

Veien mot profesjonalitet

Skolelederes beskrivelser av arbeidet med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap

LINN HENRIKSEN
BØRRE RAKSTANG
INGVILL STANGELAND

VEILEDERE

Morten Øgård
Nichole M. Silva Elgueta

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for samfunnsvitenskap
Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Master

Forord

Denne oppgaven er avsluttende ledd i det erfaringsbaserte masterprogrammet i ledelse, med spesialisering i skoleledelse, ved Universitetet i Agder, fakultet for samfunnsvitenskap. Studiet har gitt oss mye kunnskap, og vi har latt oss både underholde og til tider provosere av dyktige og spennende forelesere og forelesninger.

I valg av tema for masteroppgaven vår har vi valgt noe som opptar både oss og flere skoleledere i Kristiansand, noe vi fikk bekreftet i vår søken etter respondenter – alle vi kontaktet takket ja til å stille opp umiddelbart. Det var svært inspirerende, opplysende og informativt å ha samtaler med dere, og vi er enormt takknemlige for at dere tok dere tid til å prate med oss i en hektisk arbeidshverdag!

Vi ønsker å takke våre veiledere, Morten Øgård og Nichole M. Silva Elgueta, som gav oss nyttige tilbakemeldinger som vi stort sett har valgt å ta til oss. Vi vil også takke vår arbeidsgiver, Kristiansand kommune, som gav oss mulighet til å delta i masterprogrammet.

Det å være tre studenter som skriver sammen har vært veldig lærerikt. Innimellom har det også vært utfordrende, da vi de siste femten månedene har vært rammet av en pandemi som har lagt begrensninger for våre store planer om inspirasjonskollokviehelger til både Ljosland, London og New York, og som har ført til at mye av samsnakkingen og undringen oss imellom har vært nødt til å foregå digitalt. Vi har allikevel klart å holde motet og arbeidslysten oppe, og det er både deilig og vemodig at våre felles studentdager nå er talte – i denne omgang.

Kristiansand, juni 2021

Linn Henriksen

Børre Rakstang

Ingvill Stangeland

Sammendrag

Det er en skoleleders oppgave å ruste skolens ansatte til å møte fremtidens skole. Sentralt i dette arbeidet står utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap. Dette ble ytterligere aktualisert gjennom overordnet del av læreplanen, som slår fast at lærere, ledere og andre ansatte skal utgjøre et profesjonsfaglig fellesskap. For å få mer kunnskap om hvordan dette arbeidet foregår i Kristiansand kommune, har vi formulert følgende problemstilling:

Hvordan arbeider skoleledere i Kristiansand med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap på egen enhet, i hvilken grad er det variasjoner, og hva mener de skal til for å lykkes med dette arbeidet?

Vi har gjort et utvalg av teoretiske perspektiv vi mener er sentrale bidrag for å forstå hvordan profesjonelle læringsfellesskap utvikles. Dette gir oss et bedre grunnlag for å forstå empirien. Utviklingsarbeidet på den enkelte enhet er en del av et større nettverk, vi har derfor valgt å gå inn i noen helhetlige modeller for skoleutvikling, i tillegg til å gå inn i teori som omhandler hvordan man utvikler profesjonelle læringsfellesskap i egen organisasjon.

Vi valgte en kvalitativ tilnærming for å få dybdekunnskap om arbeidet som foregår på de ulike enhetene og tankene som ligger bak. For å belyse og besvare problemstillingen, valgte vi et deskriptivt forskningsdesign. Datagrunnlaget baserer seg på intervju med skoleledere fra seks ulike skoler i Kristiansand. Vi valgte å benytte åpne individuelle intervju, der metoden for utspørring ligger opp imot et semistrukturelt opplegg.

Vi har hatt en bred tilnærming til temaet, og har i samtalene med skolelederne vært innom mange sentrale faktorer som belyser arbeidet med utvikling av profesjonalitet. Det er utfordrende å sammenfatte funnene i få punkter, da vi har valgt en fenomenologisk tilnærming, der skoleledernes beskrivelser av arbeidet er det sentrale. Det er allikevel viktig å trekke fram at studien viser at det pågår et arbeid knyttet til utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap, samt at skolelederne i vår undersøkelse viser både engasjement, kunnskap og vilje til å lykkes med dette arbeidet. Studien viser også at det er variasjoner mellom skolene, og at skolelederne peker på ulike faktorer som avgjørende for å lykkes i utviklingen.

Elevens trivsel og læring er det overordnede målet i praksisfeltet vi studerer, og er en del av. Empirien belyser hvorfor utvikling av profesjonalitet kan være utfordrende, men også hvorfor det er viktig. Verdien av å styrke evnen til å håndtere kompleksitet har blitt ytterligere

forsterket gjennom pandemien verden har stått i. Vi lever i et samfunn som er i stadig endring og uvissheten om hva fremtiden bringer krever en praksis som er preget av elastisitet.

Innhold

1.TEMA OG PROBLEMSTILLING	7
1.1 Tema.....	7
1.2 Problemstilling	8
1.3 Oppgavens struktur.....	9
2.0 KONTEKST OG CASE.....	10
2.1 Revisjon av læreplanen	10
2.2 Overordnet del av læreplanverket - Kap.3.5.....	11
2.3 Regionsplan Agder	12
2.4 Rammeverket i Kristiansand kommune	13
2.5 Profesjonelt lærende fellesskap i Kristiansand Kommune.....	16
2.5.1 Organisering.....	19
3.0 TEORETISK RAMMEVERK.....	22
3.1 Koherens i skoleutvikling.....	22
3.2 Stjernemodellen.....	26
3.3 Profesjonelle læringsfellesskap.....	28
3.3.1 Profesjonalitet + læring + fellesskap	29
3.3.2 En utvidet forståelse av PLF- begrepet	33
3.3.3 Kunsten å være lærende	35
3.3.4 Hvordan kan vi tilrettelegge for profesjonelle læringsfellesskap?	39
3.3.5 Hvordan opprettholde et bærekraftig profesjonelt fellesskap?	40
3.4 Sammenfatning av de teoretiske perspektivene	43
3.4.1 Strukturelle betingelser	45
3.4.2 Tillit og autonomi	45
3.4.3 Felles verdier og visjon.....	47
3.4.4 Refleksjonens betydning i utvikling av profesjonalitet	48
3.4.5 Undersøkende praksis - erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap	49
3.4.6 Leders betydning.....	50
4.0 DESIGN OG METODE	52
4.1 Bakgrunn for valg av forskningsdesign og metode	52
4.2 Intervju som metode.....	53
4.3 Intervjuguide	55
4.4 Analyse	57

4.5 Kvalitet på data	57
4.5.1 Oppgaven validitet og reliabilitet.....	58
4.5.2 Mulige feilkilder	60
Å studere i egen organisasjon	60
Ulike intervjuere	61
Utvalget	61
Forventningseffekter	62
4.6. Etske vurderinger	62
5.0 PRESENTASJON, ANALYSE OG DRØFTING AV DATA	64
5.1 Hvordan arbeider skoleledere i Kristiansand med å utvikle profesjonelle på egen enhet?	64
5.1.1 Felles visjon, verdier og mål.....	65
5.1.2 Strukturelle betingelser, kollektive prosesser og menneskelige ressurser.....	68
5.1.3 Tillit/ autonomi	73
5.1.4 Undersøkende praksis og bruk av teori	75
5.1.5 Refleksjonens betydning i utvikling av PLF	79
5.1.6 Språkets betydning	80
5.1.7 Leders rolle.....	83
5.2 Hvilke faktorer beskriver skolelederne som sentrale i arbeidet med å utvikle PLF på enhetene?.....	86
5.3 Hva opplever skoleledere er utfordrende i dette arbeidet, og hva lykkes de med?	87
5.4 Hvordan opplever skoleledere at fag- og utviklingsavdelingen bidrar til utvikling av PLF?.....	90
5.5 I hvilken grad benyttes rammeverket i utviklingen av PLF.....	94
6.0 Oppsummering og veien videre	98
6.1 Problemstilling og aktualitet	98
6.2 Design og metode	99
6.3 Funn	100
6.4 Praktiske implikasjoner	102
6.5 Teoretiske implikasjoner.....	104
6.6 Avslutning.....	105
Oversikt over figurer	107
Oversikt over tabeller.....	107
Oversikt over vedlegg.....	107
Litteraturliste:	108
Vedlegg 1.....	112

Vedlegg 2.....	115
Vedlegg 3.....	116

1.TEMA OG PROBLEMSTILLING

1.1 Tema

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

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18).

En viktig del av skolelederens oppgave er å både planlegge og legge til rette for kollektiv kapasitetsbygging og kompetanseutvikling i skolen. Skolelederne skal sørge for at personalet skal ha kapasitet og kompetanse til å møte kravene i den nasjonale fagfornyelsen. Dette innebærer blant annet å gi de ansatte tid og rom til å utvikle seg i fellesskap. Kollektive prosesser hvor undervisningen planlegges i fellesskap mellom skoleledere og lærere, vil medvirke til at lærerne tar ansvar for videreutvikling av egen praksis og kompetanse. Et lærerkollegium vil ha gode forutsetninger for å lykkes om det har fokus på praksisdeling, pedagogikk, fagdidaktikk og læringspsykologi. Det er da viktig at man ser på en slik praksis som et kontinuerlig arbeid, samt at det må fokuseres på relevant forskning, praksisdeling og kollektiv planlegging av undervisning. Av skoleeier og av skoleleder må det derfor legges til rette for samarbeidskulturer som fremmer tid og rom for en slik praksis (NOU 2015:8, kap. 6).

Om kvaliteten på opplæringen skal utvikles, må det være et stort fokus på det profesjonelle lagarbeidet på skolene. Det må samarbeides om grunnleggende ferdigheter, tverrfaglige temaer, læringsstrategier og sosial kompetanse på tvers av fag. Det at læreren er den viktigste for elevenes læring er godt dokumentert. I tillegg vet vi også at godt fungerende skoler som oppnår gode resultater er preget av en kollektiv kultur og et sterkt samarbeid. Det er avgjørende at lærere deltar aktivt i arbeidet, om en skole skal kunne utvikle og oppnå et godt og inkluderende læringsmiljø (Meld.St.28, 2015 – 2016, kap. 3).

Både NOU-en og stortingsmeldingen fokuserer på viktigheten av det profesjonsfaglige fellesskapet. Som skoleledere har vi et stort ansvar når det gjelder å skulle gjennomføre og lykkes med å tilrettelegge for og skape gode profesjonsfaglige fellesskap ved våre enheter. Det ansvaret deler vi med skoleeier. I 2017 begynte arbeidet med å sette sammen en ny kommune av de tre kommunene Kristiansand, Songdalen og Søgne. Tre kommuner, tre

kulturer og tre skoleeiere skulle bli til noe nytt, fra 01.01.2020. Dette, sammen med den nasjonale fagfornyelsen, utgjorde en gyllen anledning for den nye storkommunen til å endre organiseringen for utviklingsarbeidet blant skolelederne, som til slutt skal sette spor i klasserommene i Kristiansand kommune. Dette kommer vi nærmere inn på i kapittel 2.

1.2 Problemstilling

Læreplanen presiserer at skolen skal utvikle gode profesjonsfaglige fellesskap og at denne utviklingen forutsetter god ledelse. Vi ønsker å finne ut hvordan skoleledere i Kristiansand arbeider for å drive utviklingsarbeid på egen enhet, og hva skoleledere mener er sentralt for å lykkes i dette arbeidet. Vi er også interessert i å finne ut hvilke faktorer teorien på dette feltet trekker frem som avgjørende for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap.

Problemstilling

Hvordan arbeider skoleledere i Kristiansand med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap på egen enhet, i hvilken grad er det variasjoner, og hva mener de skal til for å lykkes med dette arbeidet?

Forskningsspørsmål:

- *Hvordan arbeider skoleledere i Kristiansand med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap på egen enhet?*
- *Hvilke faktorer beskriver skoleledere som sentrale i arbeidet med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap på enhetene?*
- *Hva opplever skoleledere at de lykkes med i dette arbeidet, og hva er utfordrende?*
- *Hvordan opplever skoleledere at fag og utviklingsavdelingen bidrar til utviklingen av PLF?*
- *I hvilken grad benyttes rammeverket i utviklingen av PLF?*

I denne oppgaven vil vi dykke ned i teorigrunnet som omhandler profesjonsfaglig fellesskap. Vi vil belyse teorien fra flere hold og gjøre en sammenfatning av den slik at vi får

frem hvor de ulike teoretikerne samsvarer og hvor de har sine egne synspunkter på hva som skal til for å lykkes med å utarbeide profesjonsfaglig læringsfellesskap. Vi ønsker å benytte semistrukturerte intervju av respondenter for å få svar på vår problemstilling. Vi vil intervju skoleledere i ulike skoleslag for å belyse hvordan ulike skoler jobber med å utarbeide PLF. Gjennom intervjuene vil vi også se på hvordan skoleledere forankrer sitt arbeid i rammeverket som er utarbeidet for oppvekstsektoren i kommunen. Ved å trekke inn ulike skolelederes forankring i rammeverket, ønsker vi å belyse at arbeidet som foregår på den enkelte skole er en del av et større arbeid i Kristiansand kommune.

1.3 Oppgavens struktur

Lærende profesjonsfellesskap er i læreplanen omtalt i overordnet del kapittel 3.5. For å få en bredere forståelse av hvordan skoleledere i Kristiansand arbeider med å utvikle profesjonsfaglige fellesskap har vi i denne oppgaven sett på temaets relevans.

I kapittel 1 presenterer vi oppgavens tema og problemstilling.

I kapittel 2 vil vi beskrive konteksten for våre undersøkelser. Vi starter med å gi en bredere forståelse av hva som ligger til grunn for revisjon av læreplanen. Vi vil så redegjøre for hvordan profesjonelle læringsfellesskap forklares i læreplanen, før vi beskriver hvordan arbeidet med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap organiseres i Kristiansand kommune.

I kapittel 3 vil vi fordype oss i ulike teorier om profesjonelle læringsfellesskap og hvordan det bør komme til uttrykk i en organisasjon. Vi innleder dette kapittelet med å se på ulike helhetlige modeller for skoleutvikling, før vi går inn i teorien om profesjonsfaglige fellesskap. Kapittelet avsluttes med å sammenfatte teorien og peke på hvilke faktorer som er sentrale i arbeidet med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap.

I kapittel 4 vil vi redegjøre for valg av metode. Oppgaven er en kvalitativ studie og vi vil benytte semistrukturerte intervjuer for å samle inn data. I dette kapittelet vil vi også presentere intervjuguiden, og redegjøre oppgavens validitet og reliabilitet.

I kapittel 5 vil vi analysere, presentere og drøfte datagrunnlaget opp mot teorien,

Avslutningsvis vil vi i kapittel 6 oppsummere oppgaven vår gjennom å peke på de teoretiske og praktiske implikasjonene av funnene våre.

2.0 KONTEKST OG CASE

2.1 Revisjon av læreplanen

Vi lever i et samfunn som er i stadig endring på mange områder. Teknologisk utvikling preger både skole og arbeidsliv, og utviklingen går raskt. En 6-åring som har sin første skoledag i august 2020, vil ha sin siste skoledag på videregående skole i juni 2033, om han eller hun fullfører et vanlig skoleløp. Hvordan vil samfunnet ha utviklet og endret seg til den tid kommer? Det skal heldigvis ikke vi svare på i denne oppgaven, men vi som jobber i skoleverket skal være med på å forberede denne eleven på fremtiden. Det elevene lærer på skolen skal være relevant for elevenes fremtid, og en av veiene for å oppnå dette er at vi som jobber i skoleverket også jobber for å utvikle oss selv.

«Utdanningssystemet skal gjenspeile det samfunnet vi ønsker oss. Regjeringen vil gjennom sin utdanningspolitikk forsterke de beste sidene ved det norske samfunnet, og svare på de viktigste utfordringene. Å sikre alle et godt opplæringstilbud er en nøkkel til å motvirke sosial ulikhet og til å skape et mer rettferdig samfunn.» (Meld.St.20, 2012 – 2013, s.3)

Skole-Norge står nå midt i en fornyelse av Kunnskapsløftet. Bakgrunnen for dette er at mange elever i Norge har et for svakt faglig utbytte av opplæringen, som igjen fører til at altfor mange skoleelever ikke fullfører den videregående opplæringen (Meld.St.28, 2015 -2016, kap.1). Våren 2013 la Kunnskapsdepartementet fram tre ulike stortingsmeldinger, som alle hadde som mål å skulle bidra til å ruste opp Norge som kunnskapssamfunn og til at hver og en av oss skulle ha muligheter og forutsetninger for å lykkes bedre. Meldingene omhandlet barnehager, grunnopplæring samt forskning og høyere utdanning. Den daværende regjeringen satte deretter ned et utvalg som skulle se på i hvilken grad skolens innhold dekket de kompetansene elevene ville behøve i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Utvalget ble ledet av professor Sten Ludvigsen. Utvalget skulle se på den historiske utviklingen i grunnopplæringens fag over tid, sammenligne grunnopplæringens fag i forhold til land det er naturlig å sammenligne oss med samt nasjonale og internasjonale utredninger og anbefalinger knyttet til framtidige krav til kompetanse fra ulike aktører. Utvalget skulle levere en innstilling med vurdering av i hvilken grad grunnopplæringens faglige innhold dekket de kompetanser og grunnleggende ferdigheter utvalget vurderte at elevene ville behøve i et

fremtidig samfunns- og arbeidsliv, samt hvilke endringer som vil måtte gjøres i grunnopplæringen for å kunne ruste elevene til å møte fremtiden. (NOU 2015:8, s. 14 og 15)

I denne fornyelsen fokuseres det i større grad på sammenhengen mellom Generell del, Prinsipper for opplæringen, læringsplakaten, samt læreplanene for de ulike fagene.

I ny overordnet del av læreplanverket, som er styringsdokumentet for den norske skolen, fokuseres det på skolen som et profesjonsfaglig fellesskap. Det legges opp til at skoleeier og skoleledelsen skal tilrettelegge for at de ansatte i fellesskap skal ta ansvar for å delta i utviklingen av skolen. Den generelle delen skal understreke ansvaret både skoleeier og skoleledere har, for å legge til rette for at lærerkollegiet får utviklet sin faglige og didaktiske kompetanse (Meld.St.28, 2015 - 2016, kap. 3).

2.2 Overordnet del av læreplanverket - Kap.3.5

I overordnet del av læreplanen fokuseres det i kapittel 3.5 på det profesjonsfaglige fellesskapet og skoleutvikling. I kapitlet kommer det tydeligere føringer for hva som forventes av lærere, skoleledere og andre ansatte.

Skoleeiere skal sammen med skoleledere og lærere legge til rette for, og ha et felles ansvar for god utvikling av skolen ut fra sine ulike roller. Det forutsetter god ledelse for at dette profesjonelle samarbeidet skal finne sted. I dette kapitlet settes det fokus på hva som forventes av god skoleledelse. Det blir pekt på forutsetninger om at god skoleledelse har ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. Videre pekes det på at skolens ledelse skal prioritere utviklingen av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Det er også beskrevet at skolens ledelse har ansvaret for å lede det pedagogiske og faglig samarbeidet mellom lærere, og sikre et miljø som er positivt og som har lyst til å yte sitt beste.

I god skoleutvikling pekes det i overordnet del på at skoleledelsen må legge til rette for refleksjon over skolens praksis som bidrar til økt læring og utvikling blant elevene. I dette reflekterende fellesskapet over verdivalg og utvikling skal en bruke forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for å målrette innsatsen gjerne gjennom en delings – og læringskultur på tvers av skoler. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18).

2.3 Regionsplan Agder

«Agder har utfordringer knyttet til lav sysselsettingsgrad, lavere utdanningsnivå, lavere gjennomsnittsinntekt samt høyere grad av deltidsarbeidende og flere unge som mottar ytelser fra NAV enn landssnittet» (levekaragder.no, 2020).

Levekårsundersøkelsen fra 2019 viser at for Vest-Agders del hadde 30,4 prosent av innbyggerne i aldersgruppen 16-74 år høyere utdanning. For Aust-Agders del gjaldt det 29,4 prosent. 25,2 prosent av innbyggerne i Vest-Agder hadde kun grunnskole, mens i Aust-Agder var tallet 26,6 prosent. Når det gjelder elevenes læringsutbytte i grunnskolen i Agder, viser de nasjonale prøvene at andelen elever på 5.trinn som er på nivå 1, det laveste mestringsnivået, er relativt stabilt fra 2015 – 2018, og andelen elever er høyere for Agder enn det nasjonale snittet. Det samme gjelder resultatene for regning. Tendensen til å ha lavere læringsutbytte enn resten av landet gjelder også for elevene på videregående skole, når man ser på eksamensresultatene. Etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 har andelen ungdommer som besår videregående skole økt, men det er fortsatt ca. 25% som ikke gjennomfører videregående utdanning. (Agder fylkeskommune, 2019)

Å skape bedre levekår i Agder har vært viktig for kommunene og fylkeskommunene i flere tiår. I Regionplan Agder 2020 – «Med overskudd til å skape», som ble utarbeidet på begynnelsen av 2000-tallet, var et av målene at barn og ungdom skulle få økt sin lærelyst, slik at alle skulle gjennomføre et utdanningsløp som gav nødvendig kunnskap og ferdigheter for å kunne delta i arbeidsliv og samfunn på en meningsfull måte. Økt lærelyst, trivsel og sosial trygghet skulle sørge for at Agder oppnådde bedre skolerestater og mindre frafall. (Distriktssenteret, 2012)

Noen av utfordringene i Agder har vært vedvarende over lang tid, og til tross for stort politisk fokus og flere tiltak, har en ikke lykkes godt nok. Regionplan Agder 2030 – «attraktiv, samskapende og bærekraftig», som ble vedtatt høsten 2019, skal fungere som et overordnet strategisk styringsdokument for landsdelen og beskriver de viktigste utfordringene og mulighetene for Agder fram mot 2030. Regionplanen bygger blant annet på FN-sambandets bærekraftsmål, hvor det 4. målet handler om god utdanning og om å sikre inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring for oss alle. Regionplan Agder 2030 har blant annet som mål at Agder skal være en region preget av god helse, høy deltakelse i arbeidslivet og at barn, elever og studenter skal oppleve god

sammenheng i hele utdanningsløpet. Utdanningsmiljøet i Agder skal fremme læring helse og trivsel, og verdsetting av mangfold skal gi grunnlag for at alle barn og unge skal få oppfylt sitt læringspotensial. Det skal være gode rutiner for samarbeid i overgangene gjennom hele utdanningsløpet og overgangen fra videregående opplæring til arbeidsliv skal styrkes. (Agder fylkeskommune, 2021)

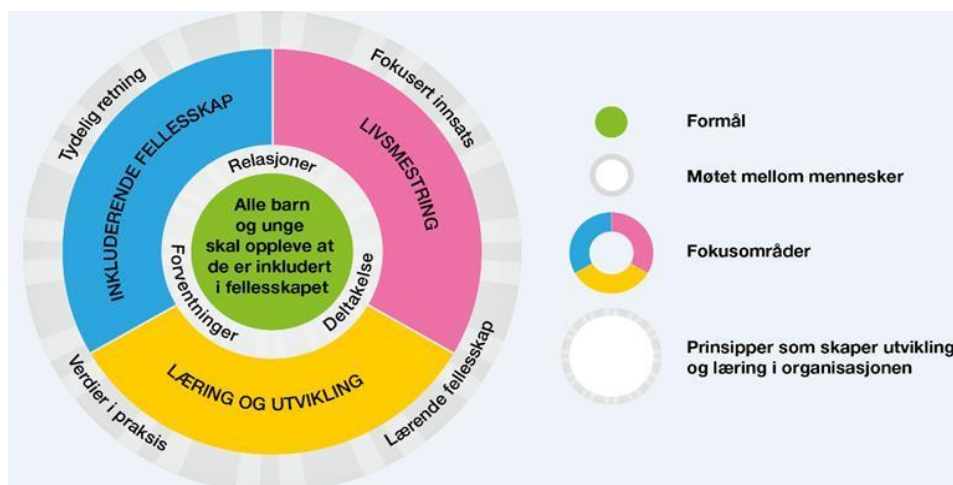
2.4 Rammeverket i Kristiansand kommune

I forbindelse med etablering av nye Kristiansand kommune ble det utviklet et nytt rammeverk for kvalitet og mestring i oppvekstsektoren. Målet med rammeverket er å bidra til at alle barn og unge skal få best mulig utbytte av alt arbeid som blir gjort innenfor oppvekstområdet. Rammeverket skal fungere både som et verktøy for den enkelte enhet i arbeidet med å utvikle praksis, og som en modell som skaper sammenheng mellom de ulike enhetene og mellom enheter og kommunens øvrige instanser og satsingsområder.

På kommunens hjemmeside står rammeverket som inngår i strategiplanen «Sterkere sammen for barn og unge» (Kristiansand kommune ,2020) omtalt på følgende måte:

«Strategiplanen Sterkere sammen for barn og unge er operasjonalisert i et digitalt rammeverk for kvalitet og mestring. Modellen som illustrerer rammeverket skal vise en tydelig felles retning der barn og unges behov står i sentrum for alle ansattes handlinger.»

Figur 1 Rammeverk for kvalitet og mestring



Oppbyggingen av rammeverket

Modellen er designet som et hjul for å tydelig å vise hvordan de ulike nivåene og elementene er gjensidig avhengig av hverandre for at vi skal skape sammenheng i arbeidet i oppvekstsektoren. Rammeverket skal gi enheter hjelp til å identifisere områder for utvikling, og det skal være et utgangspunkt for kollektive samtaler om læring og utvikling.

Den innerste sirkelen skal beskrive hva som er formålet med arbeidet i oppvekstsektoren i Kristiansand kommune, og utdyper formålet ved at alle barn som har en opplevelse av å være inkludert i et fellesskap er grunnleggende for at de skal oppleve trygghet, mestring, mening og glede. Det viser også til at det å være inkludert i et fellesskap er grunnleggende for all læring og utvikling.

Sirkel nummer to i modellen skal beskrive møtet mellom mennesker i oppvekstsektoren. Vi skal bygge gode relasjoner, ha positive forventninger til hverandre og legge til rette for at barn og unge skal medvirke og påvirke i fellesskapet som vi skaper sammen. Barn har rett til å si sin mening i alt som vedrører dem og deres meninger skal tillegges vekt. Alle handlinger som angår barn, skal først og fremst ta hensyn til barnets beste.

Den tredje sirkelen presenterer de ulike hovedområdene i rammeverket. De er delt inn i tre: inkluderende fellesskap, livsmestring og læring og utvikling. Hvert hovedområde er igjen gruppert og gitt kjennetegn for gruppene Barn og Familie, barnehage og skole. I vår oppgave har vi fokus på hvordan skoleledere i Kristiansand kommune rigger skolens personale for profesjonsfaglige læringsfellesskap, og har av den grunn trukket ut hvilke kjennetegn Kristiansand kommune har på fokusområdet læring og utvikling.

Fokusområdet deles opp i ulike deler av skolens aktører: organisasjon, de voksne, elevene og foreldre.

