

En lærende organisasjon i lærende tider

**I hvilken grad har en videregående skole et profesjonelt
læringsfellesskap?**

HEIDI HELENE FRIVOLL

VEILEDER

Linda Hye og Nichole M.Silva Elgueta

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for Statsvitenskap og ledelsesfag

Master

Forord

Tema i denne masteroppgaven er profesjonelt læringsfellesskap. Oppgaven markerer slutten på fire års deltidsstudier i Master i skoleledelse ved Universitetet i Agder. Studiet har vært lærerikt, og gitt mye inspirasjon i mitt daglige virke som skoleleder.

En stor takk til mine to veiledere, Linda Hye og Nichole M. Silva Elgueta. Dere har bidratt med innsiktsfull veiledning, vært oppmuntrende og gitt konstruktive tilbakemeldinger. Ellers vil jeg også takke caseskolen for gode bidrag, og ikke minst respondentene som tok seg tid til å svare på undersøkelsen i en travel skolehverdag.

Til slutt vil jeg takke familie og gode venner for oppmuntring underveis!

Hisøy, juni 2021

Heidi H. Frivoll

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvantitativ casestudie som kartlegger det profesjonelle læringsfellesskapet i en videregående skole. Problemstillingen for oppgaven har vært «I hvilken grad har en videregående skole et profesjonelt læringsfellesskap?» Studien er interessant med tanke på at Udirs tydelige presisering i kapittel 3.5 i overordnet del om at alle ansatte i skolen skal arbeide i et profesjonelt læringsfellesskap. Udir ønsker at alle ansatte skal arbeide i profesjonelt fellesskap fordi det blant annet bidrar til å øke elevenes læring og trivsel. I tillegg viser det seg også at et profesjonelt læringsfellesskap kan være med å øke de ansattes trivsel. Det er ikke forsket mye på profesjonelle læringsfellesskap i norske skoler, og i og med at caseskolen på mange måter representerer en hvilken som helst videregående skole i Norge, kan bildet vi ser her, også være gjeldende andre steder.

Caseskolen, undersøkelsen ble gjennomført på, har flere positive sider å bygge videre på for å oppnå et profesjonelt læringsfellesskap, samtidig har den en del utfordringer når det gjelder struktur og organisering. Funnene viser at de ansatte har et solide verdigrunnlag og et godt elevsyn, der gode relasjoner dominerer. De viser også at skolen kan bli bedre på struktur og organisering, noe som er viktig for å få til et profesjonelt læringsfellesskap. Funnene i studien stemmer også godt overens med kvalitative undersøkelser som er gjort av andre innen feltet. Det eksisterer mye samarbeid i norske skoler, men dette samarbeidet kan med fordel settes mer i system.

Gjennom læringsteoriene som presenteres i teorikapittelet i oppgaven, ser vi at metodikken bak profesjonelle læringsfellesskap er krevende, men fruktbar, både for elever og lærere. Det er derfor viktig at kunnskap om metodikken tilføres skoleledere og at området prioriteres i en travel skolehverdag. Først da kan alle ansatte arbeide i et profesjonelt læringsfellesskap, og bli del av en lærende organisasjon i slike lærende tider vi lever i.

Innhold

1.0 Innledning.....	4
1.1 Bakgrunn og valg av tema.....	4
1.2 Problemstilling og avgrensing	6
1.3 Oppgavens struktur.....	6
2.0 Kvalitetsutvikling i skolen og framvekst av profesjonelle læringsfellesskap	8
2.1 Internasjonalt blikk på profesjonelle læringsfellesskap.....	8
2.2 Nasjonalt blikk på profesjonelle læringsfellesskap	10
2.2.1 Ny læreplan og profesjonelle læringsfellesskap.....	12
2.3 Presentasjon av case: En videregående skole	13
2.4 Innføring av ny læreplan	14
2.5 Oppsummering	15
3.0 Teori	16
3.1 Hvordan en organisasjon lærer	16
3.2 En lærende organisasjon.....	20
3.3 Profesjonelle læringsfellesskap	21
3.3.1 Hva er profesjonelle læringsfellesskap?.....	21
3.3.2 Merverdi av profesjonelle læringsfellesskap.....	22
3.3.3 Viktige aktører i profesjonelle læringsfellesskap	24
3.3.4 Hvordan kan profesjonelle læringsfellesskap måles?.....	29
3.4 Oppsummering	33
4.0 Metode.....	34
4.1 Undersøkellesdesign	34
4.2 Valg av metode.....	35
4.3 Utvalg av case og respondenter	36
4.4 Valg av spørreskjema	36
4.5 Gjennomføring av undersøkelsen.....	37
4.6 Analyse.....	38
4.7 Etske overveielser	39
4.8 Validitet og reliabilitet.....	40
5.0 Presentasjon av empirisk materiale	42
5.1 Presentasjon av funn.....	42
5.2 Oppsummering av funn	52
6.0 Drøfting	55
6.1 Funn sett i lys av problemstillingen.....	55
6.1.1 Delt og støttende ledelse.....	55

6.1.2 Delte verdier og visjoner	57
6.1.3 Kollektiv læring og anvendelse	58
6.1.4 Felles personlig praksis	60
6.1.5 Støtteordninger, strukturer og forhold	61
6.2 Drøfting av funn i lys av skolen som en lærende organisasjon	62
6.3 Oppsummering	63
7.0 Konklusjon og veien videre.....	65
7.1 Implikasjoner for praksisfeltet.....	65
7.2 Implikasjoner for forskningsfeltet	67
7.3 Avsluttende ord	68
Litteraturliste	69
Vedlegg	72
Vedlegg 1: Informasjonsskriv informanter	72
Vedlegg 2: Spørreskjema	73

1.0 Innledning

Mye har vært gjort de siste tiårene for å få god kvalitet i skolen. Norsk skole har vært gjennom flere store reformer, men også andre tiltak som veilederkorpset, hospitantordninger, resultatmålinger, rektorutdanning, etter- og videreutdanning for lærere er eksempler på tiltak politikere har satt i gang for å øke kvaliteten i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Vi har sett til andre land for å se hva de gjør av tiltak som fungerer i skolen, vi har fått flere brukerundersøkelser og styrings-dokumenter som skal hjelpe oss på rett vei. Hva god kvalitet er, er det delte meninger om.

Høsten 2020 ble ny generell del av Kunnskapsløftet og fagfornyelsen innført for alle grunnskoler og videregående skoler i Norge, og lærere og skoleledere har jobbet grundig med å sette seg inn i nye krav og kompetansemål for å videreutvikle skolen. I tillegg har det vært travle dager hos forlagene med å produsere nye læreverk som skal fylle kompetansebehovet. Skolene overleses med fagkurs som skal heve kompetansenivået hos lærerne. Utdanningsdirektoratet (2021b) lager veiledninger til fagplanene, samt veiledninger og nano-snutter til opplæring av personalet. Enorme ressurser brukes på å heve kvaliteten i skolen, og gjennom lagarbeid på skolene skal kvaliteten heves.

Læring skjer best i samhandling med andre er et velkjent fenomen, og det har lenge lagt i kortene at Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har ønsket mer planlagt samarbeid mellom ansatte i skolen. Gjennom Kunnskapsløftet har de nå vært tydelig på at alle ansatte i skolen skal arbeide i et profesjonelt læringsfellesskap, og det er også tema for denne oppgaven.

1.1 Bakgrunn og valg av tema

Reformer i skolen kommer og går, og utviklingen de siste tiår har vært enorm. Det er ønskelig med god kvalitet inn i alle ledd i skolen som organisasjon. Ny overordnet del av læreplanverket og fagfornyelsen kan hjelpe oss med dette, men like viktig kan det være å reflektere sammen over hvordan organisasjonen lærer for å utvikle skolen videre. Refleksjon rundt egen praksis og hvordan elevene lærer, samt mer effektiv bruk av møtetiden er viktige faktorer som kan være med å utvikle organisasjonen (Roald, 2012). Skolen har generelt mye kompetanse på egen arbeidsplass, og videreutvikling av ansatte skjer daglig i samhandling med andre. Mye kompetanseheving skjer derfor allerede mellom pedagoger innenfor husets fire vegger, men mulig tiden er inne til å tenke større, ut av hus og danne nettverk på tvers av

profesjoner. Nasjonale satsinger på videreutdanning har utviklet skolen mye de siste årene, likevel er det ikke alltid at videreutdanning og tradisjonelle fagkurs alltid gir ønsket effekt. Noen ganger viser det seg at denne kompetansen ofte kommer få til gode, og ønsket utvikling hos de ansatte skjer i liten grad. Tanken forblir «med de gode ideene» fra kurset og vanskelige å sette ut i live på egen arbeidsplass. Hvorfor det, kan man spørre seg. Kanskje tiden nå er der til å ta noen «sjumilssteg», slik vi har gjort i koronaskoletiden, og løse opp rigide timeplaner og tenke mer modulbasert undervisning, fleksitid, samarbeid i gode lærerteam rundt elevgruppene, samarbeid med lokalt næringsliv og utvikling av ansatte på tvers av profesjoner. I ny læreplan er det nå nedfelt at alle ansatte i skolen skal arbeide et profesjonsfellesskap. Utdanningsdirektoratet ser for seg et tett samarbeid både rundt elever og fag. I ny overordnet del av Kunnskapsløftet kan vi lese at:

God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur.

Overordnet del, kap 3,5

(Utdanningsdirektoratet, 2021a)

Når endringer, som f.eks. innføring av ny læreplan, står foran oss er det viktig at organisasjonen har kapasitet til å ta inn over seg de endringene som kreves og sammen gå i takt med utviklingen. Noen ganger kan man oppleve at hverdagen er så travel at man har nok med den daglige driften, og iverksetting av endringer utsettes. Ved lovpålagte endringer, som innføring av ny læreplan, kan ikke organisasjonen velge bort endringen. Spørsmålet blir da om organisasjonen har kapasitet til å endre seg. Endring krever tid, ressurser og god ledelse.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Med bakgrunn i innledningen har jeg formulert følgende problemstilling: **I hvilken grad har en videregående skole et profesjonelt læringsfellesskap?**

Det er skrevet mye om profesjonelle læringsfellesskap, men lite forskning på området. Etter det jeg kjenner til, er det ikke gjort kvantitative undersøkelser på dette i videregående skoler i Norge, og sett i lys av det tydelige fokuset i ny læreplan, tenkte jeg at dette kunne være et interessant tema å se nærmere på. Med innføring av ny overordnet del av Kunnskapsløftet har skolen fått et «top down»-pålegg om at alle ansatte **skal** arbeide i et profesjonelt læringsfellesskap. En kvantitativ undersøkelse i videregående skole kan være interessant med tanke på å kunne gi et lite innblikk i hvordan det profesjonelle læringsfellesskapet i skolen er.

For å få svar på problemstillingen ønsker jeg å kartlegge det profesjonelle læringsfellesskapet ved en videregående skole i Sør-Norge. Da kasskole skulle velges, var det viktig å studere en skole som representerer et tverrsnitt av befolkningen. Derfor valgte jeg en skole, som er en kombinert videregående skole, det vil si at den tilbyr både studiespesialisende program og yrkesfag.

1.3 Oppgavens struktur

I første kapittel har jeg redegjort for hva som er bakgrunnen for valg av oppgavens tema, problemstilling og avgrensning. Kapittel 2 handler om hvordan det profesjonelle læringsfellesskapet har vokst frem fra 1980-90-årene, og hvordan det har blitt vektlagt internasjonalt og nasjonalt. Her trekker jeg linjene frem til dagens læreplan, Kunnskapsløftet 2020. Deretter presenteres den videregående skole undersøkelsen er gjennomført på.

I kapittel 3 presenteres teoretisk bakgrunn for oppgaven. Innledningsvis vil jeg redegjøre for læringsteori, og se hvordan organisasjoner kan være lærende organisasjoner. Det vil jeg gjøre gjennom å trekke inn teori fra Peter Senge, samt Fullan og Quinns Koherence-modell, som er utviklet med tanke på å utvikle skolen til et helhetlig system. Deretter vil jeg presentere fenomenet Profesjonelt læringsfellesskap (PLC/PLF) og se hvordan dette kan gi en merverdi i organisasjonen. Her vil jeg komme inn på hvilke aktører som er viktige for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap og se hvordan man kan måle slike fellesskap, beskrevet av Hipp og Huffman (2007).

I kapittel 4 vil jeg presentere metoden jeg vil bruke for å kartlegge det profesjonelle læringsfellesskapet i videregående skole. Her vil jeg redegjøre for valg av metode, samt presentere kartleggingsverktøyet Professional Learning Community Assessment, (PLCA) (Hipp & Huffman, 2007). I kapittel 5 vil jeg presentere funn i studien, og se på i hvilken grad caseskolen har et profesjonelt læringsfellesskap. Her vil jeg oppsummere de viktigste funnene knyttet til problemstillingen min. Disse funnene drøftes så i kapittel 6. Oppgaven avsluttes med å se på implikasjon for praksis- og forskningsfeltet, samt en avrundende oppsummering i kapittel 7.

2.0 Kvalitetsutvikling i skolen og framvekst av profesjonelle læringsfellesskap

Helt tilbake til 1988 kom OECD (Utdanningsdirektoratet, 2011) med en rapport der de stilte spørsmål om hvordan norske myndigheter kunne sikre god kvalitet i et system som var så desentralisert som det norske skolesystemet. Det er mye mulig at dette var starten på en rekke av de endringene vi har hatt i skolen de siste 20 årene. I 2000 kom «Pisa-sjokket» (Utdanningsnytt, 2007), der Norge gjorde det svært dårlig på de internasjonale undersøkelsene og norsk skole ble dømt sønder og sammen. Skolenorge våknet og disse resultatene fikk muligens fortgang på kvalitetsutviklingen i skolen, og en rekke tiltak ble innført. Senere år har samarbeid mellom lærere fått økt fokus, og tanken om at hele skolen er en lærende organisasjon og at alle voksne arbeider i et profesjonelt læringsfellesskap, står sterkt.

2.1 Internasjonalt blikk på profesjonelle læringsfellesskap

OECD, som er en internasjonal organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling, har hatt mye påvirkning på skoleutvikling i Norge og i andre land. OECD sier at dagens skoler må forberede elevene med den kunnskapen de trenger for å takle morgendagens utfordringer. De sier videre at mange skoler er de samme i dag, som for en generasjon tilbake, og at de derfor trenger å tenke nytt og utvikle seg slik at de leverer det barna trenger for å klare seg i det neste århundre (Oecd, 2016). Som en reaksjon på dette har begrepet «lærende organisasjon» fått rotfeste, og gjennom å skape utvikling og innovasjon i skolen vil den utvikle seg til en lærende organisasjon, som kan forberede elever og studenter på 21 century skills. Videre kan vi se at OECD definerer en lærende organisasjon på denne måten;

«A learning organisation is a place where the beliefs, values and norms of employees are brought to bear in support of sustained learning; where a “learning atmosphere”, “learning culture” or “learning climate” is nurtured; and where “learning to learn” is essential for everyone involved” (Oecd, 2016).

En ekspertgruppe i OECD-UNICEF har lagt frem modellen under: “Schools as learning organization”. Modellen består av syv dimensjoner som er viktige for at organisasjonen skal utvikle seg til en lærende organisasjon.

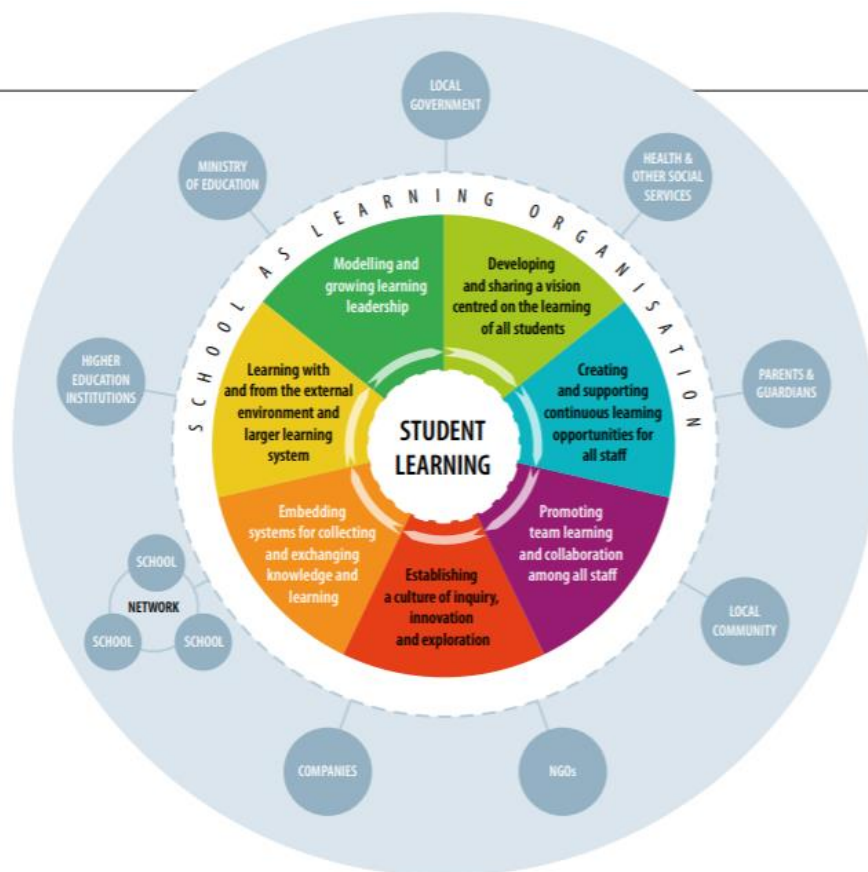


Fig.1 «Schools as learning organizations», (Oecd, 2016)

I rapporten forklares hvordan disse dimensjonene henger sammen og hvordan skolen som organisasjon har kapasitet til å endre seg og tilpasse seg omgivelsene gjennom at medarbeiderne realiserer sine visjoner. Dimensjonene viser hva en organisasjon kan strebe etter å være, og veien for å bli en lærende organisasjon. I denne sammenheng kan vi merke oss med dimensjonen som sier «Creating and supporting continuous learning opportunities for all staff», som forteller oss hvor viktig Oecd tenker at utvikling hos alle ansatte er. Dette henger også sammen med den påfølgende dimensjonen «Promoting team learning and collaboration among all staff», som også understreker synet de har på samarbeid. I rapporten poengteres det at alle de syv dimensjonene bør være til stede for at endringen i organisasjonen skal bli gunstig og vare over tid. I figuren ser vi at det er noen stikkord som går igjen; tid, tillit, teknologi og samarbeid.

I samme Oecd-artikkel finner vi også en opplisting av ting de mener er viktig for at hele personalet skal utvikle seg til som profesjonelle utøvere. De sier bla. at hele personalet må forplikte seg til profesjonell læring, nye medarbeidere må få opplæring og veiledning, det skal være fokus på at studentene lærer og utvikler seg. I tillegg bør personalet selv være opptatte av egen utvikling, og at ressurser og tid settes av til den profesjonelle utviklingen. De sier

også at skolens kultur bør støtte utviklingen av profesjonell læring. OECD ønsker her å påpeke hvor viktig læreres profesjonelle utvikling er for at de skal bidra i opplæringen av barn og unge. De sier i artikkelen at forskning viser at læreres profesjonelle utvikling har positive konsekvenser for utøvelsen av læreryrket.

Begrepet profesjonelle læringsfellesskap ble lansert på 1990-tallet av den amerikanske forskeren Shirley Hord, da hun i 1997 gav ut boka «Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement (Hord, 1997). I denne boka beskriver hun to trekk ved profesjonelle fellesskap som vi skal merke oss; hun sier at profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes ved at deltakere har et analytisk og undersøkende samarbeid, og de er opptatt av å styrke sin egen og kollegenes profesjonelle praksis (Hord, 1997).

Ideen om profesjonelle læringsfellesskap fikk sin start i det private næringsliv, og deretter bredte ideen seg til utdanningssektoren. Mye internasjonal forskning er gjort på dette området, og gjennomgående kommer det frem at å jobbe i et profesjonelt læringsfellesskap, der hele organisasjonen bidrar, er en fin måte å utvikle organisasjonen til å bli en lærende organisasjon. Målet med profesjonelle læringsfellesskap i skolen er å løfte elevenes prestasjoner, og forskning viser at skoler som jobber etter denne metodikken generelt presterer høyere når det gjelder elevprestasjoner. I tillegg viser også undersøkelser til at de ansatte opplever mestring og økt trivsel. Ifølge Lars Qvortrup kan rundt 30% av elevens læring, utvikling og trivsel tilskrives lærernes innsats. Han påpeker da at det ikke er enkeltlæreres innsats, men den felles innsatsen som gjøres på skolen (Qvortrup, 2018).

Ifølge TALIS, som er en stor internasjonal spørreundersøkelse for lærere og skoleledere, kommer det frem at lærere, på tvers av landegrensene, ønsker å ha mer profesjonell utvikling i arbeidet sitt (Oecd, 2013). Undersøkelser fra 2008 viser at også norske lærere følte et stort behov for profesjonell utvikling og tilbakemelding (Oecd, 2013). Undersøkelsen viser også at til tross for at lærerne føler behov for mer profesjonell utvikling, ser de mange utfordringer ved å få til den utviklingen de trenger. De viser da til den travle hverdagen lærere har, med en stram timeplan å forholde seg til, samt følelsen av å få den rette profesjonelle utviklingen.

2.2 Nasjonalt blikk på profesjonelle læringsfellesskap

Det har lenge lagt i kortene at Utdanningsdirektoratet har ønsket samarbeid mellom ansatte i skolen, og gjennom fremstillingen under vil vi se hvordan dette gradvis kommer frem

gjennom diverse styringsdokumenter. For å gjøre det mest mulig oversiktlig er det strukturert kronologisk i to hovedbolker, fra 2000-2010 og deretter fra 2010-2020.

