserommene for å se hva som faktisk skjer (Robinson 2018).

Etter nettverkssamlingen kommer det fram at lærerne er usikre på hva elevene faktisk lærer gjennom bruk av ulike apper, produksjonsapper kontra mengdetreningsapper. De uttrykker også en forståelse for at det er noen apper som i større grad fordrer til elevaktiv undervisning, kreativitet og kommunikasjon muntlig og skriftlig. Dette kan ses på som et øyeblikk hvor en oppnår forskjell mellom uttrykt teori og bruksteori. De kjenner at her er det noe som kan bidra til å bedre min undervisning. Flere av lærerne oppdager at de blir kritisk til egen undervisning. Plangruppa ser her en «dør inn» til å endre nåværende praksis. Engasjementet er vekket, og muligheten til å bruke dette griper plangruppa da de legger planene for etter jul. Denne tilnærmingen bærer preg av engasjementstilnærmingen (Robinson 2018).

Ut fra innspillene i medarbeidersamtalene og oppdagelsen de hadde rundt egen praksis legger plangruppa nye planer for vårhalvåret. Her landes det på aksjonslæring som arbeidsform for å utvikle ny praksis med bruk av produksjonsapper. I denne arbeidsformen våger en å stille spørsmål med de etablerte sannhetene som var i kollegiet og de oppfatningene som lå til grunn for egen undervisning. Denne tilnærmingen bærer preg av engasjementstilnærmingen Robinson beskriver (2018). Det arbeides her med å få grep på oppfatningene og verdiene som ligger til grunn for dagens undervisning og det ligger nå til rette for at å oppnå en endret bruksteori og med det dobbelkretslæring og gjennom det en varig forbedring (Robinson 2018 s. 43).

5. Presentasjon og drøfting av funn

Jeg utarbeidet spørsmål til det semi-strukturerte intervjuet på forhånd som gikk på opplevd medvirkning, om bruk av tid opplevdes meningsfullt, hva de behersker nå som de ikke gjorde før, hva som fortsatt er utfordrende og hva har de av tanker for videre forbedring.

Intervjuene ble gjennomført i begynnelsen av mai måned. Jeg tok ikke opptak av samtalene, men noterte underveis.

Jeg vil presentere ett og ett funn. Videre vil jeg fortløpende drøfte ett og ett funn opp mot teoritilfanget i oppgaven.

a) Opplevd medvirkning og om utviklingsarbeidet opplevdes meningsfullt

Alle fire var samstemte på at de hadde opplevd muligheten til fremme egne synspunkter i prosessen. Tre av fire opplevde at det var arbeidsformen IGP med individuell refleksjon først som førte til at en fikk med alle stemmene i kollegiet. Det ble også nevnt at det var en fin vektig av når IGP ble brukt, og når en valgte andre arbeidsformer. To nevnte også at de følte trygghet for at en ikke måtte tenke likt, men samtidig at vi måtte samle oss for å komme videre i prosessen. To av fire informanter trakk også fram at det i prosessen hadde vært en god balanse mellom medvirkning og de beslutninger som måtte tas underveis. Det ble forklart med at det ikke ble diskusjoner som ikke førte noen vei, men at beslutninger ble tatt underveis slik at en kom videre i prosessen.

Når det gjelder om nytten av forbedringsarbeidet uttrykte alle fire at innholdet hadde vært både relevant og meningsfullt. En av informantene sa det var et merkbart skille fra tidligere år, da hun opplevde at fellestiden var mindre meningsfull og at det ble arbeidet med temaer som de absolutt ikke hadde hatt behov for. Tre av informantene sa at det har vært givende å jobbe med undervisningsopplegg og dele disse med hverandre. Dette opplevdes som svært nyttig bruk av tid.

Informantene uttrykte også at det hadde vært en klar sammenheng mellom lag- og fellestid. Dette gjorde at det ble mere ro og tid rundt arbeidet og en kunne hele tiden se retningen i arbeidet.