I teksten knyttet til denne delen av rammeverket står det at *læring og utvikling skjer gjennom deltakelse og i et fellesskap med andre. Læring handler blant annet om å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper og metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene og sammen med andre. Ambisjonen om å utvikle evnen til livslang læring hos elever krever en bred tilnærming fra skolen.* (Kristiansand kommune u.d)

På organisasjonsnivå tilstreber Kristiansand kommune en praksis hvor skolene utvikler og forbedrer praksis. Dette er formulert i to hovedmomenter

- Ansatte reflekterer i fellesskap over egen praksis
- Ledere, lærere og fagarbeidere vurderer og videreutvikler praksis gjennom en undersøkende og kunnskapsbasert tilnærming.

(Kristiansand kommune u.d)

I denne delen av rammeverket har elever fått uttalt seg om deres tanker for læring og utvikling:

«Lærerne må huske på å ikke ta alt på en gang, men la elevene få tid til å forstå»

«Alle bidrar, og vi lærer på forskjellige måter»

«Vi ønsker at man kan våkne på morgenen og si: «Yes! Det er endelig skole»

(Kristiansand kommune u.d)

Disse sitatene kan støtte arbeidet med prosesser som fremmer inkludering og læring hos alle elever.

Den ytterste sirkelen i modellen beskriver hvilke prinsipper som ligger til grunn for utvikling av en god kultur for læring og utvikling i organisasjonen. Samspillet mellom de ulike elementene i denne modellen skal bidra til å heve kvaliteten på alt arbeid innenfor oppvekst.

I vår oppgave står hovedområdet læring og utvikling, samt prinsippet om lærende fellesskap sentralt. I rammeverket forklares lærende fellesskap som et samarbeid som bidrar til å dyrke frem alles ekspertise og rette denne kunnskapen mot et felles formål (Kristiansand kommune u.d.). For at dette skal finne sted påpekes det i rammeverket at det i fellesskap må skapes positive møter og et sted der mennesker føler seg vel. Videre står det beskrevet at ledere har et særlig ansvar for å prioritere utvikling av kvalitet i samarbeid og relasjoner som bygger tillit i organisasjonen. Det viser til at det er lederens oppgave å sikre at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg.

2.5 Profesjonelt lærende fellesskap i Kristiansand Kommune

Kommunene som nå utgjør Kristiansand kommune, har i flere år jobbet med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap gjennom ulike satsinger.

FLiK (Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand) var en satsning som samtlige skoler og barnehager i gamle Kristiansand var en del av i perioden 2012-2016. Satsningen var et samarbeid mellom Oppvekst Kristiansand og Laboratorium for forskningsbasert skoleutvikling og pedagogisk praksis (LSP) – Aalborg Universitet. Det ble utarbeidet 3 effektmål som stod sentralt gjennom satsningen og som er gjengitt i rapporten «Hold ut hold kursen»

Effektmål 1: Utvikle læringsmiljøene til fordel for alle barns sosiale og faglige læringsutbytte.

Effektmål 2: Redusere omfanget av segregerende tiltak overfor barn som trenger særskilt tilrettelegging.

Effektmål 3: Skape læringsfellesskap som fremmer opplevd tilhørighet, trygghet og trivsel og som reduserer mobbing.

(«Hold ut, hold kursen» Aalborg universitetsforlag, 2016)

Som et ledd i satsningen med FLiK fikk alle som var ansatt i skole og barnehage opplæring i pedagogisk analyse som innebærer at lærerne og ansatte i barnehagene tar utgangspunkt i kunnskapen og utfordringene de står overfor. Analysearbeidet foregår i grupper som kollektivt bidrar til å utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen og i barnehagen.

Søgne kommune og Songdalen kommune var i sin tid en del av satsingen «Inkluderende læringsmiljø» (IL), sammen med kommunene Iveland, Lillesand og Vennesla. Satsingen omfattet barnehager og skoler, samt PP-tjenestene i de ulike kommunene. Formålet med satsingen var å etablere en felles pedagogisk plattform for arbeidet med utvikling av læringsmiljø, slik at alle barn og unge skulle få større utbytte av det pedagogiske tilbudet i kommunene. Satsingen hadde tre effektmål: 1) Barnehager og skoler skulle ha et inkluderende læringsmiljø, som fremmet opplevd tilhørighet, trygghet, læring og trivsel, 2) Læringsmiljøet i barnehager og skoler skulle være under kontinuerlig utvikling, til fordel for barn og unges faglige og sosiale læringsutbytte, 3) Redusere omfanget av krenkende adferd, mobbing og segregerende tiltak. Satsingen ble sett på som en del av det ordinære utviklingsarbeidet innenfor oppvekst i de ulike kommunene, og inkluderte flere felles samlinger for alle ansatte innenfor de ulike delene av oppvekstsektoren. I tillegg fikk alle ansatte opplæring i

refleksjonsverktøyet SMTTE (sammenheng – mål – tegn – tiltak – evaluering). SMTTE-modellen ble utviklet av Hallvard Håstein i samarbeid med veiledere ved Pedagogisk senter i Kristiansand, og formålet med refleksjonsverktøyet er at personalet ved å bruke denne metoden skulle utvikle kompetanse til å forstå hvordan de kunne bidra til at alle barn og unge oppnår og tilhører et inkluderende læringsmiljø, gjennom refleksjon, planlegging og styring av utviklingsarbeid, samt veiledning, utforskning og endring av praksis (Lillesand, bedreinnsats, 2014).

I tillegg var alle lærere og ledere i ungdomsskolen i perioden 2013-2017 med på en skolebasert kompetanseutvikling (SKU) i regi av Udir. SKU innebar at ledelsen og alle ansatte ved skolene deltok på utviklingsprosesser ved egen arbeidsplass. På Utdanningsdirektoratet sine nettsider står det beskrevet at hensikten var å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjaldt læring undervisning og samarbeid.

Noen av skolene i Kristiansand er en del av Dekomp som står for "Desentralisert kompetanseutvikling". I dette arbeidet skal kommuner inngå partnerskap med universiteter eller høyskoler. Kristiansand har etablert et samarbeid med UiA (Universitetet i Agder). Ordningen skal bidra til at alle skoleeiere i samarbeid med skoleledere og lærere gjennomfører egne kompetanseutviklingstiltak.

Før kommunesammenslåingen hadde Kristiansand kommune en annen organisering av ulike fagnettverk knyttet til skoleutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid. Pedagogisk senter organiserte disse nettverkene for hele Knutepunktet Sørlandet (senere Region Kristiansand). I knutepunktet inngikk Kristiansand, Birkenes, Iveland, Lillesand, Songdalen, Søgne og Vennesla. Nettverket ble etablert i 1996, og hensikten til nettverket står beskrevet i Knutepunktets Webarkiv slik:

«De sju kommunene utgjør et felles bo- og arbeidsmarked for mer enn 135.000 innbyggere og utgjør en sterkt integrert byregion med korte geografiske avstander og stor grad av pendling mot Kristiansand. Økt bevissthet rundt dette har skapt grobunn for samarbeid på stadig flere områder. En sterkere integrasjon mellom by og omland kan være en forutsetning for fortsatt vekst i Kristiansandsregionen. Det er utfordrende at fylkesgrensen mellom Aust- og Vest-Agder skjærer gjennom Knutepunkt Sørlandet regionen». (Region Sørlandet, 2006)

Pedagogisk senter hadde ansvaret for å drive nettverk i ulike fagfelt. Det var i stor grad godt kvalifiserte lærere som ledet de ulike fagnettverkene. Det var fagnettverk i fagene norsk, matematikk, engelsk, og etter hvert naturfag. Skolebibliotek, IKT, NOA (norsk som

andrespråk), sosiallærere og spesialpedagogiske veiledere hadde også sine nettverk. Hver skole hadde egne fagutviklere og fagpersoner som var knyttet til de ulike fagnettverkene. Fagnettverkene i regi av Region Kristiansand ble avviklet 01.08.2020.

Ny organisering

I forbindelse med etableringen av storkommunen Kristiansand våren 2020, fikk organiseringen av utviklingsarbeidet blant skoleledere en ny organisering, og innholdet ble knyttet til rammeverket som er presentert i kap. 2.2.

Før sammenslåingen bar ledersamlinger i stor grad preg av å være et fora for informasjon av ulik karakter.

Fag- og utviklingsavdelingen i Kristiansand ønsker, etter sammenslåingen, å skape en skole som har en tydelig retning og fokusert innsats. I dette arbeidet har utviklingsavdelingen satt fokus på at skoleledere jobber sammen i et lærende fellesskap. For at vi skal utvikle oss sammen er det lagt opp til ulike felles arenaer for skoleledere, og det er en tanke om at det skal være en «rød tråd» i alt vi gjør, helt fra fag- og utviklingsavdeling til elevene på de ulike skolene. Ved hver skole er det valgt ut minimum to ressurslærere som har ansvaret for å lede utviklingsarbeidet i tett samarbeid med ledelsen på den enkelte skole. Fra oppstarten av skoleåret 2020-21 ble det opprettet lærende nettverk for ressurslærere i Region Kristiansand. I den nye organiseringen vil de nye nettverkene ha fokus på hvordan en kan utvikle skolens profesjonsfellesskap, samt på videreutvikling av skolens praksis i arbeidet med elevens læring i alle fag. Den største endringen ved disse nettverkene er at en beveger seg fra enkeltfag til en mer fagovergripende tilnærming.

Det er skolens ledelse som velger ut ressurslærerne, men det er gitt noen anbefalinger fra fag- og utviklingsavdelingen om hva som kjennetegner en ressurslærer i Kristiansand. De bør være utviklingsorienterte og ha et ønske om å være med på å videreutvikle praksis på egen enhet både blant personalet og ut i læringsarbeidet til elevene. I tillegg bør de ha innsikt i hva som er suksesskriteriene for endrings- og utviklingsarbeid i skolen, og være en endringsagent i utviklingsarbeidet. En ressurslærer må kunne anvende sin kompetanse på tvers av fag, og samarbeide godt med kollegaer, ledelse og tillitsvalgte.

I mai 2020 ble skissen for hvordan utviklingsarbeidet skulle organiseres presentert for skoleledere. Det vil bli presentert i kommende kapittel.

Rammeverket i Kristiansand bygger i stor grad på koherens-teorien utarbeidet av Michael Fullan som vi utdyper i kap. 3.

2.5.1 Organisering

Fag og utviklingsavdelingen i Kristiansand kommune har i tillegg til rammeverket designet en fremdriftsplan for hvordan kommunen skal organisere og rigge seg for å ivareta kravet som er formulert i overordnet del 3.5.

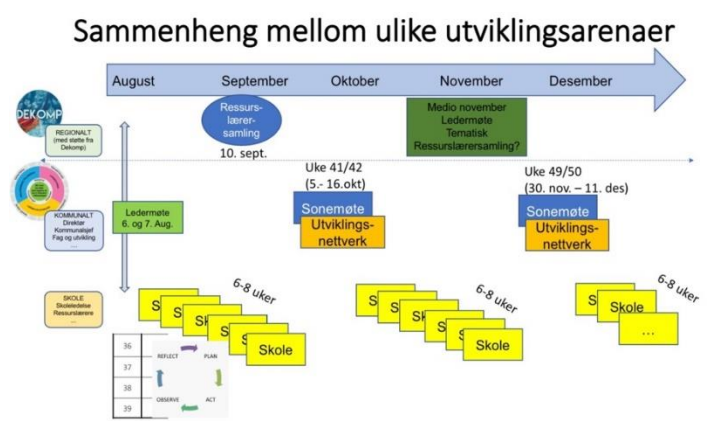
Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over fellesverdier, og vurderer og videreutvikler praksis.

Kristiansand kommune har i sin strategiplan omtalt hvordan det vil legges til rette for fokusert innsats:

Å fokusere innsatsen handler om å prioritere det som er viktigst og unngå distraksjoner. Dette krever at vi har felles mål og utvikler felles holdninger, kunnskap og ferdigheter hos alle ledere og ansatte i oppvekst. (Kristiansand kommune, 2020)

I tillegg er det også et mål i arbeidet å jobbe kontinuerlig med å skape bedre sammenheng i utviklings- og kvalitetsarbeidet. Dette kommer frem i tidslinjen i figur 2:

Figur 2 Sammenheng mellom ulike utviklingsarenaer i skolesektoren i Kristiansand kommune



(Kristiansand kommune, 2019)

Det vil være ulike møtearenaer organisert som lærende nettverk for ulikt formål.

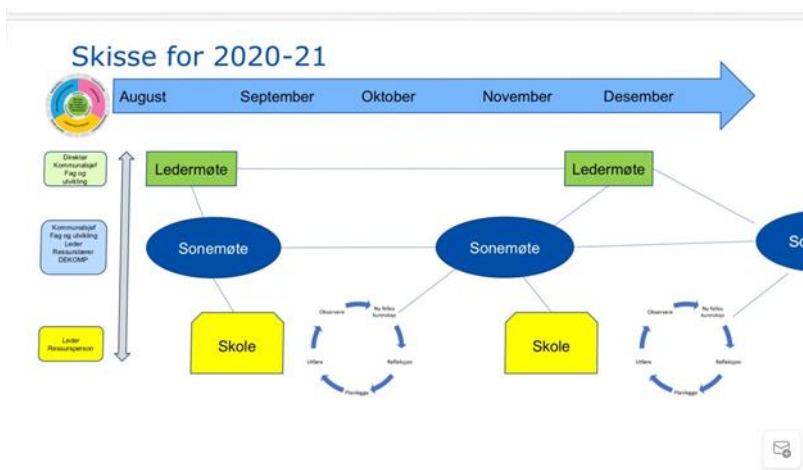
Ressurslærersamlingene vil være for samtlige lærere med denne funksjonen i hele kommunen. Denne samlingen vil gi lærerne en bredere forståelse av innholdet i rollen.

Sonemøter er samlinger hvor ledelsen og ressurslærere fra ulike soner, fem totalt, i kommunen samles for å reflektere og videreutvikle egen og andres praksis. Det er fag- og utviklingsavdelingen som har ansvaret for innkalling, tema og organisering av disse samlingene.

Mellom samlingene kommer det fram av figur 3 at det skal forekomme utviklingsarbeid som inneholder elementer av både planlegging, gjennomføring, refleksjon og vurdering knyttet til undervisnings- og læringsarbeid hos elevene. Dette arbeidet drives som aksjonslæring som på UDIR sine websider blir beskrevet som en læringsprosess hvor ansatte observerer og reflekterer over egne erfaringer på en systematisk måte.

Mai 2020 ble skolelederne i Kristiansand presentert for en skisse som viser sammenhengen mellom ledermøter, sonemøter og skoler. Den har også med seg elementet av aksjonslæring som skal forgå på de ulike skolene i tidsrommet mellom sonemøtene.

Figur 3 Sammenheng mellom ulike utviklingsarenaer II



(Kristiansand kommune, 2020)

Dette kapittelet danner grunnlaget for konteksten for hvorfor og hvordan det skal drives arbeid med profesjonsfaglige fellesskap blant ledere og lærere. I det kommende kapittelet vil

vi se nærmere på teorigrunlaget for hva profesjonsfaglige fellesskap er, og hvordan ulike teorier belyser dette temaet.

3.0 TEORETISK RAMMEVERK

Oppgavens problemstilling setter fokus på hvordan skoleledere arbeider med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap på egen enhet, og i hvilken grad det er forskjeller på hvordan det organiseres og hva skoleledere mener er sentralt i dette arbeidet. Før vi går inn i våre undersøkelser på dette området, er det viktig å se på hva teorien beskriver som det sentrale.

For å få et bedre grunnlag til å forstå empirien, har vi gjort et utvalg av teoretiske perspektiver som vi mener er sentrale bidrag til å forstå hvordan profesjonelle læringsfellesskap utvikles. Det er sentralt å se på hvordan de ulike teoretikerne definerer begrepet, men også hvilke faktorer de mener er avgjørende i dette arbeidet.

Som det kommer frem i kapittel 2, er utviklingsarbeidet på den enkelte enhet en del av et større nettverk. Vi vil derfor starte med å se på noen helhetlige modeller for skoleutvikling, som også omhandler skoleeiers rolle i utviklingsarbeidet, før vi går inn i teorien som omhandler hvordan man utvikler profesjonelle læringsfellesskap på den enkelte skole.

Michael Fullan og Joanne Quinn (2017) har utviklet en modell for skoleutvikling som ikke bare berører hva som må gjøres lokalt på den enkelte skole, men også hvilke regionale og nasjonale drivere som er avgjørende for å drive god skoleutvikling. Allerede i tittelen blir det tydelig hva som er avgjørende i deres teori – *sammenheng* på alle nivåer i utdanningssystemet.

Amy Kates og Jay Galbraith (2007) har designet en modell bestående av fem komponenter, som skal hjelpe ledere i arbeidet med kapasitetsbygging i egen enhet. Komponentene strategi, struktur, prosess, belønning og mennesker er satt sammen i en såkalt stjernemodell, hvor komponentene er gjensidig avhengige av hverandre i arbeidet med å bygge kapasitet.

3.1 Koherens i skoleutvikling

Fullan og Quinn peker på at en må skape lærings-samfunn på alle nivåer for at en skal oppnå best mulig effekt av kapasitetsbygging. Regionalt må det foreligge en struktur hvor alle på tvers av avdelinger er med for å danne et felles språk, felles kunnskapsbase og felles ferdigheter. Videre peker Fullan og Quinn på viktigheten av å rette arbeidet inn mot få

viktige mål, forbedre strategien og omvurderer hvilke ressurser og praksiser som er nødvendige for å oppnå målene.

Rektorer er nøkkelpersonene for at endring skal forekomme. I arbeidet med andre rektorer bør det legges til rette for et arbeid som fremmer utviklingen av ferdigheter som kreves for å videreutvikle kapasitetsbyggingen på den enkelte skole.

Fullan og Quinn viser til at skoleledergrupper som består av rektorer sammen med lærere kan, sammen med tilsvarende grupper fra andre skoler, bringe inn ny forståelse for et felles språk, felles kunnskapsbase og sett med ferdigheter til egen skole. (Fullan og Quinn, s.81)

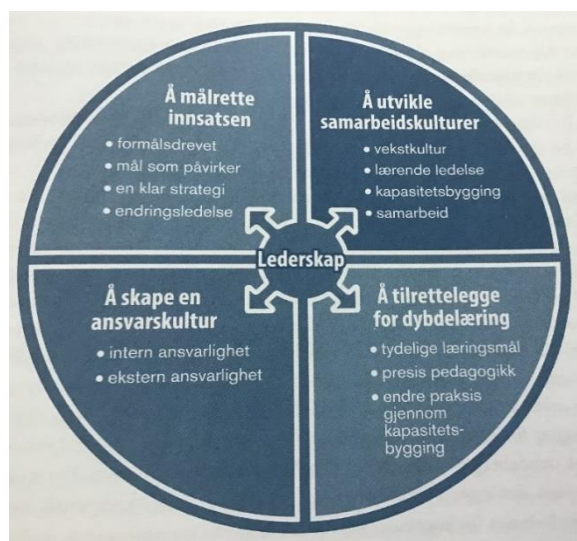
Fullan og Quinn (2017) har utviklet et handlingsrammeverk for skoleutvikling. Rammeverket peker på viktigheten av å skape koherens, sammenheng, i utviklingsarbeidet fra nasjonalt, regionalt og lokalt nivå og helt ut til elevenes læring. Definisjonen av koherens har Fullan og Quinn hentet fra *Merriam-Webster* som definerer koherens som «integrasjonene av ulike elementer, relasjoner eller verdier». Koherens i skoleutvikling skjer når et stort antall mennesker har en dyp forståelse for hva som må gjøres - og ser sin egen rolle i hvordan man kan oppnå dette formålet i organisasjonen (Fullan og Quinn, 2017, s.10). Dette er viktig for å skape mening for de ansatte i endringsprosessen. For å skape effektive endringsprosesser hevder Fullan og Quinn at en må forme og omforme gode ideer samtidig som en bygger kapasitet og eierskap til de involverte parter. Når denne prosessen pågår er det på to sentrale komponenter som begge må tas for å lykkes. 1) ideens kvalitet og 2) prosessens kvalitet (Fullan og Quinn, 2017 s.35)

Koherens er det som foregår hos menneskene mentalt og i praksis, individuelt og i fellesskap.

Drivere for å lykkes i skoleutvikling

Rammeverket, som er utarbeidet i samarbeid med Schwalmes-ene og Campbell-en (Fullan og Quinn, 2017, s.32), peker på de riktige driverne i skoleutviklingen.

Figur 4 Rammeverk for koherens



Figur s.33 (Fullan og Quinn, 2017)

Sentralt i rammeverket står ledelse for å skape utvikling og endring, hvor lederens rolle blir omtalt i å håndtere overgangen fra den nåværende til den fremtidige tilstand. (Fullan og Quinn, 2017, s48)

Fullan og Quinns første riktige driver i handlingsrammeverket for koherens er *å målrette innsatsen* for å bygge kollektiv kapasitet i organisasjonen. Løsninger er å utvikle et begrenset antall mål og å være utholdende i å nå dem, og samtidig klare å unngå distraksjoner. Så snart formålet og målene er identifisert er det avgjørende for menneskene i organisasjonen at de forstår at det finnes en klar strategi for å oppnå dette, og at de er i stand til å se egen rolle i denne strategien.

Den andre driveren er *å utvikle samarbeidskultur* som stadig avklarer roller på individ og teamnivå. Denne disiplinen er sentral i oppgaven vår i forhold til fokuset på profesjonsfaglige læringsfelleskap, og vil derfor bli ytterligere utdypet. Formålet med å utvikle en solid samarbeidskultur er at det kompliserte og fragmenterte skal bli målrettet kraft for endring hvor alles refleksjoner kommer frem og alle har en felles kunnskap om et felles formål. (Fullan og Quinn, 2017, s. 70)

I en organisasjonsutvikling er individene viktige, men kulturen er enda viktigere. Det hjelper ikke i det lange løp med en eller få ivrige som drar hele lasset. Fullan og Quinn påpeker at om

organisasjonen skal endres må oppmerksomheten rettes mot både kulturen og individene i den. Kulturen kan sluke individer raskere enn man utvikler dem og derfor må både kulturen og individene endres samtidig. For å endre en organisasjon eller gruppe er beste måten å bruke deltakerne i gruppen til å gjøre endringsarbeidet selv. «Å bruke selve gruppen til å endre gruppen». (Fullan og Quinn, 2017, s.78) Ledelsen må gi den riktige blandingen av «trykk og støtte» for å skape en vekstkultur, og det vil si trykk som skaper fremdrift innenfor en støttende og målrettet kultur.

En annen faktor som belyses for å utvikle en samarbeidskultur er at rektor og skolens ledelse er lærende sammen med resten av skolens personal. Rektor blir da en lærende leder og en rollemodell inn i en kultur hvor det forventes at lærere er i et kontinuerlig lærings- og refleksjonsarbeid. (Fullan og Quinn, 2017, s.76)

For å utvikle en samarbeidskultur forutsetter det at en skaper en kollektiv kapasitetsbygging hvor alle lærere tilegner seg en praksis som er nødvendig for at elevene får mest mulig effektiv undervisning, og hvor gapet blir lukket. Det mest sentrale for oppnå dette er at det utvikles en felles kunnskap- og ferdighetsbase for samtlige ledere og lærere i systemet, samtidig som en har blikket rettet mot få mål over lengre tid. (Fullan og Quinn, 2017, s.79)

Når en har fokus på å utvikle en samarbeidskultur sier Fullan og Quinn at en må rette fokuset mot flere nivåer. I skolesammenheng må det også fokuseres på å danne en samarbeidskultur blant ledere, ikke kun på den enkelte skole. I de ulike læringssamfunnene rettes fokuset mot at alle deltakerne utvikler felles språk, kunnskap, ferdigheter og forpliktelser. (Fullan og Quinn, 2017, s. 80)

Den tredje driveren er å *legge til rette for dybdelæring* for å få fart på forbedringsarbeidet og fremme innovasjon. Denne komponenten handler om relasjonen mellom pedagogikk og teknologi. Fullan og Quinn påpeker at en må gå dypere inn i grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving samtidig som en har fokuset på en målrettet innovasjon.

I arbeidet med å tilrettelegge for dybdelæring peker Fullan og Quinn på tre elementer som må ha fokus- 1) Etablere klare mål for dybdelæring, 2) Skape en presis pedagogikk ved å benytte digitale verktøy som akselerator ,3) endre praksis gjennom kapasitetsbygging. (Fullan og Quinn, 2017, s. 100)

Den fjerde og siste driveren er å *skape en ansvarskultur* som forplikter både individuelt og kollektivt. Alle i organisasjonen har ansvar for å gjennomføre de felles målene som er satt.

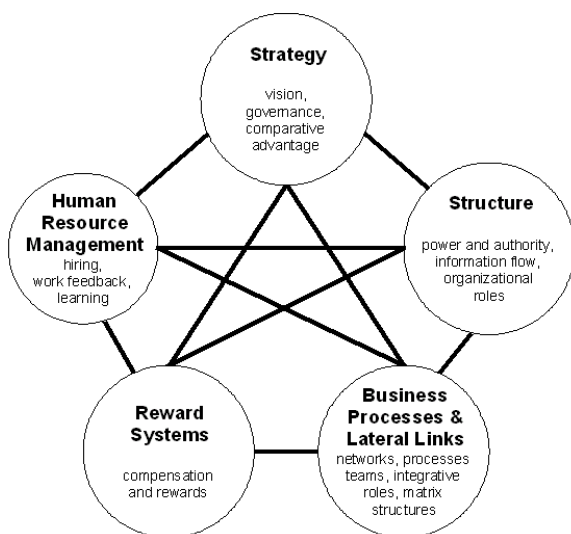
Disse fire driverne henger sammen og må ivaretas samtidig og kontinuerlig fra første dag for å få til sammenheng i organisasjonsutviklingen.

Et av hovedpoengene til Fullan og Quinn er at endringer aldri stopper opp. Noe nytt utvikler seg hele tiden og du må holde deg oppdatert. I tillegg kommer det alltid nye medarbeidere og den perfekte arbeidsgruppen vil aldri vare evig. For dem er det å skape sammenhenger en kontinuerlig prosess.

3.2 Stjernemodellen

Organisasjonsdesign handler om prosessen med hvordan man jobber i flere ledd for å skape en effektiv og målrettet organisasjon med kapasitet til å oppnå målene man har satt. Kates og Galbraith snakker i sin bok «Designing your organization – using the star model to solve 5 critical design challenges» (2007), om hvordan man kan bruke stjernemodellen som et rammeverk for avgjørelser når man skal bygge kapasitet i enheten. Stjernemodellen inneholder fem komponenter, som ved å jobbe sammen, vil kunne hjelpe ledere til å skulle legge en langsiktig strategi, til å ta tydelige valg og til å evaluere og justere kursen underveis. (Kates and Galbraith, 2007, s. 2).

Figur 5 Stjernemodellen



(https://en.wikipedia.org/wiki/Jay_R._Galbraith)

Stjernemodellens fem komponenter er, som tidligere nevnt, strategi, struktur, prosess, belønning og mennesker. Strategien handler om hvilke visjoner og oppdrag man har, samt hvilke kortsiktige og langsiktige mål man har satt seg. Med struktur menes den organisatoriske oppbyggingen av enheten; hvor ligger makta og hvordan når man fram til kundene? Prosess handler om samarbeidet i enheten og hvordan man legger til rette for å optimalisere dette, mens belønning handler om hvor gode ledere er til å se og verdsette de ansatte ut ifra målene vi har satt og resultatene som oppnås. Når det gjelder menneskene, menes det de menneskelige ressursene man har og hvordan vi kan legge til rette for at de skal kunne oppnå målene og resultatene vi ønsker. Kates og Galbraith peker på at selv om kultur er en viktig del av en organisasjon, så er ikke kultur regnet som en egen del av stjernemodellen, da en organisasjons kultur handler om felles normer og verdier som er utviklet over tid i en organisasjon, og dermed ikke kan designes av lederen på samme måte (Kates and Galbraith, 2007, kap.1).