2000-2010

Kollektiv utvikling av organisasjonen er et mål, og i sentrale styringsdokumenter understrekes det at dette er et ansvar både skoleledere og ansatte har. Går vi til St.meld. nr.30 Kultur for læring (2004), finner vi tanker om å utvikle skolen til lærende organisasjoner. Det presiseres at det vil bli økte krav og forventninger til skolen i fremtiden, og at det derfor må settes krav til personalets læring, så vel som elevenes læring (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2004, p. 23).

I 2006 kom ny reform, Kunnskapsløftet, der målet var å forbedre læringsresultatene for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2006). Videre finner vi i St.meld.nr. 11 føringer for lærerrollen og følgende forventninger til lærernes bidrag i profesjonelle læringsfellesskap:

«Gode lærere er aktive bidragsytere i et profesjonelt fellesskap. De ser hvilke muligheter som ligger i endring og utvikling, og bidrar til å utvikle sin egen praksis og skolens læringsmiljø» (Kunnskapsdepartementet, 2009, p. 14).

2010-2020

Fortsetter vi å lete i styringsdokumenter, kan vi se til Meld. St. 22. (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter, som er tydelige i sine forventninger om at skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon. Denne stortingsmeldingen sier også at det må legges til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid. I meldingen sies det også at det ikke er den enkelte lærer sitt ansvar med utvikling og nye satsingsområder, men dette er et ansvar skoleeier må ta (Kunnskapsdepartementet, 2011, p. 97).

Går vi til Stortingsmelding (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016) forklares bakgrunnen for hvorfor vi får ny generell del av Kunnskapsløftet. Her påpekes det at nøkkelen til å utvikle kvaliteten på opplæringen er det profesjonelle lagarbeidet på skolene. I stortingsmeldingen kommer det bl.a. frem at det er skolen som skal ha det overordnede ansvaret for utviklingen av skolens organisasjonskultur og pedagogiske praksis. En aktiv skoleeier har forventninger til at skolen utnytter kunnskapen om elevenes resultater, og elevenes læringsmiljø som grunnlag for en diskusjon og gjennomføring av målrettede utviklingstiltak.

I Meld.st. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) finner vi et eget kapittel om «Profesjonelt samarbeid for kvalitetsutvikling». I denne stortingsmeldingen ser vi igjen et helt tydelig ansvar på skoleleder; sammen med skoleeier og lærere skal de utvikle skolens kvalitet.

I 2017 ble Lied-utvalget satt ned, for å se på hva som bør gjøres av endringen i videregående opplæring. De la frem sin endelige rapport i desember 2019 og denne rapporten ble en opptakt til ny læreplan, Fagfornyelsen, som stod ferdig i 2020 (Liedutvalget, 2021).

2.2.1 Ny læreplan og profesjonelle læringsfellesskap

Utdanningsdirektoratet gir gode begrunnelse på hvorfor de ønsker at alle ansatte skal arbeide i profesjonelle læringsfellesskap. De sier blant annet at ansatte som reflekterer over planlegging og gjennomføring av pedagogiske opplegg i samarbeid med andre, ofte utvikler en rikere forståelse av god praksis (Utdanningsdirektoratet, 2021b). På Utdanningsdirektoratets sider kommer det frem at de ønsker et profesjonsfellesskap ved skolene som bidrar til elevens læring og utvikling. De sier videre at alle ansatte skal ta del i dette profesjonsfellesskapet for å videreutvikle skolen. For å presisere hva de legger i det, utdyper de med at fellesskapet skal reflektere sammen, de skal se til aktuell forskning, bruke erfaringsbasert kunnskap og foreta etiske vurderinger. På denne måten skal det utvikles en delings- og læringskultur (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Når Utdanningsdirektoratet (Udir) skriver «alle ansatte» kan man forstå det slik at dette gjelder hele skolens pedagogiske personale, samt miljø- og omsorgsarbeidere, skoleledelse og andre ansatte på skolen. Udir setter tydelige krav til skolens ledelse ved at de sier at det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. Videre kan vi også lese om hva de legger i «god ledelse». Blant annet poengterer Udir at god ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen, samt tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. De sier også at skoleledelsen skal lede pedagogisk og faglig samarbeidet mellom lærerne (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

«Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis»

(Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Reformer har vi hatt mange av i skolen de siste tiårene, men noe av det nye er nå at Udir så tydelig påpeker at de voksne på skolen skal arbeide i profesjonsfellesskap. Leter vi etter hvorfor vi skal arbeide i et profesjonsfellesskap, er begrunnelsene gode. Går vi til Hargreaves, Fullan, Hattie og andre kjente skoleforskere ser vi at de alle er enige om en ting; nemlig at

samarbeid mellom lærere er viktig for å fremme læring hos elevene. Dette samarbeidet må ikke være fremtvunget, men basert på tillit og samarbeidet må hele tiden ha fokus på å drive frem elevenes læring, trivsel og utvikling (Qvortrup, 2018, p. 8).

Dette kommer jeg mer tilbake til i kap. 3 der jeg vil gå mer inn i hva profesjonelle læringsfellesskap er, og hvordan det kan bidra til økt kvalitet i skolen.

2.3 Presentasjon av case: En videregående skole

Skolen, der undersøkelsen er gjennomført, er en kombinert videregående skole, med flere paralleller studieforbereende, kreative fag og flere forskjellige yrkesretninger på ulike nivå. Det er ca. 900 elever og 150 ansatte. Skolen gjør det bra i forhold til gjennomføring, og ut fra elev- og personalundersøkelser vises høy trivsel blant elever og ansatte. Fylket gjennomførte sammenslåinger tidlig på 2000-tallet, og som et ledd i dette ble skolen utbygd og tilpasset de ulike tilbud. Arkitektonisk ble skolen mer transparent og de ulike studieområdene knyttet sammen til et felles område for hele skolen.

I nærheten av skolen ligger universitet, samt en teknologipark der flere store private firmaer har sitt daglige virke. Byen har et levende kulturliv, der kulturskolen har sterkt rotfeste, det er et aktivt teaterverksted i byen og dansestudioer. Det internasjonale miljøet som trekkes til byen gjennom private firmaer og ikke minst universitetet, setter sitt preg på lokalsamfunnet. Innenfor kultur og språk kan man merke at ulike deler av verden er å finne i lokalsamfunnet. Det internasjonale miljøet og studentlivet gjør at byen blir en attraktiv by å etablere seg i, og en by med mye kunnskap.

De ansatte på caseskolen har et høyt kunnskapsnivå, og skolen har et høyt nivå på daglig drift. Skolens ledergruppe består av et nivå med avdelingsledere, assisterende rektor og rektor. I tillegg brukes litt over en stilling til fagkoordinatorer, som er lærere med en ressurs til å drive utvikling i faget.

Skolens satsingsplan viser hvilken kurs skolen jobber etter, og den er utarbeidet over tid der både ledelse, lærere og elever ble involvert. Tanken var at satsingsplanen ikke skulle være et «skrivebordsdokument», men et mer aktivt dokument som de ansatte hadde et forhold til. I satsingsplanen er det to viktige mål: Den studieforbereede eleven og Den yrkesforberede eleven. Det presiseres at skolen ønsker en elev som er: Aktiv, Bevisst, Ansvarlig, Engasjert. For å nå disse målene har skoleledelsen konkretisert noen tiltak de ansatte skal jobbe etter,

som blant annet tett oppfølging av elever gjennom midtveisvurdering og elevsamtaler, pedagogisk bruk av ikt, inkludering og relasjonsbygging, effektiv bruk av samarbeidstid og innføring av ny læringsplattform.

Skolens pedagogiske plattform legger vekt på at det er en skole med raushet, verdighet og medmenneskelighet. Plattformen setter krav til innsats, den skal lede til et miljø som gir inspirasjon, mot og lyst til å lære, gir retning faglig og menneskelig, samt vektlegger lokalt samarbeid og internasjonalt fokus. Læringssynet på skolen sier at «Undervisning og læring er en aktiv prosess der elevene utvikler sine evner og tilegner seg kompetanse i samhandling med lærere og medelever». Skolen har videre konkretisert hva dette innebærer, og noen av disse punktene går blant annet ut på at alle ansatte skal ha fokus på læringsarbeid og trivsel, ansatte skal benytte læringsarenaer, læremidler og metoder som er tilpasset elevene, samt bruke hensiktsmessig kommunikasjonsverktøy. Elevene skal oppleve medansvar og selv ta del i planlegging, gjennomføring og evaluering av læringsarbeidet. De skal lære at de kan mestre og lære gjennom egen innsats og sette seg realistiske mål. Videre har kollegiet vært med å konkretiseres hva et inkluderende fellesskap betyr på skolen, og noen stikkord velger jeg å ta med: gode relasjoner på alle nivå, inkludering, nulltoleranse for mobbing, respekt, mangfold, fellesskap og samarbeid.

2.4 Innføring av ny læreplan

Ledelsen ved caseskolen ønsket å involvere de ansatte da innføring av ny læreplan stod på trappene. Det var derfor viktig at strukturen på personalmøter var ryddig og gjennomtenkt, samt at de ansatte ble involvert i de ulike prosessene. Involvering av ansatte var viktig for at alle skulle utvikle eierforhold til nye planer. Derfor ønsket ledelsen å være lyttende og åpne til innspill fra hele ansattgruppa. Både det pedagogiske personalet og andre ansatte ble engasjert på planleggingsdager og fellesmøter.

Våren 2019 satte skolen av to planleggingsdager og flere ettermiddagsøkter til å jobbe med fornyelsen av Kunnskapsløftet. Hele personalet ble engasjert gjennom felles planleggingstid. Skolens ledelse gikk gjennom nye retningslinjer i generell del: kapittel 1 og 2 i den overordnede delen. Personalet jobbet i tverrfaglige grupper med vekt på disse problemstillingene: Hvordan forstår vi dette? Hva er vi gode på? Hva må vi bli bedre på for å innfri? Skolens ledelse fikk da en del skriftlig materiale som de kunne bruke til å utforme neste års handlingsplan.

Parallelt med dette, arbeidet faggruppene gjennom skoleåret med høringsuttalelser og kom med innspill på kompetansemålene. Faggruppene hadde gode diskusjoner i faggruppene i forhold til nye momenter i fagplanene, utvikling av felles begrepsforståelse, og hva slags kompetansebehov de hadde. Høsten 2020 foretok fagmiljøet en grundig gjennomgang og diskusjon i faggruppene på kompetansemål etter hvert som nye fagplaner ble ferdigstilt og fremlagt. Viktige spørsmål skoleledelsen stilte seg: Hva trenger personalet av kompetanseheving for å innfri? Skolen har en ordning med fagkoordinatorer, som skal bidra til fagutvikling, og i denne prosessen var de tett på og bidro godt. Fagkoordinatorene samarbeider med andre skoler i fylket gjennom et fagforum på yrkesnivå.

Våren 2020 var planen at faggruppene skulle kurses der relevante kurs ble satt opp. Dessverre kom coronaviruset og satte alt på vent. Frem mot sommeren jobbet faggruppene med å vurdere læreverk, og hadde gode prosesser på valg av nye læremidler. I tillegg var det ønske om å sette av tid før sommeren til å jobbe med de tverrfaglige temaene. Derfor brukte de ansatte tre dager før sommerferien der de arbeidet med fagfornyelsen. De jobbet både med å utvikle nye fagplaner, samt jobbet i tverrfaglige grupper med fokus på hvordan de kan samarbeide om tverrfaglige temaer.

Ledelse av læreplanarbeidet på caseskolen ligger på ulike nivåer: rektornivå, avdelingsledernivå og fagkoordinatorer er alle sterkt involvert. I tillegg har skolen opprettet en ressursgruppe som er tverrfaglig sammensatt.

2.5 Oppsummering

Gjennom kapittel 2 har vi nå sett hvordan fokuset på det profesjonelle læringssamarbeidet i skolen har vært de siste tiårene. Vi ser at begrepet **profesjonelle læringsfellesskap** lar seg spore langt tilbake, og tydelige forventninger fra skoleeier og nasjonale føringer om at ansatte skal bidra i disse fellesskapene, er ikke til å komme bort ifra. Gjennom henvisninger til diverse kvalitetsdokumenter ser vi hvordan myndighetene bevisst har jobbet for å heve kvaliteten i skolen. I dette kapitlet har jeg også gitt en presentasjon av den videregående skolen hvor jeg har gjennomføre undersøkelsen min. I siste del av kapitlet har jeg vist hvordan caseskolen har arbeidet med innføring av ny læreplan. Som vi ser har skolen både tenkt struktur og innhold når de har jobbet med denne innføringen.

3.0 Teori

«En organisasjons læringsevne er dens livsnerve» uttalte Frank Friedlander, sitert i (sitert i Irgens, 2016, p. 84).

I boka «Dynamiske og lærende organisasjoner» forklarer Irgens organisatorisk læring som et virkemiddel man bruker for å oppnå en «idealtilstand», der læring skjer som en kontinuerlig prosess og har en sentral plass i alt som skjer (Irgens, 2016, p. 83). Han sier videre at en organisasjonens læreevne handler om evnen til å kunne omdanne ny kunnskap til nye handlingsmønstre (Irgens, 2016, p. 86). Ifølge Filstad refererer organisasjonslæring til læringsprosesser som skjer i organisasjonen, både innenfor hastes vegger og utover dette. Hun sier videre at i lærende organisasjoner er læring et middel for tilnærming til læring (Filstad, 2010, pp. 22-23).

I dette kapittelet vil jeg forankre problemstillingen gjennom å trekke frem relevant teori. En organisasjon består av mange elementer, og i denne oppgaven velger jeg å først se på hvordan en organisasjon lærer, deretter se hvordan en organisasjon utvikler seg til en lærende organisasjon, for så å gå i dybden av profesjonelle læringsfellesskap.

3.1 Hvordan en organisasjon lærer

Peter Senge uttrykker, i «Den femte disiplin» følgende;

«Organisasjoner lærer bare ved at mennesker lærer. Individuell læring gir ingen garanti for organisasjonsmessig læring. Men uten den individuelle læringen blir det heller ingen organisasjonsmessig læring» (Senge, 1991, p. 145).

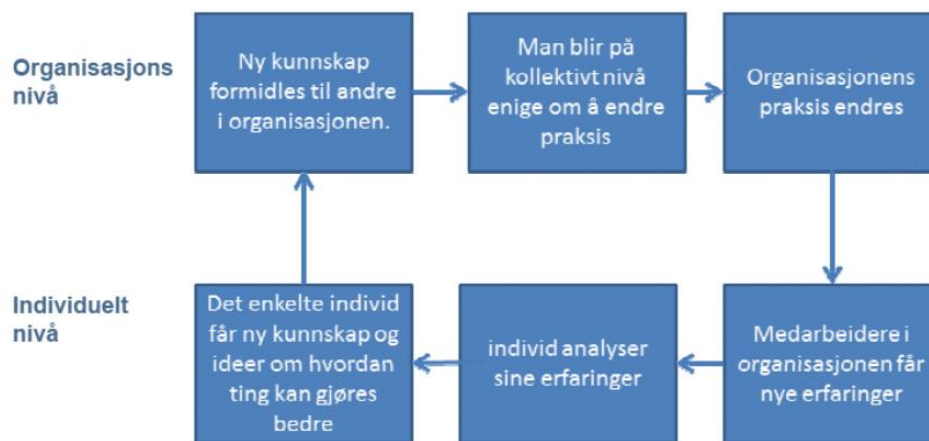
Ut fra Senges sitat kan vi forstå det slik at alt henger sammen; individene i en organisasjon lærer, og på den måten utvikler organisasjonen seg. Cathrine Filstad sier, i boka «Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse», at organisasjonslæring handler om de læringsprosessene som skjer i organisasjonen, men også relasjoner utover egen organisasjon. Vi kan forstå dette slik at Filstad mener at læring skjer både innenfor organisasjonen, og utenfor (Filstad, 2010, p. 22).

Mye litteratur har blitt skrevet de siste tiårene om hvordan organisasjoner utvikler seg, og hvordan de lærer. Ifølge Jacobsen og Thorsvik (2019) er det viktige grunner til å studere læring i organisasjoner. For det første skal organisasjonen **tilpasse seg omgivelsene** sine.

Høye krav stilles til organisasjonene når samfunnet er blitt så komplekst som det vi opplever i dag. Organisasjonene må derfor tilpasse seg omgivelsene sine. Organisasjonens evne til å tilpasse seg samfunnet og tilegne seg kunnskap om dette kan gi organisasjonen et viktig **konkurransefortrinn**. Jacobsen og Thorsvik forklarer videre at innovasjon er en annen grunn til hvorfor vi bør studere læring i organisasjoner. De sier det er viktig at organisasjonen fanger opp utviklingen i samfunnet, ser behov og etterspørsel hos kunder og tilpasser organisasjonens produksjon etter dette. På denne måten skaper de **innovasjon**. Organisasjoner må stadig være på utkikk etter nye og mer effektive måter å produsere på. Strengt krav om sparing i offentlig sektor og økende konkurranse i privat sektor gjør at organisasjonene må **effektivisere**. Organisasjoner er hele tiden i endring, og Jacobsen og Thorsvik sier at en forutsetning for planlagt **endring** er at organisasjonen er i stand til å lære (Jacobsen & Thorsvik, 2019, p. 340).

I boka «Hvordan organisasjoner fungerer» forklarer Jacobsen og Thorsvik sammenhengen mellom individuell og organisatorisk læring med en figur: «Lærings sirkel – sammenheng mellom læring på individ- og organisasjonsnivå» (Jacobsen & Thorsvik, 2019, p. 343).

Fig. 2: Forholdet mellom individers læring og organisasjonslæring



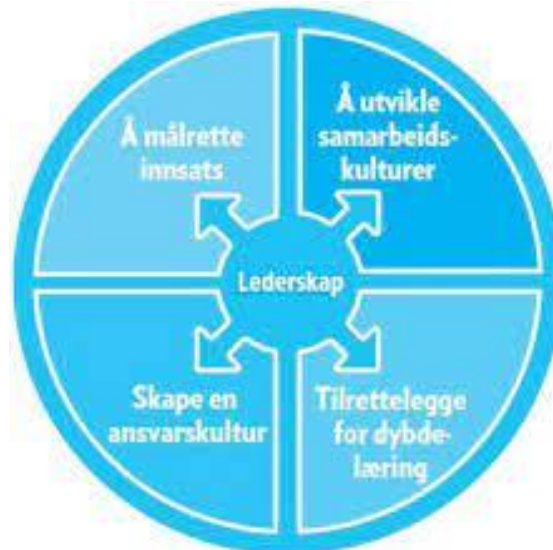
Forholdet mellom individers læring og organisasjonslæring. (Jacobsen og Thorsvik, 2013)

Ut fra figuren kan vi forstå det slik at for at en organisasjon skal lære, så må individene som arbeider i organisasjonen lære. Dette harmonerer med sitatet fra Senge (1991) innledningsvis i kapittelet. Når en ansatt i organisasjonen lærer noe, vil denne kunnskapen spres til andre ansatte i organisasjonen, og hele organisasjonen vil lære og utvikle seg videre. Det er derfor viktig at man vet hvordan ansatte i en organisasjon lærer, på den måten vil man også få nyttig kunnskap om hvordan man kan utvikle organisasjonen videre.

Skolen som organisasjon har mange forsket på. Jan Merok Paulsen (2021) sier i boka «Skoler som lærer kollektivt» at gjennom myndighetenes tydelige forventning, gjennom overordnet del i ny læreplan, om at skoler skal svare på endringskravet gjennom kollektiv læring og på den måten fungere mer som lærende systemer. Han sier videre at denne kollektive læringen i skolen både er krevende og avhengig av organisatorisk læringskapasitet. Paulsen sier at skal man få til det, er det viktig med en kollektiv kultur som har læring og profesjonsutvikling i det daglige på arbeidsplassen som en av sine sterkeste kjerneverdier (Paulsen, 2021, p. 14).

Paulsen stiller videre spørsmålet om hvorfor det er viktig at skoler lærer, og trekker frem en del eksempler på hvordan ting hadde vært dersom ikke skolen som organisasjon hadde lært og hvordan utviklingen da hadde vært. Paulsen sier at kjernen i organisatorisk læring er endring i eksisterende kunnskaper og innarbeiding av ny kunnskap (Paulsen, 2021, p. 32).

Skolen som organisasjon er på mange måte er lærende organisasjon, og dette vil jeg se mer på i neste del av oppgaven. Før vi går over til det, vil jeg trekke frem en modell av Michael Fullan og Joanne Quinn som snakker om koherens i skoleutviklingen. Et annet ord for koherens er sammenheng eller forbindelse. Fullan og Quinn har utarbeidet denne modellen for å få til en helhetlig utvikling i utdanningssektoren (Fullan & Quinn, 2017) I modellen ser vi hvordan vi kan jobbe med skoleutvikling utfra et helhetssyn, som setter elevens læring i sentrum. For å oppnå koherens, eller sammenheng, er det viktig å ha søkelys på de riktige driverne. Med dette kan vi forstå at modellen de har utviklet, fungerer som et rammeverk som kan hjelpe skoleledere å velge riktige fokusområder. De skiller mellom riktige og gale drivere, der drivere kan forstås som komponenter i læringsprosessen. De gale driverne er, ifølge Fullan og Quinn: konsekvensbasert ansvarlighet, individualistiske strategier, teknologi og ad-hoc arbeid. På den andre siden har vi de riktige driverne som er kapasitetsbygging, samarbeid, pedagogikk og systemisk arbeid. Figuren de har utviklet heter «Rammeverket for koherens» (Fullan & Quinn, 2017, p. 33) og ser slik ut:



Figur 3: «Rammeverket for Koherens»

Som vi ser i modellen består den av fire komponenter som er bygget på de riktige driverne, og de fire komponentene bygger på hverandre og skal til sammen skape en helhet i organisasjonen. I forhold til utvikling av profesjonelle læringsfellesskap er det spesielt komponenten som heter «Å utvikle samarbeidskultur» som er interessant. Fullan og Quinn beskriver hva som skal til for å utvikle en samarbeidskultur i organisasjonen. Da er elementer som hvordan skape en vekstkultur viktig, der ledere bygger opp medarbeideres kapasitet og på den måten utvikler organisasjonen. Andre viktige faktorer er hvordan en lærende ledelse kan støtte opp og tilrettelegge slik at kulturen utvikler seg i riktig retning. Hvordan utvikle individenes og organisasjonens kapasitet til å utvikle ønsket kultur, er også elementer de trekker frem for å utvikle god samarbeidskultur.