Mine funn viser at en har lyktes med å skape en kontekst hvor en har invitert de ansatte inn i agensposisjon, og at de har opplevd medvirkning i henhold til en fair prosess (Vestergaard 2019. s. 39). De er involvert i å finne løsninger, samtidig som en har kommet videre i prosessen og klart å gjøre gode begrunnede valg. Innspillene deres er hørt, samtidig som beslutninger tas på en god måte. Kollektiv intelligens, psykologisk trygghet og beslutningskvalitet synes å være ivaretatt på en balansert måte (Vestergård 2019 s. 42). Balansen har ført til høyere beslutningskvalitet underveis i prosessen, med det resultat at arbeidet har vært meningsfullt og givende.

b) Egen utvikling

Alle lærerne uttrykker at de er blitt tryggere på bruk av produksjonsapper på en måte der elevene er aktive i egen læring, er kreative og kan kommunisere både muntlig og skriftlig. De forteller også at undervisningen der de bruker digitale verktøy nå er mere systematisk, og at de våger å la elevene utfolde seg i større grad enn tidligere. Dette har igjen ført til en mere variert undervisning enn de hadde tidligere, og elevene uttrykker det i form av økt motivasjon og mere læring.

Alle fire informanter beskriver også at nettbrettet har gitt de større muligheter til tilpasning til den enkelte elev på skolen og hjemme. Samtidig er ikke tilpasningen synlig for de andre elevene, og en unngår med dette stigmatisering. Elevene oppleves mere motiverte og får gode produkter når de arbeider. Kombinasjon med bilde, film, lydfiler og tekst gir uendelige muligheter i tilpasningen, og eleven får i større grad vist sin kompetanse nå enn tidligere. Du trenger ikke ha nydelig håndskrift og flink å tegne for å få et godt produkt. De digitale verktøy gir også gode muligheter for tilpasning til dyslektikere.

Mine funn viser at undervisningen på skolen er forbedret ved at det tilpasses den enkelte i større grad nå enn tidligere. Undervisninga har også større variasjon, og elevene er mere motivert enn tidligere. De får også vist sin kompetanse på en bredere måte enn før. Lærerne har fått testet ut løsninger og integrert flere av de i sin daglige drift. De opplever framskritt og dette samsvarer med at vi er godt i gang, om enda en del igjen, på fase 4 i Vestergaards prosessdesign for en fair prosess (2019).

Når det gjelder læringsresultatene har vi ikke oversikt over de enda. Vi vil få tall på dette de neste årene på nasjonale prøver for 5. trinn.

c) Tanker om videre forbedring

Alle fire er rimelig samstemte på dette punktet også. Det de ønsker er utarbeide felles standarder på skolen. Områder vi trenger standarder på knyttet til det digitale er:

- Lage felles mal for planlegging av undervisning hvor det digitale er inkludert - hvor mål, kriterier, vurdering og aktivitet kommer fram
- En lik struktur for alle klasser på Showbie, vår læringsplattform digitalt

Mine funn her viser at vi ikke er inne fase 5 i Vestergaards (2019) prosessdesign. Vi må nå velge løsningene som skal implementeres i form av å lage felles standarder for hvordan bruk av digitale verktøy skal være på skolen vår.

6. Veien videre på egen skole

Min oppgave har vist at vi har lykket i forbedringsarbeidet selv om vi hadde en «møkkastart». Vi er samtidig ikke i mål, da vi ikke har en felles standard som brukes av alle og som er integrert i den daglige driften.

Neste steg i vårt forbedringsarbeid vil være å lande felles standarder for bruk av digitale verktøy ved skolen. Vi har også andre områder hvor vår skole trenger å utarbeide standarder. Etter hvert som vi lander slike, vil det ligge til rette for å arbeide med at uttrykt handlingsteori stemmer overens med den enkelte lærers bruksteori.

Jeg har nå arbeidet som rektor ved skolen i ett år. Mye av tiden har gått med til å bli kjent med alle både elever, foresatte og ansatte. Jeg har jobbet mye relasjonelt og er i ferd med å opparbeide meg tillit i organisasjonen.

I videre arbeid som rektor gleder jeg meg til sammen med medarbeiderne å utvikle standarder for vår skole. Jeg ser også fram til å komme i gang med å arbeide systematisk med forbedring med utgangspunkt i det vi på studiet har lært om lærende ledelse for å utvikle profesjonelt læringsfelleskap. Jeg ser også fram til å ha fokus på åpne lærende samtaler med alle mine lærere, og også gjøre jevnligte observasjoner i klasserommene på skolen.

7. Litteraturliste

Robinson, V. (2018) Færre endringer- Mer utvikling. Cappelen Damm Akademisk

Vestergaard, B. (2019) Involverende endringsledelse. Få medarbeiderne med deg. Cappelen Damm Akademisk

Postholm, M.B. og Jacobsen D.I. (2018) Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning. Cappelen Damm Akademisk