«It is always easier to change a business strategy than to change an organization, just as it is easier to change a course beforehand than it is to turn a large ship that is already under way» (Kates and Galbraith, 2007, s. 3)

I organisasjonsdesign er det mange avgjørelser som skal tas og avgjørelser tatt tidlig i prosessen vil kunne få følger for hvilke avgjørelser man kan ta senere i prosessen. Det vil derfor være viktig at man som leder forsøker å sikre at avgjørelsene man tar tidlig i en prosess er de riktige avgjørelsene. Det å ha et rammeverk for hvordan man tar avgjørelser vil kunne ha mange fordeler, blant annet skape et felles språk og forståelse for hvorfor et valg er bedre enn et annet, gjøre at man tenker langsiktig og sette en i stand til å forutsi og evaluere mulige utfall og dermed lettere kunne justere prosessen underveis. Premisset for stjernemodellen er at ulike strategier trenger ulike måter å organisere på for å lykkes, og det er lederens ansvar å designe organisasjonen for å bygge kapasitet og lykkes med ulike strategier. Alle komponentene må støtte opp om strategien, et annet viktig premiss blir derfor å justere retningen på strategien etter behov. Omstillingskapasiteten for organisasjonen pekes på som viktig, og justering bør sees på som en konstant prosess. (Kates and Galbraith, 2007, kap. 1)

Kates og Galbraith fremhever flere viktige prinsipper ved organisasjonsdesign, blant annet nødvendig kompleksitet, komplementære sett med valg, sammenheng, aktivt lederskap, omstillingsevne og utviklingsevne. Når det gjelder nødvendig kompleksitet, må vi stille spørsmål med hvorvidt vi har forenklet organisasjonen for mye eller om vi har gjort ting så komplekst at vi mister de ansatte på veien. Om komplementære sett med valg, peker de på

viktigheten av å legge en god strategi som reduserer valgmulighetene. Sammenheng handler om viktigheten av den røde tråden i organisasjonen. Med omstillings- og med utviklingsevne, menes enkelt og greit organisasjonens evne til å omstille seg raskt etter behov og til å tenke og legge til rette for utvikling. Ved å planlegge med utgangspunkt i stjernemodellen, mener Kates og Galbraith at ledere lettere vil kunne organisere enheten på en måte som gjør at vi skal kunne gjennomføre strategien vår, samt at valgene man kan ta i prosessen med utviklingsarbeidet vil være færre og utfylle hverandre. De mener også at vi lettere vil kunne skape sammenheng og være bevisst hvordan vi skal utøve et aktivt lederskap med kontinuerlig prioritering og kommunikasjon som fremmer visjonen vi jobber etter. De påpeker også viktigheten av å jobbe nedenfra; å utvikle oss sammen. (Kates and Galbraith, 2007, kap. 1).

3.3 Profesjonelle læringsfellesskap

Profesjonelle læringsfellesskap er et sentralt begrep i oppgaven vår. Teorien bak dette begrepet er avgjørende for våre undersøkelser. Vi beveger oss i et stort felt og det er sentralt å kunne finne frem til hvilke faktorer som er avgjørende i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap.

Det finnes ikke en universell definisjon av begrepet (Sleegers et. al.,2013), men det eksisterer til en viss grad en felles forståelse av hva som ligger i begrepet. Dufour et. al, definerer PLF som «en vedvarende prosess hvor profesjonelle i utdanningsfeltet jobber samarbeidsrettet i stadig tilbakevendende kretsløp av felles undersøkelser og praksisforskning med henblikk på å oppnå bedre resultater for elevene de underviser.» (DuFour, Eaker og Many, 2010, s. 11)

Denne definisjonen legger vekt på et felles mål: bedre resultater for elevene. Den presiserer at det er en prosess og at det forutsetter samarbeid. Definisjonen legger også vekt på en undersøkende, forskende tilnærming til praksis.

Begrepet PLF fikk aktualitet etter at Peter Senge i *The Fifth Discipline* (1990) satte fokus på ideen om lærende organisasjoner. Omtrent samtidig utviklet Donald Schön teorien om reflekterende praksis i boka «*The Reflective Turn*» (1991). Utover 1990- tallet, blir begrepet brukt av ulike teoretikere for å beskrive hvordan lærere og andre yrkesgrupper utvikler kunnskap i fellesskap.

Før vi går inn i teorien om profesjonelle læringsfellesskap, vil vi se nærmere på definisjonen av begrepet og ordene begrepet består av. Vi vil starte med å redegjøre for hva ordet profesjonalitet betyr i denne konteksten, før vi går inn i læringsbegrepet ved hjelp av Argyris og Schön.

Louise Stoll og Karen Seashore Louis hjelper oss med å definere begrepet, men også med å gå dypere inn i begrepet og stille spørsmål ved kunnskapen vår om hvordan PLF utvikles og utfordringene knyttet til dette i boka «Professional Learning Communities – Divergence, Depth and Dilemmas» (2007)

Flere forskere trekker linjer tilbake til Senges idéer i *The Fifth Discipline* fra 1990 som drivkraft i utviklingen av ideen om PLF (Boyd & Hord, 1994; Hipp et al., 2003; Hord, 1997) For å få god oversikt, vil vi dykke ned i Senges teori om de fem avgjørende disipliner. Videre vil vi se på hvordan Richard Dufour og Robert J. Marzano i sin bok «Ledere af læring» (2015) presenterer tre store ideer om hva som driver prosessen med profesjonelle læringsfellesskap (Dufour & Marzano, 2015).

I 1997 presenterte Shirley Hord fem dimensjoner hun mente var avgjørende for å utvikle gode profesjonelle læringsfellesskap. Disse dimensjonene har vært sentrale i forskning på dette feltet og er senere videreutviklet av blant annet Jane B. Huffman og Kristine K. Hipp.

3.3.1 Profesjonalitet + læring + fellesskap

Som tidligere nevnt finnes det ikke en universell definisjon av begrepet, men en konsensus om hva som kjennetegner PLF. *A group of teachers sharing and critically interrogating their practice in a ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning- oriented, growth – promoting way* (Stoll et. al, 2007, s. 2). Samtidig er også ordene i begrepet hver for seg betydningsfulle. Ordet *profesjonell* eller profesjon innebærer at man baserer seg på en kunnskapsbase, at man følger en etisk standard utviklet av profesjonen og at praksisen er preget av samarbeid. Autonomi er også et sentralt kjennetegn ved profesjonalitet. Profesjonene skal selv kunne utvikle standarder for god praksis. Stoll et. al (2007) problematiserer dette. Er det slik at lærere utvikler sine egne standarder for god praksis, eller er de i stor grad styrt av læreplan og andre styringsdokumenter?

Da termen først ble lansert var det fokus på *profesjonelle fellesskap*, men Stoll & Louis (2007) presiserer at det ikke er uvesentlig at ordet «lærende» kom inn i begrepet. I denne sammenheng definerer de læring som “working together towards a common understanding of concepts and practices” (Stoll & Louis, 2007, s. 3) Det presiseres at lærernes læring må få betydning for elevenes læring.

For å få en bedre forståelse av termen, vil vi gå litt dypere inn i hva som ligger i begrepet profesjonalitet, før vi ser nærmere på en kollektiv forståelse av læringsbegrepet.

Profesjonalitet

Begrepene profesjon, profesjonell og profesjonalitet er mye brukte, men også misbrukte begreper i forbindelse med yrkesutøvelse. Det er ikke enighet om hvordan begrepene skal brukes. Ordet profesjon kommer fra latin «*professio*», som betyr offisiell oppgave eller yrke. Det henvises til kjennetegn som kontrollert utdanning av lang varighet, autonomi i yrkesutøvelsen, en tydelig og unik kunnskapsbase av vitenskapelig karakter, en nedtegnet yrkesetikk og et ansvar for utvikling av yrket. Profesjonalitet kjennetegnes også ved at yrkesutøvelsen er så kompleks at den ikke kan detaljstyres utenfra, men at samfunnet må ha tillit til yrkesutøveren. (Imsen, 2009)

Et sentralt kjennetegn ved profesjonalitet, er at profesjonen utvikler en unik kunnskapsbase av vitenskapelig karakter. Lengden på høyere utdanning vil kunne bidra til dette, men det pekes også på at den kunnskapen som tilegnes gjennom utdanning er av generell karakter og ikke nødvendigvis bidrar til en profesjonsunik kunnskap. Christer Brusling (2001) peker på dette i sitt bidrag til boka *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (Kvernbekk (red.), 2001). Fra en profesjonsteoretisk synsvinkel, stiller han spørsmål ved at lærere ser på den praktiske delen av utdanningen som mer relevant enn den teoretiske. Brusling trekker frem Schöns teori som en løsning på forholdet mellom teori og praksis. Schön ser på den teoretiske kunnskapen som en del av praksis, men at den blir utviklet gjennom lærernes refleksjon. Kunnskap *for* lærere blir komplementert med kunnskap utviklet *av* lærere. (Kvernbekk 2001, s. 116) En utfordring med dette synet på læreres kunnskapsbase, er hvordan den lokale kunnskapen skal deles med lærerfellesskapet. Dette tar oss over til neste kjennetegn ved profesjonalitet - utvikling av et fagspråk.

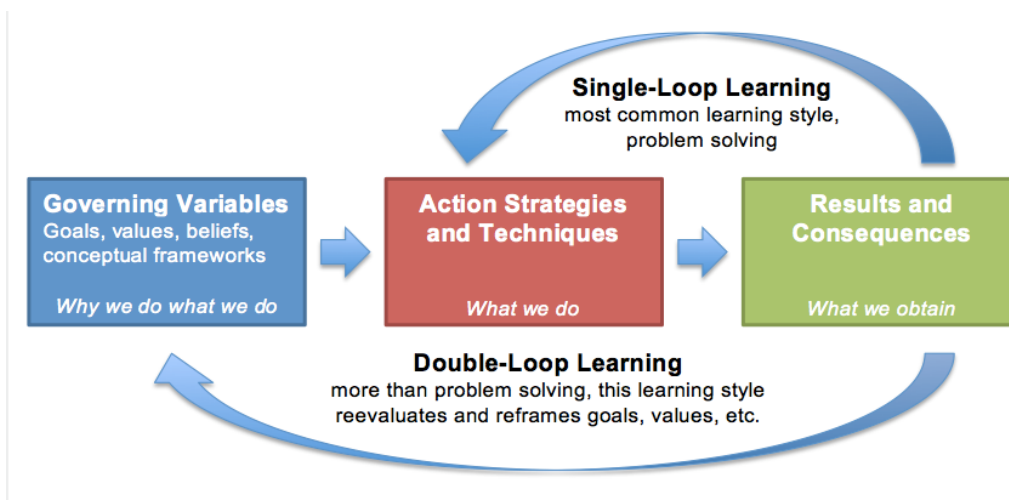
På mange måter har høy profesjonell kvalitet sin forutsetning i utdannelsen. Den teoretiske innføringen danner en referanseramme og trener yrkesutøveren i å tenke i begreper. Språket blir avgjørende for hva vi ser. Faglige begreper blir et verktøy for bevisstheten, en måte å fastholde og strukturere erfaringer på. Erling Lars Dale (1993) skriver «Lærernes iakttakende tenkning er språklig bestemt» (Ibid, s.28). Begrepene er avgjørende for hvordan vi ser på egen praksis, og hvordan vi analyserer egen tenkning, men kanskje enda viktigere, et godt begrepsapparat vil øke yrkesutøverens (lærerens) evne til å dele tanker og erfaringer med andre.

Et tredje kjennetegn ved profesjonalitet er autonomi. Brusling (I Kvernbekk, 2001) debatterer også dette kjennetegnet. Den profesjonelle yrkesutøver bør ha mulighet til å påvirke både utdanning og profesjonell utvikling i praksisfeltet. I begrepet «profesjonell autonomi» ligger det til grunn at profesjonen selv kan definere lover, regler og standarder for god yrkesutøvelse. (Kvernbekk, 2001, s. 117) Autonomi er ikke det samme som frihet. Det er ikke den enkelte lærer eller yrkesutøver som står fritt til å utvikle sine egne standarder, men profesjonen som utvikler standarder i fellesskap.

Fra individuell til kollektiv læring

Begrepet læringsfellesskap impliserer at læring i denne konteksten er en kollektiv aktivitet. Ifølge teori om individuell læring, skjer det når individer tilegner seg ny kunnskap, øker sin eksisterende, eller får tilgang til ny, som videre påvirker eller endrer individets adferd. (Brandt og Elkjær, 2011) Endret kunnskap vil jo ikke alltid føre til endret adferd, men skaper et potensial. Som individet, utvikler også organisasjoner grunnleggende forståelser, verdier og normer som påvirker hvordan den handler i ulike situasjoner. Læringen som skaper endring, kan foregå på ulike måter og på ulike nivåer. Argyris og Schön (1978) skiller mellom to nivåer av endring. På det ene nivået endrer man *innenfor* de grunnleggende forståelsene, på det andre nivået endrer man også selve forståelsen. Argyris og Schön kaller det enkel – og dobbelkretslæring.

Figur 6 Dobbelkretslæring



(kilde: vipconsulting.com)

Enkelkretslæring innebærer at man handler innenfor de gjeldende rammene. Organisasjonen gjør justeringer og tilpasninger for å f.eks. øke effektiviteten, men endringene rokker ikke med grunnleggende forståelser og verdier og endringen blir dermed ikke radikal. Endringene blir heller ikke gjenstand for undersøkelse og refleksjon. (Argyris og Schön, 1978)

Kjennetegnet ved dobbelkretslæring, er nettopp at grunnleggende verdier og forståelser blir utfordret. I enkelkretslæring er man opptatt at man gjør ting riktig og justerer slik at man optimaliserer handlingene. I dobbelkretslæring er man opptatt av om man gjør de riktige tingene. Når dobbelkretslæring fungerer optimalt i en organisasjon, vil organisasjonen være dynamisk og innovativ. Denne måten å lære på, krever en åpen kultur. Argyris og Schön peker også på at undersøkelse og refleksjon er avgjørende i denne type prosesser. For å få til endringer, må man tåle at konflikter er en del av prosessen. For at dobbelkretslæring skal skje er det viktig at man vektlegger objektiv og kontrollerbar informasjon, at valgene man tar er kunnskapsbaserte og at medlemmene i organisasjonen føler en felles forpliktelse overfor beslutninger. Argyris og Schön trekker også frem viktigheten av struktur. Strukturelle betingelser vil påvirke i hvilken grad undersøkelse og refleksjon foregår på ulike nivåer og arenaer i organisasjonen, og i hvilken grad alle aktører er inkludert i dette arbeidet. Dette fokuset på at hele organisasjonen må være lærende for å lykkes med endring, tar oss videre til

Louis Stoll og Karen Seashore Louis og deres utvidede tilnærming til PLF- begrepet.

3.3.2 En utvidet forståelse av PLF- begrepet

Stoll og Louis innleder boka «Professional Learning Communities – Divergence, Depth and Dilemmas» (2007) med å stille noen sentrale spørsmål knyttet til utviklingen av PLF. Der redegjør de for hvordan PLF kan defineres, før de går mer i dybden på begrepet.

Stoll og Louis er bevisste på at det ikke finnes en universell definisjon av begrepet, men trekker frem følgende definisjon som et utgangspunkt: *A group of teachers sharing and critically interrogating their practice in a ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning- oriented, growth – promoting way* (Stoll et. al, 2007, s. 2).

De stiller spørsmål ved om definisjonen gir en fullverdig forståelse av begrepet. PLF har tradisjonelt referert til en gruppe lærere og ledere som jobber mot en felles forståelse. Stoll & Louis (2007) peker på at når lærere skal møte behovene til ulike elever i ulike kontekster og samtidig forholde seg til en verden i rask endring, så kreves det kanskje en annen eller utvidet tilnærming. Dette gjelder både i form av medlemmer i læringsfellesskapet og hvilke kunnskapskilder som skal benyttes. En utvidet tilnærming til hvem som skal delta i PLF vil f.eks. være å samarbeide på ulike nivåer i skolesystemet, danne nettverk på tvers av skoler og eksempelvis inkludere elever og foreldre i dette arbeidet. I forhold til kunnskapskilder, kan det være aktuelt å gå utover pedagogisk kunnskap og hente teori fra andre fagområder for å løse skoleoppdraget, men også bruke den lokale kunnskapen (evidensen) som finnes på den enkelte skole.

Videre spør Stoll & Louis om vi klarer å lokalisere utfordringene knyttet til utviklingen av PLF, og hvordan de håndteres. De peker på at det finnes mye teori om hvordan PLF utvikles, likevel er det vanskelig å få til i praksis. Stoll & Louis gir ikke noe svar på dette, men mener at vi trenger dypere kunnskap om prosessene som foregår på skolene, og at man må finne svarene gjennom verktøy som undersøker prosessene og samtidig ivaretar prinsippene som ligger til grunn for PLF og tar hensyn til den lokale konteksten. Disse verktøyene eller prosessene bør samtidig stimulere til reflekterende, undersøkende praksis, selvevaluering, dialog, samarbeidslæring og problemløsning.

Stoll og Louis mener det er særlig tre utfordringer som kan gjøre utviklingen av PLF vanskelig. Den første utfordringen knytter seg til eksisterende strukturer. Størrelse og organisering på den enkelte skole påvirker muligheten til å utvikle gode læringsfellesskap. I hvilken grad samarbeidet er fagsentrert eller er fokusert på fagovergripende kunnskap, er avgjørende. En annen faktor som er betydningsfull, er de sosiale relasjonene i læringsfellesskapet. Tette bånd og stor grad av tillit innad i ei gruppe er sentralt for å være lærende. PLF handler om å utforske og stille hverandre utvidende spørsmål, og dette krever trygge sosiale relasjoner. Samtidig kan for tette bånd også hindre utvikling fordi det kan hindre medlemmene i å søke samarbeid med andre grupper/nettverk. En tredje utfordring som Stoll og Louis tar tak i, er hvordan man skal utvikle bærekraftige utviklingsarenaer. Varig endring er avhengig av en viss stabilitet. Det er vanskelig å lære i usikre omgivelser. Utvikling krever fleksibilitet og evne til å stå i nye, usikre ting, men det må balanseres med stabilitet og kjente strukturer. Stoll og Louis (2007, s. 8) er særlig opptatt av at det i noen skoler er mye utskiftning i personalet, men problemstillingen er særlig aktuell i den verden vi lever i nå, der usikkerhet er den nye normalen. De er også opptatt av hvordan den teknologiske utviklingen påvirker oss og gir muligheter til kunnskap og nye nettverk på tvers av geografi. Samtidig stiller de spørsmål til den måten å kommunisere på, og lurer på om den gir samme muligheter for den dype, reflekterte læringen.

Stoll og Louis ønsker å flytte fokuset fra *hvem* som skal være med i et læringsfellesskap til hvordan man kan organisere nettverk på en hensiktsmessig måte når nettverket også inkluderer mennesker man treffer sjeldent ansikt til ansikt, og som eksisterer i en verden som er i rask endring.

Louise Stoll har i samarbeid med Ray Bolam, Agnes McMahon, Mike Wallace og Sally Thomas (2006) sammenfattet teorien som omhandler profesjonelle læringsfellesskap. De trekker frem fem sentrale punkter som kjennetegner profesjonelle læringsfellesskap. Det første de understreker er at arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap må baseres på en *felles forståelse av hvilke verdier og visjoner som er sentrale*. Det er spesielt sentralt å ha en felles forståelse om elevenes læring, trivsel og utvikling (Stoll et. al, 2006, s. 226).

Det andre som trekkes frem som sentralt er at *elevenes læring er et kollektivt ansvar*. Det er avgjørende hvordan man snakker om elever. Er det «våre» eller «mine» elever? Dette gjelder ikke bare på den enkelte skole, men vi må snakke om «våre» elever på tvers av skoler og på alle nivåer i skolesystemet (Stoll et. al s. 46)

Det tredje punktet handler om at deltakerne i profesjonelle læringsfellesskap arbeider med *reflekterende og undersøkende metoder*. Refleksjon trekkes i teorien frem som et sentralt kjennetegn ved profesjonelle læringsfellesskap. Begrepet *refleksiv praksis* ble lansert av Donald Schön i 1983. Lars Qvortup (2018) mener det er viktig å skille mellom refleksiv praksis slik Schön definerer det og refleksiv praksis som er forskningsinformert. Refleksjon bør kombineres med utforskende metoder, der lærere driver forskning på egen praksis. Data og forskning kan bidra til å utfordre og speile praksis og dermed bidra til en reflekterende praksis som er overskridende, ikke bare bekrefter gjeldende praksis.

En forskende tilnærming til praksis innebærer også at lærere *samarbeider praktisk gjennom å planlegge undervisning sammen, observere og veilede hverandre*. (Qvortrup, 2018, s. 53) Skoler som vil danne profesjonelle læringsfellesskap bør finne en struktur for samarbeid der lærere utvikler undervisning sammen, prøver ut, observerer hverandre og møtes igjen for å reflektere over elevenes læring. Observasjonen og veiledningen bør ha fokus på elevene fremfor læreren.

Det siste nøkkelpunktet Stoll et.al (2006) trekker frem er nettopp *at læring og kompetanseutvikling må skje i teamfellesskapet*. Et godt teamsamarbeid er avhengig av gjensidig tillit. Teamet må oppleve å ha autonomi, samtidig må teammedlemmene ha tillit til hverandre. Tid er også en faktor i dette arbeidet. Lærerne må oppleve at det er avsatt tid til å observere hverandre, men også til å reflektere over praksis.

3.3.3 Kunsten å være lærende

Peter M. Senge innleder boka «Den femte disiplin - kunsten å utvikle den lærende organisasjon» (2004) med å peke på en av årsakene til at vi ikke alltid lykkes med å være lærende. Vi har en tilbøyelighet til å dele komplekse utfordringer opp i mindre deler og mister dermed helheten og evnen til å se sammenhengene i den verden vi opererer i. (Senge, 2004, s. 9)

Senge trekker frem fem sentrale disipliner som organisasjonen må fokusere på for å lykkes med å være lærende. Begrepet «disiplin» forklarer han som et sett av teorier og teknikker som må studeres og mestres, og som en utviklingsvei der man kan tilegne seg ulike kompetanser (Senge, 2004, s. 16)

Den første disiplinen som trekkes frem er *systemtenkning*. Handlingene våre påvirkes av strukturene som er mer eller mindre synlige for oss, og vi må være bevisste disse strukturene for å kunne endre atferd. Skal organisasjonen bli lærende må vi ha fokus på hele systemet, ikke bare på øyeblikksbilder. Systemtenkningen integrerer de ulike elementene. I en skolekontekst vil det være avgjørende at ny kunnskap integreres med tidligere kunnskap for å utvikle skolens praksis.

En annen disiplin som er sentral, er *personlig mestring*. Menneskene i organisasjonen må oppleve kontinuerlig utvikling og mestring. «En organisasjons evne til å lære er ikke større enn det den er hos organisasjonens medlemmer» (Senge, 2004, s. 13.) Senge hevder at mange voksne er mer opptatt av hva de vil bli kvitt enn av hvordan de kan utvikle sin personlige mestring. Sammenhengen mellom den individuelle læringen og organisasjonens læring er sentral og kompleks og må være i en kontinuerlig prosess.

Den tredje disiplinen som trekkes frem, er *mentale modeller*. Våre antagelser og tankebilder påvirker hvordan vi oppfatter verden, men også hvordan vi handler. Vi er ofte ikke bevisste disse mentale modellene og dermed kan de hindre læring. Senge mener vi kan lære gjennom å granske våre indre bilder. Dette kan skje gjennom samtaler, men krever at mennesker er åpne for å blottstille tankegangen sin. Gadamer (1953 - 1967) bruker begrepet forståelseshorisont om denne disiplinen. Disse modellene kan være dypt integrerte og kan hindre oss i å ta i bruk ny læring. Ny innsikt som er i strid med våre etablerte forestillinger kan være vanskelig å akseptere.

Å skape felles visjoner er en disiplin som har lange tradisjoner. Senge mener denne disiplinen fremdeles er sentral, men skiller mellom ekte visjoner og visjoner som kun står på papiret. De ekte visjonene fører til at menneskene i organisasjonen vil skape og lære fordi de har lyst. (Senge, 2004, s. 15) Han peker også på at mange ledere har visjoner som aldri blir kommunisert. Disse personlige visjonene kan bli felles visjoner gjennom kommuniserte prinsipper og retningslinjer, men det er sentralt at "bildene av fremtiden" blir til gjennom felles forståelse. Medlemmene i organisasjonen må dele visjonen og ha tro på at de kan påvirke veien videre.

Den siste disiplinen kaller Senge *gruppelæring* eller *teamlæring*. Denne disiplinen *starter med dialog*. Den er avhengig av at gruppe medlemmene klarer å sette egne overbevisninger til side og oppriktig engasjerer seg i å tenke i felleskap. I en dialog er det mange faktorer som kan

undergrave læringen. Behov for selvforsvar vil virke inn på hvordan gruppa fungerer. Senge mener at hvis man er bevisst disse faktorene og tar det opp på en kreativ måte, kan de fremme læring fremfor å hemme den. Dialogen bør være preget av en åpen, kreativ og utforskende tilnærming til ulike temaer.

De fem disiplinene er gjensidig avhengig av hverandre og må utvikle seg parallelt. Systemtenkning er den disiplinen som blir nevnt først i boka til Senge, men det er den han kaller den femte disiplinen. Denne disiplinen skal integrere de andre disiplinene og sørge for at de henger sammen. Senge minner om «... at helheten kan bli større enn summen av de enkelte delene» (Senge, 2004, s. 18)

Peter M. Senge er opptatt av læringsbegrepet. Som tidligere nevnt, er en av disiplinene endring av mentale modeller. Senge trekker frem et dypere læringsbegrep, som innebærer at man endrer tankesett. Han skiller mellom mer overflatisk læring som å innhente informasjon og den dypere læringen som gjør noe med oss som mennesker. Virkelig læring gir oss ny kompetanse og mulighet til å gjøre nye ting. Vi får en ny forståelse av verden og øker vår kapasitet til å skape. (Senge, 2004, s. 19)

Undertittelen «kunsten å være en lærende organisasjon» antyder at det er vanskelig å være en lærende organisasjon. I Senges teori får vi innblikk i hva som kan hindre organisasjonen i å være lærende. Han kaller teorien «de syv lærehemningene».

En av disse lærehemningene kaller han «villfarelsen om at vi lærer av erfaring». Det er ingen tvil om at vår sterkeste læring kan komme direkte av erfaring, men på et tidspunkt slutter vi å legge merke til konsekvensene av handlingene våre og endrer ikke atferden vår. Det er interessant å vite noe om hva som begrenser og utvider vår «læringshorisont» Hva skal til for å lære av erfaring? I følge Dewey er det refleksjonen som gir erfaringen kvalitet. «Derför förändras erfarenhetens kvalitet och förändringen är så betydningfull att vi kan kalle denna typ av erfarenhet för reflekterande – det vil säga reflekterande par excellence» (Dewey, 1989, s. 189)

Den overveldende kompleksiteten

Senge gjør et viktig skille mellom *detalj- kompleksitet* og *dynamisk kompleksitet*. Detalj- kompleksitet handler om å håndtere mange ulike variabler. Denne typen kompleksitet løses

ofte med velutviklede strategier og verktøy, men disse verktøyene virker ikke på alle typer kompleksitet.