Modellen til Fullan og Quinn trekker oss over i neste del av oppgaven der jeg vil jeg vil peke på hva en lærende organisasjon er, men før vi gjør det vil jeg trekke frem en presisering av Filstad. I boka «Organisasjonslæring» trekker hun et skille mellom organisasjonslæring og en lærende organisasjon. Hun forklarer at det er to grunner til at hun ønsker å skille dette fra hverandre; Filstad sier at ofte har læring i en organisasjon vært knyttet opp til endring, men at hun mener at læring er mer komplekst enn det og at det bare er en del av organisasjonslæring. Den andre grunnen til at Filstad ønsker denne presiseringer er at en lærende organisasjon ofte har blitt sett på som en lærende enhet (Filstad, 2010, p. 51).

3.2 En lærende organisasjon

Peter Senge sier i «Den femte disiplin» at å lære innebærer å øke evnen til å skape de resultatene som vi virkelig ønsker å få ut av livet. Dette, sier han, er livslang, skapende læring. Senge sier også at lærende organisasjoner ikke er mulig uten at de har mennesker som praktiserer slik læring på alle nivåer (Senge, 1991, p. 148).

Senge deler inn en lærende organisasjon i fem disipliner: Individuelle ferdigheter, nye tankemønstre, felles visjoner, lære å lære sammen og helhetstenkning. Disse fem disiplinene bør være til stede for å utvikle en lærende organisasjon. Den første disiplinen er **personlig mestring**. Senge forklarer denne disiplinen ut fra et individnivå, og han sier at personlig mestring kommer innenfra. Individet i en organisasjon må ha en personlig visjon og et ønske for fremtiden. Individet bør også ha tanker om hva som skal til for å komme dit. Senge anser det som svært viktig at hvert individ i organisasjonen har mål og visjoner og at hele organisasjonen på denne måten vil utvikle seg. Den andre av Senges disipliner er **mentale modeller**, som kan være generaliseringer eller antakelser. Senge forklarer det med at mentale modeller er aktive, og de er med å forme den måten vi handler på. I boka «Den femte disiplin, kunsten å utvikle den lærende organisasjon» eksemplifiserer han dette med å si at «Hvis vi tror at mennesker er upålitelige, vil vi opptre annerledes enn om vi tror at de er til å stole på» (Senge, 1991, p. 179). De mentale modellene påvirker altså måten vi oppfatter ting på. Den tredje disiplin er **felles visjon**. Senge forklarer visjon på denne måten:

«En felles visjon er ikke en idé. Det er ikke engang en viktig idé, slik som frihet. Det er snarere en kraft i menneskehjertene, en kraft av imponerende styrke. Visjonen kan være inspirert av en idé, men favner langt videre»(Senge, 1991, p. 211).

Ifølge Senge er det flere nivåer av visjoner. En visjon kan være hva organisasjonen ønsker å skape, visjoner kan være personlige og ansatte i en organisasjon kan ha felles visjoner. Senge sier videre at det er avgjørende at det er felles visjon i organisasjonen fordi det er det som gir læringen fokus og energi. Den neste disiplinen er **gruppelæring**, som Senge forklarer med at det er en prosess der lagets evne til å skape de resultater som medlemmene virkelig ønsker er viktige (Senge, 1991, p. 238). Han sier videre at gruppelæring er en kollektiv disiplin, men omfatter også individuelle ferdigheter og forståelse. Den femte og siste disiplinen er **systemtenkning**, og denne disiplinen binder alle disiplinene sammen til en helhet.

3.3 Profesjonelle læringsfellesskap

Som jeg nevnte innledningsvis ble begrepet profesjonelle læringsfellesskap lansert på 1990-tallet av den amerikanske forskeren Shirley Hord, da hun i 1997 gav ut boka «Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement (Hord 1997). I denne boka vektlegger hun at deltakerne i de profesjonelle fellesskapene inngår i et analytisk og undersøkende samarbeid og de er opptatt av å styrke sin egen og kollegaens praksis (Hord, 1997). Følgende skal jeg vise til litteratur som definerer profesjonelle læringsfellesskap, jeg skal forklare hva det er, hvorfor man bør arbeide i slike fellesskap og hvilke aktører som bør være med. Jeg vil også avslutningsvis se hvordan profesjonelle læringsfellesskap kan måles i en organisasjon.

3.3.1 Hva er profesjonelle læringsfellesskap?

Hargreaves og Fullan går i dybden av de tre begrepene **fellesskap**, **læringsfellesskap** og **profesjonelle læringsfellesskap** når de skal definere begrepet i boka «Profesjonell kapital – en forandring af undervisningen på alle skoler». Når det gjelder fellesskap sier Hargreaves og Fullan at lærere og ledere arbeider i et fellesskap der de setter felles mål, de styrker hverandres praksis og de respekterer hverandre (Hargreaves & Fullan, 2012). Videre sier de to viktige ting om læringsfellesskap; fellesskapene skal styrke elevenes læring, livskvalitet og prestasjoner. I tillegg til dette, vil en undersøkende tilnærming utvikle prinsipper for læring. Når det gjelder profesjonelle læringsfellesskap sier Hargreaves og Fullan at hensikten er å styrke den felles faglige praksisen (Hargreaves & Fullan, 2012, p. 128).

Andre forskere forklarer profesjonelle læringsfellesskap som en prosess der profesjonelle i utdanningsfeltet samarbeider gjennom praksisforskning for å oppnå bedre resultater for elevene (Dufour & Marzano, 2011, p. 11). Også hos Bolam, Stoll og Greenwood finner vi likheter i definisjonen på profesjonelle læringsfellesskap, da de forklarer det på denne måten:

«A professional learning community is an inclusive group of people, motivated by a shared learning vision, who support and work with each other, finding ways, inside and outside their immediate community, to enquire on their practice and together learn new and better approaches that will enhance all pupil's learning» (sitert i Bolman, Stoll, & Greenwood, 2007, p. 18).

Ut fra denne definisjonen ser vi at profesjonelle læringsfellesskap er en måte å arbeide på over tid, den krever samarbeid, man har en undersøkende tilnærming og målet er at elevene skal

oppnå best mulig resultat. Dette støttes også av Mattos, DuFour, DuFour, Eaker & Many, da de i 2016 understreker at å arbeide i profesjonelle læringsfellesskap er en prosess som må gå over tid. De legger også til tre sentrale ideer som de mener bør ligge til grunn for å få til denne prosessen. Den første ideen er fokuset på læring. Mattos m.fl. sier at det er viktig å følge nøye med på om den valgte aktiviteten gir mer og/eller bedre læring for elevene. Den andre ideen er utviklingen av en samarbeidskultur. Det er helt avgjørende med dyktige lærere for å heve elevenes læring, og gjennom å arbeide i et profesjonelt læringsfellesskap gjør lærerne hverandre dyktigere. Den siste av de tre ideene til Mattos m.fl er fokuset på en resultatorientering, her utdyper de at det ikke er nok å ha gode intensjoner, man må også oppnå intensjonene og oppnå forbedrede resultater (sitert i Qvortrup, 2018, p. 14).

Som vi ser av de forskjellige definisjonene, er det et fokus bort fra den privatpraktiserende læreren og over på fellesskapet og alle skolens ansatte. Tid til undring og refleksjon er viktig, samt at fokuset på å heve elevenes læring er svært viktig. I tillegg går det igjen at å arbeide i profesjonelle arbeidsfellesskap er en prosess. Denne prosessen må man gi tid slik at man gradvis vil oppleve økt læring.

3.3.2 Merverdi av profesjonelle læringsfellesskap

Lars Qvortrup (2018) kommer med tre viktige grunner til hvorfor vi bør jobbe i profesjonelle læringsfellesskap. Han sier for det første at det styrker lærernes og ledernes profesjonelle dømmekraft og dermed elevenes læring, trivsel og utvikling. Videre sier Qvortrup at ifølge vitenskapelige undersøkelser utnytter ikke lærere og ledere tiden godt nok når de jobber i team. Sist, men ikke minst sier Qvortrup at det å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap øker sannsynligheten for at elevene lærer noe, trives og utvikler seg.

Qvortrup forklarer dette med at når skolen fungerer som et profesjonelt læringsfellesskap med samarbeidsteam som kjerneelement, er det stor sannsynlighet for at det styrker elevenes læring, utvikling og trivsel. Dette kaller Lars Qvortrup «out-come», altså den langsiktige effekten eller det endelige målet (Qvortrup, 2018, p. 18). Han sier videre at lærere og ledere må ha mulighet til å utøve sin profesjonelle dømmekraft, og for å kunne gjøre det må lærere og ledere ha et godt samarbeid som dreier seg om elevenes læring, trivsel og utvikling, og at de fungerer som et profesjonelt læringsfellesskap. Dette kaller Qvortrup for output, eller det umiddelbare resultatet.

For å begrunne første avsnitt over, om hvorfor vi bør jobbe i profesjonelle læringsfellesskap, henviser Qvortup til tre ulike studier: Anna Kristin Sigurdardottirs studie på Island, Heinz Günter Holtappels i Dortmund og Flik-prosjektet i Kristiansand. Konklusjonen er at lærere som samarbeider om undervisning og om elever, også trives og opplever at de har god faglig kompetanse. Med andre ord vil dette samarbeidet øke medarbeidernes trivsel på arbeidsplassen.

Anna Kristin Sigurdardottir og Heinz Günter Holtappels gjør to viktige studier som styrker troen på profesjonelle læringsfellesskap. Gjennom disse to studiene kom det frem at det er en klar sammenheng mellom godt organisert teamsamarbeid i profesjonelle læringsfellesskap og den pedagogiske praksisen. I tillegg viser Flik-prosjektet i Kristiansand at å styrke det profesjonelle samarbeidet har tett sammenheng med medarbeidernes trivsel å gjøre.

Allerede i 2006 presenterte Stoll mfl 5 viktige nøkkelpunkter for hva som er viktig når man skal arbeide i et profesjonelt læringsfellesskap (sitert i Qvortrup, 2018, p. 46):

1. Deltakerne i et profesjonelt læringsfellesskap har en felles forståelse av hvilke verdier og visjoner som ligger til grunn for skolens virksomhet.
2. De tar et kollektivt ansvar for elevenes læring og utvikling.
3. De arbeider med reflekterende og profesjonelt undersøkende metoder som for eksempel kollegabasert observasjon og tilbakemeldinger.
4. De samarbeider i praktisk forstand, for eksempel med felles undervisning, kollegatilbakemeldinger og evaluering.
5. De fremmer læring og kompetanseutvikling i fellesskap blant lærerne i teamet.

Stoll og hennes medarbeidere presiserer at det som gjør dette fellesskapet til et profesjonelt fellesskap er at deltakerne er med på å utvikle felles verdier og forståelser. Lærerne har sammen et kollektivt ansvar for elevenes læring og trivsel, og når de benytter seg av reflekterende og undersøkende arbeidsformer, og samarbeider om praktiske oppgaver, vil det også skje en felles kompetanseutvikling (sitert i Qvortrup, 2018, p. 47)

For å heve kvaliteten på undervisningen er det viktig at vi tar oss tid til refleksjon. Det er når vi reflekterer over det vi gjør, at vi lærer og utvikler oss, sier Schön (sitert i Qvortrup, 2018, p. 27), og skiller mellom to former for refleksjon: refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling. Det første formen for refleksjon foregår midt i praksis, underveis mens en lærer

underviser. Den andre formen for refleksjon skjer i etterkant av praksis, etter at undervisningen er ferdig.

Schön har tatt utgangspunkt i Herbert A. Simons forståelse av refleksiv praksis. Man kan skille mellom tre praksisnivåer, sier de:

1. Umiddelbar praksis, det vil si førsteordenspraksis
2. Refleksiv praksis, det vil si andreordenspraksis, der det foregår refleksjon i praksis
3. Praksisrefleksjon, det vil si tredjeordenspraksis, der det foregår refleksjon over forutsetningene for praksis og refleksjon

På Utdanningsforskning.no har Kristin Helstad skrevet en fagartikkel; basert på en doktorgrad hun har tatt; «Profesjonelle læringsfellesskap: «Kunnskapsutvikling gjennom samtaler». Hun trekker frem at lærernes felles arbeid med elevdata har stor betydning. Det kommer frem at når lærere arbeider i profesjonelle læringsfellesskap og samarbeider om elevdata, forandres lærernes praksis, noe som igjen får betydning for elevenes læring. Undersøkelsen viser at arbeidet med elevdata kan forandre skolekulturen. Det er også flere fellestrekk at lærere utvikler autonomi og autoritet når de arbeider på denne måten (Helstad, 2014).

Helstads doktorgrad omhandler læreres kunnskapsutvikling gjennom samtaler med utgangspunkt i elevtekster. Studien viser at læreres kunnskapsutvikling er avhengig av at skolens ledelse legger til rette for læring i profesjonelle læringsfellesskap, og at ledelsen anerkjenner betydningen av at lærere kontinuerlig har behov for å videreutvikle sin kompetanse. Hun presiserer at kollegasamarbeid ikke bare handler om individer som samarbeider, men dersom læringskulturen skal utvikles må det settes av tid og rom for å gjøre dette. Det må også gis legitimitet, samt åpnes for ny forståelse og praksis.

3.3.3 Viktige aktører i profesjonelle læringsfellesskap

Tanken om at «alle ansatte» bør arbeide i et profesjonelt læringsfellesskap finner vi i mye av litteraturen. Noen drar det også lengre og trekker inn «hele skolesamfunnet». Gjennom å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap skal kvaliteten i skolen bli bedre, sier Mattos, DuFour, DuFour, Eaker & Many. Mattos mfl. sier at det er hele skolen og hele skolevesenet som er et profesjonelt læringsfellesskap:

«Det er den større organisasjonen som utgjør det profesjonelle læringsfellesskapet. Så hvis en kommunal skolekrets har forpliktet seg på PLF-prosessen (profesjonelt

læringsfellesskap), er det hele denne skolekretsen som må oppfattes som et profesjonelt læringsfellesskap» (sitert i Qvortrup, 2018, p. 16).

Dette betyr at kulturen i organisasjonen må være opptatt av læringsmål og legge til rette for samarbeid. Ansatte må også forplikte seg på å oppnå de resultatene man har satt seg, og arbeide i fellesskap om å oppnå målene. Det er videre viktig at de forskjellige teamene på skolen evaluerer og sikrer at målene nås. Dette ser vi også i artikkelen «The involvement of support staff in professional learning communities» til Bolam, Stoll og Greenwood der de påpeker hvor viktig det er at alle som jobber på en skole involveres i måte å jobbe på, dersom man skal oppnå gode resultater i et profesjonelt læringsfellesskap, ikke bare pedagogene. De sier at støtte og involvering av alle ansatte krever mye og har sine utfordringer, men det er verdifullt (Bolman et al., 2007, p. 27).

I artikkelen «Extending the learning community: a broader perspective embedded in policy» sier Coral Mitchell and Larry Sackney at spennende ting skjer når alle skolens ansatte er involvert i læringen:

“Our observations indicate that, when all members of the school community train their thoughts and actions on teaching and learning, exciting things happen. The learning environment in such schools supports UNESCO’s (1996) four pillars of knowledge, “learning to know, learning to do, learning to live, and learning to be” (cited in Stoll et al. 2002:47) for students, teachers, administrators, support personnel, and other members of the school community” (Mitchell & Sackney, 2007, p. 41).

Enkelte forskere har også sett på hvordan profesjonelle læringsfellesskap kan utvikles på tvers av landegrenser. I artikkelen «Beyond borders: can international network deepen professional learning community?» stiller Stoll, Robertson, Butler-Kisber, Sklar og Wittingham interessante spørsmål om hvordan internasjonalt samarbeid kan bidra til økt kvalitet på læringen. De trekker frem hvordan samarbeid skoler imellom også kan hjelpe skoleledere til å finne gode prinsipper for praksis, dybde diskusjoner mellom skolene og finne svar på felles utfordringer. De trekker også frem at i et slikt nettverk kan skolene også sende lærere på tvers for å observere og samarbeide (Stoll, Robertson, Butler-Kisber, Sklar, & Wittingham, 2007, p. 63).

For å få god effekt av profesjonelle læringsfellesskap, er det ulike måter å organisere dem på. I heftet «Dette vet vi om Profesjonelle læringsfellesskap» kommer Lars Qvortrup med tre gode grunner til å organisere team som profesjonelle læringsfellesskap på bakgrunn av forskning

som er gjort. Han sier at å organisere dette arbeidet i team vil for det første **styrke samarbeidet** mellom lærerne. Lærerne må samarbeide om klassen og om hver enkelt elev, de må koordinere tiltak og utvikle et felles profesjonelt språk, sier Qvortrup (2018).

Skoleledelsen må skape en kultur som er preget av profesjonell tillit, som han forklarer med at kollegaene i et slikt klima kan være åpne med hverandre om utfordringer de opplever i hverdagen. I et slikt samarbeid forventes det at lærerne er empirisk, metodisk og teoretisk velorientert, samt reflektert sier Qvortrup. Det neste argumentet til hvorfor det bør organiseres i team, er at i et kollegafellesskap styrker og utvikler man sin **profesjonelle dømmekraft**. Det er viktig for skoleledelsen å skape gode rammer for lærerteam, identifisere og tydeliggjøre målene, støtte og kurse teamkoordinatorer, sier han. Det tredje argumentet Qvortrup trekker frem er at å arbeide i team vil fungere som **kompetanseutvikling** av og for lærere. Her henviser han til Vivian Robinson, som sier:

«Skoleledelsens mest virkningsfulle grep for å støtte elevenes læring er å styrke og engasjere seg i faglig læring og utvikling for lærerne sine» (sitert i Qvortrup, 2018, p. 33).

Senere års forskning har vist at kurs ikke er like virkningsfulle som man har trodd, men både erfaring og forskning viser at det har langt større effekt når kompetanseutvikling i skolen gjennomføres i form av problembasert læring, det vil si tett knyttet opp mot pedagogisk praksis og utvikling i samspill med kolleger. Effektiv faglig utvikling er et kollektivt løft, snarere enn individuelt, sier Robinson (2015) (sitert i Qvortrup, 2018, p. 33).

I boka «Elevsentrert skoleledelse» (Robinson, 2014) sier Vivian Robinson at skolelederens viktigste oppgave er å legge til rette og lede lærernes læring og utvikling. På denne måte vil også elevene få økt utbytte av sin læring. Robinson forklarer elevsentrert ledelse med fem dimensjoner. Disse dimensjonene har fremkommet da Robinson systematiserte spørsmål fra spørreskjemaer laget for å måle effekten mellom ledelse og elevenes læring i USA.

Grupperingene av spørsmålene fra skjemaene dannet disse dimensjonene:

Å etablere mål og forventninger; Skolen har mange konkurrerende interesser og agendaer. Derfor viktig med prosess og kommunisere ut i organisasjonen tydelig hvilke mål man jobber mot. Robinson sier at å sette mål fungerer, fordi det tvinger fram beslutninger og relativ viktighet – hva som er mer viktig i denne konteksten akkurat nå, enn alle andre like viktige formål.

Strategisk bruk av ressurser; Ledere må sørge for at penger, tid og mennesker brukes på måter som gjenspeiler prioriterte mål. Robinson påpeker også viktigheten av å evaluere og revurdere nåværende mønstre i ressursbruk.

Å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen; Robinson sier at ledere må holde fast ved skolens kjerneoppgave som er læring, og hun fremhever at lærere utvikler sterkere profesjonelle læringsfellesskap når de har en felles tilnærming. Nyttig tilbakemelding til lærerne og bruke data om elevframgang, er viktige verktøy for å forbedre undervisningen sier Robinson.

Å lede lærernes læring og utvikling; Den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring er ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine. Lederen selv deltar i læringen enten i formelle arenaer som personalmøter, profesjonelle arenaer som utviklingsaktiviteter eller uformelle som diskusjoner i korridorer ol. Den viktigste årsaken til at lederen skal være direkte involvert i den profesjonelle læringen er at det gjør det mulig for lederne å lære i detalj om de utfordringer læringen støter på, og de betingelsene lærerne trenger for å kunne lykkes. Lederne kan da ta ansvar for å tilrettelegge for disse forholdene. Ledere må slutte å bruke begrepet «motstand mot endring» fra lærerne, og heller referer til at man er teoretisk uenig.

Den siste dimensjonen til Robinson er å **Sikre et velordnet og trygt læringsmiljø;** Dette må være på plass aller først, sier hun, for å kunne jobbe med forbedringer av undervisning og læring. Ansatte og elever må oppleve å være fysisk og psykisk trygge, regler og rutiner må være relevante og rettferdige

Det er spesielt to av punktene til Vivian Robinson som er interessante å dvele ved her; kvaliteten på undervisningen og det å lede lærernes læring og utvikling. Robinson presiserer her at kjerneoppgaven i skolen er læring og at felles tilnærming er viktig. Hun sier videre at skoleledere må lede lærerne i dette arbeidet, og det er da det skjer en god utvikling.

Gjennomgående ser vi at det trekkes frem at tydelig ledelse er viktig for å få til et profesjonelt læringsfellesskap. Skoleledelsen må legge til rette og organisere slik at det er mulig for ansatte å bruke tid på ønsket utvikling.

Patrick A. Ward, ved Walden Universitet, har skrevet en avhandling om kultur og profesjonelle læringsfellesskap (Ward, 2015). I studien til Ward bruker han et rammeverk for å

identifisere forholdet mellom kulturen på skolen sett i lys av delt ledelse og profesjonelt læringsfellesskap. Han illustrer det i denne tabellen:

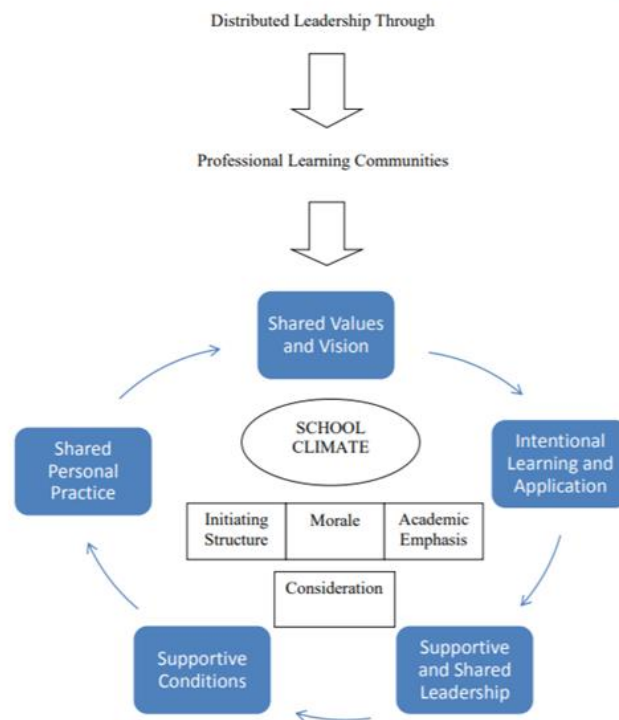


Figure 1. Conceptual framework

Figur 4: «Conceptual framework» (Ward, 2015)

Som vi ser i modellen, er ledelse en viktig overordnet faktor for å få til profesjonelt læringsfellesskap på skolen. Distribuert ledelse kan i stor grad være med på å utvikle profesjonelle læringsfellesskap gjennom at skoleadministrasjonen deltar gjennom flere ledd i organisasjonen. Flere ansatte er delaktige i bestemmelsesprosesser og får på denne måten et engasjement i forhold til felles visjon og verdier. Setter ledelsen av tid og gode rammer slik at lærere kan reflektere over felles praksis og få økt læringsutbytte, vil dette på sikt bidra til å utvikle en god kultur og et profesjonelt læringsfellesskap.

Fra boka «Professional Learning Communities» har Bolam, Stoll og Greenwood satt sine ord på hva som er viktig når det gjelder å lede arbeidet med å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap. I artikkelen «The involvement of support staff in professional learning communities» kan vi lese følgende:

“Headteachers and other school leaders were crucial in promoting a learning-focused collaborative culture, characterized by mutual trust, respect and support. Their methods for involving support staff were largely an extension of those for teachers:

optimizing the use of resources and structures, such as time, space and communication mechanisms; promoting individual and collective learning; explicitly promoting, evaluating and sustaining the PLC; vision building and trust building, distributing leadership, hiring to the vision, and coordinating professional learning and performance development” (Bolman et al., 2007, p. 25).

Som vi ser i litteraturen som er trukket frem i dette avsnittet, sier forskerne mye av det samme, nemlig at involvering i alle ledd er viktig for å få til den ønskede utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap. Skolens ledelse har en nøkkelrolle, som krever sterk involvering, men også et engasjement hos alle ansatte viser seg å ha god effekt.

3.3.4 Hvordan kan profesjonelle læringsfellesskap måles?

Samarbeid mellom kollegaer i skolen er ikke noe nytt, og som vi så i kapittel 2 er det nå forankret i overordnet del i læreplanen at alle ansatte i skolen skal arbeide i et profesjonelt læringsfellesskap. Hvordan dette kan måles og gjenkjennes på skolen skal jeg nå utdype.

Innledningsvis i dette kapitlet henviste jeg til Hord sin definisjon av profesjonelle læringsfellesskap. Ifølge Hord er det fem dimensjoner som identifiserer et profesjonelt læringsfellesskap, og disse fem dimensjonene ligner mye på de fem dimensjonene som Huffman og Hipp også har kommet frem til. Forskerne sier at dersom skolen utvikler en dypere forståelse for PLC og hva som ligger i de fem dimensjonene, kan det bli lettere for skolen å jobbe med det profesjonelle læringsfellesskapet og hvordan det kan gjøres. Det er også disse fem dimensjonene som danner rammeverket for spørreundersøkelsen jeg bruker for å kartlegge det profesjonelle læringsmiljøet på caseskolen. I neste tabell ser vi hvordan Huffman og Hipp definerer og eksemplifiserer de fem dimensjonene.

Figur 5: “Professional Learning Communities Assessment-Revised” (Hipp & Huffman, 2007, p. 121):

Table 1
Professional Learning Communities Assessment-Revised

Factors	Definitions	Sample items
Shared and Supportive Leadership	Sharing power, authority, and decisions making within school boundaries	11 items: Staff members are consistently involved in discussing and making decisions about most school issues
Shared Values and Vision	Common goals toward which members work	9 items: A collaborative process exists for developing a shared sense of values among staff.
Collective Learning and Application	Intentional learning members agree on to pursue and act	10 items: Staff members work together to seek knowledge, skills and strategies and apply this new learning to their work
Shared Personal Practice	Peers helping peers by de-privatizing their practices	7 items: Staff members informally share ideas and suggestions for improving student learning.
Supportive Conditions-Relationships	Relational and human capacities and activities that members are engaged in	5 items: Caring relationships exist among staff and students that are built on trust and respect
Supportive Conditions-Structures	Structural and physical conditions that support members collaborate for learning	4 items: Time is provided to facilitate collaborative work

Den første dimensjonen er **Shared and Supportive Leadership (Delt og støttende lederskap)**: dette går i korte trekk ut på at lederskapet er fordelt på flere, og involvering av ansatte. Dette er en forholdvis ny tanke i skolen, sammenlignet med tidligere der rektor var ganske alene på toppen, med all makt og ansvaret selv. For ca 20 år siden ble strukturen i videregående skole i Norge lagt om, og et nytt nivå med mellomledere ble innført. Frem til ca 1996 hadde de fleste videregående skoler et system med rektor på toppen, og hovedlærere, som hadde ansvar for den faglige utviklingen. I følge Jan Merok Paulsen starte det så en prosess der fylkeskommunene avviklet denne ordningen, og ga dermed plass til melleomledere, nemlig avdelingsledere. Ifølge Paulsen var ideen fra de fylkeskommunale skoleeierne at rektor skulle bli frigitt til strategiske ledelsesoppgaver, mens mellomlederne skulle etablere et hovedansvar for pedagogisk ledelse og personalledelse. På denne måten skulle rektor fungere som «utenriksminister» og mellomlederne «minirektorer» på sine avdelinger (Paulsen, 2021, p. 144) I boka «Skoler som lærer kollektivt» refererer Paulsen til en amerikansk studie, av Susan M. Printy, som undersøker hvordan lærere mestrer implementering av krevende læreplanreformer, viste det seg at mellomlederes ledelse av dette arbeidet var en viktig faktor. Printy oppdaget at mellomledelse fra avdelingen er den mest innflytelsesrike faktoren når det gjelder kvaliteten på deltakelsen i praksisfellesskap. Hun sier

at sterke avdlingsledere som kommuniserer forventninger, etablerer mål, sikrer ressurser, utarbeider planer og tar initiativ er pådrivere for at lærere tar fullt og helt del i praksisfellesskap. Mellomledere/avdelingsledere har derfor en svært viktig rolle i å forme agendaer for læring, spre kunnskap, tilrettelegge læringsbetingelser og motivere lærere for profesjonell læring (sitert i Paulsen, 2021, p. 146).

I tillegg til nivået med avdelingsledere, er det en del skoler som også har enda et nivå, nemlig teamledere eller fagkoordinatorer. På denne måten blir ledelse distribuert gjennom flere nivåer, og flere blir involvert i ledelse. Skoler organiseres forskjellig, og involvering av ansatte har fått mye fokus. Dimensjonen «**Supportive and Shared Leadership**» fokuserer på engasjement og støtte fra ledelsen ut i personalet, samt at flere blir engasjert inn i beslutninger. Ifølge Jan Merok Paulsen innebærer støttende lederskap at medlemmene opplever å bli sett av lederen, og at lederen gir respons, noe som igjen fordrer at lederen er tett på og får observert medarbeiderene sine (Paulsen, 2021, p. 27).

Den neste dimensjonen er **Shared values and Vision (Delte verdier og visjoner)**: Denne dimensjonen går ut på at alle ansatte bør ha en felles visjon og en felles pedagogisk plattform. Dimensjonen henger nøye sammen med den første dimensjonen, og må ses i sammenheng med hvordan ledelsen klarer å forankre ting i personalet. Patrick A. Ward, ved Walden Universitet, har som nevnt tidligere i kapittelet, skrevet en avhandling om kultur og profesjonelle læringsfellesskap (Ward, 2015). I artikkelen sin refererer han til Owen (2010), som studerte hvordan «Shared values and Vision» utviklet seg når de arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap. Han skriver at «the involvement of the school principal in the process of teacher learning was a critical variable in the progressive development of a shared mission and vision». I den ene studien var rektor direkte involvert i samarbeidet, og utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap ved skolen vokste. På den andre skolen engasjerte ikke rektor seg i arbeidet, og utviklingen ble på langt nær den samme. Erfaringen var at når lærere kom sammen for å reflektere og snakke om elevenes utvikling og hva de hadde lært, var det også lettere å utvikle felles verdier og visjoner blant de ansatte. Rektors rolle anses som svært viktig, og Owen (2010) oppsummerer det slik: «in each PLC, distributed leadership proved to be a crucial factor affecting not only the breadth and depth of the work being conducted by teachers, but also the ongoing life and sustainability of the communities themselves» (sitert i Ward, 2015, p. 32). Som vi ser kan kjennetenet på denne dimensjonen derfor være at skoleledelsen er opptatt av å forankre visjoner og at de er tydelige på en felles pedagogisk plattform, i tillegg til at de er engasjert i de ansattes daglige gjøremål. Dette stemmer også

med Vivian Robisons uttaler om hvor viktig rolle skoleleder har, jamfør avsnittet over. Vi kan også gjenkjenne Senges tanker om hvor viktig en delt/felles visjon er for at organisasjonen skal utvikle deg.

Den tredje dimensjonen er **Intentional collective learning and its application (Kollektiv læring og anvendelse)**: i korte trekk går denne dimensjonen ut på at lærere snakker sammen om hva de har lært og reflekterer rundt dette, for så å ta med disse erfaringene tilbake i klasserommet. Samarbeidet mellom lærerne settes i fokus og de prøver ut, deler erfaringer og analyserer, for deretter å forbedre sin praksis i klasserommet. For å optimalisere denne dimensjonen presiseres det at å snakke om erfaringene er ikke nok, man må aktivt bruke denne og endre praksis slik at elevene får bedre utbytte og lærer mer. Ward henviser til en artikkel skrevet av Prutula og Weiman, der han skriver at å jobbe i profesjonelle læringsfelleskap er viktig for å sikre elevenes læring. Tett samarbeid mellom lærere kan være med å øke elevenes prestasjoner. Han sier videre at dette først skjer når lærere samarbeider, og deretter aktivt tar i bruk det de har lært (Ward, 2015).

Senges disiplin om gruppelæring er gjenkjennbare tanker her. Betydningen av hvor viktig det er at ansatte jobber i team som drar i samme retning og jobber mot felles mål står sterkt og kan gjøre organisasjonen til en lærende organisasjon.

Den fjerde dimensjonen er **Shared personal practice (Felles personlig praksis)**: denne dimensjonen går ut på at kolleger observerserverer hverandre i klasserommet og gir deretter tilbakemeldinger til hverandre for å utvikle seg videre. Sammen snakker de om hva som er beste praksis, de utveksler elevarbeid, gir hverandre tilbakemeldinger og på denne måten skal egen undervisning forbedres. Begrepet «beste praksis» brukes, og tanken er at man deler erfaringer med kollegaer og tar med det beste videre.

Den siste av de fem dimensjonene er **Supportive conditions-structures (Støttende forhold-struktur)**: De støttende forholdene rundt lærerne er viktig for at det skal utvikles gode profesjonelle læringsfelleskap. Ledelsen må legge til rette slik at rammenebetingelsene er der for at lærere skal kunne komme sammen og reflektere rundt praksisen sin. Den viktigste faktoren her er tid, men også struktur spiller en vesentlig rolle, sier Ward i sin avhandling. Han henviser til Hord (1997) som sier; «Establishing supportive conditions involves providing time, resources and space for collaboration to occur». Tid er en kritisk faktor i skolen, der den daglige driften tar mye av fokuset. Settes det ikke av tid til samarbeid blir det

fort bortprioritert. I tillegg spiller faktorer som kollegiale relasjoner og tillit inn på denne dimensjonen.

3.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert relevant teori som skal gi svar på problemstillingen «I hvilken grad har en videregående skole et profesjonelt læringsfellesskap?». Disse teoretiske perspektivene trekkes med videre for å belyse problemstillingen og drøfte funnene i empirien. Måten en organisasjon lærer på, kjennetegnet ved en lærende organisasjon, og profesjonelle læringsfellesskap henger nøye sammen. I kapitlet her har jeg vektlagt Senges fem disipliner, Fullan og Quinns koherens for skoleutvikling samt Huffman og Hipp sine dimensjoner for et profesjonelt læringsfellesskap. Det er disse dimensjonene som ligger til grunn for den kvantitative undersøkelsen jeg skal bruke i studien min. Verktøyet er utviklet av Huffman og Hipp og heter «Professional Learning Community Assessment» (PLCA), og dette verktøyet skal kunne gi en indikator på om organisasjonen kjennetegnes av et profesjonelt læringsfellesskap.

4.0 Metode

Utgangspunktet for denne studien var at jeg ønsket å finne ut i hvilken grad en videregående skole har et profesjonelt læringsfellesskap. Dette er interessant med tanke på den tydelige føringen vi nå har fått gjennom ny overordnet del av læreplanen, der det står at alle ansatte i skolen skal jobbe i et profesjonelt læringsfellesskap. Innføring av ny læreplan i skolen kan gi en god anledning til å se hvordan skolen som organisasjonen klarer å iverksette de tanker og ideer, utfordringer og muligheter som ny læreplan gir. Gjennom denne studien ønsket jeg å få innblikk i hvordan de ansatte opplever det profesjonelle læringsfellesskapet. Studien kan også gi en pekepinn på hva som må til for å videreutvikle dette fellesskapet, for at det skal bli slik intensjonene i ny læreplan er.

I dette kapitlet redegjør jeg for valg av metode og undersøkelsesdesign som er brukt i studien. Ifølge Jacobsen er metode teknikker man bruker for å tilegne seg kunnskap om virkeligheten (Jacobsen, 2015, p. 23) Jeg vil beskrive studiens forskningsdesign og se nærmere på datainnsamling og gjennomføring. Her beskriver jeg utvelgelse av case og informanter, presenterer den kvantitative spørreundersøkelsen og forklarer prosessen rundt datainnsamlingen. Til slutt i kapitlet vil jeg komme med noen etiske overveielser, samt belyse dataens kvalitet.

4.1 Undersøkelsesdesign

Ut fra et ønske om å kartlegge hvordan det profesjonelle læringsfellesskapet så ut i en videregående skole formulerte jeg problemstillingen; «I hvilken grad har en videregående skole et profesjonelt læringsfellesskap?» Det er ikke mange undersøkelser som kartlegger det profesjonelle læringsmiljøet i norsk kontekst, og derfor er denne studien interessant.

Hensikten er å undersøke hvordan det profesjonelle læringsfellesskapet på caseskolen er, og gjennom dette ønsker jeg å vise gyldig og troverdig kunnskap om hvordan situasjonen er på skolen. I studien er det benyttet deduktiv metode, der jeg først presenterer relevant teori om profesjonelle læringsfellesskap, og deretter presenteres funn i undersøkelsen, før dette så koples opp mot teorien og drøftes.

I denne oppgaven har jeg lagt opp til et deskriptiv design. Det var ønskelig å beskrive hvordan det profesjonelle læringsfellesskapet var på skolen. Når man benytter dette designet er det derfor naturlig å benytte seg av et strukturert spørreskjema og et utvalg respondenter fra en målgruppe.

Jacobsen (2015) påpeker at det undersøkelsesopplegget man velger, må tilpasses problemstillingen. Jacobsen sier også at problemstillingen skal være styrende for den metoden vi benytter oss av (Jacobsen, 2015, p. 64). Problemstillingen jeg valgte er «I hvilken grad har en videregående skole et profesjonelt læringsfellesskap?» Dette er en testende og deskriptiv problemstilling, der jeg er ute etter å finne omfanget og hyppigheten av fenomenet profesjonsfellesskap. På bakgrunn av dette ble det naturlig å velge en kvantitativ undersøkelse. Undersøkelsen som er benyttet i denne oppgaven er en anonym tverrsnittsundersøkelse. Ifølge Jacobsen er tverrsnittsundersøkelse en god måte å danne seg et «øyeblikksbilde» på (Jacobsen, 2015, p. 108). Jacobsen sier at fordelene ved denne type undersøkelser er at det gir et godt her-og-nå bilde av situasjonen. I tillegg får man individuelle svar fra respondentene, og gjennom bearbeiding av disse svarene kan man overføre dette til informasjon som gir et oversiktsbilde. I denne oppgaven ble derfor tverrsnittsundersøkelse et naturlig valg, da jeg ønsket å finne ut hvordan det profesjonelle læringsfellesskapet i en videregående skole var.

4.2 Valg av metode

For å få svar på problemstillingen har jeg brukt kvantitativ metode med en deduktiv tilnærming. I oppgaven ønsket jeg først å belyse det teoretiske tankegodset bak profesjonelle læringsfellesskap, og deretter gjennomføre en kvantitativ undersøkelse som kunne si noe om det profesjonelle læringsfellesskapet. Kvantitativ metode har til hensikt å samle inn informasjon som lett kan systematiseres og standardiseres (Jacobsen, 2015, p. 251). For å få svar på problemstillingen var det mest hensiktsmessig å benytte seg av kvantitativ undersøkelse, da målet var å kartlegge hvordan de ansatte på caseskolen opplever det profesjonelle læringsfellesskapet. I dette tilfellet er det behov for å innhente mange opplysninger som lar seg systematisere inn i en standardisert form, slik at det blir mulig å analysere dataene. For å innhente disse opplysningene er det benyttet spørreskjema med lukkede svaralternativer. Spørsmålene er utformet som påstander der respondentene skal ta stilling til hvorvidt de er enige/uenige. Ifølge Jacobsen (2015) er det å gi respondentene påstander å forholde seg til, en måte å skape en reaksjon på. Påstandene lades, og det må tas stilling til om noe er bra eller dårlig. Respondentene har så fire svaralternativ å velge mellom. Dette kommer jeg mer tilbake til der selve spørreundersøkelsen omtales.

4.3 Utvalg av case og respondenter

Caseskolen er, som tidligere nevnt, en kombinert skole. Det er ca 900 elever fordelt på flere paralleller studiespesialiserende, kreative fag, flere yrkesfaglige studieretninger, samt voksenklasser på yrkesfag. Skolen har gjennom flere år har hatt et stabilt kollegium, med et høyt utdanningsnivå både på studiespesialiserende og de yrkesfaglige programområdene. På denne måten kan man si at skolen, med elever og ansatte, representerer et tverrsnitt av befolkningen, med sine 900 elever og 150 ansatte. Det har vært gjennomgående god struktur og gode rutiner ved skolen, lærere har vært preget stor grad av autonomi, og trivsel blant elever og lærere har generelt vært bra.

Undersøkelsen ble sendt ut til 100 pedagoger på skolen, andre ansatte (merkantilt, vaktmestertjenesten, bibliotek, miljøarbeidere, kantine, renhold) og deltidsansatte ble ikke forespurt om å delta. Pedagoger i svært små deltidsstillinger (under 50% stilling) ble heller ikke spurt om å delta.

4.4 Valg av spørreskjema

Spørreundersøkelsen som er brukt heter «Professional Learning Community Assessment» av Huffman og Hipp. Dette er en standardisert undersøkelse, og behandles gjennom dataprogrammet Surveyxact. Undersøkelsen ble formidlet av veiledere på UiA, og distribuert av dem. Spørreskjemaet består av seks batterier med spørsmål, til sammen 52 påstander, og er utarbeidet Hipp og Huffman. Spørreundersøkelsen har utviklet seg over tid gjennom forskernes arbeid med profesjonelle læringsfellesskap, og spørreundersøkelsen jeg har benyttet er et resultat av arbeidet de har gjort for å videreutvikle profesjonelle læringsfellesskap i amerikanske skoler. Undersøkelsen er tidligere benyttet i mange land, og skal måle det profesjonelle læringsfellesskapet i en organisasjon.

Spørreundersøkelsen innledes med hva formålet med undersøkelsen er, samt at det er en del av et masterprosjekt. Respondentene får presentert profesjonelle læringsfellesskap gjennom denne forklaringen:

«I lærende profesjonsfellesskap er det fokus på læring i grupper og den kollektive kunnskapen som utvikles mellom lærere, elever og skoleledere. Lærende profesjonsfellesskap defineres som kollektiv læring gjennom refleksjon, samarbeid, inkludering og læring i et utviklingsperspektiv.» Se Vedlegg 1.

Spørreskjemaet består av seks batterier, med til sammen 52 påstander, variabler. De seks batteriene er **Delt og støttende ledelse** (påstand 1-11), **Delte verdier og visjoner** (påstand 12-20), **Kollektiv læring og anvendelse** (påstand 21-30), **Felles personlig praksis** (påstand 31-37), **Støtteordninger -forhold** (påstand 38-42) og **Støtteordninger -struktur** (påstand 43-52) Etter hvert sett med påstander er det tilleggsfelt med mulighet for respondentene å komme med tilleggskommentarer. Respondentene skal besvare spørsmålene med avkryssing, der de tar stilling til om de er **svært uenig, uenig, enig, svært enig**.