Dynamisk kompleksitet finnes når samme handling har dramatisk forskjellige virkninger på kort og lang sikt. Det finnes når en handling har ett sett konsekvenser lokalt og et helt annet sett konsekvenser på et annet sted i systemet. (Senge, 2004, s. 78)

Den dynamiske kompleksiteten blir tydelig i situasjoner der sammenhengen mellom årsak og virkning ikke er åpenbar. Vi forsøker ofte å finne kausale sammenhenger, men Senge mener at det sentrale i systemtenkningen er å se relasjoner og gjensidige påvirkninger som en prosess, ikke en lineær sammenheng. «Virkeligheten består av sirkler, men vi ser rette linjer» (Senge, 2004, s. 81)

Tilbøyeligheten til å tenke lineært fremfor i sirkler stammer fra språket vårt. Språket former vår oppfattelsesevne. Senge bruker begrepet feedback i videre forstand. Feedback er enhver gjensidig påvirkningsstrøm. Alle påvirkninger er både årsak og virkning, og ingenting blir påvirket i bare en retning. Helhetstenkning blir derfor avgjørende for å manøvrere i komplekse situasjoner.

Deltakende og reflekterende åpenhet

Senge peker på en viktig forskjell mellom deltakende og reflekterende åpenhet. Han mener begge deler må være på plass for at organisasjonen skal bli virkelig åpen. Deltakende åpenhet er den åpenheten vi er mest kjent med. Vi kaller det deltagende ledelse, der medlemmene i organisasjonen aktivt blir trukket med i beslutninger. Alle skal ha mulighet til å si sin mening. Denne typen åpenhet tar oss ikke videre, mener Senge. (2004, s. 279) Reflekterende åpenhet forklares som evnen til å utvikle ferdigheter i gransking, refleksjon og dialog. Reflekterende åpenhet baserer seg på at man er åpen for at egne synspunkt og egen praksis kan være feil. Refleksjonens betydning kommer til uttrykk flere steder i Senges teori. Han mener at mange ledere er lite reflekterende og hopper fra en strategi til en annen uten å analysere og reflektere over resultatene. (Senge, 2004, s. 340)

3.3.4 Hvordan kan vi tilrettelegge for profesjonelle læringsfellesskap?

I Richard Dufour og Robert J Marzanos bok «Ledere af læring» (2015) presenteres tre store ideer som driver prosessen med profesjonelle læringsfellesskap (Dufour & Marzano, 2015, s. 30).

Den første store ideen går ut på at det grunnleggende formålet med skolen må være å sikre at alle elevene lærer på høyt nivå. For å kunne virkeliggjøre ideen må det blant annet skapes en kollektiv klarhet over hva vi som skole ønsker at elevene skal lære seg, samt hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene må tilegne seg for å oppnå denne kunnskapen, i tillegg til en kollektiv forståelse over hvordan vi som skole må kunne støtte elevenes læring på en hensiktsmessig og systematisk måte (Dufour & Marzano, 2015, s. 30).

Den andre store ideen viser til at om vi skal kunne hjelpe elevene å lære, så vil det kreve at vi arbeider kollektivt for å oppfylle behovene til hver enkelt elev. For å kunne lykkes med dette, må lærerne blant annet organiseres i meningsfulle og samarbeidende team, med felles mål og med kollektivt ansvar, i tillegg til at det må settes av tid til samarbeidet (Dufour & Marzano, 2015, s.31).

Den tredje og siste store ideen som driver prosessen med profesjonelle læringsfellesskap handler om kollektiv resultatorientering ved skolen og at lærerne må bruke resultatene til kontinuerlig forbedring av læringsfellesskapet. For å kunne sette denne ideen til live, må lærerne samarbeide om å forbedre sin profesjonelle praksis ved å analysere resultatene de selv oppnår, i tillegg til å analysere elevresultater på individnivå i den hensikt å forbedre enkeltelevens læringsresultater (Dufour & Marzano, 2015, s.32).

Disse tre ideene sier noe om hvordan vi som skoleledere må tilrettelegge for at lærerne ved skolene skal kunne jobbe i og utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Fokuset videre i boken omhandler blant annet forvaltningens rolle som støtte i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap.

«Hvis skoledirektørene skal have succes med at implementere PLF-prosessen i skolerne over hele distriktet, må de etablere en ramme for opbygning af skoleledernes individuelle og kollektive kapacitet til at lede prosessen med succe» (Louis, sitert i Dufour & Marzano, 2015, s. 41).

Dufour viser i boken til at om det skal være opp til skolelederne selv å stå for utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap, vil det være alt for store variabler med tanke på de ulike skoleledernes villighet til å fokusere innsatsen og energien på prosessen til at skolene i området vil lykkes. Det vises derfor til en del viktige og virkningsfulle strategier skoleeier bør gjennomføre for å sikre kollektiv suksess. Skoledirektørene må hjelpe skolelederne til å utvikle en dypere forståelse av hva prosessen innebærer, gjennom skolebesøk og kollektiv kapasitetsbygging. Det må også skapes et felles språk blant skolelederne, som fremmer essensiell tematikk i prosessen. I felles møter mellom distriktets skoleledere, må det trenes på kjernekomponentene i prosessen, samt trenes på å identifisere og finne implementeringsproblemer, samt at skoledirektørene må være tett på i prosessen og kreve at skolelederne kan vise til måten de har jobbet på for å implementere prosessen i personalet. (Louis m.fl., 2010 i Dufour & Marzano, 2015, s. 42).

3.3.5 Hvordan opprettholde et bærekraftig profesjonelt fellesskap?

I sin studie “Sustaining professional learning communities: Case studies” (2008), stiller Hipp, Huffman, Pankake og Olivier spørsmål ved hvordan en skole blir et bærekraftig profesjonsfaglig fellesskap, samtidig som de ser på relasjonen mellom det profesjonsfaglige fellesskapet og skolekulturen. De studerte to skoler, og så på hvilke likheter og ulikheter som var fremtredende i utviklingen av skolene som profesjonsfaglige fellesskap. I studien fokuserte de blant annet på lederskap, relasjoner, samarbeidskultur, ansvarsfølelse og fokusområder ved skolene. Noe av det de kunne finne som var felles for skolene var engasjementet de hadde for elevene sine og fokuset på elevenes utvikling. Ledelsen ved de ulike skolene fokuserte ikke på å ta avgjørelser for lærerne, men på elevenes utvikling og læring. Det ble også en tydelig driver for de ansatte ved skolene. De kunne se tydelig lederskap som fremmet iverksetting og realisering av ideer for utvikling. Det så også et tydelig fokus på samarbeid mellom de ansatte, med fokus på hva de ansatte selv mente var riktig vei å gå for å nå skolens målsettinger og oppdrag. Ulikhetene de kunne finne handlet i all hovedsak om elevenes etniske og sosiokulturelle bakgrunn, samt samfunnsressursene ved skolene (Hipp et.al., 2008).

De sammenlignet funnene sine med relevant litteratur om profesjonsfaglig fellesskap, for å kunne identifisere utfordringer i det å bygge kultur for læring, som utviklingen av profesjonsfaglige fellesskap er. De konkluderer blant annet med at «there is only what we create through our engagement with others and with events» (Hipp et.al., 2008). Det finnes altså ingen oppskrift eller en standard man kan bruke på hver enkelt skole i utviklingen av profesjonsfaglige fellesskap, men de sier at det ser ut til å være noen felles faktorer som kan sees på som vesentlige i utviklingsarbeidet om man ønsker å oppnå suksess. De fokuserer blant annet på kapasitetsbygging og at kollektiv læring hos skoleansatte ser ut til å ha positiv innvirkning på elevenes resultater. Dette betyr at det må fokuseres på felles faglig utvikling for å imøtekomme elevenes behov framfor individuell fragmentert utvikling blant skolens ansatte. De sier videre at hvis endring skal påvirke elevenes læring må det fokuseres på utvikling av lærernes praksis. Ser lærerne at praksisendring fremmer elevenes resultater, vil dette kunne fungere som en driver for lærerne (Hipp et.al. 2008).

De sier videre i sin konklusjon, at skoler som involverer både lærere og ledelsen i grunnlaget for utvikling, som definerer verdier og visjoner med utgangspunkt i elevenes læring, som skaper en kultur for felles kapasitetsbygging i et miljø hvor det er rom for eksperimentering og utprøving med fokus på elevenes behov vil kunne gjøre store framskritt i sin utvikling til å bli gode profesjonsfaglige fellesskap (Hipp et.al., 2008).

I studiet refererer Hipp et.al. blant andre til Shirley M. Hord, som i artikkelen «Professional learning communities, Communities of Continuous Inquiry and Improvement» fra 1997 skriver om faktorene delt og støttende ledelse, kollektiv kreativitet, delte verdier og visjoner, støtteordninger og delt personlig praksis, og hvordan disse faktorene er avgjørende for å utvikle suksessfulle profesjonsfaglige fellesskap. Hord peker på viktigheten av at skoleledere er delaktige og lar personalet være medbestemmende i avgjørelser som gjelder skoleutvikling, og at skoleledere og ansatte som sammen stiller spørsmål ved skolens praksis skaper et fellesskap. Hun peker videre på viktigheten av å ha en delt visjon som er utviklet med tanke på elevenes læring, og at det bør refereres til og snakkes om denne visjonen kontinuerlig. Støtteordningene handler om fysiske forhold som når, hvor og hvordan de ansatte møtes for sammen å utvikle sitt profesjonsfaglige fellesskap, og kapasiteten i og til de ansatte. Har de ansatte tillit til hverandre, er det rom for å gi hverandre og lytte til konstruktive tilbakemeldinger, og er de villige til å jobbe for å utvikle seg sammen for elevenes beste? Den siste faktoren Hord peker på handler om å dele praksis med hverandre, både den gode og den dårlige, for sånn å lære av hverandre og utvikle godt profesjonsfaglig fellesskap. (Hord, 1997)

I boken «Reculturing schools as professional learning communities» (2003) går Hipp og Huffman nærmere inn i de ovenfor nevnte begrepene. Når det gjelder delt og støttende ledelse, peker de på viktigheten av at skolelederne deler makt, autoritet og beslutningstaking med lærerne på skolen ved å fremme og pleie lederskap blant de ansatte. De sier videre at ved skoler som jobber med dette, vil det å ville utvikle seg til beste for elevenes læring bli naturlig blant de ansatte, samt at lærere som er mer involvert i beslutningsprosesser, vil føle økt engasjement og ansvarlighet for elevenes læring. Skolelederne må ikke være kontrollerende, men de må jobbe med de menneskelige aspektene og den eksisterende ekspertisen i skolesamfunnet som helhet. Delt ansvar må være tydelig gjennom felles beslutningsprosesser som gjenspeiler engasjement og ansvarlighet. (Hipp et.al., 2003)

Om delte verdier og visjoner, peker Hipp og Huffman på viktigheten av at personalet deler verdier og visjoner for forbedring basert på høye forventninger og på elevenes behov. De sier at utvikling av delte verdier vil fremme en felles norm for skolens kultur, som igjen vil skape et trygt og godt læringsmiljø for både elever og ansatte. Tillit og tydelighet vil være avgjørende for at man skal kunne lykkes i dette arbeidet. Det må jobbes med verdiene og visjonene jevnlig slik at alle ansatte er godt kjent med hva skolen står for, og visjonen bør være bygd på de delte verdiene. Hipp og Huffman peker videre på viktigheten av å ha høye forventninger på alle nivå og på viktigheten av at skolelederne støtter lærerne for at de skal kunne fortsette å lære og vokse for å nå disse høye forventningene. (Hipp et.al., 2003)

Kollektiv kreativitet, som Hipp og Huffman kaller kollektiv læring og anvendelse, handler om at kollegiet deler informasjon og jobber sammen for å løse utfordringer, og å planlegge og forbedre elevenes læringsmuligheter. De peker på viktigheten av at alle skoleansatte sammen jobber for å utvikle kunnskap, ferdigheter og strategier, og at de ansatte bruker det de lærer i sitt daglige arbeid. I utviklingen av profesjonsfaglige fellesskap må kultur for deling innarbeides og verdsettes på et tidlig plan. De sier videre at skoleledere må være proaktive i å modellere samarbeidskultur og kollegial støtte, og at det må settes av tid til samarbeid mellom de ansatte. (Hipp et.al., 2003)

Delt personlig praksis, omhandler ifølge Hipp og Huffman kolleger som observerer hverandres praksis, for å kunne skape engasjement og gi tilbakemelding på hverandres praksis med mål om å øke elevenes læringsutbytte, samt bygge kapasitet blant ansatte og i organisasjonen. For å lykkes i dette arbeidet peker Hipp og Huffman på viktigheten av først å bygge tillit i personalet. Lærerne må ha tillit til hverandre for å kunne gi og ta imot tydelige

tilbakemeldinger, og de må ha tiltro til at tilbakemeldingene handler om å øke læringsutbyttet for elevene. (Hipp et.al., 2003)

Den siste faktoren Hipp og Huffman peker på handler om støttende forhold på arbeidsplassen. Kollegiale forholdene dreier seg om respekt, tillit, norm og kultur for utvikling og forbedring av læringspraksis, samt positive og støttende relasjoner mellom elever, lærere og skoleledere. Strukturelle forhold er mye mer variable fra skole til skole, og handler om skolestørrelse, avstand mellom arbeidsplasser, kommunikasjonssystemer, og tid og rom for skoleutvikling. (Hipp et.al., 2003)

3.4 Sammenfatning av de teoretiske perspektivene

Gjennom teorien trer det tydelig frem noen faktorer som er sentrale ved utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Teoretikerne har et ulikt begrepsapparat, likevel er det mulig å trekke ut faktorene som går igjen. I det følgende vil vi forsøke å sammenfatte denne teorien. Faktorene/dimensjonene vi finner i teorien danner grunnlaget for våre undersøkelser. I tabellen under har vi laget en skjematisk oversikt over de ulike perspektivene. Videre vil vi utdype de ulike kategoriene i det teoretiske landskapet.

Tabell 1

Sammenfatning av de teoretiske perspektivene

Tema	Senge	Fullan & Quinn	Dufour & Manzano	Stoll & Louis	Hipp et. al	Kates & Galbraith
Strukturelle betingelser	System-tenkning Samarbeids-kulturer	Koherens	Organiseres i meningsfulle team	Praktisk samarbeid	Strukturer som legger til rette for kollektiv læring og delingskultur	Organisatorisk oppbygging (hvor ligger makten og hvordan når den ut til kundene)
Tillit/ Handlings-rom	Åpenhet	Ansvars-kultur		Autonomi Som kjennetegn på profesjonalitet Tillit mellom de ansatte	Involvering Ansatte definerer mål Kultur basert på tillit	Tilrettelegging for måloppnåelse
Felles visjoner og verdier	Felles visjoner og verdier	Målrette Innsatsen	Kollektiv forståelse av hva som fremmer læring	Felles forståelse og verdier	Delte verdier og visjoner med utgangspunkt i elevenes læring	Kortsiktige og langsiktige mål
Refleksjon	Reflekterende åpenhet Strategier for dynamisk kompleksitet	Kontinuerlig lærings og refleksjons-prosess	Analyse av resultater	Reflekterende og undersøkende metoder	Refleksjonens rolle i inquiry- prosesser	
Under-søkende praksis Forskning og erfarings-basert kunnskap	Dypere læring Gruppelæring	Utvikle samarbeids-kulturer Dybde-læring	Bruke resultater aktivt	Forsknings-basert kunnskap	Eksperimentering og utprøving Bruk av ulike datakilder	Optimalisert samarbeid
Betydning av ledelse	Legge til rette for systemtenkning	Skape en lærende organisasjon	Drive prosesser 1)formål om at alle elever lærer på et høyt nivå 2) arbeider kollektivt 3) kollektiv resultatorientering	Skape en utvidet forståelse av PLF	Fokus på elevers utvikling og læring	Verdsetting av ansatte ut ifra mål- og resultatoppnåelse

3.4.1 Strukturelle betingelser

Teorien viser oss at det er viktig at skolelederne jobber med tilrettelegging av ulike strukturelle betingelser om man ønsker å lykkes med å utvikle gode profesjonsfaglige fellesskap. Dette med samarbeid og tid er noe som står sentralt hos alle teoretikerne vi har fordypet oss i. Skolelederne må legge til rette for samarbeid i hele organisasjonen. For å skulle lykkes med samarbeid må ansatte settes sammen i meningsfulle team, hvor medlemmene i teamet må oppleve personlig mestring og utvikling. Det innebærer blant annet at det må jobbes med relasjonene i teamet. De må ha tillit og tiltro til hverandre, og fokuset må være på felles læring og utvikling for elevenes beste. Samarbeidet må være målrettet, da elevenes læring er et kollektivt ansvar, og skolelederne må være aktive deltakere i samarbeidet. Det må jobbes for at samarbeidet blir målrettet både på individuelt og kulturelt nivå. Det må tenkes i fellesskap og fokuset må være på hele systemet. Det bør også sees på hvem som skal delta i utviklingen, man kan f.eks. danne nettverk på tvers av skoler, eller involvere foresatte og elever i arbeidet.

Tid til samarbeid står som nevnt sentralt i teorien, og det er skolelederne som må hjelpe lærerne til å finne tid til samarbeid. Når, hvor og hvordan lærerne møtes for sammen å utvikle sitt profesjonsfaglige fellesskap, kan være vesentlig for hvorvidt man lykkes eller ikke. Teorien peker på viktigheten av å sette av tid til at lærerne kan observere hverandres praksis, for så å sette seg ned og sammen reflektere over elevenes læringsutbytte.

Skoleledernes rolle er avgjørende i dette arbeidet, men teorien trekker også frem at det ikke bare bør være opp til skolelederne selv å stå for utviklingen av profesjonsfaglige fellesskap. Teorien peker på viktigheten av at skoleeiersiden ved skoleledernes ledelse også er representert i dette arbeidet. Skoleeier må skape et felles språk blant skolelederne og det må trenes på kjernekomponentene i prosessen, samtidig må skoleeier være tett på i utviklingen av profesjonsfaglige fellesskap ved de ulike skolene og kreve at skolelederne må kunne vise til hvordan de har jobbet for å utvikle PLF ved de ulike skolene.

3.4 2. Tillit og autonomi

Samfunnets tillit til yrkesutøveren trekkes frem som et essensielt kjennetegn ved profesjonalitet. Skolelederen og læreren skal forholde seg til en kompleks virkelighet og

undervisning henvises til som en imperfekt vitenskap (Hargreaves og Fullan, 2016) i den forstand at det ikke finnes enkle sammenhenger mellom tiltak og effekt.

Skoleledernes og lærernes opplevde handlingsrom defineres blant annet av gjeldende læreplan, forskrifter, forskning og skoleeiers føringer og tilrettelegginger. Nasjonale og regionale utviklingsprogram vil også i ulik grad påvirke og definere handlingsrommet. Utvikling av profesjonalitet baserer seg på tillit, og refleksjonen, som trekkes frem som en sentral betingelse i denne utviklingen, er avhengig av gode vilkår.

Graden av frihet i profesjonsutøvelsen er avgjørende for refleksjonen og andre faktorer som bidrar til utvikling av profesjonelle læringsfelleskap.

Det er aktuelt å tematisere hvordan skoleledere gjennom sin praksis og analytiske kompetanse kan gå i dialog med både styringsdokumenter, forskning og skoleeier. Denne dialogen kan trues hvis ledelse på de ulike nivåene preges av instruksjon.

Stoll og Louis (2007) trekker frem autonomi som et sentralt kjennetegn på profesjonalitet. Profesjonsutøverens opplevelse av muligheten til å påvirke egen utvikling henger tett sammen med motivasjon for å sette i gang endringsprosesser. Dette er også noe av årsaken til at Hipp og Huffman (2003) vektlegger involvering av ansatte på alle nivåer for å lykkes med utvikling av profesjonalitet. De peker på at det er avgjørende at skolelederne deler makt, autoritet og beslutningstaking med lærerne på skolen. Ved å fremme tillit, involvering og lederskap blant de ansatte, vil engasjementet og ansvarligheten øke. Lærernes opplevelse av å ha tillit vil føre til at de ansatte ønsker å sette i gang utviklingsprosesser. Denne motivasjon for læringsarbeid er helt avgjørende i utvikling av PLF. I Fullan og Quinns (2017) teori fokuseres det også på ansvar. Ved å etablere en ansvarskultur, vil medlemmer i ulike deler av organisasjonen kjenne på ansvar for å nå felles mål. Å få ansvar forutsetter tillit.

Peter Senge (2004) knyttet deltagende ledelse til åpenhet. At ledelsen er distribuert i form av at medlemmene i organisasjonen er aktivt med i beslutninger, kaller han *deltakende åpenhet*, men for Senge er ikke dette tilstrekkelig. Han mener at for å komme videre, må vi være åpne for granskning refleksjon og dialog. Ledere må være åpne for at egne synspunkt er feil. Han kaller dette *reflekterende åpenhet*. Dette er aktuelt på flere nivåer i skolesamfunnet. Hvis medlemmene skal oppleve stor grad av tillit og handlingsrom, må det også åpnes for at ledere kan ta feil, og at undersøkelse og refleksjon på ulike nivåer kan føre til ny kunnskap.

For å drive kollektiv kunnskapsutvikling er det i tillegg til støttende forhold som struktur og tillit, tre andre faktorer som er sentrale. For det første er det viktig at virksomheten har en felles forståelse av hvilke *verdier* som er sentrale og hvilke *mål/visjoner* den jobber mot, videre er det vektlagt at profesjonen har en *undersøkende tilnærming til praksis*, der både erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap får betydning for utviklingen av praksis. Teorien om profesjonelle læringsfellesskap har også fokus på *refleksjonsbegrepet*, både som en individuell og en kollektiv aktivitet.

3.4.3 Felles verdier og visjon

I teorien kommer det frem at tradisjonen for å skape felles verdier og visjoner er lang. Senge (2004) påpeker at visjoner må være ekte slik at menneskene i organisasjonen vil skape og lære fordi de har lyst. For at visjonene til organisasjonen skal være levende er det viktig at ledere tydelig kommuniserer sine prinsipper og retningslinjer for å skape et bilde av fremtiden. Fullan og Quinn (2017) omtaler felles verdier og visjon i sin driver av å målrette innsatsen for å danne kollektiv kapasitet i organisasjonen. Det sentrale i denne driveren er at menneskene i organisasjonen forstår strategien for å nå målene, og at de har en forståelse av hvordan de selv kan bidra for at målene skal nås. For å skape forståelse må lederen som Senge (2004) påpeker være tydelig i sin kommunikasjon til de ansatte. Driveren som Fullan og Quinn (2017) beskriver finner vi også igjen i rammeverket for Kristiansand kommune hvor det tydelig er beskrevet et mål om at alle barn og unge skal oppleve at de er inkludert i et fellesskap. I rammeverket, under læring og utvikling, skal dette målet nås ved at leder, lærere og fagarbeidere vurderer og videreutvikler praksis gjennom en undersøkende og kunnskapsbasert praksis. Denne felles forståelsen må ta utgangspunkt i hva som fremmer læring hos elevene. Dafour (2015) gir en felles forståelse av begrepet PLF og henviser til hva som er målet – å oppnå bedre resultater for elevene de underviser. Sammen med Marzano (2015) peker han på at det må skapes en felles forståelse for hvordan vi som skole skal nå det målet på hensiktsmessig og systematisk måte. For å lykkes med systematikken i dette arbeidet peker Dafour og Marzano (2015) på at lærerne må organiseres i samarbeidende team og nettverk som har klare mål og visjoner for arbeidet som skal utføres. De samme linjene trekker Hipp, Huffman og Olivier opp (2003). De påpeker viktigheten av at skoler hvor en ser og opplever at både lærere og ledere definerer visjoner med utgangspunkt i elevers læring skaper en kultur for felles kapasitetsbygging. De viser også til viktigheten av at personalet deler og har en

felles forståelse av visjonene og verdiene i forhold til høye forventninger basert på elevenes behov. Denne felles forståelsen vil igjen kunne fremme en felles norm i skolens kultur, som vil være en grobunn for et godt læringsmiljø både for elever og ansatte. Andre aktører som er sentrale når det omhandler felles verdier og visjoner er Stoll m.fl (2006). Som andre teoretikere peker de på at for å lykkes med PLF må en bygge på felles forståelse av hvilke verdier og visjoner som er sentrale for elevers læring, trivsel og utvikling.

3.4.4 Refleksjonens betydning i utvikling av profesjonalitet

Senge (2004) peker på at noen situasjoner krever kompetanse i å manøvrere en dynamisk kompleksitet, altså situasjoner der det ikke er en klar kausal sammenheng mellom årsak og virkning. Dette berører noe sentralt ved profesjonalitet, nemlig at yrkesutøveren er avhengig av sin egen og andres refleksjon. Selv med en stor kunnskapsbase, basert på både forskning og erfaring, vil man aldri finne alle svar på komplekse utfordringer. Refleksjon trekkes frem som en viktig faktor i all teori om profesjonelle læringsfellesskap.

Argyris og Schön utviklet sin teori om enkel- og dobbeltkretslæring allerede i 1978. I denne teorien trekkes refleksjon frem som en sentral faktor for å oppnå dobbeltkretslæring. En dypere forståelse og en vesentlig endring av praksis baserer seg på at medlemmene i en organisasjon reflekterer sammen.

Det er lite strid om refleksjonens betydning i utvikling av profesjonalitet, men det kan drøftes hvilken hensikt og funksjon den skal ha. Refleksjonens funksjon blir ofte knyttet til evnen til å ta kompetente valg. Lærerens hverdag er preget av ulike situasjoner der læreren må ta valg der og da, uten mulighet til å drøfte situasjonen med kolleger, eller søke støtte i forskning/teori. Det er dette Schön beskriver som *refleksjon- i -handling*. Men refleksjonen har også en verdi i en annen del av læreres yrkesutøvelse, nemlig i planlegging og evaluering av undervisning. Det er refleksjonens funksjon på dette området som omtales i PLC-litteraturen. Refleksjonen som er viktig del av en undersøkende praksis, der den foregår i en vekselvirkning med erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap.

Refleksjonens karakter er også av betydning for hvilken rolle den får i læringsarbeidet. Refleksjon kan handle om å legitimere praksis, men skal den bidra til det Argyris og Schön kaller dobbeltkretslæring, må refleksjonen ha et overskridende element. Stoll og Louis (2007) berører også dette, ved at de peker på at lærere skal forholde seg til elever i ulike kontekster

og samtidig leve i en verden som er i stadig endring. Dette fordrer at lærere utvikler sin egen refleksjon, slik at de kan finne løsninger på komplekse situasjoner og tilpasse praksisen til de ulike kontekstene. Men Stoll og Louis peker også på noe annet sentralt. Refleksjonen trenger kilder. De ser det som helt sentralt at refleksjonen næres av ulike kunnskapskilder. De ønsker å ta i bruk forskning fra ulike fagfelt, samtidig som de anerkjenner den lokale «evidensen», og den erfaringsbaserte kunnskapen organisasjonen besitter.