Svaralternativene kalles for en Likert-skala (Jacobsen, 2015, p. 268) og går fra 1-4, der 1 er svært uenig, 2 er uenig, 3 er enig og 4 er svært enig. Det er ikke noe «vet-ikke»/nøytral-alternativ, men respondentene har mulighet til å skrive en kommentar. Ifølge Jacobsen er slike spørsmålsbatterier en plasseffektiv måte å måle på, fordi man kan stille mange spørsmål på liten plass og man slipper å gjenta svaralternativet (Jacobsen, 2015, p. 269). En ulempe ved denne måte å stille det opp på kan være, ifølge Jacobsen, at respondenten kommer inn i en rytme og på den måten svare på lik side av skalaen. Derfor sier Jacobsen at det er viktig å skape variasjon, med både positivt og negativt lada påstander. Svaralternativene, verdiene, har en logisk rangering, fra svært uenig til svært enig. Alternativene uttrykker grader av hvor uenig/enig respondentene er.

4.5 Gjennomføring av undersøkelsen

Spørreundersøkelsen ble sendt ut til det pedagogiske personalet på e-post fra Universitetet i Agder (UIA). På forhånd ble det muntlig presentert på personalmøte at undersøkelsen ville komme, og at det var frivillig å delta. Det ble også lagt til at undersøkelsen var helt anonym, og at UIA skulle behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I tillegg til selve spørreundersøkelsen fikk respondentene et informasjonsskriv, som nevnt over, som forklarte hensikten med undersøkelsen. I skrivet stod det også at undersøkelsen kunne bidra til å gi et bilde av det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen, og at det kunne vise hva skolen burde gjøre for å videreutvikle dette fellesskapet. Det ble også presisert at datadrevet skoleutvikling er et verktøy for å heve kvaliteten i skolen, samt hva profesjonelle læringsfellesskap er. To dager etter undersøkelsen var sendt ut, ble det foretatt en påminnelse på e-post til de som enda ikke hadde svart. Besvarelsene gikk direkte tilbake til UIA, og etter gjennomført undersøkelsesperiode fikk jeg tilsendt en anonym datafil fra universitetet som jeg kunne bearbeide.

Spørreundersøkelsen er et web-basert spørreskjema som sendes til deltakerne på e-post. Ifølge Jacobsen er det er en stor fordel at den sendes direkte til deltakerne, og deltakerne kan lett klikke seg inn på lenka de får. I tillegg er kostnad lik null ved utsendelse på denne måten, det er effektivt og lett vint. Spørreskjemaet kan sendes ut når som helst, og når ut til alle som er lagt til i e-post-lista samtidig. Når svarene leveres, mottar respondentene en kvittering og følelsen av anonymitet ivaretas (Jacobsen, 2015). Ifølge Jacobsen er det er også noen svakheter ved bruk av web-baserte spørreskjemaer, man kan blant annet risikere en lav svarprosent og frafall i undersøkelsen. Det krever at man er interessert i tema for at respondentene klikker seg inn og besvarer undersøkelsen. Det oppleves kanskje lettere å overse en e-post, enn direkte spørsmål over telefon eller ved personlig oppmøte.

Undersøkelsen gikk ut til 100 ansatte, hvorav 68% startet undersøkelsen, og 35% fullførte. Jacobsen sier at svarprosent på 50% er tilfredsstillende, 60% er godt og 70% er meget godt. Ifølge Johannessen er det mer vanlig at svarprosent ligger på 30-40% (Johannessen, 2003, p. 43). Det store frafallet kan skyldes at det var en del vanskelige ord i spørsmålene, at de ikke kjente seg igjen i ordvalget, og at de ikke fant noe svaralternativ som passet. Dette kan være medvirkende årsaker til at noen valgte å bryte undersøkelsen. Grunnen til at jeg tenker at dette kan være mulige forklaringer, er at jeg fikk e-poster fra noen av respondentene, der de forklarte at de ønsket å delta, men at de synes at det var vanskelig på grunn av at de mener det manglet et vet ikke-alternativ/hverken enig-eller uenig. I tillegg fikk jeg tilbakemelding på at noen av påstandene kjente de seg ikke igjen i, og av den grunn ikke valgte å fullføre. Mange kommenterte også ordvalget i påstandene, der de opplevde ord som interessenter og stab som fjernt fra hverdagen sin. Dette kan vitne om svakheter i spørreskjemaet, noe jeg vil kommentere i siste del av kapittelet.

Første utsendelse gikk mandag 15.juni 2020, påminnelse onsdag 17.juni og så lukket undersøkelsen fredag 19.juni 2020.

4.6 Analyse

Etter at spørreundersøkelsen var avsluttet på skolen, gikk datamateriale tilbake til UIA. De sendte en anonymisert fil tilbake til meg, som så skulle bearbeides. Videre ble materialet eksportert over i en ny fil, der alle påstandene ble systematisert inn i de ulike spørsmålsbatteriene. Deretter startet arbeidet med databehandlingen. Svar på påstand ble så gjort til tall, koding, slik at dataene skulle være mulige å behandle. I spørreskjemaet var det

rangordnende svaralternativer. Etter dette ble dataene lagt inn, og jeg regnet ut gjennomsnitt og standardavvik på hver påstand. I tillegg så jeg på typetall. Denne analysen kalles univariant analyse, og beskriver en og en variabel. Dette var et naturlig valg, fordi når man foretar en univariant analyse får man en god oversikt over hvert enkelt spørsmål i undersøkelsen. For å utforske standardavviket gjorde jeg en prosentvis fordeling på mange av påstandene. Dette gav meg god oversikt over variasjonen i svarene hos respondentene.

Informasjonen bearbeidet jeg deretter over i tabellform, der jeg lagde en tabell for hvert batteri. Her jeg la inn spørsmål, gjennomsnitt, standardavvik og typetall. I hver tabell markerte jeg høyeste og laveste gjennomsnitt, høyeste og laveste standardavvik, og markerte dette med en egen farge for at det skulle være oversiktlig og lesbart.

4.7 Ethiske overveielser

Ifølge Jacobsen har man et stort ansvar når man skal forske, han sier at forskeren har plikt til å tenke nøye gjennom hvordan forskningen kan påvirke dem det forskes på, og hvordan forskningen vil bli brukt (Jacobsen, 2015, p. 45). Hvorfor jeg valgte å anonymisere skolen handler først og fremst om personvern, men også tanken om at bildet som kommer frem gjennom undersøkelsen ikke har noe å si for hvor skolen er plassert, men at det som kommer frem kan være et situasjonsbilde på en hvilken som helst videregående skole i Norge.

Jacobsen peker også på viktige aspekt ved å gjennomføre undersøkelser; det skal være informert samtykke, det skal være frivillig å delta og det skal være åpenhet om hva det medfører å delta i undersøkelsen. I dette tilfellet ble personalet først muntlig orientert om at det ville bli sendt ut en spørreundersøkelse, og at hensikten var å kartlegge det profesjonelle læringsfellesskapet. I tillegg ble det presisert at det var helt frivillig å delta. Når man skal gjennomføre en undersøkelse er det viktig med tydelige avklaringer og gode spørsmål slik at informantene føler seg frie til å dele det de har på hjertet. Det er viktig at informantene vet formålet med undersøkelsen og at de selv velger å delta, samt at deltakerne vet hva de samtykker til, altså et informert samtykke. Alle deltakerne i dette prosjektet fikk derfor et informasjonsskriv sammen med spørreundersøkelsen. Her fikk de også informasjon om at det er mulig å trekke tilbake samtykket. Deltakerne fikk også informasjon om hvordan datamaterialet skulle behandles videre.

Undersøkelsen oppfyller kravene til anonymitet, og er derfor ikke meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Spørreskjemaet inneholder ikke noe personlige opplysninger, og det er ikke sensitive opplysninger som deltakerne bes ta stilling til. I og med at undersøkelsen er et vel utprøvd verktøy i skolen, og distribueres av UIA, er det er trygt og ufarlig verktøy å sende ut. I og med at jeg selv ikke lagde spørsmålene, ble det en naturlig avstand til deltakerne.

Som ansatt i skoleverket har jeg opparbeidet meg kunnskap og tanker om hvordan det profesjonelle læringsfellesskapet er, og hva jeg hadde lyst til å måle ute i felten. Dette kan være et faremoment, samt at man kan ha forutinntatte holdninger. Gjennom å bruke en ferdig spørreundersøkelse, minsker man påvirkningskraften og undersøkelsen blir ikke basert på dine personlige interesser, men en standardisert undersøkelse. Ifølge Jacobsen er det mange fordeler ved å studere en organisasjon man har kjennskap til, blant annet er det lettere å få tilgang på informasjon, man vet hvilke uformelle strukturer som finnes og man kjenner til organisasjonens historie. Samtidig kan det være utfordringer i form av at det kan være vanskelig å holde nok avstand til det man skal studere, enkelte kan oppleve forskeren som partisk, man ser ikke alltid hele organisasjonen og i noen tilfeller kan det bli slik at man legger bånd på seg i tilbakemeldingene (Jacobsen, 2015, pp. 56-57).

4.8 Validitet og relabilitet

Ifølge Jacobsen skal empiri vi samler inn oppfylle noen krav; den skal være gyldig og relevant og den skal være pålitelig og troverdig (Jacobsen, 2015, p. 16). Det er viktig at den informasjonen vi samler inn gir svar på problemstillingen, og at informasjonen behandles slik at den blir riktig gjengitt. I tillegg sier Jacobsen at skal informasjonen ha intern gyldighet, må vi ha dekning i innsamlede data for de konklusjonene vi trekker. I tillegg kan disse dataene som vises, også ha gyldighet i andre tilsvarende organisasjoner, og funnene kan i noen tilfeller generaliseres og overføres til andre organisasjoner. På denne måten kan informasjonen vi samler inn ha ekstern gyldighet og relevans (Jacobsen, 2015, p. 17). Jacobsen påpeker også at informasjonen må være pålitelig og troverdig. Spørreundersøkelsen, av Hipp og Huffman som ble benyttet, er et anerkjent verktøy, og tidligere brukt i mange sammenhenger i andre land, og på den måten må vi anta at undersøkelsen til å stole på. Forskerne, som har utarbeidet skjemaet, har utviklet dette over flere år og det skal kunne måle om organisasjonen har et profesjonelt læringsfellesskap. Siden undersøkelsen er benyttet i mange skoler i flere land,

skulle det også greit la seg overførbare til norsk kontekst. Undersøkelsen ble distribuert av UIA, og i så måte kan man si at den ble gjennomført på en troverdig måte. Johannessen påpeker viktigheten av personvern ved gjennomføring av undersøkelser. Han sier at dersom det er full anonymitet, dvs at det ikke er mulig direkte eller indirekte å identifisere enkeltindivider i undersøkelsen, trengs det ikke søkes konsesjon (Johannessen, 2003, p. 37). I og med at denne undersøkelsen oppfylte disse vilkårene, var det derfor ikke nødvendig å melde undersøkelsen inn til NSD. Når det gjelder spørsmålet om ekstern gyldighet antar jeg at undersøkelsen er interessant og relevant for andre videregående skoler i Norge.

Ifølge Johannessen kan det være en fordel å foreta en prestudie før selve gjennomføringen av undersøkelsen (Johannessen, 2003, p. 35). En svakhet ved min studie er at jeg ikke foretok en pre-studie. I ettertid ser jeg at jeg skulle sendt den ut til to-tre ansatte, for å teste ut hvordan de opplevde spørsmålene, om det tekniske fungerte, om det var noe ved ordvalget, eventuelt noe med svaralternativene som var utfordrende. Hadde jeg gjort dette, og foretatt nødvendige justeringer, er det mulig at svarprosenten hadde blitt høyere. Hvorfor jeg tenker dette, er at så mange som 68% åpnet undersøkelsen og begynte å svare, men kun 35% fullførte. I tillegg til kommentarer i kommentarfeltet i undersøkelsen, fikk jeg en del henvendelse på e-post fra respondenter som hadde behov for å forklare hvorfor de ikke klarte å fullføre undersøkelsen. Det som da gikk igjen i flere av tilbakemeldingene, var at spørsmålene opplevdes uklare og til dels uforståelige. I tillegg var det flere som savnet flere svaralternativer, respondentene fikk en følelse av å bli tvunget inn i «enig» og «uenig».

Noe av denne frustrasjon kunne vært unngått dersom jeg hadde gjennomført en pre-studie. Da hadde jeg nok valgt å endre på noen av formuleringene i spørreundersøkelsen, slik at det hadde vært mer gjenkjennbart for deltakerne. Jeg hadde nok også vurdert om det måtte tilføres mer informasjon i starten av undersøkelsen. Når det gjelder antall svaralternativ, benyttet jeg en velkjent undersøkelse utarbeidet av forskere som har jobbet mye med temaet profesjonelle læringsfellesskap, og tenker derfor at ønsket deres om å få deltakeren til å foreta et konkret valg er riktig. Skulle man lagd en egen undersøkelse sier Johannessen (2003, p. 33) at det bør være mer enn tre svarverdier fordi dette fanger opp for lite variasjon, og fire verdier begrenser muligheten til å svare «nøytralt» fire. Ifølge Johannessen bør det derfor være minst fem verdier.

5.0 Presentasjon av empirisk materiale

Problemstillingen for oppgaven er «I hvilken grad har en videregående skole et profesjonelt læringsfellesskap?» I neste del av oppgaven skal de innsamlede dataene presenteres, og jeg skal beskrive hvordan det profesjonelle læringsfellesskapet ser ut på caseskolen.

Jeg vil presentere en og en av de seks batteriene i spørreundersøkelsen. Jeg vil kort referere til den prosentvise fordelingen, se på gjennomsnitt og kommentere i forhold til standardavvik. Her vil jeg ha fokus på de områdene der det er mest og minst variasjon i resultatene. Jeg vil ikke kommentere resultat på alle de 52 påstandene, men kun der det er funn som skiller seg ut i den ene eller andre retningen. I tabellene har jeg også tatt med typetallet, som kan vise oss hvilket tall som flest svarer.

Skala som benyttes er: Svært uenig (1), Uenig (2), Enig (3), Svært enig (4). Her er alternativ 1 og 2 på den negative siden av skalaen, og 3 og 4 er på den positive siden. I funnene har jeg sett på gjennomsnittet og den prosentvise fordelingen, og resultat som går opp mot 3 og over 3 er å regne for positive, mens gjennomsnitt på under 2,50 og nedover går mot det negative.

5.1 Presentasjon av funn

Batteri 1: Delt og støttende ledelse, resultater:

N=35 (totalt antall respondenter)

Skala: Svært uenig (1), Uenig (2), Enig (3), Svært enig (4)

Tabell 1, påstand 1-11

Påstander batteri 1: Delt og støttende ledelse	Gjennom- snitt	Standard avvik	Type- tall
1. Ansatte er konsekvent involvert i diskusjoner og avgjørelser i en stor del av skolens saker	2,22	0,71	2
2. Rektor etterfølger råd og veiledning fra ansatte i sine avgjørelser	2,37	0,74	3
3. Ansatte har tilgang til viktig informasjon	2,51	0,68	3

4.Rektor er proaktiv og tar tak i områder der det behøves oppfølging	2,08	0,73	2
5.Ansatte har mulighet til å være med å iverksette endring	2,67	0,57	3
6.Rektor deler både ansvaret og fordelene som kommer med innovative tiltak	2,37	0,67	3
7.Rektor legger opp til demokratisk deltakelse fra staben, og deler makt og myndighet	2,25	0,72	2
8.Ledelse er fremmet og utviklet blant staben	2,17	0,72	2
9.Beslutningstaking skjer gjennom kommunikasjon og komiteer på tvers av fag og klassetrinn	2,48	0,54	3
10.Interessenter påtar seg ansvar for elevenes læring uten å påtvinge makt eller autoritet	2,85	0,63	3
11.Staben benytter seg av flere datakilder før den tar avgjørelser om undervisning og læring	2,68	0,56	3

Under dimensjonen «Delt og støttende ledelse» er svarprosenten ganske jevnt fordelt mellom svaralternativ 2 og 3, men likevel viser svarene fra respondentene en tendens mot negativ skala. På seks av påstandene er gjennomsnittsverdien under 2,50, og så vidt over 2,50 på fem av spørsmålene. Kun en av de elleve påstandene beveger seg opp mot den positive siden av skalaen, nemlig spørsmål 10: *Interessenter påtar seg ansvar for elevenes læring uten å påtvinge makt eller autoritet*, som viser et gjennomsnitt på 2,85.

Standardavviket ligger fra 0,54-0,74. På fem av påstandene ligger det på over 0,70, noe som viser at det er stor spredning i hva respondentene svarer. Høyest standardavvik ser vi på påstand 2: *Rektor etterfølger råd og veiledning fra ansatte i sine avgjørelser*. Vi ser at her er avviket høyt, noe som betyr at det er et sprik i hva respondentene svarer. Ser vi på typetallet i batteri 1, ligger det på 2 og 3 på de ulike påstandene.

For å gå dypere inn i standardavviket har jeg foretatt en prosentvis fordeling som kan gi et mer nyansert bilde. Noen av resultatene vil jeg derfor kommentere:

Påstand 3: *Ansatte har tilgang til viktig informasjon*: her ser vi at et litt over halvparten er enige (3) i dette; hele 54,28% (N=35) svarer det, mens 2,85% (N=35) er svært enig (4), 34,28% (N=35) er uenig (2) og 8,57% (N=35) er svært uenig (1). Summerer vi opp de som er

uenig og svært uenig blir resultatet 42,85, og en relativt stor andel av respondentene mener at de ikke har tilgang på nødvendig informasjon.

Den neste påstanden, nr. 4: *Rektor er proaktiv og tar tak i områder der det behøves oppfølging* viser det motsatte; Her er kun 2,85% (N=35) *svært enig* (4), 22,85% (N=35) *enige* (3), 57,14% (N=35) *uenige* (2) og 14,28% (N=35) *svært uenige* (1). Det er derfor en klar tendens til at flertallet er på den negative siden av skalaen. Denne påstanden er den som får lavest score i hele batteri 1, med et gjennomsnitt på 2,08.

På påstand 7 og 8 ser vi også en overvekt på den negative siden av skalaen. Påstand 7: *Rektor legger opp til demokratisk deltakelse fra staben, og deler makt og myndighet* ser vi at til sammen 68,57% (N=35) av de spurte er enten *uenig* (2) eller *svært uenig* (1). Det samme bildet kommer frem i neste påstand 8: *Ledelse er fremmet og dyrket blant staben*. Her svarer til sammen 68,57% (N=35) *uenig* (2) eller *svært uenig* (1), mens kun 31,42% (N=35) er *enig* (3) eller *svært enig* (4).

Ser vi etter de positive funnene kan vi trekke frem påstand 5: *Ansatte har mulighet til å være med å iverksette endring* ser vi en positiv tendens i svarene, her sier hele 62,85% (N=35) av respondentene at de er *enige* (3).

Den påstanden som får den høyeste positive gjennomsnittsverdien er på 10, hvor det er et stort flertall som sier seg *enig* (3): *Interessenter påtar seg ansvar for elevenes læring uten å påtvinge makt eller autoritet*. Her er hele 74,28% (N=35) respondentene på positiv side av skalaen.

Batteri 2: Delte verdier og visjoner, resultater:

N=35 (totalt antall respondenter)

Skala: Svært uenig (1), Uenig (2), Enig (3), Svært enig (4)

Tabell 2, påstand 12-20

Påstand batteri 2: Delte verdier og visjoner	Gjennom- snitt	Standard- avvik	Typetall
12.Det jobbes i fellesskap for å utvikle felles verdier i staben	2,71	0,65	3

13.Delte verdier bygger normer for adferd som skaper retningslinjer for avgjørelser om undervisning og læring	2,80	0,66	3
14.Staben deler en felles visjon for forbedringer i skolen som har et ufravikelig fokus på elevenes læring	2,57	0,68	3
15.Avgjørelser blir gjort i tråd med skolens verdier og visjoner	2,65	0,58	3
16.Det arbeides i fellesskap for å etablere en felles visjon i staben	2,60	0,59	3
17.Skolens mål fokuserer på elevenes læring utover testresultater og karakterer	2,77	0,67	3
18.Retningslinjer og fagtilbud er i tråd med skolens visjon.	2,85	0,63	3
19.Interessenter er aktivt involvert i å skape høye forventninger som bidrar til å øke elevenes prestasjon	2,54	0,55	Like mange på 2 og 3
20.Data brukes til å prioritere tiltak for å nå en felles visjon	2,51	0,55	3

Hovedinntrykket vi får da vi ser på denne dimensjonen er at her svarer respondentene svært delt, og resultatene i dette batteriet blir derfor nokså midt på treet. Gjennomsnittene på alle påstandene ligger fra 2,51 til 2,85.

Standardavviket varierer fra 0,55 til 0,68 noe som forteller oss at spredning i svar i denne dimensjonen er mindre enn i det første batteriet. Den påstanden som få høyest standardavvik er 14: *Staben deler en felles visjon for forbedringer i skolen som har et ufravikelig fokus på elevenes læring*, der avviket er på 0,68. Det med lavest avvik er spørsmål er 19 og 20, der avviket ligger på 0,55. Typetallet som dominerer er 3, og det peker derfor i retning av at respondentene er i stor grad *enig* (3) i uttalelsene.

Også i dette batteriet ønsket jeg å gå dypere inn i standardavviket, og gjorde en prosentvis fordeling som kan gi et mer nyansert bilde. Noen av disse resultatene vil jeg derfor kommentere:

Hele 57,14% (N=35) av respondentene svarer at de er *enig* (3) i påstand 12: *Det jobbes i fellesskap for å utvikle verdier i staben*. Legger vi til de 8,57% som svarer *svært enig* (4) ser vi at det er stort flertall på den positive siden. Det samme bildet viser seg i påstand 13: *Dette verdier bygger på normer for adferd som skaper retningslinjer for avgjørelser om undervisning og læring*. Her svarer til sammen 77,14%(N=35) at de er *enig* (3) eller *svært enig* (4). På de andre påstandene fordeler svarene seg ganske likt, men totalinntrykket er likevel at det er en stor enighet i gruppa.

Den påstanden som får høyest gjennomsnittsverdi er 18, der 74,28% (N=35) sier at de er *enig* (3) eller *svært enig* (4) i at *Retningslinjer og fagtilbud er i tråd med skolens visjon*.

Påstand 20: *Data brukes til å prioritere tiltak for å nå en felles visjon* er der det blir lavest gjennomsnitt, 2,51. Likevel viser scoren så vidt en positiv karakter, da 54,28% svarer *enig* (3), 42,85% svarer *uenig* (2), og 2,85% svarer *svært uenig* (1) når N=35.

Batteri 3: Kollektiv læring og anvendelse, resultater:

N=35 (totalt antall respondenter)

Skala: Svært uenig (1), Uenig (2), Enig (3), Svært enig (4)

Tabell 3, påstand 21-28

Påstand batteri 3: Kollektiv læring og anvendelse	Gjennom- snitt	Standard- avvik	Typetall
21.Staben arbeider i fellesskap for å forbedre sine kunnskaper, ferdigheter og strategier, og for å implementere dette i sitt arbeid	2,91	0,67	3
22.Det finnes et kollegialt samhold i staben som reflekterer en forpliktelse til skolens forbedringstiltak	2,74	0,60	3
23.Stabsmedlemmer arbeider sammen for å finne løsninger på elevens mange forskjellige behov	2,91	0,66	3
24.Det er tilrettelagt for kollektiv læring gjennom åpen dialog	2,74	0,61	3

25.Stabsmedlemmer involverer seg i dialog som reflekterer respekt for idemangfold og åpner for fortsatt utvikling	2,94	0,54	3
26.Den profesjonelle utviklingen er fokusert på undervisning og læring	2,85	0,60	3
27.Skolens stab og interessenter lærer sammen og anvender ny kunnskap for å løse problemstillinger	2,71	0,57	3
28.Skolens stab forplikter seg til tiltak som forbedrer læringen	2,82	0,57	3
29.Stabsmedlemmene analyserer ulike datakilder i samarbeid for å vurdere effektiviteten til institusjonens praksis	2,97	0,60	2
30.Staben samarbeider om å analysere elevarbeid for å forbedre undervisning og læring	2,77	0,55	3

Under dimensjonen *Kollektiv læring og anvendelse* går gjennomsnittet i svarprosenten fra middels mot positiv side av skalaen. Alle gjennomsnittsberegningene ligger tett opp mot 3, som betyr at respondenten er *enig* (3) i påstanden. På påstand 27: *Skolens stab og interessenter lærer sammen og anvender ny kunnskap for å løse problemstillinger* er gjennomsnittet på 2,71, men på de andre er gjennomsnittsverdien høyere, og i påstand 29: *Stabsmedlemmene analyserer ulike datakilder i samarbeid for å vurdere effektiviteten til institusjonens praksis* ligger det på hele 2,97. Totalbildet viser derfor at de 35 respondentene er i større grad sier seg *enige* i uttalelsene, enn i de foregående batteriene. Dette batteriet skiller seg ut fra de to første batteriene, på den måten at på noen av påstandene svarer respondentene at de er *svært enig* (4). Standardavviket ligger fra 0,54 til 0,67. Typetallet er ligger på 3 på alle påstandene, med unntak av 29. Her er typetallet 2.

Også i dette batteriet har jeg foretatt en prosentvis fordeling som kan gi et mer nyansert bilde. Noen av resultatene vil jeg derfor kommentere:

Påstand 21: *Staben arbeider i et fellesskap for å forbedre sine kunnskaper, ferdigheter og strategier, og for å implementere dette i sitt arbeid.* Her er gjennomsnittet på 2,91, noe som indikerer at mange er enige i påstanden. Legger vi sammen de som svarer *enig* (3) og *svært*

enig (4) kommer vi til 74,28% (N=35), hele 17,14% er svært enig i uttalelsen. Ingen svarer her *svært uenig* (1).

Den neste påstanden, 22: *Det finner et kollegialt samhold i staben som reflekterer en forpliktelse til skolens forbedringstiltak* er også verd å dvele ved. Gjennomsnittet her er betydelig lavere, på 2,74, og her er også 74,28% (N=35) av respondentene på 3 og 4, altså den positive siden av skalaen. Det som trekker ned gjennomsnittet er spredningen i svar, da til sammen 25,71% (N=35) svarer at de er *uenig* (2) og *svært uenig* (1).

Batteri 4: Felles personlig praksis, resultater:

N=35 (totalt antall respondenter)

Skala: Svært uenig (1), Uenig (2), Enig (3), Svært enig (4)

Tabell 4, påstand 31-37

Påstand batteri 4: Felles personlig praksis	Gjennomsnitt	Standardavvik	Typetall
31.Stabsmedlemmer har anledning til å observere og oppmuntre kollegaer	2,71	0,69	3
32.Stabsmedlemmer har anledning til å gi tilbakemelding til sine kollegaer på deres undervisningspraksis	2,51	0,69	3
33.Stabsmedlemmer deler uformelt ideer og forslag for å forbedre elevenes læring	3,25	1,0	3
34.Staben gjennomgår elevarbeid sammen for å dele og forbedre undervisningspraksis	3,05	0,58	3
35.Det finnes muligheter for veiledning og coaching	2,37	0,67	2
36.Enkeltpersoner og team har mulighet til å anvende nylig tilegnet kunnskap og dele resultatene av denne praksisen	2,74	0,60	3
37.Stabsmedlemmer deler ofte elevarbeid mellom seg for å skaffe oversikt over forbedringsarbeidet i skolen	2,77	0,53	3

Under dimensjonen *Felles personlig praksis* ligger gjennomsnittet fra 2,37 til 3,25. Totalbildet viser en spredning fra at respondentene ligger mot den negative siden av skalaen, mot 2 (uenig) til å passere 3, som er enig i uttalelsene. Dette batteriet skiller seg ut på den måten at på to av spørsmålene blir gjennomsnittet på over 3.

Standardavviket ligger fra 0,53 og helt opp til 1,00. Dette indikerer at det er stor variasjon i hvordan de ansatte opplever arbeidshverdagen sin. Et eksempel på det, kan være påstand 33: *Stabsmedlemmer deler uformelt ideer og forslag for å forbedre elevenes læring*. Denne påstanden skiller seg ut med et ekstra høyt standardavvik på 1,0, noe som forteller oss at det er stort sprik i hva respondentene svarer.

Ser vi på den prosentvis fordeling på noen av påstandene, kan det gi et mer nyansert bilde. Noen av resultatene vil jeg derfor kommentere:

Påstand 33: *Stabsmedlemmer deler uformelt ideer og forslag for å forbedre elevenes læring* ser vi at 91,42% (N=35) av respondentene svarer at de er *enig* (3) eller *svært enig* (4). Kun 8,57% av de spurte svarer *uenig* (2). Typetallet i hele batteriet ligger jevnt over på 3, med unntak av påstand 35: *Det finner muligheter for veiledning og coaching*. Her er gjennomsnittet helt ned på 2,37 og den laveste scoren i dette batteriet. Så mange som 57,14% er uenig/svært uenig i dette.

Batteri 5: Støtteordninger – Forhold, resultater:

N=35 (totalt antall respondenter)

Skala: Svært uenig (1), Uenig (2), Enig (3), Svært enig (4)

Tabell 5, påstand 38-42

Påstand batteri 5: Støtteordninger - Forhold	Gjennomsnitt	Standardavvik	Typetall
38.Det eksisterer omsorg mellom stab og elever som er bygget på tillit og respekt	3,31	0,52	3
39.Det finnes en kultur av tillit til og respekt for å ta risikoer	2,65	0,75	3

40.Særlig utmerkede resultater blir anerkjent og feiret	2,77	0,72	3
41.Skolens stab og interessenter utøver en jevn og samkjørt innsats for å forankre endring i skolens kultur	2,34	0,71	2
42.Samholdet i staben åpner for en ærlige og respektfulle undersøkelser for å forbedre undervisning og læring	2,62	0,58	3

Hovedinntrykket vi får da vi ser på dimensjonen *Støtteordninger* viser et delt bilde der skalaen går fra svak negativ med et gjennomsnitt på 2,34, til positiv skala med et gjennomsnitt på 3,31.

Standardavviket varierer fra 0,52 til 0,75 noe som forteller oss om relativ liten spredning i svar. Den påstanden som få høyest standardavvik er nr. 39: *Det finnes en kultur av tillit til og respekt for å ta risikoer*, der avviket er på 0,75. Det med lavest avvik er påstand er 38: *Det eksisterer omsorg mellom stab og elever som er bygget på tillit og respekt*, der avviket ligger på 0,52.

Typetallet som dominerer er 3, og det peker derfor i retning av at respondentene er i stor grad enig (3) i uttalelsene. Kun på påstand 41: *Skolens stab og interessenter utøver en jevn og samkjørt innsats for å forankre endring i skolens kultur* er typetallet på 2.

Et mer nyansert bilde får vi gjennom en prosentvis fordeling, og noen resultater vil jeg derfor kommentere:

Påstand 38: *Det eksisterer relasjoner preget av omsorg mellom stab og elever som er bygget på tillit og respekt*. Her svarer kun 5,71% (N=35) at de er uenig (2). Hele 34,28% svarer svært enig (4), og 62,85% svarer enig (3). Dette viser at det er stor enighet i respondentene at det er gode relasjoner mellom lærere og elever. Her er også standardavviket lavest i hele batteriet, på 0,52.

Det høyeste standardavviket finner vi i påstand 39: *Det finnes en kultur av tillit og respekt for å ta risikoer*. Her svarer til sammen 34,28% på den negative siden av skalaen uenig (2) eller svært uenig (1), mens 65,71% er på den positive siden av skalaen og svarer enig (3)/svært enig (4).

Batteri 6: Støtteordninger – struktur, resultater:

N=35 (totalt antall respondenter)

Skala: Svært uenig (1), Uenig (2), Enig (3), Svært enig (4)

Tabell 6, påstand 43-52

Påstand batteri 6: Støtteordninger - struktur	Gjennomsnitt	Standardavvik	
43.Det settes av tid til å iverksette samarbeidsprosjekt	2,51	0,69	3
44.Skoleruta oppmuntrer til kollektiv læring og delt praksis	2,54	0,64	Likt 2 og 3
45.Økonomiske ressurser er tilgjengelig for profesjonell utvikling	2,17	0,73	2
46.Nødvendig teknologi og instruksjonsmateriale er tilgjengelig for staben	2,62	0,63	3
47.Ressurspersoner tilbyr ekspertise og støtte for fortsatt læring	2,20	0,57	2
48.Skolens lokaler er rene, attraktive og imøtekommende	3,42	0,54	3
49.Nærhet i utdanningsnivå og til instituttpersonell åpner for enkelt samarbeid med kollegaer	2,68	0,52	3
50.Kommunikasjonssystemene legger til rette for god informasjonsdeling mellom stabsmedlemmer	2,62	0,79	3
51.Kommunikasjonssystemene legger til rette for god informasjonsdeling ut til hele skolesamfunnet, inkludert sentralt administrasjonspersonell, foreldre og øvrige interessenter.	2,42	0,76	2
52.Data organiseres og gjøres tilgjengelig for enkel adgang for stabsmedlemmer	2,45	0,55	Likt 2 og 3

Under dimensjonen *Støtteordninger struktur* er svarprosenten jevnt over midt på skalaen, med unntak av noen påstander som får ganske lavt score og noen som får ekstra høye score.

Gjennomsnittsberegningene på batteriet ligger fra 2,17 til 3,42 og viser dette spriket.

Standardavviket ligger fra 0,52 til 0,79. Typetallet er ligger på 2 og 3.

Også i dette batteriet kan vi utforske standardavviket ved å foreta en prosentvis fordeling. I denne sammenheng vil jeg trekke frem noen funn:

Påstand 45: *Økonomiske ressurser er tilgjengelig for profesjonell utvikling*: Her svarer til sammen 68,57% (N=35) *uenig* (2) eller *svært uenig* (1), mens 28,57 svarer *enig* (3) og kun 2,85 svarer *svært enig* (4).

Den motsatte tendensen ser vi i påstand 48: *Skolens lokaler er rene, attraktive og imøtekomende*. Her blir gjennomsnittet høyt, hele 3,42. Finleser vi svarene her ser vi at ingen er *svært uenig*, (1) og kun 2,85% er *uenig* (2).

Høyest standardavvik finner vi i påstand 50: *Kommunikasjonssystemene legger til rette for god informasjonsdeling mellom stabsmedlemmer*. Avviket ligger på 0,79, og forteller oss at det er stor variasjon i hva respondentene svarer.

5.2 Oppsummering av funn

Delt og støttende ledelse:

I dimensjonen Delt og støttende ledelse er det noen funn som er verd å merke seg. På påstand 4: *Rektor er proaktiv og tar tak i områder der det behøves oppfølging*, ser vi at hele 71,42% er på den negative siden av skalaen og 25,71% er positive. Her er altså et stort flertall av den oppfatning at ting ikke følges godt nok opp fra leders side. Påstand 7: *Rektor legger opp til demokratisk deltakelse fra staben, og deler makt og myndighet* og påstand 8: *Ledelse er fremmet og utviklet blant staben* ser vi samme negative tendens: her svarer hele 68,57% at de er uenige/svært uenige i begge påstandene. Oppsummerer vi disse funnene kan det tenkes at en stor del av respondentene er uenige i at de har en delt og støttende ledelse.

Delte verdier og visjoner:

Oppsummerer vi funnene i dimensjonen Delte verdier og visjoner ligger resultatene mellom negativ og positiv skala. Ser vi på gjennomsnittet ligger alle på over 2,51, med høyeste verdi på 2,85. Batteriet viser også at det er nokså lavt sprang i standardavviket, det varierer fra 0,55-0,68. Dette viser at ikke det er så stor spredning i hva respondentene svarer. På 13, 17 og 18 får alle verdier som går opp mot 3. Påstand 13: *Delte verdier bygger normer for adferd og skaper retningslinjer for avgjørelser om undervisning og læring* svarer hele 77,14% av respondentene at de er enige/svært enige. Det samme bildet ser vi i påstand 17: *Skolens mål fokuserer på elevenes og læring utover testresultater og karakterer* der 74,28% svarer

enig/svært enig. Påstand 18: *Retningslinjer og fagtilbud er i tråd med skolens visjon* svarer hele 82,85% at de *enige/svært enige*. Disse funnene viser at respondentene i stor grad er samstemte i at skolen har delte verdier og visjoner. Ellers i dette batteriet viser resultatene om et mer delt bilde der svarene ligger mellom positiv og negativ skala.

Kollektiv læring og anvendelse:

Denne dimensjonen får høyere gjennomsnittsverdier enn de to første batteriene, med gjennomsnitt fra 2,71 til 2,97. Disse funnene forteller oss at respondentene i større grad sier seg *enig* i utsagnene. Eneste unntak i denne dimensjonen er 29: *Stabsmedlemmene analyserer ulike datakilder i samarbeid for å vurdere effektiviteten til institusjonens praksis*; her svarer 60% at de er *uenig/svært uenig*. På 21: *Staben arbeider i fellesskap for å forbedre sine kunnskaper, ferdigheter og strategier, og for å implementere dette i sitt arbeid* og 22: *Det finnes et kollegialt samhold i staben som reflekterer en forpliktelse til skolens forbedringstiltak* svarer hele 74,28% av respondentene at de er *enige/svært enig*. Det samme positive bildet kommer frem i 23: *Stabsmedlemmer arbeider sammen for å finne løsninger på elevens mange forskjellige behov* og 26: *Den profesjonelle utviklingen er fokusert på undervisning og læring* der 80% svarer *enig/svært enig*, og påstand 25: *Stabsmedlemmer involverer seg i dialog som reflekterer respekt for idemangfold og åpner for fortsatt utvikling* er så mye som 82,88% *enige/svært enige*. Disse påstandene handler om hvordan lærere arbeider, og funnene viser at de i stor grad er samstemte i svarene sine. Funnene på kollektiv læring og anvendelse viser at caseskolen har noen områder der det ligger godt til rette for et profesjonelt læringsfellesskap.

Felles personlig praksis:

Gjennomsnittsverdiene i dette batteriet ligger fra 2,37 til 3,25. Både påstand 33: *Stabsmedlemmer deler uformelt ideer og forslag for å forbedre elevenes læring* og 34: *Staben gjennomgår elevarbeid sammen for å dele og forbedre undervisningspraksis* ligger gjennomsnittet på over 3. Dette vitner om at respondentene selv mener de har et aktivt og godt samarbeid som del av sin praksis. Hele 91,42% svarer at de er *enige/svært enige* i at *Stabsmedlemmer deler uformelt ideer og forslag for å forbedre elevens læring*, spørsmål 33. Denne påstanden er den i hele undersøkelsen der flest av respondentene svarer *svært enig*, hele 34,28% klikker på høyeste verdi. Samtidig er det også denne påstanden som har det høyeste standardavviket på hele 1,00. Det samme positive bildet ser vi på 34 der 85,74% svarer at de er *enig/svært enig* i at *Staben gjennomgår elevarbeid sammen for å dele og*

forbedre undervisningspraksis. Lavest gjennomsnitt i dette batteriet er 35. Her svarer 57,14% av respondentene at de er *uenige/svært uenige* i at *Det finnes muligheter for veiledning og coaching*, spørsmål 35. Inntrykket man sitter igjen med fra funnene i dette batteriet, felles personlig praksis, er de ansatte selv samarbeider om sin praksis, men at mange svarer at det ikke er lagt til rette for denne praksisen.

Støtteordninger, forhold og strukturer:

I batteriet støtteordninger - forhold er det stort sprik fra laveste gjennomsnittsverdi på 2,31 til høyeste verdi på 3,31. Likevel er det en klar positiv tendens i svarene, der kun påstand 41 ligger under 2,50 i gjennomsnitt. Hele 97,14 svarer at de er *enige/svært enige* i at *Det eksisterer omsorg mellom stab og elever som er bygget på tillit og respekt*. På 41 er flertallet på den negative skalaen, der 62,85% svarer at de er *uenige/svært uenige* i at *Skolens stab og interessenter utøver en jevn og samkjørt innsats for å forankre endring i skolens struktur*.

I batteriet støtteordninger – struktur varierer gjennomsnittet fra 2,17 til 3,42. Det interessante her er at de fleste gjennomsnittsberegningene ligger litt over og litt under 2,50, mens påstand 48: *Skolens lokaler er rene, attraktive og imøtekommende* svarer hele 97,14% at de er *enige/svært enige*.

6.0 Drøfting

I neste del av oppgaven skal de innsamlede dataene settes i sammenheng med det teoretiske bakteppet, som ble presentert i kapittel 3. Jeg vil ta utgangspunkt i hvordan det profesjonelle læringsfellesskapet ser ut på caseskolen, og relatere disse funnene til relevant teori. Mot slutten av kapitelet vil jeg se funnene fra undersøkelsen mot skolen som en lærende organisasjon. Gjennom å se på sammenhengene mellom funnene og teorien, håper jeg å kunne trekke en konklusjon på problemstillingen i kapittel 7.

6.1 Funn sett i lys av problemstillingen

Problemstillingen for oppgaven er «**I hvilken grad har en videregående skole et profesjonelt læringsfellesskap?**» I drøftingen vil jeg ta utgangspunkt i de seks batteriene, **delt og støttende ledelse, delte verdier og visjoner, kollektiv læring og anvendelse, felles personlig praksis, støtteordninger forhold og støtteordninger – struktur**, i Hipp/Huffman (2010) sin undersøkelse som ble gjennomført på caseskolen. De to siste batteriene; Støtteordninger forhold og støtteordninger – struktur, slår jeg sammen i drøftingen.

6.1.1 Delt og støttende ledelse

Som vi så i kapittel 3 handler delt og støttende ledelse blant annet om involvering av de ansatte i demokratiske prosesser, og lederskap fordelt på flere ledd i organisasjonen. Andre viktige faktorer for at ledelse skal oppleves støttende er nærhet til de ansatte, medarbeiderens opplevelse av å bli sett av sin leder og direkte respons fra leder. I dimensjonen Delt og støttende ledelse i spørreundersøkelsen svarer 60% at de er uenig/svært uenig i at de er involvert i diskusjoner og avgjørelser i en stor del av skolens saker. Gjennomsnittet ligger på 2,22 og er dermed ned mot den negative siden av skalaen. Det samme bildet viser seg i spørsmålet om demokratisk deltakelse, fordeling av makt og myndighet i spørsmål 7, der 68,57% svarer uenig/svært uenig, og gjennomsnittet ligger på 2,25.

Den påstanden med lavest gjennomsnittsscore i det første batteriet er påstand 4: *Rektor er proaktiv og tar tak i områder der det behøves oppfølging*. Her ser vi at hele 71,42% er på den negative siden av skalaen og 25,71% er positive. Her er altså et stort flertall av den oppfatning at ting ikke følges godt nok opp fra leders side. Når det er sagt, skal det også legges til at på denne påstanden er standardavviket relativt høyt; 0,73. Dette kan vitne om at det er stor spredning i svarene og dermed delte meninger blant respondentene. Qvortrup (2018) sier i sin

artikkel at skoleledelsen må skape en kultur som er preget av profesjonell tillit. Svarprosenten på påstand 4, kan tyde på at tillit er et område som kan videreutvikles, og funnene kan tyde på at de ansatte ikke opplever ledelsen ved skolen som delt og støttende.