3.4.5 Undersøkende praksis - erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap

Et sentralt kjennetegn ved profesjonalitet, er at profesjonen utvikler sin egen kunnskapsbase. Det er viktig å se på hvilken funksjon forskningen og erfaringen skal ha i profesjonell utvikling. De ulike teoriene legger også vekt på at profesjonsutøveren skal ha en undersøkende/forskende tilnærming til praksis. Forholdet mellom teori og praksis kan løses på ulike måter. Da John Hattie lanserte boka «Visible Learning» i 2008, fikk debatten rundt forskningens rolle og betydning for praksis ny aktualitet. Boka er basert på metaanalyser av over 80 millioner elevsvar og ble presentert som «Undervisningens hellige gral» av undervisningsmagasinet *Times Educational Supplement*. I boka presenteres en liste med effektskår knyttet til hvilken effekt ulike tiltak har på elevenes læring. Ved å fremstille pedagogisk forskning på denne måten, kan man få inntrykk av det er en eksakt vitenskap, med enkle koblinger mellom tiltak og effekt. Vi har tidligere påpekt at det i skolesammenheng er vanskelig å finne kausale sammenhenger. Situasjonene er komplekse, og i stor grad avhengig av konteksten de opptrer i. Dette er likevel ingen grunn til å avvise forskningens rolle i utvikling av PLF. I undersøkende praksis er man avhengig av både erfaringsbasert kunnskap og forskningsbasert kunnskap. Den forskningsbaserte kunnskapen har en viktig funksjon i utvikling av praksis. Den kan speile praksis, og bringe refleksjonen videre. Hipp et. al. (2003) poengterer at det i en undersøkende praksis er det viktig å bruke ulike kilder. Dette støttes av Stoll og Louis (2007), som mener det er viktig å ha en utvidet tilnærming til hvilke kunnskapskilder som skal benyttes. De mener det kan være aktuelt å gå utover pedagogisk kunnskap og hente teori fra andre fagområder for å belyse og utvikle praksis innenfor skoleområdet.

Stoll og Louis trekker også inn viktigheten av å bruke den lokale evidensen, ved å gjøre undersøkelser på egen skole. Dette handler både om tall/resultater fra undersøkelser og kvalitative data som hentes gjennom observasjon av egen og andres praksis. Dufour og

Manzano (2015) fokuserer på resultater, og mener at lærerne må bruke tallene aktivt til kontinuerlig forbedring av læringsresultater. Det kan være utfordrende å finne den gode balansen mellom å anerkjenne lærerens erfaringer og samtidig finne svar i forskningen, spesielt der resultater av forskning strider mot lærernes egne erfaringer.

3.4.6 Leders betydning

For å etablere, drive og lykkes med PLF peker flere teoretikere på viktigheten av at dette arbeidet ledes av ledere. Fullan og Quinn (2017) viser til at en må skape sammenheng for at en skal oppnå endring og utvikling. I dette arbeidet er de helt tydelige på rektor på den enkelte enhet har ansvar for å lede dette arbeidet. De peker også på at arbeidet på den enkelte skole må være en del av noe større. Skoleledere må seg imellom skape sammenhenger, og dette arbeidet må ledes av skoleeier. Ledere på lokalt og regionalt nivå har også ansvar for sammenhengen til det nasjonale nivået. Sentralt i ledelse av utviklingsarbeid omtaler Fullan og Quinn at ledere må legge til rette for å målrette innsatsen og skape en endring fra nåværende tilstand til fremtidig tilstand.

Kates og Galbraith (2007) peker på lederes betydning i sin stjernemodell. Det må tydelig defineres hvor makta ligger og hvordan man når frem til kundene. Videre peker de på leders ansvar for å legge til rette for samarbeid for å optimalisere målene.

Dufour et.al (2010), henviser også til viktigheten av at leder legger til rette for et samarbeid mellom de profesjonelle i utdanningsfeltet, og uttrykker et klart felles mål: bedre resultater for elevene.

For å skape endring innenfor et læringsfellesskap peker Argyris og Schön (1978) på det enkle og doble kretsløpet for kollektiv læring. Leder må her skape en grunnleggende forståelse i organisasjonen som fremmer både endring innenfor den grunnleggende forståelsen, men også endring av selve forståelsen.

Stoll og Louis (2007) kommer inn på lederens betydning i form av hvordan den eksisterende strukturen er i organisasjonen. De peker på ulike utfordringer som kan virke hemmende på utviklingsarbeidet. Stoll og Louis peker også på hvordan den teknologiske utviklingen påvirker oss og hvordan den kan skape muligheter, samtidig som de stiller spørsmål ved om

denne teknologiske formen for kommunikasjon gir samme mulighet for refleksjon og dyp læring. Stoll og Louis vil at leder skal ha fokus på hvordan man kan organisere nettverk på en hensiktsmessig måte fremfor hvem som er med i nettverket.

Dufour og Marzano (2015) viser som andre teoretikere til at skolen må ha en kollektiv forståelse av hva elevene skal lære seg, samt hvilke kunnskaper og ferdigheter, og hvordan vi som skole støtter elevene i denne læringen. De peker også på viktigheten av at det er lagt til rette fra leders side at en arbeider kollektivt for å oppfylle hver enkelt elev sitt behov. De trekker også fram at ulike resultater må analyseres for å utvikle praksis videre.

Senge (2004) peker på betydningen av refleksjonen for å utvikle praksis. Han viser til forskjellen mellom deltakende og reflekterende åpenhet og at begge deler må være på plass. Han peker på kjernen ved at hvert medlem, også ledere, setter sine egne overbevisninger til side for å kunne delta i en dialog som er åpen, kreativ og utforskende til ulike tema.

4.0 DESIGN OG METODE

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for valg av metodisk tilnærming. Forskning handler i stor grad om å hente inn kunnskap som kan belyse og gi oss større forståelse av et fenomen. Metodiske valg vil påvirke hvilken informasjon vi får, og vi vil i det følgende redegjøre for valgene vi har tatt og hvordan disse valgene kan ha påvirket kvaliteten på dataene.

4.1 Bakgrunn for valg av forskningsdesign og metode

Kvantitativt og kvalitativt orientert forskning disponerer hver sine metodetradisjoner. Det er ulike tilnærminger som på hver sin måte arbeider med å svare på ulike typer spørsmål som kan stilles til sosiale fenomener (Fossåskaret et. al, 1997, s. 11). Metodene er ikke i konflikt med hverandre, men bidrar med hvert sitt kunnskapsaspekt. Hensikten med kvalitative studier er gjerne helhetlig forståelse og dybdekunnskap om ulike fenomener eller kontekster, men kan også handle om å utvikle begreper og kategorier. Kvalitative studier omfatter ofte få enheter, som kan være individer, organisasjoner eller større enheter, og dataene uttrykkes vanligvis i form av tekst. Kvantitative data foreligger ofte som tall eller andre mengdetemer, og gir ofte et bredere overblikk enn kvalitative. Denne tilnærmingen tar utgangspunkt i at den sosiale virkelighet kan måles ved hjelp av metoder som gir informasjon i form av tall, og behandles ved hjelp av statistiske teknikker (Jacobsen, 2018)

I denne studien ønsker vi blant annet å finne ut hva skolelederne mener er sentralt i utviklingen av PLF. Vi har valgt en kvalitativ tilnærming for å få dybdekunnskap om arbeidet som foregår på de ulike enhetene, og tankene som ligger bak.

Metoden vi velger for videre studier henger tett sammen med virkeligheten. Denne sammenhengen viser seg på to ulike måter ifølge Jacobsen (2018, s. 21 og 22). For det første vil forskerens oppfattelse av virkeligheten ha betydning for hvilke spørsmål som stilles, for det andre vil forskerens formulering av spørsmål og valg av metode forme hvilken informasjon som samles inn, og vil igjen påvirke hvordan virkeligheten fremstår.

Metode er de teknikker som anvendes for å tilegne seg kunnskap om virkeligheten. For å belyse og besvare vår problemstilling har vi derfor valgt et forskningsdesign som er deskriptivt.

Vi har valgt et intensivt undersøkelsesopplegg med seks respondenter. Intensivt design egner seg til å belyse problemstillinger der vi vil gå i dybden, og undersøke nyanser og forholdet mellom individ og kontekst. (Jacobsen, 2018, s. 133)

Studien vår har en fenomenologisk tilnærming. Kvale og Brinkmann (2009, s.45) beskriver fenomenologien i kvalitativ forskning som «et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppfattes av informantene, ut fra en forståelse om at den virkelige verden er den menneske oppfatter.» I vår studie er det skolelederens perspektiv og forståelse av virkeligheten som danner grunnlaget for informasjonen vi får.

Utvelgelse

Vi oppfatter vårt utvalg av respondenter som dekkende for det Glaser og Strauss (1998) kaller teoretisk utvelgelse, hvor man velger de som synes å kunne bidra til å utvikle og gi informasjon om ideer, i vårt tilfelle skoleledere.

I denne oppgaven vil de som vi intervjuer omtales som respondenter. En respondent defineres som en person som har direkte kjennskap til fenomenet f.eks. ved at de selv er deltakende, og representerer den gruppen vi ønsker å undersøke (Jacobsen 2018 s.178).

Da vi skulle bestemme hvordan vi skulle velge respondenter, bestemte vi oss for å kombinere flere utvalgs-kriterier, da vi ønsket både bredde og variasjon, samt informasjon. Det vil si at vi aller først delte respondentene inn i ulike grupper ut ifra kriteriene skolestørrelse og skoletype (barneskole, ungdomsskole, kombinert barne- og ungdomsskole). Deretter valgte vi respondenter som vi mente kunne gi mye og god informasjon, ut ifra kjennskapen vi har til lederkollegiet vi er en del av. Utvalget vårt består av seks skoleledere, to fra hver skoletype.

4.2 Intervju som metode

Vi bestemte oss for å gå for åpne, individuelle intervju, metoden for utspørring ligger opp mot et semistrukturert opplegg. Med det forstår vi at spørsmålene er gitt, men svarene er åpne. I denne metoden møter intervjuobjektet i stor grad de samme spørsmålene i samme rekkefølge, men vi åpner også for oppfølgings-spørsmål som ikke er gitt på forhånd. Valg av åpne svar

legitimeres ved at informanten da vil stå friere til å reflektere og bruke sine analytiske evner uten å være bundet av svarkategorier. Videre ønsker vi å stille oppfølgings spørsmål ut ifra det respondenten forteller om og ikke det vi vil at respondenten skal fortelle om. Med andre ord får alle samme hovedspørsmål, samtidig som intervjuet formes ut ifra respondentens svar. Fordelen med denne intervjuformen, kan være at respondenten føler seg trygg og opplever intervjuet mer som en samtale. Samtidig oppleves intervjuet som seriøst og profesjonelt siden det er en rød tråd gjennom hele intervjuet som tar utgangspunkt i en tydelig definert mal.

Den som intervjuer må være særdeles nøye med at respondenten ikke sporer av til noe som i ettertid ikke føles like relevant for denne oppgaven. I forkant av intervjuene må respondenten være forberedt på temaet som det skal samtales om.

Det åpne individuelle intervjuet egner seg når det er relativt få enheter som skal undersøkes og når man er interessert i hva det enkelte individ sier. (Jacobsen, 2018, s. 146). Da det var respondenter fra eget lederkollegium vi skulle intervjuer, ønsket vi å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt. Dette for å skape tillit og åpenhet, og forhåpentligvis skape god flyt og dynamisk kommunikasjon mellom intervjuer og respondent.

Forskning viser at konteksten intervjuet foregår i, som regel påvirker innholdet i intervjuet. (Jacobsen, 2018, s.152). Vi bestemte oss derfor for at intervjuet skulle foregå et sted respondenten følte seg hjemme og det ble dermed naturlig å invitere oss til respondentenes arbeidsted. Vi valgte å være åpne med hensikten med intervjuet, da temaet for oppgaven vår gjelder arbeidet vi og våre kolleger gjør og skal gjøre, ut ifra forventninger både nasjonalt og lokalt. Vi valgte å være to stykker fra vår side under intervjuene, slik at en kunne stille spørsmålene, mens den andre noterte og supplerte underveis. I tillegg ble intervjuene tatt opp via lyd.

Vi vurderte også å benytte oss av observasjon. Vi ønsket da å observere de såkalte «storledermøtene», hvor ansatte ved fag- og utviklingsavdelingen i kommunen har ansvar for innholdet. Dessverre kom covid-19 og alle fysiske møter ble avlyst og erstattet med digitale møter. Digitale møter anser vi ikke å være egnet for observasjon, den metoden ble dermed skrinlagt.

Vi sendte inn meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD) med beskrivelse av prosjektet vårt. Vedlagt til meldeskjemaet var en prosjektskisse samt informasjonsskriv til respondenter. NSDs vurdering var at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ville

være i samsvar med personvernloven, så fremt vi gjennomførte i tråd med det vi hadde dokumentert i meldeskjemaet, og vi fikk tillatelse til å gå videre med prosjektet vårt.

4.3 Intervjuguide

For å få informasjon om fenomenet vi undersøker har vi utarbeidet en intervjuguide med spørsmål som ligger tett opp mot problemstillingen vår, og teorien om fenomenet.

Problemstilling

Hvordan arbeider skoleledere i Kristiansand med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap på egen enhet, i hvilken grad er det variasjoner, og hva mener de skal til for å lykkes med dette arbeidet?

Forskningsspørsmål:

- *Hvordan arbeider skoleledere i Kristiansand med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap på egen enhet?*
- *Hvilke faktorer beskriver skoleledere som sentrale i arbeidet med å utvikle Profesjonelle læringsfellesskap på enhetene?*
- *Hva opplever skoleledere at de lykkes med i dette arbeidet, og hva er utfordrende?*
- *Hvordan opplever skoleledere at fag og utviklingsavdelingen bidrar til utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap?*
- *I hvilken grad benyttes rammeverket i utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap?*

Intervjuguiden fremstår som en tabell, inndelt i tre kategorier med spørsmål og stikkord til oppfølgingsspørsmål.

Tabell 2

Intervjuguide

Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord Oppfølgingsspørsmål
PLF	<p>Hvordan arbeides det med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap på din skole?</p> <p>Hvilke faktorer opplever dere som sentrale i utviklingen av PLF?</p> <p>Hva lykkes dere med, og hva er utfordrende i dette arbeidet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tillit/Autonomi • Strukturelle betingelser / Menneskelige ressurser/kollektive prosesser • Felles visjon, verdier og mål • Refleksjon • Undersøkende praksis • Bruk av forskning
Støtte til utvikling av PLF	Hvordan opplever du at fag og utviklingsavdelingen bidrar til utviklingen av PLF?	<ul style="list-style-type: none"> • Støtte fra plan og utviklingsavdelingen • Nettverk • Organisering • Lederopplæring • Ressurslærere
Rammeverket i Kristiansand kommune	I hvilken grad benyttes rammeverket i utviklingen av PLF?	<ul style="list-style-type: none"> • Egen kjennskap • Opplæring/informasjon • Brukervennlighet • Kjent for skolens brukere (elever/foresatte)

4.4 Analyse

Den kvalitative analysen skal tilføre noe og ved å sammenstille forskjellige intervjuer, kan det påpekes mønstre, regulariteter, spesielle avvik eller underliggende årsaker. Sentrale detaljer trekkes fram, for å gi ny innsikt i en situasjon eller et fenomen. Dermed blir den kvalitative analysen en veksling mellom detaljer og helhet (Jacobsen, 2018, s. 197).

Jacobsen (2018) peker på fire viktige forhold ved analyse av kvalitative data; dokumentasjon, utforskning, systematisering og kategorisering, og sammenbinding. Intervjuene vi gjennomførte ble tatt opp via diktafon. Vi satt i ettetid sammen og lyttet gjennom alle intervjuene, mens vi jevnlig og ofte stoppet opp og noterte stikkord, sitater og klokkeslett. Vi utforsket innholdet i dataene i fellesskap og systematiserte informasjonen i de ulike kategoriene som allerede var benyttet i intervjuguiden. Til slutt så vi etter forbindelser og sammenhenger mellom de ulike kategoriene. Analysemodellen er en hermeneutisk metode, da intervjuene ble redusert til mindre bestanddeler, som vi så bandt sammen og deretter forsøkte å forstå i lys av den helheten som ble dannet.

Analysearbeid består av to former for kategorisering, både åpen koding og aksial koding. Åpen koding er når data som omhandler det samme samles i en kategori og representerer en forenkling av komplisert data, hvor ord og setninger tilordnes en spesiell kategori ut ifra gitte kriterier. Aksial koding handler om å danne kategorier etter den første analysen er gjennomført (Jacobsen, 2018, s. 207).

Jacobsen (2018) peker på at innholdsanalyse er basert på antakelsen om at det en person sier i et intervju kan reduseres til færre kategorier. Temaet for dataene vi har samlet inn, har utgangspunkt i problemstillingen og intervjuguiden deler dataene inn i ulike kategorier. Samtidig dekker ikke intervjuguiden alle kategoriene som dukket opp i analysearbeidet, men vi finner kategoriene igjen i teorien vår, noe vi vil komme nærmere inn på i drøftingen.

4.5 Kvalitet på data

I det følgende vil vi beskrive undersøkelsens validitet og reliabilitet. Vi vil også peke på hvilke feilkilder som kan være relevante ved metoden vi har valgt.

4.5.1 Oppgaven validitet og reliabilitet

En undersøkelse skal være en metode til å samle inn empiri, og empirien bør tilfredsstillende til krav. Empirien må være gyldig og relevant (valid) samt pålitelig og troverdig (reliabel). Med gyldighet og relevans menes at dataene vi har samlet inn skal gi svar på spørsmålene vi har stilt. Med pålitelighet og troverdighet menes at undersøkelsen må være til å stole på.

Validitet deles inn i to ulike typer, intern og ekstern gyldighet. Den interne gyldigheten handler om hvorvidt vi har dekning for konklusjonene vi trekker i empirien. Den eksterne gyldigheten handler om hvorvidt resultatene våre også er gyldige i andre sammenhenger. (Jacobsen, 2018, s.17)

Den interne gyldigheten handler om hvorvidt resultatene kan oppfattes som riktige og det er mange forhold som har betydning for hvorvidt resultatene i en undersøkelse er riktige eller feil. Viktige faktorer er blant annet hvorvidt respondentene gir en sann representasjon av virkeligheten, om vi har fått tak i de riktige kildene, hvorvidt kildene gir riktig informasjon, når i undersøkelsen dataene blir samlet inn og hvordan informasjonen kommer fram. (Jacobsen, 2018)

Et annet viktig aspekt er hvorvidt vi som forskere gir en sann representasjon av dataen vi har. I analyse av data kuttet detaljer, dataene forenkles og systematiseres, noe som gjør at det er en fare for at forskeren legger inn egne meninger og fordommer i dataene. For å kontrollere hvorvidt man som forsker gir en sann representasjon av data, kan man gjennomføre to tiltak; validering gjennom kritisk drøfting av kategorier og hendelser og validering gjennom kritisk drøfting av sammenhenger. (Jacobsen, 2018)

Den eksterne gyldigheten handler om i hvilken grad funnene fra undersøkelsen kan generaliseres til andre enn dem man har undersøkt. Viktige faktorer er eksempelvis antall enheter som er undersøkt og kriteriene for valg av enheter. (Jacobsen, 2018)

Respondentene i vår studie kommer fra seks ulike skoler og tre ulike skoleslag i kommunen. De representerer ulike bydeler og ulik ansattmasse, elevmasse og foreldremasse. De har jobbet som skoleledere ulikt antall år og de har ulik bakgrunn og erfaring. Alle har jobbet i skoleverket i mange år og har i lys av det vært gjennom ulike reformer og utviklingsprosesser i regi av både stat og kommune.

Respondentene er anonyme og kan ikke identifiseres. Det er derfor grunn til å tro at de svarte oppriktig. Samtidig må vi være åpne for at det er en mulighet for at respondentene ønsket å

fremstå som om de har kommet lenger i arbeidet med å utvikle profesjonsfaglige læringsfellesskap enn det de faktisk har, da vi som forskere er skoleledere og sånn sett kolleger i kommunen, og at de dermed ikke ville gi riktig informasjon.

Det er totalt 47 grunnskoler i Kristiansand kommune. Våre respondenter representerer seks av disse. Det ville vært spennende å ta problemstillingen vår med alle skolelederne i kommunen for å øke den eksterne gyldigheten i forskningen, men det ville blitt en altfor stor jobb i denne omgang. Vår opplevelse er at de seks respondentene, i lys av at de representerer de ulike skoleslagene i kommunen, er representativt for bredden av utviklingen av profesjonsfaglige fellesskap i kommunen, og at funnene dermed er valide.

Når det gjelder undersøkelsens reliabilitet, er det flere forhold som påvirker dette. Det handler om hvordan undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og analysen kan påvirke resultatet. Det er derfor viktig av vi som forskere reflekterer over undersøkereffekten og konteksteffekten. Undersøkereffekten handler om at samtalen mellom forskere og respondenter formes av partene som deltar, blant annet gjennom hvordan man er kledd, snakker og hvordan man bruker kroppsspråk. Konteksteffekten handler om i hvilken sammenheng informasjonen er innhentet, altså hvor intervjuet er gjennomført, hvorvidt man ble forstyrret underveis i intervjuet, relasjonen mellom forskere og respondenter, hvorvidt intervjuet er planlagt og tidspunktet intervjuet gjennomføres. (Jacobsen, 2018)

Fem av intervjuene foregikk på respondentenes arbeidssted, ett foregikk digitalt. Intervjuene var planlagt og respondentene fikk spørreskjemaet tilsendt på forhånd, og hadde dermed anledning til å forberede seg. Vi opplevde at fem av de seks respondentene var godt forberedt og at de hadde veldig mye å fortelle ut ifra spørsmålene vi stilte. Respondenten med kortest erfaring som skoleleder hadde behov for flere oppfølgingsspørsmål innenfor de ulike temaene.

Vi var to forskere ved hvert intervju, hvorav den ene hadde hovedansvar for intervjuet, mens den andre bidro til oppfølgingsspørsmål og samtidig forsøkte å observere intervjusituasjonen. Vi byttet på rollene og intervjusammensettingen, hver av oss deltok dermed i fire intervju. Vi er kolleger med respondentene, men relasjonen og båndene er ulike. Som forskere forsøkte vi i intervjuene å tilpasse oss respondentenes språk og kroppsspråk, og vi forsøkte å trygge respondentene ved at vi nikket anerkjennende og bekreftet respondentenes svar og utsagn underveis. Intervjuene ble tatt opp via diktafon, slik at vi fikk en fullstendig gjengivelse av samtalene vi hadde. Når det gjelder analysen av data, valgte vi som tidligere nevnt å lytte

gjennom alle intervjuene sammen, mens vi stoppet opp, drøftet og noterte underveis. Jacobsen påpeker at idealet er å transkribere intervjuer i sin helhet (Jacobsen 2018, s.202). Vi valgte allikevel isteden å notere klokkeslett i tillegg til sitater og stikkord, for på den måten å enkelt kunne finne tilbake til riktig sted i lydsporene og lytte til deler av lydsporene flere ganger.

4.5.2 Mulige feilkilder

Å studere i egen organisasjon

Felles for oss som skriver oppgaven er at vi er skoleledere i oppvekstsektoren i Kristiansand kommune, og vi har vært bevisste på hvordan det kan påvirke forskningsarbeidet. En av fordelene ved å forske i egen organisasjon, er at vi har god kjennskap til skolelederkollegiet, og vi har også tilgang til informasjon om kommunens arbeid med utviklingsarbeid.

En av de største utfordringene knyttet til å forske i egen organisasjon kan være vår forforståelse. Når man selv er en del av organisasjonen kan en ha utviklet «blinde flekker» og selv ha skapt en forståelse av hvordan en løser ulike oppgaver (Jacobsen 2018, s.57) Denne utfordringen er aktuell i intervjusituasjonen, men også i analysearbeidet. Temaet vi studerer er valgt ut fra aktualitet, men også interesse. Vi undersøker et tema, der vi har en oppfatning av fenomenet vi studerer både fra et teoretisk perspektiv og fordi vi har kjennskap til organisasjonen. I intervjusituasjonen kan dette føre til at vi bevisst eller ubevisst styrer oppfølgingsspørsmålene mot faktorer vi selv mener eller er tror er relevante for det vi undersøker, i vårt tilfelle det vi mener er sentralt i utvikling av profesjonelle læringsfelleskap. Vi står nære respondentene våre når det kommer til kunnskaps- og erfaringsgrunnlag. Men også i analysearbeidet vil vår forståelseshorisont være av betydning for hva vi ser. Denne nærheten til feltet vi studerer, innebærer både muligheter og begrensninger. « If distance has certain arguable advantages, so does closeness, and both have their deficits.” (Rosaldo 1989, s. 169) Kjennskap til fenomenet som studeres kan føre til at man ser flere nyanser enn man ser ved et utenfra-perspektiv, og kan føre til at man har en bedre forutsetninger for å analysere respondentens svar. Likevel er det også en mulig feilkilde. Forforståelsen kan styre analysen i retning av å bekrefte våre antagelser.

Tradisjonelt har den mest avpersonifiserte kunnskapen vært oppfattet som den mest vitenskapelige kunnskapen. (Fossåskaret et.al, 1997, s. 72) Fra et slikt perspektiv må

forskeren overvinne sin subjektivitet. Et slikt ståsted vil også argumentere for at en innenfra vil ha problemer med å se det som ligger skjult ved at medlemmene i organisasjonen tar det for gitt. Slike underforståtte og selvsagte fenomener kan ha større betydning for fenomenet som studeres enn det som oppfattes innenfra. Nyere forskningstradisjon har et større fokus på både forskerens og studieobjektets forforståelse og kontekst.

Det kan derfor være mer relevant for oss å være bevisst på hvordan vår kontekst og forståelseshorisont påvirker både intervjusituasjonen og analysen, fremfor å forsøke å overvinne subjektiviteten.

Ulike intervjuere

Bevisstheten på at vår forståelseshorisont er av betydning både for intervjuets retning og vår analyse, forsterkes ytterligere ved at vi er tre ulike personer som intervjuer respondentene. I analysearbeidet må vi være bevisste på at forskjellene vi ser i svarene, og fokuset i intervjuet, også kan være et påvirket av den som intervjuer. Intervjuers relasjon til respondenten kan også være av betydning. Vi har valgt å være to til stede ved hvert intervju, der den ene er hovedintervjuer, og den andre bidrar til oppfølgingsspørsmål, men også forsøker å observere hva som fører til retningen på samtalen. Ved at vi rullerer på hvem som gjør intervjuene sammen, håper vi å kunne gjøre denne feilkilden mindre aktuell, at forskerens forforståelse er av mindre betydning for retningen av intervjuet.

Utvalget

Vårt valg av respondenter kan også føre til at vi mister viktig informasjon om det vi studerer. Ved at vi gjør et skjønnsmessig utvalg vil vi styre hva vi får informasjon om. Vi ønsker gjennom studien å få kunnskap om hvordan det arbeides med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap ved skolene i Kristiansand kommune. Både størrelse og bredde på utvalget er av avgjørende betydning for hva vi finner. Vi har valgt å intervju skoleledere ved seks skoler i Kristiansand. I forkant av den direkte henvendelsen ble det sendt ut en epost med oppfordring om å delta i studien fra Kommunalsjef for skolene i Kristiansand. I etterkant av oppfordringen, fikk vi en direkte henvendelse fra en skoleleder som kunne tenke seg å delta i studien. At vi valgte å ta med denne skolelederen kan ha påvirket resultatet av undersøkelsen

ved at vi visste på forhånd at dette var en skoleleder som var interessert i temaet og hadde arbeidet med dette på sin skole.

Forventningseffekter

Forventningseffekter kan føre til feil i nesten alle typer forskningsdesign. I vårt tilfelle kan forventninger påvirke resultatet på ulike måter. For det første kan vi i analysearbeidet tolke respondentens utsagn i tråd med det vi på forhånd tror er viktig og sentralt knyttet til problemstillingen vår. Denne feilkilden kan i noen studier utelukkes med blindstudier, men i vårt tilfelle, der datagrunnlaget innhentes gjennom intervjuer, er denne feilkilden vanskeligere å utelukke.

Som pekt på over, er det det knyttet flere utfordringer til å forske i egen organisasjon. Respondentene kan ha en relasjon til intervjuer, og kan av ulike grunner være opptatt av å svare det intervjuer ønsker å høre, eller svare slik det er forventet knyttet til respondentens kjennskap til teori om temaet. Selv om skolelederne blir anonymisert, kan respondentene være bevisst på hvordan skolens praksis blir fremstilt.

Når en studerer i egen organisasjon kan det også være en ulempe at en føler en må legge bånd på seg fordi man er en del av organisasjonen.

4.6. Etiske vurderinger

Samfunnsvitenskapelige undersøkelser kan få konsekvenser for den som deltar. (Jacobsen 2018, s. 45) Det er derfor viktig at vi som forskere tenker gjennom hvilke konsekvenser studien kan ha. Ved at vi studerer i egen organisasjon, er det noen etiske betraktninger som er relevante. Fordi vi kjenner respondentene, kan de ha opplevd direkte eller indirekte press for å delta. I forkant av undersøkelsen sendte kommunalsjefen en oppfordring om å delta. At kommunalsjefen er positiv til studiet kan oppleves som en forpliktelse til å delta av enkelte skoleledere. Dette er problematisk knyttet til kravet om frivillighet. I tillegg til frivillighet er full informasjon et viktig prinsipp i denne type undersøkelser. For å informere mulige respondenter sendte vi en e-post med informasjon om undersøkelsen. Respondentene fikk

også tilsendt et informasjonsskriv (vedlegg 2) med opplysninger om hvordan personvernopplysninger vil bli ivaretatt, og at de vil bli anonymisert i oppgaven.

Et annet viktig prinsipp er kravet om privatliv. Det handler blant annet om det er mulig å identifisere enkeltpersoner ut fra data. Denne faren er stor i vår oppgave fordi vi opererer med et lite utvalg. For å ivareta anonymiseringen har data blitt fjernet. Dette gjelder data som kan hjelpe til ved å identifisere enkeltpersoner fordi opplysningene kun gjelder et fåtall av skolene i Kristiansand. Vi har også valgt å utelate opplysninger om kjønn, alder og utdanningsbakgrunn i beskrivelsen av respondenter, selv om dette kunne ha vært interessant for analysen vår.

5.0 PRESENTASJON, ANALYSE OG DRØFTING AV DATA

I problemstillingen vår spør vi: Hvordan arbeider skoleledere i Kristiansand med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap på egen enhet, i hvilken grad er det variasjoner, og hva mener de skal til for å lykkes med dette arbeidet?

I forskningsspørsmålene spør vi om hvordan skolelederne arbeider med å utvikle PLF, hvilke faktorer de beskriver som sentrale i dette arbeidet, hva skolelederne opplever at de lykkes med og hva som er utfordrende i arbeidet, hvordan de opplever at fag- og utviklingsavdelingen bidrar til utviklingen av PLF samt i hvilken grad rammeverket for kvalitet benyttes i arbeidet med å utvikle PLF.

I dette kapitlet vil vi presentere dataene fra intervjuene vi gjennomførte. Dataene er strukturert tematisk, ut ifra forskningsspørsmålene. Videre vil vi drøfte funnene i lys av teorien. Variasjonene vi ser etter i problemstillingen, forsøker vi å trekke fram under hvert av temaene.

5.1 Hvordan arbeider skoleledere i Kristiansand med å utvikle profesjonelle på egen enhet?

I dette underkapitlet vil vi analysere og drøfte hvordan skolelederne beskriver arbeidet med utviklingen av PLF på de ulike enhetene. Vi presenterer analysen i henhold til de ulike faktorene som inngår i profesjonelle læringsfellesskap:

- Felles visjon, verdier og mål
- Strukturelle betingelser, kollektive prosesser og menneskelige ressurser
- Tillit og autonomi
- Undersøkende praksis og bruk av teori
- Refleksjonens betydning i utviklingen av PLF
- Språkets betydning
- Leders rolle

Vi vil innledningsvis beskrive hvordan arbeidet er organisert i Kristiansand kommune.

Fra oppvekstavdelingen i Kristiansand kommune er det en felles forventning om at skoleutviklingstiden legges til onsdager. Dette praktiseres noe ulikt ved de ulike skolene.

Enkelte har skoleutviklingstiden fordelt over to dager, men hovedtyngden ligger på onsdager. Dette er ikke nedfelt i et dokument, men det er kommunisert muntlig i skoleledermøter og intensjonen er å gjøre det lettere å koordinere utviklingsarbeidet i regionen og skape den røde tråden vi tidligere har skrevet om.

Kommunens strategiplan, «Sterkere sammen», som legger føringer for hvordan skoleutviklingstiden skal benyttes, peker på viktigheten av fokusert innsats med fokus på kapasitetsbygging og innovativ og samarbeidsorientert ledelse, lærende nettverk og lærende fellesskap. Om forutsetninger for å utvikle lærende fellesskap peker strategiplanen blant annet på viktigheten av gjensidig støtte og tillitt mellom ansatte, felles retning, delte visjoner og verdier, strukturerte samarbeidsmodeller, fokus på ansattes vekst og profesjonelle utvikling samt på å forbedre barn og unges trivsel, helse, læring og utvikling, i tillegg til viktigheten av å benytte en undersøkende tilnærming og bruk av forskningsbasert kunnskap (Kristiansand kommune, 2020).

5.1.1 Felles visjon, verdier og mål

«Hva skal lærerne samarbeide om? Det er ikke bare norsk de får beskjed om å samarbeide om her, det er hvordan skal trinnet møte den gruppa elever på vår skole, som har de utfordringene» (Skoleleder D)

Om faktorene felles visjon, verdier og mål peker alle skolelederne på at dette er et langsiktig arbeid. Skoleleder A forteller at:

«...vi har jo sånn blåtur, og da var en av oppgavene «kan bilen skrive ned visjonen til skolen?» Det var ikke en bil som greide å skrive ned hele visjonen»

Skolen har hatt en felles visjon i over tjue år, men det viser seg at personalet allikevel ikke kan den. Skolen er dermed i en prosess for å skape en felles forståelse for oppdraget skolen har og hvordan de kan begrunne praksisen ut ifra visjonen. De har i tillegg hatt fokus på kompetanse og kultur. Skoleleder D peker på at de har en kollektiv kultur ved skolen, og at de prioriterer å bruke mye tid på vedlikehold av kulturen de har, da denne er et godt utgangspunkt for å drive utviklingsarbeid. Skolelederen opplever at de har en samarbeids- og

klankultur og en trygg kultur, hvor det er tette bånd i personalet og hvor de har et felles språk, og hvor kulturen er så sterk at de tør å korrigere hverandre. Kulturen er selve grunnmuren og den gir personalet et felles språk og gjør dem stolte. Skolelederen peker samtidig på at de kan bli litt fornøyde med seg selv, men at de er tydelige på hvordan man skal stille spørsmål og hvilke spørsmål som skal stilles, slik at de allikevel skaper utvikling. Skolen har ikke en tydelig visjon, men fokus på felles verdier og en tydelig profil hvor inkluderende læringsmiljø står i fokus.

Skoleleder B forteller at de har brukt god tid på å jobbe med fagfornyelsens overordnede del, for at hele personalet skulle få en felles forståelse av begrepene den inneholder. Skoleleder C sier at skolen har en felles visjon og at de jobber med felles tema hver tredje onsdag. Hen kommer ikke inn på hva visjonen er, men trekker fram at det handler om inkludering:

«Vi jobber jo med at alle elever skal oppleve seg inkludert...det er jo det som er overordna...det er derfor vi driver utviklingsarbeid, da» (Skoleleder C)

Skoleleder E peker på at de har et mål om at de ønsker at alle skal fungere som en enhet, hvor det er ønskelig at alle skal kjenne til hva alle gjør, mens skoleleder F peker på viktigheten av å skape en identitet for skolen og personalet, samt viktigheten av å gå i samme retning:

«...holde fast på den kursen man har...og da er det jo de tre tingene vi fokuserer på i alt vi gjør; elevmedvirkning, vurdering og tverrfaglighet...og det går igjen hele veien».

Analysen vår viser at det er store variasjoner i hva respondentene våre legger i faktorene visjoner, verdier og mål, samtidig er det tydelig at de setter søkelys på viktigheten av at verdiene, visjonen eller målet skal være felles for organisasjonen. Kommunens strategiplan, og teorien vi forholder oss til er tydelig på viktigheten av at de ansatte i en organisasjon deler verdier og visjon og at de har felles forståelse av organisasjonens visjon og verdier. Senge (2004) peker på viktigheten av at visjonen er ekte. Det er de ekte visjonene som fører til at de ansatte ønsker å skape og lære. Stoll (2006) viser til viktigheten av å ha en felles forståelse av hvilke visjoner og verdier som er sentrale. Ressursene i organisasjonen må med andre ord ha eierskap til organisasjonens verdier og visjoner. Det er nærliggende å tolke dette dithen at en visjon må være levende, den må med andre ord jobbes med og gjennomsyre arbeidet man

driver i organisasjonen. Når en skole har hatt en felles visjon i over tjue år, men personalet allikevel ikke har kjennskap til den, kan vi ikke si at visjonen er hverken ekte eller levende for organisasjonen. Det betyr ikke at skolen ikke har jobbet sammen mot et felles mål etter felles verdier. Vi bør dog stille spørsmål ved hvilken verdi visjonen har hatt for organisasjonen, når den ikke er implementert hos noen.

For skole Ds del forstår vi det som om det er kulturen som er bærende for utviklingsarbeidet, og at verdiene som er skapt gjennom kultur og vedlikeholdet av kultur danner grunnmuren i organisasjonen. Ser man til stjernemodellen, som ikke har fokus på kultur, men hvor det pekes på viktigheten av å ha en strategi som reduserer valgmulighetene, kan man argumentere for at skolelederens fokus på å vedlikeholde den eksisterende kulturen er med på å redusere valgmulighetene i organisasjonen. Arbeidet med å vedlikeholde kulturen fremstår som veldig målrettet, kapasitetsbyggende og ønsket i personalet, slik det legges frem. Samtidig peker skolelederen på at de kan «bli litt fornøyde med seg selv». Det hadde her vært interessant å se nærmere på skolens kultur, hvilke verdier som ligger i den og hvordan den fremmer og/eller hemmer læring for elevene.

Kates og Galbraith (2007) peker på dette med hvilke langsiktige og kortsiktige mål man har satt seg. Skolelederne er tydelige på at dette arbeidet er et langsiktig arbeid og at det er viktig at de setter av tid til arbeidet, at personalet i organisasjonen skal ha kjennskap til arbeidet som gjøres samt at det er viktig at de i dette går i samme retning. Det kommer dog ikke fram hvordan de ansatte bidrar inn i dette arbeidet. Hipp og Huffman (2003) viser til at utvikling av delte verdier vil fremme en felles norm for skolens kultur, som igjen vil skape et trygt og godt læringsmiljø for både elever og ansatte. I dette forstår vi at det er viktig at de ansatte er delaktige i utviklingen av verdier og visjoner. Det pekes også på at dette vil kunne ha en positiv effekt for elevenes læringsmiljø. Selv om bare to av skolelederne spesifikt trekker frem elevene, er vår opplevelse at elevfokuset står sterkt hos alle skolelederne i dette arbeidet.

Fullan og Quinn (2017) trekker fram viktigheten av å skape en solid samarbeidskultur. Formålet med dette er at det kompliserte og fragmenterte skal bli målrettet kraft for endring hvor alles refleksjoner kommer frem og alle har en felles kunnskap om et felles formål. Det må skapes gode samarbeidende team i arbeidet som gjøre på de ulike enhetene. Analysen vår viser at de fleste av skolelederne har fokus på dette. Ville en undersøkelse av personalet ved de ulike enhetene vist det samme?

5.1.2 Strukturelle betingelser, kollektive prosesser og menneskelige ressurser

Når skolelederne blir spurt om hvordan de arbeider med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap på egen enhet, har alle, i ulik grad, fokus på strukturelle betingelser. Med unntak av skoleleder D, som starter intervjuet med å fortelle om skolens kultur, innleder alle skolelederne med å fortelle om hvordan utviklingsarbeidet er organisert. Gjennom intervjuene kommer det frem mange likheter knyttet til organisering. Denne er preget av at Kristiansand kommune har en felles organisering der utviklingstid er plassert på onsdager på alle skolene. Innholdet i utviklingstiden, og bruk av de menneskelige ressursene på skolene er løst ulikt.

Skoleleder A er opptatt av deltagelse på alle nivåer i organisasjonen. Det er viktig at alle deltar, og utviklingsarbeidet må organiseres deretter. Det er en utfordring at det er «strekk i laget». Hvordan utviklingsarbeidet fungerer varierer mellom teamene, og er personavhengig. På skole A er det sterke pådrivere innad i kollegiet, og skoleleder A er bevisst på å bruke disse ressursene. Skoleleder A er opptatt av at ledelsen må være i førersetet i utviklingsarbeidet, men drivkraften inn mot kollegiet er hentet fra kollegiet. Personene som får denne rollen i personalet, beskrives av skoleleder som robuste, med høy formell kompetanse og gode kommunikative evner, samtidig har de tillit i personalet.

På skole A har de fokus på kollektive prosesser der alle er involvert i refleksjonen rundt et felles tema: «Hva ligger i lærerrollen?»

Flere skoleledere trekker frem at tidligere prosjekter som skolen har vært en del av har bidratt til å utvikle profesjonalitet i personalet. Skoleleder B trekker frem SKU (skolebasert kompetanseutvikling). Gjennom SKU lærte de metoder som styrker de kollektive prosessene. Og skoleleder B uttrykker at:

«De kollektive prosessene gjør oss mer profesjonelle»

Som skoleleder A, beskriver også skoleleder B utfordringen med å få alle med i kollektive prosesser. Skolelederen bruker uttrykket «absorberende kapasitet» for å beskrive hvorfor det er ulikheter innad i personalet på en skole. Med absorberende kvalitet mener hen i hvilken grad den enkelte er i stand til å gå i samme tempo som resten av personalet. Det handler om evnen til å ta inn det nye. De ansatte har ulike situasjoner både privat og på jobb. Skoleleder B

mener det er viktig å sette fokus på hvordan man kan møte denne bredden i menneskeheten.

«Det er viktigst at vi går i samme retning, ikke i samme tempo. Alle ønsker å utvikle sin praksis, men det tar tid»

For å få til disse kollektive prosessene, brukes utviklingstiden på onsdagene bevisst. Alle i personalet skal være med når skole B utvikler systematikk og rutine. Temaene er med på å styre organiseringen. I noen temaer jobbes det i grupper på tvers av trinn, men når det er fokus på fag, jobbes det på trinn. Tidsperspektivet er også viktig. Skolen har testet ut å stå i samme tema over lengre tid. Da får man mulighet til å gjøre praktiske utprøvinger med personalet.

Utviklingsarbeidet på skole B planlegges i plangruppa. Der er både ledelsen og ansatte representert. I tillegg har skolen fire ressurslærere. Skolelederen beskriver ressurslærerne som de gode hjelperne. Det er plangruppa som eier prosessen, men ressurslærerne bidrar. Skolelederen poengterer at det er viktig å avklare roller, og lytte til de som kjenner den absorberende kapasiteten i personalet.

Skoleleder B trekker flere ganger frem styrken i det kollektive, og poengterer at også de ansatte ser verdien i samarbeid og gjerne bruker ubunden tid til dette.

«Den individuelle læreren vil ikke overleve- vi er avhengig av samarbeid.»

Skole C har fokus på å skille drift og utvikling. På tirsdager det teamtid, men på onsdager er det utviklingstid. I utviklingstida arbeides det både på trinn og på tvers av trinn. Skoleleder C trekker også frem SKU som et eksempel på gode kollektive prosesser. I disse prosessene leste personalet teori og reflekterte rundt denne, samtidig som de prøvde ut ting i klasserommet. Skolen har i lengre tid jobbet med å skape felles strukturer som elevene kan kjenne igjen.

Som skoleleder A og B, opplever også skoleleder C at det er utfordrende å få med alle i personalet:

«Vi opplever at vi har fått en god struktur, men at ikke alle følger strukturen. Sånn vil det være».

SKU førte til at flere bidro på skole C. Metodene som ble benyttet, som f.eks. Gallery Walk, gjorde det vanskeligere for de ansatte å være passive.

Skoleleder D har et sterkt fokus på kultur, men understreker også viktigheten av gode strukturer. Noen av strukturene er så innarbeidet at de er en del av kulturen. Det er f.eks. naturlig for de ansatte å bruke pedagogisk analyse i vanskelige elevsaker. Skole D har som skole C et tydelig skille mellom drift og utvikling. Skolen har et morgenmøte der det er fokus på drift. De ukentlige trinnmøtene skal handle om læringsmiljø. Utviklingstida på onsdagene styres av ledere og ressurslærere. Pedagogisk utvalg består av både trinnledere og to ressurslærere.

Skole E har som de andre skolene en organisering der et møte tidlig i uka er på trinn, mens det i utviklingstida på onsdager er fokus på kollektive prosesser.

Trinnlederne har ukentlige møter med ledelsen for å sikre en felles utvikling på skolen. Skoleleder E kan se spor etter dette i teamreferatene: de tar opp og arbeider med de samme tingene. Referatene blir sendt ut til alle ansatte for å sikre at alle får lik info. Dette er spesielt viktig for lærere som arbeider på flere trinn.

Skole E er inspirert av Tronsmoens artikkel om skriftliggjøring, og bruker tid på skriftlig dokumentasjon av prosesser og teamtid.

Utviklingstida blir organisert som læringsløyper der de møtes på tvers av trinn etter å ha startet individuelt, prøver ut i klasserommet og møtes deretter i grupper for å bli enige om hva som skal presenteres i plenum. Ressurslærerne er involvert i valg av tema. De representerer ulike fag. Ressurslærerne ble bedt om å søke og representerer kvaliteter som ledelsen ønsker i den rollen. De beskrives som fremoverlente, strukturerte og med god innsikt i ny læreplan. De har også tyngde i personalet. Ressurslærerne på skole E ønsker å ha ansvar og de vil bidra.

Ledelsen har kommet med innspill på hva de tenker er viktig. Ressurslærerne bidrar til å justere målet. De er tydelige bidragsyttere i prosessen for å nå målet, og har ansvar for sine grupper som de har styrt. Ressurslærere og teamledere beskrives som viktige stemmer fra personalet. De bidrar til å justere prosessene. Skoleleder E fremhever viktigheten av at personalet opplever suksess.

Skoleleder F forteller at noe av det første han tok tak i som skoleleder, var strukturene som bidrar til utvikling av profesjonelle læringsfelleskap.

«Vi må løfte haka og være profesjonelle»

Det var nødvendig å gjøre strukturelle endringer på skole F for å få til PLF. F.eks. må det prioriteres at deltidsansatte er med på teamtid, og helst også utviklingstid på onsdager. Skoleleder F ser det som en utfordring at ikke alle deltar på utviklingstid og planleggingsdager. I tillegg til deltagelse, trekker skoleleder F frem møtekultur som sentralt. Hen startet med en undrende tilnærming til hva som er god møtekultur og tok tak i uvaner, som for eksempel strikking. Hen understreker at det handler om respekt for hverandres tid. Utviklingsarbeidet planlegges i utviklingsteamet, som består av en leder og tre ressurslærere. Leder F understreker at ressurslærerne er sentrale i dette arbeidet og «drar mye av lasset». Leder og utviklingsteam er opptatt av profesjonalitet. Lærere må være bevisste på at de har en unik kompetanse. «Vi må løfte haka». Leder F mener det er viktig å bygge selvtillit hos lærerne.

«Hvordan ønsker vi at samfunnet utenfor skal se på yrket vårt?»

Skoleleder F har også gjort endringer når det gjelder fagmøtene. Tidlige var disse frivillige å delta på ved skole F. Nå er det en fast struktur på møtene. Det er obligatorisk at en fra hvert trinn deltar, møtene er organisert som lærende møter, og har to faste møter hvert halvår.

Leder F trekker frem at strukturen hele tiden må trimmes. Leder må være analytisk og lage systemer som fremmer PLF.

På skole F ser de også verdien av å lære av hverandres praksis. Dette bidrar til å bygge kapasitet og organiseringen må fremme denne delingskulturen. Skoleleder F trekker frem en organisering der gruppene er organisert både på tvers av trinn og på tvers av fag.

Gjennom analysen blir det tydelig for oss at utvalget av skoleledere i denne studien har et bevisst forhold til denne faktoren knyttet til utvikling av PLF. Samtlige skoleledere forteller om hvordan de har gjort strukturelle endringer på skolen for å styrke profesjonaliteten, og hvordan de bruker de menneskelige ressursene i dette arbeidet. Skolelederne har særlig bevissthet rundt det å skille mellom drift og utvikling, og har i ulik grad gjort et arbeid med møtestrukturen for å styrke dette skillet. I stjernemodellen til Kates og Galbraith (2007) utgjør menneskelige ressurser og strukturelle grep/betingelser to av fem komponenter i en

modell der komponentene er gjensidig avhengig av hverandre for å lykkes. Denne helhetstenkingen finner vi igjen i Senges (2004) teori. Hans femte disiplin handler nettopp om hvordan man kan skape sammenheng i en organisasjon, og at det er avgjørende for at organisasjonen skal være lærende. Vi opplevde at skolelederne fortalte om hvordan utviklingsarbeidet ble organisert ganske løsrevet fra en overordnet strategi, men det betyr ikke at skolelederne ikke har fokus på dette. Første spørsmål i intervjuguiden går direkte på «hvordan det arbeides», og det kan være årsaken til at overordnet strategi og de andre komponentene ikke fikk fokus i intervjuet. Skoleleder D knytter de strukturelle betingelsene til kultur, og forteller om hvordan noen av strukturene er en del av kulturen, og ikke lenger er avhengig av leders organisering. Kultur er ikke en av de fem komponentene i overnevnte stjernemodell, men Kates og Galbraith (2007) understreket kulturens betydning. Grunnen til at kultur ikke er en del av modellen, er at kultur utvikles over tid, og er vanskelig å designe av leder. Når disse strukturene har blitt en del av kulturen, kan det tyde på et langsiktig bevisst arbeid knyttet til dette.

Som nevnt, har skolene som er en del av undersøkelsen en ganske lik organisering av møtestrukturen. Det er et skille mellom drift og utvikling, der utviklingstida foregår på onsdager, og drift/organisering foregår på andre tidspunkt i løpet av uka. Hvor mange treffpunkt teamet har i løpet av ei uke varierer mellom skolene. Teamorganiseringen har en tydeligere profil på noen av skolene, og der har de også flere treffpunkt. Når det kommer til hvordan de menneskelige ressursene organiseres, er det større forskjeller mellom skolene slik lederne beskriver det. Det gjelder spesielt ressurslærernes rolle på skolene. Det største skillet handler om hvorvidt ressurslærerne er en del av plangruppa på skolen, og i hvilken grad ressurslærerne drifter det pedagogiske utviklingsarbeidet. Gjennom ledernes beskrivelser kommer det frem at ressurslærernes mandat varierer mellom skolene. Det er grunn til å stille spørsmål ved hvordan dette virker på nettverksarbeidet på tvers av skolene, som ressurslærerne er en del av gjennom sonemøtene. Ressurslærerne deltar i prosesser på nettverkssamlinger med ulikt utgangspunkt, og kan derfor også oppfatte oppdraget fra fag- og utviklingsavdelingen på ulike måter. I etterkant skal ressurslærerne tilbake til egen enhet. Der vil noen planlegge prosesser sammen med ledelsen i plangruppa, mens andre jobber parallelt med plangruppa, med varierende involvering av ledelsen. Der ressurslærerne er en del av plangruppa, er de også i ulik grad involvert i gjennomføring av utviklingsarbeidet på skolen. Disse ulike måtene å organisere arbeidet på kan være en styrke for nettverkssamlingene, ved at skolene lærer av hverandre, og ser arbeidet på ulike måter, men det kan også være til hinder

for samarbeidet ved at det reflekteres over en problemstilling/tema som oppfattes så ulikt av deltagerne på nettverket at det oppleves som at man ikke «snakker om det samme». Ressurslærernes opplevelse er ikke en del av denne studien, men det kunne vært interessant å undersøke deres opplevelse av dette nærmere.

5.1.3 Tillit/ autonomi

Faktorene tillit og autonomi fokuseres det lite på i intervjuene. Skoleleder A forteller at ledelsen ved skolen finner ressurspersoner som har tillit og autonomi i personalet til å hjelpe med utviklingsarbeidet ved skolen, samt at personalet gis tillit og autonomi av ledelsen. Skoleleder B sier at personalet ved skole B er opptatt av hvem som har bestemt hva skolen skal legge fokus på, mens skoleleder E legger vekt på å sjekke ut hvorvidt de leverer på det som er intensjonen, at de opplever sprik i laget og at de som skoleledere må sjekke ut personalets forståelse av oppdraget for så å justere kursen. Hen sier videre at skriftliggjøring gir innsikt for ledere i arbeidet og refleksjonen som gjøres.

«...og det er jo litt...det er denne balansegangen mellom tillit og autonomi..så..vi har lagt noen rammer, strukturer – en bestilling, så har vi mellomtider, så får vi en liten sånn utsjekk på hvor er vi nå, er vi samla nok, leverer vi på det som var intensjonen, og så kan vi fortsette videre. Og da er jo det de skriftlige innleveringene som blir den mellomtida, som sier noe om kvaliteten på det de holder på med, har de forstått det vi ønsker, ... jeg tror ikke kollegiet her er annerledes enn kollegiet andre plasser, med at du har noen hvor du kan si hopp og de hopper, høyere enn det de egentlig trenger, og så har du noen som rett og slett synes det er helt i orden å se på at noen hopper».

Kates og Galbraith (2007) stjernemodell fremhever viktigheten av de menneskelige ressursene i organisasjonen, og at ledere må legge til rette for at de ansatte skal kunne oppnå målene og resultatene vi ønsker. Vi har i teorien vært inne på tillit som et essensielt kjennetegn ved profesjonalitet, samt at tillit, gjennom å skape en ansvarskultur i organisasjonen, kan være en viktig driver for å lykkes i skoleutvikling, da det å få ansvar forutsetter tillit. Hvorfor får dette da så liten plass i intervjuene? Hvorfor peker ikke alle skolelederne på disse faktorene som viktige? Akkurat det er det vanskelig å svare på, men vi

mener det er viktige spørsmål å stille. Skolelederne snakker om tillit, men viser ikke til hvordan de fremmer tillit i organisasjonen. En av skolelederne snakker om hvordan de benytter skriftliggjøring (innlevering) som metode for å gi lederen innsikt i arbeidet som gjøres. Vi stiller spørsmål ved om hvorvidt dette fremmer tillit i personalet?