I kapittel 3 så vi hvordan Koherense-modellen til Fullan og Quinn (2017) kan hjelpe skoleledere til å få til et helhetlig system som kan bidra til å ha fokus på de riktige driverne. De snakker også om hvor viktig det er at ledere bygger opp de ansattes kapasitet, og på den måten utvikle organisasjonen. Fullan og Quinn viser gjennom modellen sin hvordan det er mulig å skape en ansvarskultur, gjennom å lede med intern ansvarlighet. Viviane Robinson (2015) presiserer at det viktigste grepet, for å styrke elevenes læring, er at skoleledelsen engasjerer seg i lærernes utvikling. Hun sier at lærere utvikler sterkere profesjonelt læringsfellesskap når de har en felles tilnærming.

Den påstanden med den høyeste gjennomsnittsverdien i spørreundersøkelsen var på 10: *Interessenter påtar seg ansvar for elevenes læring uten å påtvinge makt eller autoritet.* Her svarte 74,82% seg enig/svært enig i påstanden, og gjennomsnittet ble 2,85. Disse funnene viser at de ansatte er opptatt av gode relasjoner med elevene sine, noe som Robinson anser som er av grunnpilarene i sin filosofi om elevsentrert ledelse. Påstand 5 er også interessant å dvele ved: *Ansatte har mulighet til å være med å iverksette endringer,* var gjennomsnittet på positiv side av skalaen; 2, 67. I utgangspunktet er ikke dette en høy score, men dykker vi inn i den prosentvise fordelingen ser vi at hele 65,71% sier seg enig i dette utsagnet. 31,42% svarer at de er uenig, og 2,85% svarer svært uenig. Det interessante her er at til tross for at respondentene i stor grad svarer at de er uenig/svært uenig i mange av de andre påstandene i batteriet, opplever de likevel at de har mulighet til å iverksette endringer på arbeidsplassen sin. Dette kan vitne om at en stor del av respondentene likevel opplever at de kan påvirke arbeidshverdagen sin.

Bolman, Stoll og Greenwood (2007) snakker også om «involvement of support staff», og bringer inn synspunkter med tanke på å involvere ansatte og delegere ansvar og oppgaver. Dette fikk vi også bekreftet gjennom Ward sin studie, der han snakker om at distribuert ledelse, der ledelse utøves gjennom flere ledd i organisasjonen, er med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Han viser til at når flere er delaktige i medbestemmelsesprosesser får de et eierforhold til felles visjoner og verdier. De samme tankene fikk vi fra Robinson, som også hevdet at når flere ansatte er delaktige i medbestemmelsesprosesser, vil de få et eierforhold til felles visjon og verdier. Trekker vi trådene fra dette over til funnene i undersøkelsen ser vi at også her har caseskolen et utviklingspotensial; i påstand 7 og 8 ser vi også en negativ tendens.

Her svarer hele 68,57% at de er uenige/svært uenige i at 7: *Rektor legger opp til demokratiske prosesser fra personalet, og deler makt og myndighet*. Dette bildet kommer også frem i påstand 8: her svarer også 68,57% at de er uenige/svært uenige i at *Ledelse er fremmet og utviklet blant staben*. I teoridelen så vi at Paulsen (2021) forklarer støttende ledelse ved at de ansatte opplever å bli sett av sin leder, og at de får direkte respons på den jobben de gjør, noe som anses som svært viktig. En annen viktig faktor er informasjonsflyt, og vi kan da se nærmere på påstand 3: *Ansatte har tilgang til viktig informasjon*: her ser vi at et litt over halvparten er *enige* (3) i dette; hele 54,28%, mens 2,85% er *svært enig* (4). Av respondentene svarer 34,28% at de er *uenig* (2) og 8,57% er *svært uenig* (1). Summerer vi opp de som er uenig og svært uenig blir resultatet 42,85, og en relativt stor andel av respondentene mener at de ikke har tilgang på nødvendig informasjon. For lærerne er det svært viktig at de har tilgang på den informasjonen de trenger for å gjøre en god jobb. Frustrasjoner kan lett oppstå dersom nødvendig informasjon ikke er på plass.

Bildet som kommer frem i undersøkelsen viser en gjennomgående lav score på det første batteriet **Delt og støttende ledelse**. Den lave gjennomsnittsscoren kan vitne om at en stor del av respondentene er uenige i at de har en delt og støttende ledelse. Funnene i undersøkelsen kan derfor tyde på at caseskolen har et utfordringsbilde i dimensjonen delt og støttende ledelse, og derfor i liten grad har opplevelse av et profesjonelt læringsfellesskap på dette området.

6.1.2 Delte verdier og visjoner

I oppsummeringen av funn av Delte verdier og visjoner viste funnene et delt bilde, men på noen av påstandene en liten tendens i positiv retning. Gjennomsnittet på alle påstandene lå på over 2,51, med høyeste verdi på 2,85. Batteriet viste også at det er nokså lavt sprang i standardavviket, det varierer fra 0,55-0,68. Utfra disse tallene kan vi tenke at respondentene i en viss grad er positive, og at det er en slags enighet i at skolen har noe å bygge på i dimensjonen delte verdier og visjoner.

I forhold til det teoretiske bakteppet som ble trukket opp i kapittel 3, er det noen teoretikere som er verd å trekke frem i denne sammenhengen. Selve dimensjonen Delte verdier og visjoner vektlegger hvor viktig det er at ansatte har en felles pedagogisk plattform. I teorien så vi hvordan Peter Senges (1991) første disiplin om personlig mestring er viktig, og at hvert medlem i organisasjonen selv må ha en visjon og sette seg mål. Senges tredje disiplin er **felles**

visjon, noe han beskriver som en kraft av menneskestyrke. Senge sier også at å jobbe etter en felles visjon i organisasjonen, gir læringen energi og fokus.

Stoll og hennes medarbeidere (sitert i Qvortrup 2018) viste i sine fem nøkkelpunkter, at en felles forståelse av hvilke verdier og visjoner som ligger til grunn for skolens virksomhet, er svært viktige for at man skal utvikle et profesjonelt læringsfellesskap.

Funnene i undersøkelsen kan tyde på at caseskolen langt på vei har klart å skape en opplevelse av felles pedagogisk plattform. Ser vi på påstand 13, 17 og 18 får alle høye verdier; *13: Delte verdier bygger normer for adferd og skaper retningslinjer for avgjørelser om undervisning og læring* svarer hele 77,14% av respondentene at de er enige/svært enige. Det samme bildet ser vi på *17: Skolens mål fokuserer på elevenes læring utover testresultater og karakterer* der 74,28% svarer *enig/svært enig*. På 18 svarer hele 82,85% at de enige/svært enige. Disse funnene viser at respondentene i stor grad er samstemte i at skolen har delte verdier og visjoner.

Relaterer vi disse funnene til teorien bak Fullan og Quinns Koherense-modell (2017), som setter elevenes læring i sentrum, kan det vitne om at det pedagogiske personalet på caseskolen er opptatt av felles verdier og visjoner. De riktige driverne; kapasitetsbygging, samarbeid, pedagogikk og systemisk arbeid er gjenkjennbare i funnene i undersøkelsen.

Oppsummert kan vi derfor si at funnene støtter opp om at caseskolen har mye bra å bygge på i forhold til **Delte verdier og visjoner**, og på den måten jobber de i riktig retning mot et profesjonelt læringsfellesskap.

6.1.3 Kollektiv læring og anvendelse

Teorien bak denne dimensjonen handler i korte trekk om kollektiv læring. Lærere snakker sammen om det de har erfart, deler praksis og erfaringer, for så å bruke denne kunnskapen til å videreutvikle både seg selv og elevene. I kapittel 3 så vi at Eirik Irgens (2016) skriver om at evnen til å omdanne ny kunnskap til nye handlingsmønstre er viktig. Dette støttes også i teoriene til Mattos (sitert i Qvortrup 2018), der han sier at det ikke er nok å ha gode intensjoner, men man må oppnå intensjonene og forbedre resultatene. Qvortrup skriver om at ledelsen på skolen må skape et klima som er preget av profesjonell tillit, der kollegaene kan være åpne med hverandre og snakke om utfordringer i hverdagen, og på den måten lære av hverandre.

Ser vi på funnene i undersøkelsen ser vi at denne dimensjonen får gjennomgående høyere gjennomsnittsverdier enn de to foregående batteriene, der de ligger fra 2,71 til 2,97. Disse funnene forteller oss at respondentene i stor grad er *enig/svært enig* i utsagnene i batteriet. På påstand 21: *Staben arbeider i fellesskap for å forbedre sine kunnskaper, ferdigheter og strategier, og for å implementere dette i sitt arbeide* og 22: *Det finnes et kollegialt samhold i staben som reflekterer en forpliktelse til skolens forbedringstiltak* svarer hele 74,28% av respondentene at de er *enige/svært enig*. Det samme positive bildet kommer frem i påstand 23: *Stabsmedlemmer arbeider sammen for å finne løsninger på elevens mange forskjellige behov* og 26: *Den profesjonelle utviklingen er fokusert på undervisning og læring* der 80% svarer *enig/svært enig*, og i påstand 25: *Stabsmedlemmer involverer seg i dialog som reflekterer respekt for idemangfold og åpner for fortsatt utvikling* er så mye som 82,88% *enige/svært enige*. Disse påstandene handler om hvordan lærere arbeider, og funnene viser at de i stor grad er samstemte i svarene sine og kan på den måten sies å være langt på vei mot kollektiv læring og anvendelse.

Påstand 29 er verd å dvele litt ved: *Stabsmedlemmene analyserer ulike datakilder i samarbeid for å vurdere effektiviteten til institusjonens praksis*; her svarer 60% at de er *uenig/svært uenig* i at dette gjøres. Likevel er dette den påstanden med høyeste gjennomsnittsscore, på hele 2,97%. Standardavviket er nokså høyt, på hele 0,60 og dette forteller oss at det er stor spredning i hvordan de ansatte oppfatter bruken av datakilder i sin praksis. Senere år har skolene fått presentert elevdata fra Udir-undersøkelser der grønt, gult og rødt nivå skal fortelle om hvordan skolene presterer. Det er ulik bruk av dette datamaterialet ute på skolene, og denne måten å analysere på har fått blandet mottakelse i skolemiljøet. Å bruke praksisforskning til forbedring av resultatene for elevene er Dufour, m.fl opptatt av. De sier at det er på denne måten organisasjonen utvikler et profesjonelt læringsfellesskap.

Paulsen (2021) hevder at kollektiv læring er krevende, og at om man skal lykkes med å skape en kollektiv kultur på arbeidsplassen må man ha profesjonsutvikling som en av sine kjerneverdier. I forhold til funnene i batteriet **Kollektiv læring og anvendelse** kan det tyde på at caseskolen har gjort en del grep i riktig retning, og på den måten ligger forholdene til rette for god utvikling videre mot et profesjonelt læringsfellesskap.

6.1.4 Felles personlig praksis

På den neste dimensjonen, felles personlig praksis, er det gjennomgående noe høyere verdier, enn i de tidligere batteriene. Ett av kjennetegnene på at en organisasjon har et profesjonelt læringsfellesskap, er at medarbeiderne samarbeider tett for å forbedre og videreutvikle sin praksis og elevenes læring. Lærere observerer hverandre, diskuterer og jakter etter «beste praksis». I teorikapittelet så vi at Stoll m.fl. (2001) skriver om hvordan skoler kan bygge nettverk, og sende sine ansatte til andre aktuelle skoler for å observere og lære av hverandre og på den måte forbedre sin praksis. Schön (sitert i Qvortrup 2018) trekker frem hvor viktig det er å ta seg tid til refleksjon, og på den måten kan de lære av hverandre og hele organisasjonen utvikler seg i retning mot et profesjonelt læringsfellesskap.

I funnene fra caseskolen viser det seg at svarprosenten gjennomgående beveger seg mot en grad av enighet når det gjelder felles personlig praksis. Gjennomsnittsverdiene i dette batteriet ligger fra 2,37 til 3,25. Dette kan vitne om at respondentene selv mener de har et aktivt og godt samarbeid. Hele 91,42% svarer at de er enige/svært enige i at *Stabsmedlemmer deler uformelt ideer og forslag for å forbedre elevens læring*, påstand 33. Denne påstanden er den i hele undersøkelsen der flest av respondentene svarer svært enig, hele 34,28% klikker på høyeste verdi. Samtidig er det også denne påstanden som har det høyeste standardavviket på hele 1,00. Det høye standardavviket kan vitne om at det er litt tilfeldig hvem som samarbeider og med hvem, mulig det ikke er satt i system og organisert fra ledelsens side. Når samarbeid ikke er satt i et system, kan derfor noe falle ut og eventuelt ikke ha noen å samarbeide med. På påstand 34, er resultatet positivt der 85,74% svarer at de er enig/svært enig i at *Staben gjennomgår elevarbeid sammen for å dele og forbedre undervisningspraksis*.

Ser vi hva teorien sier om utvikling av samarbeidskultur, er Fullan og Quinn sin Koherensmodell (2017) viktig. I denne modellen er en av de fire store områdene, nettopp å utvikle en samarbeidskultur. Peter Senge (1991) er også opptatt av samarbeid og snakker om gruppelæring.

De spørsmålene som får lavest gjennomsnitt i dette batteriet er 32 og 35. Her svarer 57,14% av respondentene at de er uenige/svært uenige i påstand 35: *Det finnes muligheter for veiledning og coaching*. Inntrykket man sitter igjen med fra funnene i dette batteriet er at de ansatte selv samarbeider om sin praksis, men at mange svarer at det ikke er lagt til rette for denne praksisen. Det kan også forklare det store standardavviket i påstand 33, der mange opplever samarbeid, mens andre ikke gjør det.

Summerer vi opp funnene i dette batteriet ser vi at respondentene på caseskolen til en viss grad opplever å ha en **felles personlig praksis**. Dette ser vi ut fra svarprosenten når de tar stilling til påstandene i undersøkelsen, og scoren går i retning av at mange av respondentene opplever å ha felles personlig praksis. Hargreaves og Fullan (2012) er opptatt av å styrke den felles faglige praksisen. De sier at gjennom å gjøre det, vil også det profesjonelle læringsfellesskapet utvikles. Med støtte i Hargreaves og Fullan, kan vi derfor notere oss at funnene viser at respondentene til en viss grad opplever en felles personlig praksis, men at for å sikre dette på skolenivå, bør ledelsen legge til rette for denne praksisen.

6.1.5 Støtteordninger, strukturer og forhold

Et av områdene Viviane Robinson (2014) er svært opptatt av, er relasjoner. I batteriet støtteordninger – forhold er det funn som peker i retning av at respondentene i undersøkelsen også er opptatt av dette. Hele 97,14 svarer at de er *enige/svært enige* i at *Det eksisterer omsorg mellom stab og elever som er bygget på tillit og respekt*. Med høy score på begrepene omsorg, tillit og respekt kan det se ut som relasjoner er et område caseskolen har jobbet med.

Ser vi på batteriet for Støtteordninger – struktur er det også noen funn som er verd å trekke frem. Igjen vil jeg henvise til Robinson (2014), som snakker om strategisk bruk av ressurser. Hun sier at ledere må sørge for at penger, tid og mennesker brukes på riktig måte i organisasjonen. På den måten blir det god effekt på elevens læring. Økonomiske prioriteringer er viktig, og i den offentlige sektor skal midlene utnyttes godt og komme mange til gode. I batteri seks; støtteordninger-struktur ser vi at den påstanden som fikk lavest gjennomsnittsverdi er 45: *Økonomiske ressurser er tilgjengelig for profesjonell utvikling*. Her svarer 68,57% at de er uenig/svært uenig, noe som kan vitne om at skolens prioriteringer ikke treffer behovet for kompetanseheving for ansatte.

I Koherense-modellen til Fullan og Quinn (2017), ser vi at de er opptatt av at ledelsen skal legge til rette for at en samarbeidskultur skal utvikle seg. «Å legge til rette» handler mye om å organisere uka slik at lærere har mulighet til å utvikle den samarbeidskulturen som er ønskelig. Tid er en viktig faktor; i en travel hverdag er det ikke alltid lett å finne felles tid til samarbeid. Derfor bør dette organiseres på skolenivå, og på den måten unngår man at noen ikke får mulighet til å samarbeide. Schön (sitert i Qvortrup 2018) snakker også om viktigheten av å bruke tid til refleksjon.

Andre hensiktsmessige måter å organisere på er å sette sammen team. Å organisere i team er en måte å strukturere på som kan vise seg å være hensiktsmessig. Når man er del av et team bidrar dette til å styrke den profesjonelle dømmekraften til lærerne, det styrker samarbeidet mellom dem og i mange tilfeller kan det styrke elevenes læring, utvikling og trivsel sier Qvortrup (2018, p. 33).

Totalinntrykket i batteri fem og seks **Støtteordninger** går litt i begge retninger i forhold til å kunne konkludere om skolen leverer godt på støtteordninger eller ikke. Vi ser at det stor enighet om at omsorg, relasjoner og tillitt mellom ansatte og elever er høyt prioritert. Likevel melder respondentene tilbake at de ikke opplever en jevn og samkjørt innsats. De uttrykker også at faktorer som struktur, økonomi og tid heller ikke er prioritert. Disse tilbakemeldingene gjør at det er vanskelig å trekke en helhetlig konklusjon på batteriene Støtteordninger.

6.2 Drøfting av funn i lys av skolen som en lærende organisasjon

I kapittel 3 henvises det til Peter Senge (1991), som snakker om hvordan en organisasjon skal utvikle seg til en lærende organisasjon. Han sier at når et individ lærer, vil hele organisasjonen lære, og på den måten utvikle seg til en lærende organisasjon. Irgens (2016) er tydelig i forhold til organisasjonens læreevne, og viktigheten av å omdanne ny kunnskap til nye handlingsmønstre. Vi kan gjenkjenne enkelte av læringsteoriene fra kapittel 3, om hvordan en organisasjon kan være en lærende organisasjon, blant funnene på caseskolen. Det kan se ut til at en del av personalet allerede er på god vei, men samtidig ser vi også at det er flere grep som må til før hele personalet på caseskolen kommer dit at de opplever å være del av en lærende organisasjon. Her har ledelsen på skolen en stor og viktig jobb å gjøre, med tanke på struktur, organisering og forankring i personalet.

Funnene fra undersøkelsen på caseskolen peker i riktig retning i forhold til at mange av trekkene som kommer frem kan settes i sammenheng med at skolen er en lærende organisasjon. Med dette tenker jeg spesielt på funnene som trekker i retning av at de ansatte sier seg i stor grad enige i at de opplever samarbeid og har et positivt og elevsentrert læringssyn. Likevel ser vi at det er stort forbedringspotensialet i funnene. Flere av disse områdene handler om organisering, men også om vilje og kunnskap i skoleledelsen til å bruke tid på dette. For å utvikle profesjonelle læringsfellesskap er det viktig å ta i bruk observasjon og anvende forskningsmetoder for å forbedre egen praksis, og på denne måten øke elevenes læring. Forske på egen undervisning, tar tid. Dette er det lite tradisjon for i norsk skole, og

mange mangler også kunnskap om hvordan dette skal gjøres. Funnene fra undersøkelsen viser at de ansatte svarer at 60% er uenige i at *Stabsmedlemmer analyserer ulike datakilder i samarbeid for å vurdere effekten til institusjonens praksis*, påstand 29. Som tidligere nevnt, fremhever Schôn at tiden til refleksjon er en vesentlig faktor for å omdanne ny kunnskap til endret handling.

Jan Merok Paulen (2021) sier i boka «Skoler som lærer kollektivt» at skolen er avhengig av organisatorisk læringskapasitet. Han poengterer at en kollektiv kultur som har læring og profesjonsutvikling som sine kjerneverdier er essensielt for å få til dette. Jacobsen og Thorsvik (2019) på sin side hevder at når samfunnet er så komplekst som vårt, og organisasjonen hele tiden støter på nye krav og utfordringer, er det viktig å kunne være tilpasningsdyktige. Derfor bør vi kjenne til hvordan en organisasjon lærer, og utvikler seg til en lærende organisasjon. Dette er viktig kunnskap som skoleledere bør ha.

I kapittel 2 så vi hvordan det gjennom mange år har bygd seg opp en klar tanke om at skolen som organisasjon skal utvikle seg til en lærende organisasjon. Med innføring av ny læreplan høsten 2020 fikk skolenorge svært tydelige føringer om at alle ansatte i skolen skal arbeide i et profesjonelt læringsfellesskap. Det er ikke lenger et ønske om samarbeid, men et krav. Hvordan det skal gjøres kommer også tydelig frem, men hvor tiden skal tas fra og hvor økonomien kommer fra, sier den ingenting om. Som vi har sett gjennom teoridelen i kapittel 3, er det mye som kreves for at det skal bli et godt profesjonelt samarbeid på skolene. Dette er det fremdeles for lite kunnskap om ute i skolene, og jeg stiller spørsmålet om det er vilje til å sette av de økonomiske rammene som trengs for å få til det løftet som må til, for å komme dit.

6.3 Oppsummering

Tittelen på oppgaven er «En lærende organisasjon i lærende tiden». Ut fra funnene i undersøkelsen tyder det på at caseskolen allerede har mye som går i riktig retning mot å være en lærende organisasjon, samtidig viser også funnene at ledelsen bør ta kloke grep slik at hele personalet går i samme retning. Dette er spesielt viktig i lys av tiden vi nå er inne i, der «lærende tider» kan være et bilde på en utvikling som går rasende fort og krever mye av oss.

Funnene viser at det allerede er mye positivt å bygge på i den videregående skolen, og at en del av personalet allerede er der man ønsker alle skal være, for å kunne kalle det er profesjonelt læringsfellesskap. Det er to store styrker ved skolen; de ansatte viser et positivt elevsentrert læringssyn, og de er svært opptatt av relasjoner. Funnene bekrefter at de ansatte

har er en stor grad av stolthet for arbeidsplassen sin og for elevene. Dette er skolens hjerte, og elevene er midt i det! Dette er to viktige faktorer for å få til en utvikling mot et profesjonelt læringsfellesskap.