Teorien forteller oss også om viktigheten av å involvere ansatte i utviklingen av profesjonalitet og at ved å fremme tillit vil engasjementet og ansvarligheten hos personalet i organisasjonen øke. Det er vanskelig å finne spor av personalinvolvering i intervjuene, men det betyr ikke at det ikke forekommer på skolene. En av skolelederne forteller at ansatte er opptatt av hvem som har bestemt hva det skal legges fokus på. Dette viser en grad av involvering, men denne formen for involvering viser også spor av personalets manglende tillit til skoleledelsen. En annen skoleleder forteller at hen gir de ansatte tillit og autonomi, men viser ikke til hvordan dette gjøres. Det at tillit og autonomi får liten plass i intervjuene trenger ikke å bety at det ikke har stort fokus hos de ulike skolelederne. Det kan være de opplever at de både gir og har tillit i organisasjonen sin. Det hadde dog vært interessant å få de ansattes perspektiv på dette. Det kunne også vært spennende å snakke med skolelederne igjen, for å forsøke å finne ut av hva de legger i begrepet tillit. Samtidig fortelles det masse om ulike utviklingsprosesser ved de ulike skolene, og som Hipp og Huffman (2003) peker på er tillit en viktig faktor for at ansatte skal ønske å sette i gang utviklingsprosesser, det er derfor nærliggende å tolke det dithen at lærerne opplever å ha tillit på de ulike enhetene om det er slik at skoleledernes framstilling av utviklingsprosessene ved egen enhet stemmer.

Vi har tidligere vært inne på at det i autonomi ligger til grunn at profesjonen selv skal kunne definere lover, regler og standarder for god yrkesutøvelse. Begrepet autonomi har tradisjonelt alltid hatt stor betydning for yrkesgruppen vi jobber med. I det profesjonelle fellesskapet skal vi utvikle disse standardene i fellesskap, og en av skolelederne peker på at de benytter ressurspersoner med tillit og autonomi i personalet som et ledd i utviklingen av det profesjonelle fellesskapet ved skolen. Vi har også vært inne på variasjonene rundt ressurslærernes roller på de ulike skolene. Både Stoll og Louis (2007) og Hipp og Huffman (2003) vektlegger profesjonutøvernes opplevelse av muligheten til å påvirke egen utvikling samt at skoleledernes deling av makt, autoritet og beslutningstaking med de ansatte er avgjørende for å lykkes med utviklingen av profesjonalitet. Det er derfor interessant at det kun var en av skolelederne som trakk fram ressurslærernes rolle innenfor faktorene tillit og autonomi. Det hadde her vært spennende å ta en nærmere titt på hvordan ressurslærerne opplever dette med tillit og autonomi på de ulike skolene vi har med i studien vår.

Senge (2004) fremhever dette med den reflekterende åpenheten, hvor ledere må være åpne for at egne synspunkt er feil, og at ledere må være åpne for granskning, refleksjon og dialog. Det er vanskelig å si noe om hvor åpne våre skoleledere er for dette ut ifra intervjuene som ble gjennomført, men det kunne vært interessant å forsøke å finne ut mer om det.

Hipp et.al (2008) konkluderer med at kapasitetsbygging i et miljø hvor det er rom for utprøving og eksperimentering med søkelys på elevenes behov, vil kunne skape fremskritt i utviklingen av PLF. Et slikt miljø forutsetter tillit mellom de ansatte i organisasjonen. Stoll og Louis (2007) trekker fram betydningen av de sosiale relasjonene i læringsfellesskapet, hvor tette bånd og tillit er sentralt for at en gruppe skal være lærende. Det er dermed avgjørende at skoleledere fokuserer på relasjonene og at det jobbes med å bygge tillit innad i organisasjonen, om en skal lykkes med utviklingen av PLF. Vi har tidligere i analysen vært inne på at skoleleder D viser til at de har en trygg kultur, med tette bånd, felles språk og hvor de tør å korrigere hverandre. Dette handler ikke bare om verdiene i kulturen ved skolen, det handler også om tilliten innad i organisasjonen. Det er tydelig for oss at dette er noe de har jobbet mye med, mens det er vanskelig å finne spor av dette hos de andre skolene. Det mener vi er interessant, da teorien sier at tillit er en forutsetning for å drive undersøkende praksis.

5.1.4 Undersøkende praksis og bruk av teori

Alle skolelederne forteller om en praksis der de prøver ut nye ting med elevene etter kollektive prosesser i personalet, men den undersøkende praksisen involverer i ulik grad bruk av teori og andre kilder for å justere praksisen. Det er også ulikt hvordan refleksjonen over praksis fungerer, og i hvilken grad det foregår en vekselvirkning mellom utprøving og refleksjon/samarbeid.

Skoleleder A forteller at organisasjonen driver undersøkende praksis, men at de i stor grad har fokus på hva de lykkes med, og at de deler og lærer av hverandre. Skoleleder A ønsker å være en del av et fagmiljø som bruker forskning aktivt, og det var en av grunnene til at skole A ble partnerskole med UIA.

Skoleleder B mener det er viktig at lærerne har en opplevelse av at det er lov til å prøve og feile. Hen opplever også at utviklingsavdelingen i kommunen støtter denne tankegangen. Skole B har i utviklingstiden hatt fokus på praktiske eksempler, og i ettertid prøvd ut dette i praksis. Gjennom SKU (skolebasert kompetanseutvikling) fikk skole B erfaring med å bruke

forskning og teori i utvikling av praksis. SKU førte også til at lærerne fikk innarbeidet en vane med å stille forberedt til utviklingstid. Skoleleder B mener det er helt sentralt at lærere og andre ansatte på skolen bruker ulike kilder i prosessen med å utvikle praksis. (eks. blogg, podkast) Hen nevner at de også bruker tall fra elevundersøkelsen i dette arbeidet. Hen understreker at lærerne må både lese og lytte til teori for å styrke refleksjonen.

På skole C bruker de teori som utgangspunkt for utprøving i personalet. Skoleleder C sier at det er viktig at forberedelsene til utviklingstida ikke blir for tunge for lærerne. Det er en hektisk hverdag. Hen forteller at forberedelsene kan handle om å se en videosnutt, lese et kapittel eller tenke på et praktisk eksempel. Skole C bruker også fagstoff fra udir.no. Skoleleder C forteller at ikke alle lærerne er kjent med ressursene som ligger der.

Skoleleder D forteller at de har vektlagt refleksjon og samtaler om praksis. De er trygge på hverandre og kan gjerne observere hverandre. De har trent seg på å se på egen praksis, og kan derfor målrette det som skal måles i klasserommet og spisse det som skal undersøkes i klasserommet. Skoleleder D mener at når du har en trygg grunnmur, så kan lærerne observere hverandre. De liker det, og de prøver ut nye metoder. Skoleleder D opplever at de har kultur for å prøve ut noe sammen. De driver aksjonslæring. Skole D spør elevene hva de opplever. Personalet prøver ut, kommer tilbake og reflekterer over praksis. Skoleleder D forteller at de har drevet med aksjonslæring i noen år. Den måten å jobbe på startet med SKU og samarbeidet med UIA. Det ble en forpliktende utprøving.

Samtalene/refleksjonen på skole D er i hovedsak styrt. D har en huskeliste med spørsmål. Denne brukes både i styrte og frie samtaler. Personalet øver seg på å stille utvidende spørsmål.

«Vi håper den styrte dialogen skal gjøre noe med den frie dialogen»

Skoleleder D ønsker å bli mer orientert om forskning og mener at dette er et forbedringsområde for skolen. Det handler om lærernes læring. Skoleleder D ønsker å komme dit at lærerne ha et ønske om å gå inn i litteratur på egenhånd. De bruker teorien fra sonemøtene, og teori knyttet til prosjekter, men lærerne trekker i liten grad selv inn teori. Skoleleder D påpeker at ikke alle lærerne på skolen er kjent med Utdanningsdirektoratet sine sider.

På skole E organiseres den undersøkende praksisen som læringssløyfer. Lærerne refererer og reflekterer over det de har erfart i utprøvingen og dette skriftliggjøres.

Lærerne på skole E opplever dette arbeidet som relevant. Det får betydning for det som skjer i klasserommet. Lærerne gir tilbakemeldinger til hverandre, men stiller ikke kritiske spørsmål.

«Ideelt sett skulle det vært sånn: oi det hadde vi ikke tenkt på, men det har vi justert nå.»

(skoleleder E)

Skoleleder E ser lite tegn til endringer etter sparringsrunder i grupper og plenum, og tar dette som et tegn på at de stiller få utvidende spørsmål, men har fokus på å bekrefte hverandre og legitimere praksis. Dette gjelder også bruk av teori på skole E. Teori benyttes i liten grad, og i den grad det blir benyttet handler det om å bekrefte praksis.

Skoleleder F forteller at de driver lite undersøkende praksis i form av vekselvirkning mellom å prøve ut og møtes for å reflektere. Skoleleder F bruker selv teori/forskning aktivt, men ser i liten grad at det benyttes av lærerne. Hen opplever at lærerne er opptatt av det hen presenterer av forskning om elever og læreres læring, selv om hen ikke er så nøye med kildehenvisninger.

Gjennom teorien blir det tydelig at det å drive en undersøkende praksis der både erfarings- og forskningsbasert kunnskap er en sentral del av prosessen, og er viktig i utviklingen av en profesjonell praksis. Alle skolelederne som deltar i undersøkelsen forteller om en praksis der ulike elementer av en undersøkende prosess er vektlagt, men i ulik grad og ulik form. Det første vi ønsker å drøfte er skolenes bruk av ulik teori. Skolelederne referer til bruk av forskning og teori i dette arbeidet, men eksemplene som presenteres forteller om en vid definisjon av teoribegrepet. Eksemplene inkluderer i tillegg til vitenskapelige artikler, blogginnlegg, podkaster og videosnutter. Denne måten å inkludere ulike kilder, bryter med det klassiske teoribegrepet. Det inkluderes kilder som ikke er analysert eller testet i vitenskapelig forstand. Det betyr ikke at disse kildene ikke har verdi. Teoriens funksjon i profesjonell praksis handler om å speile praksis og bringe refleksjonen videre. Stoll og Louis (2007) støtter en utvidet tilnærming til hvilke kunnskapskilder som skal benyttes, men først og fremst knyttet til å hente teori fra andre fagområder. Hipp et. al (2003) belyser også dette i sin teori, ved å poengtere at det i undersøkende praksis er viktig å bruke ulike kilder. Likevel kan det være aktuelt å problematisere dette. Å inkludere ulike kilder krever en sterk bevissthet knyttet til hvilken funksjon kildene skal ha. I hvor stor grad skal de styre/påvirke praksis?

Stoll og Louis (2007) mener også at det er sentralt å bruke den lokale evidensen i dette arbeidet. Dette handler om tall /resultater fra undersøkelser og kvalitative data som hentes gjennom observasjon av egen og andres praksis. Dette støttes av Dufour og Manzano (2015) som mener at elevresultater/tall må brukes aktivt i forbedring av praksis som gir bedre læringsresultater. I samtalen med skolelederne ble det referert til tall fra elevundersøkelsen, spesielt knyttet til valg av fokusområder, men ellers er elevstemmen lite tydelig i materialet vårt. En av skolelederne forteller at de spør elevene hva de opplever, men det blir ellers i liten grad henvist til at det er gjort undersøkelser av elevenes opplevelse av metodene som testes ut i de undersøkende prosessene. Hvis den lokale evidensen skal ha verdi, bør tallene i større grad belyses av elevens opplevelser.

Gjennom beskrivelsene av de undersøkende prosessene på skolene er det tydelig at lærernes egne tanker og observasjoner er en sentral del av prosessen, men det er kun skoleleder D som forteller om lærere som observerer hverandre. Det blir også i liten grad referert til systematisk observasjon av elevene. Qvortrup (2018, s.53) ser på dette som helt sentralt i utvikling av profesjonelle læringsfelleskap, lærere bør observere og veilede hverandre, men fokuset skal være på elevene fremfor læreren.

Det er interessant at skole D, som er den eneste skolen som benytter observasjon, og som også bruker elevstemmen aktivt, i liten grad trekker inn teori. Dette tjener kun som et eksempel, men det kan være grunn til å undersøke om forskningsbasert kunnskap har lite autoritet i skoler der den erfaringsbaserte kunnskapen står sterkt.

Et annet punkt som er interessant å drøfte, er hvem som trekker inn teori i de undersøkende prosessene. Er det lærerne selv, eller er det lederne? Og i hvilken grad er det teorien som presenteres av utviklingsavdelingen som blir benyttet? Datamaterialet gir også ikke nok kunnskap om dette. En skoleleder sier helt tydelig at det er hen som trekker inn teori, lærerne gjør det i liten grad på eget initiativ. Flere av skolelederne henviser til teori som er presentert av fag- og utviklingsavdelingen, og forteller om hvordan denne teorien er benyttet i prosesser med personalet. Det er også interessant at flere skoleledere trekker frem samarbeidet med UiA gjennom SKU, Dekomp (Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen) og veiledningsstudiet som en avgjørende faktor i arbeidet med å utvikle en undersøkende praksis. Dette har støttet arbeidet med å finne aktuell teori. Ifølge skoleleder F er lærerne lite kritiske til forskningen som blir presentert. Det stilles ikke spørsmål ved teorien, den aksepteres selv om leder ikke bruker kildehenvisninger.

5.1.5 Refleksjonens betydning i utvikling av PLF

Refleksjonens rolle i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap kommer frem i ulik grad gjennom intervjuene. Begrepet refleksjon blir nevnt i ulike sammenhenger, og det trekkes spesielt frem som sentralt i de kollektive læringsprosessene knyttet til undersøkende praksis.

Både skoleleder B og C trekker frem at en av styrkene i SKU-prosjektet var at lærerne fikk øvd seg på å reflektere. Skoleleder B nevner også FLiK-prosjektet i denne sammenhengen (Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand). Skoleleder B har en forventning om at lærerne møter forberedt til kollektive prosesser, at de både har lest teori og reflektert over det de har lest.

På skole D forteller skoleleder at de har et stort fokus på reflekterende praksis, og at de øver seg på å stille utvidende spørsmål for at refleksjonen skal handle om mer enn å bekrefte hverandres praksis.

På skole E har de sett betydningen av skriftliggjøring. Teamenes skriftliggjøring av prosesser gir skoleleder E innsikt i refleksjonene som har vært en del av prosessen. Skoleleder E opplever refleksjonene som legitimering av praksis, og ønsker å utvikle refleksjonen med flere utvidende spørsmål. Skoleleder E er usikker på i hvilken grad lærerne ønsker å reflektere over egen praksis, men poengterer at det er viktig, særlig i arbeid med læreplanen.

Skoleleder F understreker at refleksjon er viktig, og sier at når lærere reflekterer, setter de ord på den tause kunnskapen.

Refleksjonens funksjon blir ofte knyttet til evnen til å ta kompetente valg. Lærernes hverdag er preget av kompleksitet, og krever ofte raske avgjørelser. Refleksjonens hensikt kan være å manøvrere i dette komplekse landskapet. Det finnes ikke lærere eller andre yrkesutøvere som ikke reflekterer, poenget er å se nærmere på hva lærere reflekterer over, og hvilken virkning refleksjonen har på praksis. To av skolelederne i undersøkelsen nevner at refleksjonen på deres skole i stor grad handler om å legitimere praksis, og at de øver på å stille hverandre utvidende og kritiske spørsmål. Dette handler om refleksjonens vesen eller karakter. Som skolelederne påpeker må refleksjonen ha et overskridende element hvis den skal føre til ny kunnskap og endring av praksis. Dette synet finner vi igjen hos Argyris og Schön (1978). De skiller mellom enkel- og dobbelkretslæring, der enkelkretslæring handler om at man handler innenfor de gjeldende rammer, men kun gjør justeringer og tilpasninger. Dobbelkretslæring

kjennetegnes ved at grunnleggende forståelser blir utfordret. I denne prosessen er refleksjon avgjørende, men refleksjonen må handle om mer enn å bekrefte praksis. Den må stille spørsmål og utfordre det etablerte.

I teorien finner vi ulike svar på hva som påvirker refleksjonenes karakter og gjør den mer fruktbar. En faktor som trekkes frem er språket. Språket er refleksjonens verktøy. Språket har ikke bare betydning for den sosiale refleksjonen, men påvirker også lærernes evne til å observere egen og andres praksis. Dette kommer vi nærmere inn på senere i drøftingen, der vi ser nærmere på språkets betydning i utvikling av lærerprofesjonalitet.

En annen faktor som er sentral, er teoriens betydning for refleksjonen. Teori og forskning fungerer som næring for refleksjonen og kan bidra til at praksis blir utfordret. Dette er beskrevet i forrige underkapittel.

Skoleleder F sier at når lærere reflekterer, setter de ord på den tause kunnskapen. Begrepet «taus kunnskap» ble lansert av Michael Polanyi (1967)¹. Ifølge Polanyi vet vi mer enn vi kan uttrykke i ord. Dette er et kjennetegn ved flere yrker. Den erfarne yrkesutøver tar noen ganger kompetente valg uten å kunne uttrykke hvorfor. Utsagnet fra skoleleder E kan tolkes på flere måter, men slik vi forstår det, mener skolelederen at refleksjon som en sosial aktivitet kan bidra til at den tause kunnskapen blir eksplisitt, ved at lærerne gjennom refleksjon blir bevisst sine valg, og dermed også kan dele kunnskapen.

5.1.6 Språkets betydning

Flere av skolelederne omtaler at de har arbeidet med språk og en felles begrepsforståelse i personalet. I teorien som vi presenterer pekes det også på språkets betydning for å skape et sterkt PLF. Teorien belyser at språket er et viktig element i hele organisasjonen fra sentralt hold og helt ut til hver enkelt elev.

Skoleleder på skole A trekker fram et langsiktig arbeid med å skape forståelse av innholdet i ulike funksjoner som er knyttet til skolens utviklingsarbeid. Spørsmål som er stilt på denne skolen er: hva er en fagutvikler og hva vil det si å være en ressurslærer? Den felles forståelsen

¹ Michael Polanyi, *The Tacit Dimension*, New York: Doubleday and Co., 1967

av disse funksjonene gjør at skoleleder A opplever at kollegiet har et kollektivt språk og en felles kultur omkring sentrale funksjoner.

Skoleleder A savner at det fra tidligere har vært en tydeligere skriftliggjøring fra kommunalt hold av hva disse funksjonene skulle inneholde, og ønsket derfor å gjøre det på egen enhet for å skape en felles forståelse og mening.

På skole B trekker leder fram satsningen FLiK (Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand) som skolene i Kristiansand var med i fra 2012-2016. Denne satsningen hadde en klar visjon for et inkluderende læringsmiljø og benyttet pedagogisk analyse som arbeidsmetode. Denne satsningen førte til at det i mye større grad enn tidligere ble et felles språk blant alle som arbeidet i skolen i Kristiansand. Skoleleder B opplever den dag i dag at kollegiet på egen skole har fokus på en kollektiv begrepsforståelse i utviklingsarbeidet, og peker da på at denne kulturen og arbeidsformen ble lansert i satsingen med FLiK.

Skoleleder D forteller om at de ved denne skolen arbeider med å bli mer profesjonelle i språket. Skolelederen legger spesielt vekt på at de arbeider med å stille de gode spørsmålene i de styrte dialogene, og at innholdselementene fra de styrte samtalerne også vil prege de frie dialogene etter hvert. Det blir pekt på at det krever en del øvelse i å stille egnede spørsmål, og at det er strekk i laget innenfor egen organisasjon.

Videre forteller skoleleder D at det på skolen er et kollektivt språk i forhold til ulike begreper som skaper et godt læringsmiljø. Det pekes på at denne felles forankringen i innholdet av begreper er med på å skape en felles kultur. Begreper med innhold blir hvert år løftet opp for å vedlikeholde kulturen. Videre legger skoleleder vekt på at sammen med en felles forståelse av begreper er det viktig med en felles struktur i skolehverdagen for å skape sammenheng i hele opplæringen til elevene.

Språkets betydning for å skape en felles kultur står sentralt hos samtlige teoretikere og blir omtalt fra flere skoleledere.

Stoll et. al (2007) peker på viktigheten av å forstå hva som ligger i ordene profesjonell og profesjonalitet. Ingen av skolelederne har hver for seg eller sammen med personalet reflektert over hva de legger i *profesjonelle læringsfelleskap* og hvilken betydning lærernes læring har for elevenes læring.

Skoleleder A forteller at de har definert innholdet i rollene for fagkontakter og ressurslærerne på egen enhet. Erling Lars Dale (1993) har skrevet at «lærenes iaktakelse er språklig

bestemt» (Ibid, s.28) og at vårt eget syn på praksis sammen med et godt begrepsapparat vil øke vår yrkesutøvelse og evne til å dele tanker og erfaringer med hverandre. På skole B har de sammen satt ord på hva funksjonene skal inneholde, og det vil skape en felles forventning til innholdet i denne jobben. Dette vil igjen skape en trygghet i strukturen som igjen kan gi en mer effektiv organisasjon hvor en har gitt begrepet et felles innhold.

Skoleleder B henviser til FLiK-satsingen hvor skoleeier hadde en klar visjon som alle skolene i Kristiansand skulle forholde seg til. Dafour og Marzano (2015) peker på i sin bok «Ledere af læring» på at skoledirektørene må skape et felles språk blant skolelederne for å sikre gode implementeringsprosesser. Skoleleder B opplevde at denne felles visjonen og felles begrepsapparat var en støtte i arbeidet på egen enhet, og at hen fremdeles høster av dette arbeidet. Denne skolelederen har vært rektor over lengre tid slik at hen kan henvise til støtte fra skoleeier i et historisk perspektiv. Denne satsingen ble avsluttet som et eget prosjekt i 2016, og flere ledere ved skolene i Kristiansand er byttet ut etter den tid. Dermed mangler flere ledere begrepsinnholdet eller opplevelsen av kraften for hva et felles språk kan gi inn i organisasjonen slik skoleleder B forteller om. Fullan og Quinn (2017) peker også på at det på tvers av alle avdelinger i organisasjonen må foreligge felles strukturer og språk. Det er kun skoleleder B som viser til at det tilbake i tid forelå et slik felles språk. Skoleleder A etterlyser det, og i påvente av at det skal komme har de utarbeidet et eget begrepsapparat. Fra materialet som vi har samlet inn kan det pekes på en mangel av en felles forståelse av begreper. Ulike begreper kan ha blitt presentert fra skoleeier, men det er ikke innarbeidet og fått rotfeste i organisasjonen.

Fullan og Quinn (2017) peker også på at rektorene er nøkkelpersonene i endringsprosesser på skolen. Rektorer på hver enhet bør samarbeide med andre rektorer for å skape et felles språk inn i de ulike prosessene for kapasitetsbygging.

Skoleleder D setter fokus på spørsmålstilling innad i personalet for å bli mer profesjonelle. Personalet øver seg på å stille utvidende spørsmål. Leder har en tanke om at ved å trene på denne formen i de formelle samtalen vil det smitte over på de uformelle samtalen.

Felles språk og begrepsapparat blir av skoleleder D omtalt som viktig for å skape et godt læringsmiljø. I intervjuet kommer det frem at felles språk skaper en felles kultur som igjen skaper en felles struktur. I vår analyse ser vi at enheter med et felles språk trekker frem at de også har en felles kultur og felles struktur. Fra teorien finner en dette igjen hos Senge (2004) som peker på en bevisst systemtenkning fremmer en sterk kultur for samarbeid.

5.1.7 Leders rolle

Leders rolle blir kommentert av flere skoleledere selv om det ikke kommer tydelig fram av intervjuguiden. De omtaler rollen på ulikt vis.

Skoleleder B har stort fokus på den absorberende kapasiteten som er i personalet.

Absorberende kapasitet blir forklart av skoleleder B ved at

«i hvilken grad den enkelte er i stand til å gå i samme tempo som resten av personalet.»

Denne skolelederen opplever at personalet har ulike situasjon både privat og på jobb. Da blir det leders ansvar å treffe bredden i personalet. Skoleleder B mener at denne kjennskapen til personalet og opplevelsen av at den blir akseptert er svært sentralt i leders rolle av utviklingsarbeidet på skolen.

Skoleleder B peker også på leders ansvar for å skape gode prosesser for utviklingsarbeidet, og at dette arbeidet må oppleves meningsfylt for personalet.

«Vi er søkende alle mann»

Sier skoleleder A når hen omtaler leders rolle i utviklingsarbeidet.

Skoleleder D omtaler flere forhold ved leders ansvar når det gjelder å prioritere oppgaver for de ansatte ved skolen i forhold til rettigheter og utvikling. Oppgaver og prosesser som kommer fra fag- og utviklingsavdelingen i kommunen sier skoleleder D at hen opptrer lojalt mot, men gjør tydelige prioriteringer. Skolelederen har også en bevisst strategi for hvordan det legges frem for personalet. Ansvar for å prioritere og velge bort oppgaver peker også skoleleder E på som et lederansvar.

Leder D sier at det er min jobb å være tydelig, og rydde bort distraksjoner. Leder omtaler denne jobben som å rydde for lærerne. Videre forteller leder D at lærerne og personalet gir lite motstand til skolens ledelse når det settes i gang nye prosesser. Leder begrunner dette med at prosessen er godt forankret hos ledelsen ved at det legges frem som relevant og at det er godt begrunnet og dokumentert. Videre sier leder at de har en felles grunnmur som ble omtalt i

forhold til felles språk, og dette viser seg også i at leder har fokus på kollektive prosesser også når det gjelder utviklingsarbeid, kompetanseheving og fagfornyelsen.

Leder D legger også vekt på at personalet får tilbakemeldinger på arbeidet de gjør. Ledelsen ved skole D er tydelige på verdsetting av både elever og personal ved skolen, og leder sier selv at:

«Vi går i flokk, og kjører på»

Selvtillit er et ord som leder D trekker frem, og det blir uttalt at en ikke skal kimse av det. Leder opplever at de ved denne skolen har høy selvtillit på arbeidet som utføres, og at det i hele organisasjonen er en holdning om at

«dette får vi til».

Elevundersøkelsen blir nevnt av leder E som en kilde som peker på fokuset i utviklingsarbeidet på skolen. Leder E peker på at det er hen som plukker ut hvilke resultater som skal presenteres og brukes blant personalet.

Leder F kommenterer leders rolle i samarbeidet med ressurslærerne. Det pekes på at leder ønsker at ressurslærerne skal drive utviklingsarbeidet, men at det er vanskelig som leder å slippe kontrollen.

I tillegg peker leder F på at ledere må sørge for at det blir variasjon i utviklingsarbeidet, og at variasjonen må til for å unngå profesjonstrøtthet.

Som tidligere nevnt er leders betydning helt sentral for å lykkes med utvikling og endring i skolen. Fullan og Quinn (2017) setter lederskap i midten av sin modell som synliggjør de ulike drivene i rammeverket for koherens. Ledere har et ansvar for fremdriften av utvikling og endring. Skoleleder B sier at det er hen sitt ansvar å lage gode prosesser, men sier ikke noe om hva som legges i gode prosesser for utvikling. Dette ble heller ikke etterspurt i intervjuet. Det hadde vært spennende å finne ut hva som menes med «gode prosesser». Flere skoleledere sier at arbeidet med PLF må oppleves relevant. I forhold til relevans henviser de til at det er

arbeid som er i samsvar med elevenes behov for å utvikle seg. Elevenes læring og utvikling er også sentralt i Dufour (2015) sin teori om at målet med PLF er bedre resultater for elevene.