Resten av personalet på caseskolen bør også trekkes med, slik at de også kommer opp på et nivå av profesjonelt læringsfellesskap. Ledelsen bør derfor ta i bruk læringsteorier som kan hjelpe dem å utvikle skolen. Funnene viser tydelige utviklingsområder når det gjelder struktur, organisering og ledelse.

Oppgavens tittel «Lærende tider» peker mot samfunnet vi lever i med stadig endringer og nye ting som skal inn i skolen. Siste året har vært preget av ny læreplan, og gjennom Udirs tydelige krav til samarbeide mellom de ansatte er ikke dette lengre noe man kan velge bort. Dette bringer oss over til siste og avsluttende del av oppgaven.

7.0 Konklusjon og veien videre

Problemstillingen for denne oppgaven har vært «I hvilken grad har en videregående skole et profesjonelt læringsfellesskap?» For å oppsummere dette spørsmålet på en kortfattet måte kan jeg si at caseskolen har en del positive sider å bygge videre på for å oppnå et profesjonelt læringsfellesskap. Samtidig har den en del utfordringer når det gjelder struktur og organisering.

Denne studien er blant annet interessant med tanke på Udirs tydelige presisering om at alle ansatte i skolen skal arbeide i et profesjonelt læringsfellesskap. Det er ikke forsket mye på dette området i norske skoler, og i og med at caseskolen på mange måter representerer en hvilken som helst videregående skole i Norge, kan bildet vi ser her, også være gjeldende andre steder. Avslutningsvis i denne oppgaven vil jeg peke på noen områder som kan være utfordrende, og samtidig se på noen av konsekvensene for praksisfeltet og forskningsfeltet.

7.1 Implikasjoner for praksisfeltet

I kapittel 2 så vi hvordan signaler i nasjonale styringsdokumenter lenge har vist et ønske om tett samarbeid blant lærere i skoleverket. Ønsket om samarbeid har gradvis gått over til å bli et krav om samarbeid, og i ny læreplan er dette tydeliggjort i form av kapittel 3.5 i overordnet del. Dette så vi også i kapittel 2, men for å samle trådene trekker jeg den frem en gang til:

God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur.

Overordnet del, kap 3,5

(Utdanningsdirektoratet, 2021b)

Gjeldende læreplan har nå fungert i skolen ett år, og slik jeg observerer, har det ikke blitt de store endringene i måten de ansatte arbeider på. Spørsmålet er derfor om lærerne fremdeles

kommer til å samarbeide i mer eller mindre tilfeldige former slik de tidligere har gjort, eller om det vil bli en endring, der mer forpliktende samarbeid blir satt på agendaen.

Forskningsbaserte undervisningsmetoder, observasjon mellom lærere, diskusjon og refleksjon er ting som forskningen sier vil heve elevenes læring og trivsel. Hos Qvortrup (2018) kunne vi lese at slike arbeidsformer til og med kan øke lærernes trivsel. Hvordan dette skal gjøres i skolen snakkes det lite om, men vi vet at slike arbeidsmåter krever tid og struktur.

Ansvar for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap ligger på flere nivåer; alle ansatte, skoleledere, skoleeiere, og politikere. Funnene i undersøkelsen i denne oppgaven støtter opp om at det allerede foregår mye bra samarbeid i skolen, men den viser også at dette samarbeidet kan være litt tilfeldig og mangle en helhetlig struktur. Skal «alle ansatte» arbeide i et profesjonelt læringsfellesskap, krever det investering av tid og vilje hos alle ansatte. Lærere trenger opplæring i denne måten å jobbe på. Den «privatpraktiserende» læreren eksisterer ikke i et ideelt profesjonelt læringsfellesskap. Vi snakker heller ikke om *mine* elever, men om hvordan vi kan heve læringsutbyttet for *våre* elever. Ansatte må engasjere seg, og bidra aktivt i en delingskultur og være åpne for tilbakemeldinger fra både kollegaer og ledere. Å bygge kapasitet er et nøkkelord, og handler mye om å utvikle det profesjonelle fellesskapet.

I norsk kontekst er profesjonelt læringsfellesskap ikke satt nok i system, og en del skoleledere mangler kompetanse på hvordan dette skal gjøres. Vi så gjennom teoridelen at Robinson (2014) sier at skoleledelsen er en nøkkelbrikke for å få til god utvikling. Kanskje Fullan og Quinns Koherense-model (2017) for et helhetlig løp, kan hjelpe til å utvikle organisasjonene til lærende enheter. Skoleledere trenger kompetanseheving på dette området, for det er de som skal drive denne utviklingen fremover. Å jobbe etter et profesjonelt læringsfellesskap kan være et krevende og mulig noe ukjent område for ledere i skolen i dag. De trenger skolering, og de trenger økonomi. I tillegg må ledelsen legge opp til god struktur og rammer som støtter opp om profesjonelle læringsfellesskap. Skoleledere må sette av tid og de må organisere skolehverdagen slik at det faktisk er mulig for lærerne å kunne observere hverandre, dele, reflektere og få tilbakemeldinger fra hverandre på undervisningen. Først når dette er gjort, er det mulig å snakke om et profesjonelt læringsfellesskap. Inntil ressurser settes av til dette viktige arbeidet, er det ikke realistisk å tenke at norske skoler jobber i et profesjonelt læringsfellesskap. Viljen til å sette av ressurser i form av økonomiske midler, tid og organisering må først være til stede. Og hvorfor skal vi gjøre dette: jo for å heve elevenes prestasjoner og øke elevenes læring.

Politikere kan være viktige støttespillere i denne sammenheng. Vi ser av funnene i undersøkelsen at det er lite økonomi satt av til kompetanseheving og utvikling. Tid til veiledning og coaching fikk også lav score. Dette viser oss at det trengs økonomiske prioriteringer som gjør at skoleledere kan satse på disse suksessfaktorene. Blir det ikke satt av midler, kan det nok være vanskelig å prioritere. Skoleeier må også ta sitt ansvar på alvor, og bidra med kompetanseheving og økonomi, slik at det blir mulig for skoleledelsen å gjennomføre dette viktige punktet i den generelle delen av læreplanen.

Kravet om at vi skal jobbe i et profesjonelt læringsfellesskap er tydelig fra Udir, men i hvilken grad følger det midler med slik at kommuner og fylkeskommuner kan iverksette tiltakene er et annet spørsmål. Dersom dette ikke løftes opp, er jeg redd for at denne metodikken ikke blir prioritert. Samarbeidet mellom lærerne vil nok fortsette, men at «alle ansatte» jobber i et profesjonelt læringsfellesskap, kan bli vanskelig.

Innledningsvis nevnte jeg at det blir brukt mye midler på skole i Norge, uten at de store resultatene viser seg. Kanskje det derfor er viktig å se på bruken av midlene, og kan avkastninger i form av økt læring og trivsel hos elevene bli et resultat av at lærerne arbeider i et profesjonelt læringsfellesskap, er det vel verd investeringen?

7.2 Implikasjoner for forskningsfeltet

I og med at det ikke er forsket mye på det profesjonelle læringsfellesskapet i Norge, er dette et område som man bør se mer på. Dette er spesielt viktig i og med innføring av ny læreplan og et krav om en slik måte å arbeide på. Det er foretatt en del kvalitative undersøkelser i skolene på området, men lite kvantitativt. Jeg tenker at det bør være interessant for enhver skole å kartlegge sitt eget profesjonelle læringsfellesskap, før man så lager en utviklingsplan for veien videre på egen skole. Det hadde vært interessant og verdifullt om forskningsfeltet kunne bidra til å utvikle gode målesystemer for å kartlegge dette i norske skoler.

Det er samlet enormt mye kunnskap i norske skoler. Med en stadig mer presset økonomi og krav om utvikling, blir kunsten å se hvordan vi innenfor egen organisasjon kan utvikle oss videre. Kompetanseheving i form av eksterne kurs gir ikke alltid ønsket effekt, og derfor kan metodene man benytter når man jobber i et profesjonelt læringsfellesskap, kanskje gi en mer langvarig effekt. Ideelt sett bør det være en kombinasjon der metodikken bak profesjonelle læringsfellesskap settes i et system, samtidig som organisasjonen sender sine ansatte på

energigivende og inspirerende kurs. I tillegg ser vi at nettverksbygging og arbeid på tvers av organisasjonene, også kan bidra til et profesjonelt læringsfellesskap.

7.3 Avsluttende ord

Resultatene av denne studien går i retning av at den videregående skolen, der undersøkelsen av Hipp og Huffmann er gjennomført, har mye positivt å bygge videre på når det kommer til profesjonelt læringsfellesskap. Likevel er det flere områder som bør videreutvikles for å få alle ansatte med i riktig retning. De viktigste funnene er nok de ansattes solide verdigrunnlag og det sterke elevsynet, der gode relasjoner dominerer. Videre gjelder det for skolens ledelse å få på plass god struktur. For at vi skal kunne kalle organisasjonen en lærende organisasjon, bør skolens ledelse sette av tid og lage gode rammer slik at lærerne faktisk har mulighet til å jobbe i et profesjonelt læringsfellesskap. De viktigste grunnene til hvorfor Udir ønsker at alle ansatte skal arbeide i slike fellesskap, er at det bidrar til å øke elevenes læring og trivsel. I tillegg viser det seg også at et profesjonelt læringsfellesskap kan være med å øke de ansattes trivsel. Utviklingen i skolen, og samfunnet for øvrig, går fort. Skal skolen bli «en lærende organisasjon i lærende tider» har skoleeier og skolens ledelse en jobb å gjøre med å tilrettelegge, slik at alle ansatte kan få mulighet til å utvikle seg i gode profesjonelle læringsfellesskap.

Funnene fra denne studien stemmer også godt overens med kvalitative undersøkelser som er gjort tidligere. Det er mye godt samarbeid i norske skoler, men det er ikke satt nok i system til å få godt utbytte av det.

Avslutningsvis sitter jeg igjen med noen refleksjoner i forhold til hvordan skolen skal innfri i forhold til Udirs krav om at alle ansatte skal arbeide i et profesjonelt læringsfellesskap. Skolehverdagen er utrolig travel, og økonomien er presset. Lærere løper fra den ene klassen til den andre, og settes det ikke av tid til observasjon, refleksjon og deling er det lite sannsynlig å tenke at lærerne selv skal finne denne tiden. Gjennom læringsteoriene i kapittel 3 i oppgaven, ser vi at metodikken bak profesjonelle læringsfellesskap er krevende, men fruktbar, både for elever og lærere. Oppfordringen er herved gitt; viktigheten av å gjøre skolen til et profesjonelt læringsfellesskap må synliggjøres gjennom ressurser og økt kompetanse hos skoleledere.

Litteraturliste

- Bolman, R., Stoll, L., & Greenwood, A. (2007). The involvement of support staff in professional learning communities. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities; Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 17-29). London: Open University Press.
- Dufour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning*. USA: Solution Tree Press.
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke As.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen*: Kommuneforlaget.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital*. New York: Teachers College Press.
- Helstad, K. (2014). Profesjonelle læringsfellesskap: Kunnskapsutvikling gjennom samtaler. Retrieved from <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/profesjonelle-laringsfellesskap-kunnskapsutvikling-gjennom-samtaler/>
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2007). Using assessment tools as frames for dialogue to create and sustain professional learning communities. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities; Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 119-131). London: Open University Press.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities*. Austin: Southwest Education Development Laboratory.
- Irgens, E. J. (2016). *Dynamiske og lærende organisasjoner* (Vol. 2). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Latvia: Cappelen Damm AS.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A. (2003). *Introduksjon til SPSS* (Vol. 4). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. nr. 30). Oslo
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren, Rollen og utdanningen*. (Meld. St. Nr. 11). Det kongelige kunnskapsdepartement
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. (Meld. St. Nr. 22). Det kongelige kunnskapsdepartement Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. Nr. 28).
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst, Tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (St. Meld. Nr. 21). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet - reformen i grunnskole og videregående opplæring*.
- Liedutvalget. (2021). Liedutvalget om videregående opplæring. Retrieved from <https://www.liedutvalget.no/>
- Meld.St.30. (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2007). Extending the learningcommunity: a broader perspective embedded in policy. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities; Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 30-42). London: Open University Press.
- Oecd. (2013). Fostering learning communities among teachers. Retrieved from [https://www.oecd.org/education/school/TiF%20\(2013\)--N%C2%B04%20\(eng\)--v2.pdf](https://www.oecd.org/education/school/TiF%20(2013)--N%C2%B04%20(eng)--v2.pdf)
- Oecd. (2016). What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Qvortrup, L. (2018). *Dette vet vi om Profesjonelle læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Senge, P. (1991). *Den femte disiplin*. Oslo/Gjøvik: Hjemmets bokforlag.
- Stoll, L., Robertson, Butler-Kisber, Sklar, & Wittingham. (2007). Beyond borders: can internasjonal network deepen professional learning communities? In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities; Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 63-75). London: Open University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Norsk landrapport til Oecd.

Utdanningsdirektoratet. (2021a). Overordnet del av læreplanverket. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021b). Utdanningsdirektoratet. Retrieved from <https://www.udir.no/>

Utdanningsnytt. (2007). Det norske Pisa-sjokket.

Ward, P. A. (2015). *Measuring Dimensions of Professional Learning Communities to Predict Secondary School Climate*. (Ph.D.). Walden University, Retrieved from <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1608&context=dissertations&httpsredir=1&referer=>

Vedlegg

«Professional Learning Community Assessment» av Hipp og Huffman, 2007.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv informanter

Jeg bekrefter å ha lest og forstått informasjonen, og bekrefter herved min deltakelse i undersøkelsen

(1)

Bakgrunnsspørsmål

Hvilken avdeling ved Dahlske tilhører du?

(1) Helse og omsorg

(2) Servicefag

(3) Tip

(4) Bygg

(5) Elektro

(6) MDD

(7) Språk og samfunnsfag

(8) Realfag og idrett

Vurdering av lærende profesjonsfellesskap

Dette spørreskjemaet vil bidra til å vurdere dine oppfatninger om det profesjonelle læringsmiljøet ved din skole (PLC – «professional learning community»). I undersøkelsen skal du vurdere ulike påstander om din rektor, stab (dvs. de ansatte) og interessenter basert på ulike aspekter og egenskaper som kjennetegner et profesjonelt læringsmiljø.

Undersøkelsen inneholder en rekke påstander om praksiser som kan finne sted i enkelte skoler. Du bes om å ta stilling til hver påstand i forhold til dine egne oppfatninger og i hvor stor grad du er enig eller uenig i påstanden. Du vil kun ha anledning til å gi et svaralternativ for hver påstand.

Dersom du ønsker å legge til noen ytterligere kommentarer i tilknytning til påstandene i undersøkelsen vil dette være mulig. Det er frivillig å legge til eventuelle kommentarer.

Vedlegg 2: Spørreskjema

Delt og støttende ledelse

Ta stilling til hver påstand i forhold til dine egne oppfatninger og i hvor stor grad du er enig eller uenig i påstanden

	Svært uenig	Uenig	Enig	Svært enig
1. Ansatte er konsekvent involvert i diskusjoner og avgjørelser i en stor del av skolens saker.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
2. Rektor etterfølger råd og veiledning fra ansatte i sine avgjørelser.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
3. Ansatte har tilgang til viktig informasjon.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
4. Rektor er proaktiv og tar tak i områder der det behøves oppfølging.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
5. Ansatte har mulighet til å være med å iverksette endring.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
6. Rektor deler både ansvaret og fordelene som kommer med innovative tiltak.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
7. Rektor legger opp til demokratisk deltakelse fra staben, og deler makt og myndighet.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
8. Ledelse er fremmet og dyrket blant staben.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
9. Beslutningstaking skjer gjennom kommunikasjon og	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

	Svært uenig	Uenig	Enig	Svært enig
komiteer på tvers av fag og klassetrinn.				
10. Interessenter påtar seg ansvar for elevenes læring uten å påtvinge makt eller autoritet.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
11. Staben benytter seg av flere datakilder før den tar avgjørelser om undervisning og læring.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Eventuelle kommentarer

Delte verdier og visjoner

Ta stilling til hver påstand i forhold til dine egne oppfatninger og i hvor stor grad du er enig eller uenig i påstanden

	Svært uenig	Uenig	Enig	Svært enig
12. Det jobbes i fellesskap for å utvikle felles verdier i staben	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
13. Delte verdier bygger normer for adferd som skaper retningslinjer for avgjørelser om undervisning og læring.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
14. Staben deler en felles visjon for forbedringer i skolen som har et ufravikelig fokus på elevenes læring.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

	Svært uenig	Uenig	Enig	Svært enig
15. Avgjørelser blir gjort i tråd med skolens verdier og visjoner.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
16. Det arbeides i fellesskap for å finne en felles visjon i staben	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
17. Skolens mål fokuserer på elevenes læring utover testresultater og karakterer.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
18. Retningslinjer og fagtilbud er i tråd med skolens visjon.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
19. Interessenter er aktivt involvert i å skape høye forventninger som er med på å øke elevenes prestasjon.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
20. Data brukes til å prioritere tiltak for å nå en felles visjon.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Eventuelle kommentarer

Kollektiv læring og anvendelse

Ta stilling til hver påstand i forhold til dine egne oppfatninger og i hvor stor grad du er enig eller uenig i påstanden

	Svært uenig	Uenig	Enig	Svært enig
21. Staben arbeider i fellesskap for å forbedre sine kunnskaper, ferdigheter og strategier, og for å	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

	Svært uenig	Uenig	Enig	Svært enig
implementere dette i sitt arbeid.				
22. Det finnes et kollegialt samhold i staben som reflekterer en forpliktelse til skolens forbedringstiltak.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
23. Stabsmedlemmer arbeider sammen for å finne løsninger på elevenes mange forskjellige behov.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
24. Det er tilrettelagt for kollektiv læring gjennom åpen dialog.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
25. Stabsmedlemmer involverer seg i dialog som reflekterer respekt for idemangfold og åpner for fortsatt utvikling.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
26. Den profesjonelle utviklingen er fokusert på undervisning og læring.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
27. Skolens stab og interessenter lærer sammen og anvender ny kunnskap for å løse problemstillinger.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
28. Skolens stab forplikter seg til tiltak som forbedrer læringen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
29. Stabsmedlemmer analyserer ulike datakilder i samarbeid for å vurdere effektiviteten til institusjonens praksis.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
30. Staben samarbeider om å analysere elevarbeid for å forbedre undervisning og læring.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Eventuelle kommentarer

Felles personlig praksis

Ta stilling til hver påstand i forhold til dine egne oppfatninger og i hvor stor grad du er enig eller uenig i påstanden

	Svært uenig	Uenig	Enig	Svært enig
31. Stabsmedlemmer har anledning til å observere og oppmuntre kollegaer.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
32. Stabsmedlemmer har anledning til å gi tilbakemelding til sine kollegaer på deres undervisningspraksis.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
33. Stabsmedlemmer deler uformelt ideer og forslag for å forbedre elevenes læring.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
34. Staben gjennomgår elevarbeid sammen for å dele og forbedre undervisningspraksis.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
35. Det finnes muligheter for veiledning og coaching.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
36. Enkeltpersoner og team har mulighet til å anvende nylig tilegnet kunnskap og dele resultatene av denne praksisen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

	Svært uenig	Uenig	Enig	Svært enig
37. Stabsmedlemmer deler ofte elevarbeid mellom seg for å skaffe oversikt over forbedringsarbeidet i skolen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Eventuelle kommentarer

Støtteordninger - Forhold

Ta stilling til hver påstand i forhold til dine egne oppfatninger og i hvor stor grad du er enig eller uenig i påstanden

	Svært uenig	Uenig	Enig	Svært enig
38. Det eksisterer omsorg mellom stab og elever som er bygget på tillitt og respekt.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
39. Det finnes en kultur av tillit til og respekt for å ta risikoer.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
40. Særlig utmerkede resultater blir anerkjent og feiret.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
41. Skolens stab og interessenter utøver en jevn og samkjørt innsats for å forankre endring i skolens kultur.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
42. Samholdet i staben åpner for en ærlige og respektfulle undersøkelser for å forbedre undervisning og læring.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Eventuelle kommentarer

Støtteordninger - Strukturer

Ta stilling til hver påstand i forhold til dine egne oppfatninger og i hvor stor grad du er enig eller uenig i påstanden

	Svært uenig	Uenig	Enig	Svært enig
43. Det settes av tid til å iverksette samarbeidsprosjekt.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
44. Skoleruta oppmuntrer til kollektiv læring og delt praksis.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
45. Økonomiske ressurser er tilgjengelig for profesjonell utvikling.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
46. Nødvendig teknologi og instruksjonsmateriale er tilgjengelig for staben.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
47. Ressurspersoner tilbyr ekspertise og støtte for fortsatt læring.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
48. Skolens lokaler er rene, attraktive og imøtekommende.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
49. Nærhet i utdanningsnivå og til instituttpersonell åpner for enkelt samarbeid med kollegaer.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
50. Kommunikasjonssystemene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Svært uenig Uenig Enig Svært enig

legger til rette for god
informasjonsdeling mellom
stabsmedlemmer.

51.

Kommunikasjonssystemene
legger til rette for god
informasjonsdeling ut til hele
skolesamfunnet, inkludert
sentralt
administrasjonspersonell,
foreldre og øvrige
interessenter.

(1)

(2)

(3)

(4)

52. Data organiseres og
gjøres tilgjengelig for enkel
adgang for stabsmedlemmer.

(1)

(2)

(3)

(4)

Eventuelle kommentarer

Takk at du tok deg tid til å svare på undersøkelsen!
Dine svar er nå lagret og du kan lukke dette vinduet.

Vennlig hilsen

Universitetet i Agder