Dufour og Marzano (2015) peker også på at skolen må ha en kollektiv forståelse av hva elevers læring skal være og hvordan lærerne best kan støtte elevene.

En av driverne som Fullan og Quinn (2017) presenterer er *å utvikle en samarbeidskultur*. Leder F beskriver et samarbeid med ressurslærerne for å drifte utviklingsarbeidet. Leder påpeker at hen egentlig ønsker at ressurslærerne skal ha ansvaret for utviklingsarbeidet, men at det er vanskelig å slippe taket. I denne formen for organisering overgir leder en oppgave til ressurslærerne Fullan og Quinn (2017) viser til at ledere må være lærende sammen med lærerne i en organisasjon preget av samarbeidskultur. I våre intervjuer er det flere som henviser til at ressurslærerne har fått ansvar for å lede utviklingsarbeid og at lederne støtter opp om dette arbeidet. Senge (2004) peker også på at en ved å endre tankesettet ved å være lærende sammen, og at virkelig læring gir oss ny kompetanse og mulighet til å gjøre nye ting. Vi ser gjennom vår analyse at ledere kan i større grad delta som lærende i dette arbeidet.

I stjernemodellen til Kates og Galbraith (2007) settes det fokus på hvordan leder kan bruke rammeverket for å ta avgjørelser som bygger kapasitet på enheten. En av komponentene er at leder må ta tydelige valg for å klargjøre en strategi og sette mål. Skoleleder D er tydelig i sin kommunikasjon med personalet om hva som blir prioritert og hvilke oppgaver som har lavere prioritet. Hen opplever at dette rydder i tiden for lærerne. Samtidig er denne skolelederen opptatt av de menneskelige ressursene og at de får belønning i form av ros ut ifra de målene og resultatene som oppnås. Andre skoleledere er ikke like tydelige som skoleleder D som har en klar holdning om at «dette får vi til».

Den lokale evidensen kommer til uttrykk gjennom elevundersøkelsen i arbeidet til skoleleder E. Stoll & Louis (2007) viser til når de omtaler «det utvidede PLF-begrepet» at en bør benytte elever som kunnskapskilder. De peker også på at en bør benytte foresatte som kunnskapskilder for å møte behovene til de ulike elevene i ulike kontekster. Gjennom våre intervjuer kommer det i liten grad frem at andre kunnskapskilder blir benyttet for å hente inn lokal evidens.

5.2 Hvilke faktorer beskriver skolelederne som sentrale i arbeidet med å utvikle PLF på enhetene?

I dette underkapittelet vil vi se nærmere på hvilke faktorer skolelederne beskriver som sentrale i arbeidet med PLF. Vi innleder med å presentere skoleledernes beskrivelse før vi analyserer og drøfter de ulike faktorene.

I intervjuet blir lederne spurt om hvilke faktorer de opplever som sentrale. Tre av lederne sier at arbeidet må oppleves relevant for lærerne, og at det videre blir relevant for arbeidet som gjøres i møte med elevene.

To av lederne sier at å være tydelig i prioriteringer og rydde bort distraksjoner må til for at en skal lykkes med PLF. Skoleleder A sier at det sentrale i dette arbeidet er at lærerne må se sammenhengene i utviklingsarbeidet, og at det er sentralt at ledelsen skaper disse sammenhengene.

Refleksjon blir av skoleleder A og D trukket frem som sentrale faktorer i arbeidet med PLF. De peker på at når personalet reflekterer sammen så kommer en på noe nytt.

Teorien som benyttes må være tilpasset lærerne og kan gjerne være konkret sier skoleleder C. Et eksempel på det er teori om ulike lesestrategier.

Delingskultur i personalet er en faktor som trekkes frem av skoleleder D, og blir omtalt som en selvfølge i PLF. Videre trekker skoleleder D frem at det er sentralt å bekrefte god praksis, og forsterke det positive.

Skoleleder E trekker frem størrelsen på enhet som sentralt i arbeidet med PLF. Skolelederen sier at skolen er så stor at det er vanskelig å få kunnskap om det som skjer i klasserommet. Denne skolelederen trekker også fram elevstemmen som sentral i arbeidet innenfor PLF, men har kun benyttet den gjennom resultatene fra elevundersøkelsen.

Arbeidet med PLF oppleves som relevant og står sentralt hos flere av skolelederne, og det støttes av Dufour og Marzano (2015). De tydeliggjør gjennom sin teori elevperspektivet når en arbeider med PLF på de ulike skolene. Ingen skoleledere blir spurt om hva lærerne opplever som relevant, så vi kan ikke fastslå at det er samsvar i hva skoleledere og lærere opplever som relevant.

To andre dimensjoner som er omtalt tidligere i drøftingen blir trukket fram som sentrale for å utvikle PLF. Den første er refleksjonen. Denne dimensjonen blir av to skoleledere trukket

fram som sentral. Det samme gjelder den andre dimensjonen som viser til hvilken teori anvendes og hvordan den brukes.

For at en skal utvikle PLF viser skoleleder D til at det må foreligge en kultur for deling på enheten. Hipp et.al (2003) støtter dette i sin teori når de henviser til de strukturelle betingelsene som må være på plass for at PLF skal være fruktbart. I intervjuene kommer det fram at erfaringer deles på ulike enheter enten skriftlig eller muntlig. Gjennom analysen kommer det frem at det er gjennomført, men at kvaliteten ikke er vurdert. Skoleleder D viser til at de utvikler språket og refleksjonen i spørsmålsstillingen når lærere deler erfaringer med hverandre. Hen ønsker at de utvidede spørsmålene som i stor grad har preget den formelle samtalen også vil prege den uformelle samtalen i personalet.

5. 3 Hva opplever skoleledere er utfordrende i dette arbeidet, og hva lykkes de med?

Vi vil her se nærmere på hva skolelederne opplever som utfordrende og hva de lykkes med i arbeidet med PLF. Vi starter med å beskrive hva skolelederne selv trekker frem. Deretter drøfter vi disse utsagnene opp imot teorien.

Arbeidet med PLF blir av samtlige skoleledere omtalt med stor respekt, og som en kontinuerlig prosess. Skoleleder A sier om utviklingen av PLF:

«Det er et langsiktig arbeid, hvor en hele tiden må ha et metaperspektiv. Hvor er vi, og hvor skal vi?»

Skoleleder B peker på at det er krevende og et ensomt arbeid å utvikle PLF. Hver skole har to - tre ledere, og hen ønsker at det blant skoleleder bør være en større åpenhet. Med større åpenhet tror også denne skolelederen at det vil bli en kultur innad i lederkollegiet for å vise større sårbarhet. Skoleleder C opplever også at det er utfordrende å stå på egne ben, og ønsker derfor mer støtte fra fag- og utviklingsavdelingen. Hen har et ønske om at det er en fast kontakt i fag- og utviklingsavdelingen som er koblet til ulike skoler. Det å skape engasjement

blant lærerne oppleves utfordrende for skoleleder C. I den senere tid er det blitt mer vanlig å jobbe med PLF på skole C, og da har personalet blitt noe mer engasjert.

I SKU-satsningen (skolebasert kompetanseutvikling) opplevde skoleleder C tettere støtte, og gav følgende omtale om dette arbeidet:

«UiU eller SKU som vi var med på i halvannet år, da fikk vi bred og god opplæring i hvordan du skulle rigge kollegiet til å stille forberedt, til å dele i grupper, reflektere i grupper, prøve ut og dele i plenum. I tillegg fikk vi et helt batteri av metoder til å variere den måten å jobbe på»

Skoleleder E er tydelig på forventningene til at lærerne skal levere arbeid på tidsfrister, men forteller samtidig at noen lar være å gjøre forventet arbeid. Dette blir omtalt som en utfordring, men skoleleder E vet ikke om det skyldes kulturen på skolen eller usikkerhet.

Tanken om at alle skal med oppleves utfordrende for skoleleder F. Ulike personer har ulike perspektiver i forhold til fag og synet på profesjon. Det oppleves som krevende å skape et behov som alle opplever som et behov. I en slik situasjon opplever skoleleder F at det er krevende å gjøre det relevant for alle:

«Noen vil jobbe med fag, og noen vil ringe hjem og kjeft på foreldrene»

Skolelederne har også svart på hva de lykkes med i arbeidet med PLF, og flere peker på at profesjonen fikk et løft gjennom satsningene FLiK (Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand) og SKU. To skoleledere påpeker at disse satsningene har gjort at det er mindre motstand i personalet i forhold til utviklingsarbeid.

Skoleleder B peker på at i arbeidet med PLF så har lærerne i større grad blitt ansvarliggjort. Det er nå en opplevelse av at lærerne stiller forberedt, og de opplever at de har en stemme siden det nå er en strammere regi på utviklingsarbeidet. Skoleleder B henviser til at tidligere levde mange lærere i en støy av andre som vil prate mye. Skoleleder C sier også at nå blir alle stemmer hørt.

Skoleleder E fremhever også at gode strukturer er en faktor som gjør at en lykkes med PLF.

Skoleleder F fremmer verdien av å lytte til andre læreres praksis som vil bidra til å bygge kapasitet i personalet. I utviklingstiden brukes det praksisfortellinger med et sterkt faglig fokus. Skoleleder F er også opptatt av å skryte av lærere som deler praksis og vektlegger positiv forsterkning.

Kulturen blir pekt på som utfordrende og lukket av skoleleder B. Ønsket om større åpenhet blant skoleledere er stor. En tydelig driver rammeverket for koherens (Fullan og Quinn,2017) er å skape en samarbeidskultur som fremmer vekst, har en lærende ledelse og som skaper kapasitet i et samarbeid. Ved å sette et større fokus på disse faktorene kan en tolke skoleleder B dit hen at dette vil være positivt for samtlige skoler i Kristiansand både i samarbeid med hverandre og i samarbeid med fag- og utviklingsavdelingen. Skoleleder C omtaler også arbeidet med PLF som ensomt og har et helt konkret forslag for hvordan dette kan endres. Hen ønsker at det skal være en fast kontakt fra fag- og utviklingsavdelingen til hver skole. I intervjuet kommer det ikke frem om dette er et forslag som er formidlet videre eller om det har blitt værende hos leder.

Skoleleder C opplever nå at ved å sette søkelys på PLF har engasjementet økt i personalet. Å skape en ansvarskultur slik Fullan og Quinn (2017) påpeker har vi gjennom vårt analysearbeid sett at det har gitt positivt løft på skolens utviklingsarbeid. Samtidig sier skoleleder F at det er krevende å få alle med og gjøre arbeidet med PLF relevant for alle. Dufour og Marzano (2015) peker på at for å skape gode PLF må det ligge en felles forståelse av hva som fremmer læring til grunn for utviklingsarbeidet. Gjennom intervjuene pekes det på at dette er krevende og det er tydelig uttrykt fra skoleleder F når hen referer til at noen vil jobbe med fag og noen vil ringe hjem og kjefte på foreldrene.

Gjennom vårt analysearbeid blir det i liten grad vist til hvordan skolelederne vil ta tak i utfordringen med at det er «sprik i laget».

Hva lykkes skoleledere med i arbeidet med PLF?

I et historisk perspektiv blir satsningen med FLiK i Kristiansand fremhevet som positiv. Den ga et felles begrepsapparat, en felles struktur med et felles mål. Dette peker som tidligere nevnt flere teoretikere på må ligge til grunn for å lykkes med PLF. I arbeidet med FLiK arbeidet samtlige lærere med pedagogisk analyse. Dufour og Marzano (2015) påpeker i sin teori at ved å organisere menneskelige ressurser i meningsfulle team vil en oppnå meningsfullt arbeid med PLF.

Skoleleder E fremhever også at egne etablerte strukturer ved skolen gjør at arbeidet med PLF lykkes. Det er gjennom intervjuene noe utydelig hvordan disse strukturene er etablert.

Stoll og Louis (2007) peker på at det bør foreligge et praktisk samarbeid i personalet i arbeidet med PLF. Skoleleder F sier at hen opplever stor verdi ved at det blir fortalt praksisfortellinger. I forlengelsen av disse fortellingen er hen opptatt av å skryte av de lærerne som henviser til egen praksis. Tidligere har vi nevnt leders betydning av ros for å fremme utvikling av PLF.

Skoleleder E forteller om hvordan de har organisert utviklingsarbeidet i læringssløyfer for hele personalet. Historisk har utfordring vært at skolen har vært delt opp i trinn som i stor grad har arbeidet isolert. I forberedelsene til arbeidet med læringssløyfer har ledelsen i samarbeid med ressurslærerne utarbeidet en prosess. Ledelsen har hatt ideene, men har fått innspill til justeringer fra ressurslærerne. Dette arbeidet opplever skoleleder E som en suksess. De har greid å etablere en kultur for samarbeid på tvers av trinn. Dette er en form som de ønsker å ta med seg i det videre arbeidet. Ressurslærerne har gitt positive tilbakemeldinger, og de blir brukt som en stemme fra personalet inn mot ledelsen.

Som tidligere nevnt får denne formen for samarbeidskultur og tydelige strukturer støtte fra Fullan og Quinn (2017) som henviser til at lederskapet må legge til rette for en samarbeidskultur for å lykkes med PLF.

Skoleleder C og F fremhever verdien av å gi positiv feedback til lærerne i arbeidet de gjør i samarbeid med andre. Som tidligere nevnt kommer dette til uttrykk gjennom teorien i stjernemodellen til Kates og Galbraith (2007).

5.4 Hvordan opplever skoleledere at fag- og utviklingsavdelingen bidrar til utvikling av PLF?

«Jeg hadde et håp, ... jeg hadde en drøm, om at med kommunesammenslåingen, skulle vi få til noe» (Skoleleder A).

På spørsmålet om hvordan skolelederne opplever at fag- og utviklingsavdelingen bidrar til utviklingen av PLF, peker skoleleder A, B, D og E på at det er dyktige folk og bra krefter i fag- og utviklingsavdelingen, som kan gi god støtte til egen enhet. Samtidig påpeker skoleleder B at hen ser at de nok lever i sin egen boble, hvor det er stor avstand mellom

skolens verden og deres verden, mens skoleleder A påpeker at de som driver utviklingsarbeidet i fag- og utviklingsavdelingen mangler myndighet til å ta tak i skoler som ikke fungerer, og hen ser at det er stort sprik mellom de ulike skolenes utviklingsarbeid. Skoleleder E er fornøyd med støtten de har fått og opplever å ha fått svar av god kvalitet på konkrete henvendelser. De har benyttet ressurspersoner i fag- og utviklingsavdelingen som sparringspartnere og er fornøyde med det. Skoleleder F opplever at de samarbeider med utviklingsavdelingen, og at de får svar når de tar direkte kontakt. Skoleleder C ønsker seg en fast kontakt fra utviklingsavdelingen, og sier at de nok kan benytte ressursene som ligger i fag- og utviklingsavdelingen mer. Skolelederen påpeker at oppfølgingen var tettere da de var med i SKU (Skolebasert kompetanseutvikling) og likte den organiseringen bedre.

Om sonemøtene, sier skoleleder A at opplevelsen er at innholdet fungerer, men ikke nettverket, da det er stor avstand mellom skoleledere i sonen på hvordan utviklingsarbeidet skal driftes, i tillegg er manglende lojalitet en utfordring. Skoleleder B peker på at det er viktig å finne en form som treffer den enkelte skole, men som samtidig ivaretar ønsket utvikling. Skolelederen peker videre på at det er førtisju forskjellige og spennende skoler i kommunen og at det er vanskelig å få til en organisering som treffer alle. Skolelederen opplever at dagens organisering fungerer bedre enn da kommunen hadde organiseringen med pedagogisk senter, da de som jobbet der var enda mer i sin egen boble, mens skoleleder C savner fagkontaktene som var knyttet til utviklingsarbeidet ved pedagogisk senter, samtidig som opplegget på de nåværende sonesamlingene er veldig overførbart til kollegiet. Skoleleder D mener at dagens organisering med sonemøter fører til at skolelederne reflekterer mer og leser mer teori, og at soneledersamlingene er god lederopplæring. Skoleleder E opplever ikke at alt innhold treffer like bra, men at det er fint å bli tvunget til å tenke:

«Altså, vi må vel være så ærlige, at vi... det er jo ikke alt innhold som vi tenker treffer like bra, men vi ser jo at gjennom at det blir gjennomført møter, eller disse... så blir vi tvunget inn til å tenke».

Skolelederen er mer fornøyd med det å treffes enn innholdet, da det er motiverende og godt å være en del av et fellesskap i kommunen. Skoleleder F opplever sonesamlingene som bedre enn slik det var organisert før og peker på at innholdet og metodikken er bra, samtidig som hen peker på at forpliktende samarbeid kunne vært bra.

Skoleleder A sier at det bør være en annen struktur, og at det er et potensiale i nettverket som ikke fungerer. Skoleleder B sier at det nok finnes et ekstrakt alle skolene kan bruke, men at skolene er så forskjellige at sonemøtene må utvikles videre hvis de skal svare til intensjonen, hvor det må være fokus på skolenes utfordringer og ikke glansbilder. Skoleleder D liker organiseringen, men håper at vi på sikt kan organiseres i klynger etter tema framfor geografi:

«..altså, jeg har sansen for sånn som de legger det opp nå...og så hadde jeg håpt, at...at når vi er gjennom innkjøringen om ca. to år, så tenker jeg at en kan liksom...kanskje da finne ut at man kommer sammen i klynger, som er andre enn bare de i bydelen, så kanskje finner en ut at den skolen, og den skolen og den skolen skal jobbe med vurdering, og så ble de noe...og så kan man på en måte mere skolerette det, da»

Skoleleder E peker på at sammensetningen i sonen har betydning for hva man får igjen av samlingene og at organisering med bakgrunn i skoleslag og tema vil øke kvaliteten på samlingenes erfaringsutveksling. Skoleleder F sier også at sonesamlingene kunne hatt en annen organisering og peker på at en soneleder burde hatt ansvar for lederoppfølging i de ulike sonene, for på den måten å gi skoleeier innblikk i hvordan skolene jobber:

«Tenk så bra om dere hadde kun en som var deres, og som kom innom og sa...Hei, NN, hvordan går det med den og den saken i forhold til den problematikken der, har dere fortsatt hjelp av forebyggende, eller er det noe jeg kan hjelpe til med , eller snakke med de om det, eller...hvordan går det med det og det samarbeidet....som, som kjenner XX skole, som kjenner dere og som liksom kan hjelpe dere med det... Tenk hvor mye mindre ensomt det hadde vært, da.» (Skoleleder F)

Skolelederen peker videre på at det ikke er kultur for samarbeid i sonen og at hen kontakter kolleger utenfor sonen for samarbeid framfor kolleger innad i sonen.

Om ressurslærere mener skoleleder C at ordningen med ressurslærere fører til at en er mer overlatt til seg selv, mens skoleleder B opplever at ordningen med ressurslærere fører til at det vi driver med på enhetene harmoniserer med det fag- og utviklingsavdelingen kommer med. Skoleleder D liker organiseringen med ressurslærere fremfor slik det var med fagutviklere og påpeker at ordningen skaper større rom for eksempelvis inspirasjonssamlinger i ulike fag.

Når det gjelder andre støttende faktorer, opplever skoleleder F at det er lite støtte fra skoleeier og at man som leder er litt overlatt til seg selv. Skolelederen peker på viktigheten for ledere i å ha et profesjonsfaglig fellesskap og har i lys av det etablert et eget nettverk av skoleledere. Skoleleder B og D fremhever viktigheten av de uformelle treffene og samtalene ledere imellom, og skoleleder D peker videre på at hen ikke vet nok om kompetansen og potensialet som ligger i det nye kollegiet som har oppstått etter kommunesammenslåingen. Skoleleder B viser også til bydelsmøtene, der det bare er ledere, som et viktig nettverk. Skoleleder D sier at driftsmøtene bør ha et større utviklingspreg, da de nå er preget av mye informasjon og lite dialog, og at det er et potensiale i bruk av erfaringsdeling som gjelder god drift, da god drift vil frigjøre tid til utviklingsarbeid.

Fullan og Quinn (2017) peker på viktigheten av å målrette innsatsen for å bygge kollektiv kapasitet i organisasjonen og Dufour (2015) peker på forvaltningens støttende rolle i utviklingen av PLF gjennom skolebesøk og kollektiv kapasitetsbygging. Analysen vår viser at de fleste skoleledernes opplevelse er at ressurspersonene i fag- og utviklingsavdelingen er dyktige og at disse kan gi god støtte til utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap ved de ulike skolene. Samtidig viser den også at det nok ligger et større potensiale i utnyttelsen av denne ressursen, samt at det er et ønske blant skolelederne om å kunne få til en bedre organisering, utnytting av og et bedre samarbeid med avdelingen. Vi stiller spørsmål ved om deltagerne i nettverkene har tilstrekkelig forståelse av rollen sin i de kollektive prosessene, og om fag- og utviklingsavdelingen har målrettet denne delen av den kollektive kapasitetsbyggingen tilstrekkelig blant skoleledere og ressurslærere i kommunen? Samtidig kan man argumentere for at tiden vi står i, med covid-19 og restriksjonene den har skapt i kommunen, har vært med på å legge en demper for hvordan fag- og utviklingsavdelingen har kunnet jobbe med kollektiv kapasitetsbygging. Det å ikke kunne møtes fysisk gjør noe med hvordan jobbingen blir. En annen faktor i dette er at tre kommuner har blitt til en, hvor ny kultur skal bygges – under en pandemi.

Vi må også stille spørsmål ved samarbeidskulturen blant skolelederne i kommunen og hvordan det samarbeides på ulike nivå i skolesystemet? Er vi gode nok til å hjelpe og støtte hverandre? Hvilket ansvar har vi som skoleledere? Er vi for fokuserte på egen organisasjon til å se og dra nytte av nettverket kommunen kan gi? Er det fag- og utviklingsavdelingens ansvar å hjelpe skolelederne med nettverksbygging? Fullan og Quinn (2017) har, som vi har vært inne på, fremhevet viktigheten av å utvikle samarbeidskultur. Det empiriske materialet er ikke

entydig på dette punktet. Her er det mange spennende elementer det hadde vært interessant å sett nærmere på, spesielt med tanke på at enkelte av skolelederne peker på at det ikke er kultur for samarbeid i bydelen/sonen de er en del av.

Fag- og utviklingsavdelingen i kommunen er, som tidligere nevnt, opptatt av å skape sammenheng mellom ulike utviklingsarenaer, skape sammenheng mellom eier-, leder- og lærernivået, samt å gi skolene tid, rom og støtte i arbeidet. Ut ifra vår analyse, kan vi si at det ser ut til at dette ikke er tydelig for skolelederne som deltar i vår studie. En av skolelederne trekker fram ensomheten i jobben og sier eksplisitt at det er lite støtte å få fra skoleeier. Flere av skolelederne trekker fram at innholdet i samlingene ikke treffer. Samtidig er det variasjoner i skoleledernes opplevelser, da det av en skoleleder trekkes fram at innholdet er overførbart til kollegiet. En av skolelederne peker i tillegg på at hen mener at samlingene er god lederopplæring. Skoleleder A peker på manglende lojalitet og sprik mellom skoleledere i hvordan utviklingsarbeidet ved egen enhet skal driftes. Dette kan tyde på at det må arbeides mer med å skape koherens i organisasjonen. Fullan og Quinn (2017) viser til at koherens i skoleutvikling skjer når et stort antall mennesker har dyp forståelse for hva som må gjøres, og som ser sin egen rolle i hvordan man kan oppnå dette i organisasjonen. Kan dette handle om manglende forventninger fra fag- og utviklingsavdelingen, samt manglende grad av forpliktelse for de ulike skolelederne, eller handler det om manglende struktur? I Kates og Galbraith (2007) stjernemodell fremheves viktigheten av den organisatoriske oppbyggingen i en organisasjon, som handler om hvor makten i organisasjonen ligger og hvordan denne kommer fram til kundene. En av skolelederne peker på nettopp dette, at fag- og utviklingsavdelingen mangler myndighet til å ta tak i skoler som ikke fungerer. Bør det da gjøres noe med denne delen av strukturen? Det er vanskelig å svare på hvorvidt dette er avgjørende, men det kunne vært spennende å sett nærmere på dette sammen med fag- og utviklingsavdelingen.

5.5 I hvilken grad benyttes rammeverket i utviklingen av PLF

«Jeg har sett rammeverket ørten ganger, men jeg har liksom ikke sett lyset» (Skoleleder E).

Rammeverket for kvalitet og mestring (figur 1 s.13) i Kristiansand kommune skal fungere som et verktøy for den enkelte enhet i arbeidet med å utvikle praksis og som en modell som

skaper koherens. Skolelederne ble spurt om i hvilken grad rammeverket ble benyttet i utviklingen av PLF.

Skoleleder A og D har presentert rammeverket for personalet, og ser at tanken bak rammeverket er fin. Skoleleder A opplever rammeverket som voldsomt og omfattende og har ikke hatt direkte prosesser med rammeverket i personalet. Hen påpeker videre at det vil være vanskelig å levere på alt som står i rammeverket. Skoleleder B opplever rammeverket som problematisk og strever med å finne hensikten med rammeverket når vi har så mange andre rammeverk og peker videre på at overordnet del er rammeverk nok, men ser det som en modell som skal ivareta det FLIK var (Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand):

«...rammeverket ble presentert brått og brutalt i Lyngdal, litt sånn seint den ene dagen...og ble i grunn ikke pratet så mye om etter den presentasjonen...vi (ledelsen) sleit litt med å finne hensikten med det rammeverket, når det er så mange andre rammeverk. Men, så har jo jeg kommet fram til en sånn egen tolkning, og den er helt sikker feil, men rammeverket har jeg sett på på mange vis som en...en modell som ivaretar den enorme satsningen som FLiK var, inn mot den fagutviklingen som har kommet nå, for mye av det som FLiK dreide seg om, det finner vi igjen i overordna del».

Rammeverket er brukt i liten grad av skolelederen, men hen sier at de har greid å drive utvikling allikevel. Skoleleder C forteller at elementene er kjent, men at rammeverket ikke er brukt. Skoleleder D har heller ikke hatt prosesser med rammeverket i personalet, men ser at rammeverket er fantastisk i forhold til å lete etter tegn på god praksis i egen organisasjon. Hen peker videre på at det står mye flott, men at dette må brytes ned for å finne ut av hva det betyr for egen enhet:

«Jeg har veldig lyst til å ha noen prosesser i personalet med det...men...vi har ikke hatt...vi har ikke hatt tid i år vi, altså. Men, jeg ser jo at det er kjempefint å bruke for å se etter tegn i egen praksis, men for meg har det blitt sånn...det er for stort til at vi har gått inn i det nå».

Skoleleder E opplever ikke rammeverket som et hensiktsmessig verktøy, da innholdet er legitimert i andre dokumenter skolene styrer etter og har derfor ikke benyttet rammeverket i det hele tatt. Skoleleder F påpeker at rammeverket egentlig bare er et styringsdokument for

politikere og skoleeier og opplever at det vil være vanskelig å gjøre rammeverket relevant for lærerne, da innholdet er noe de allerede følger i andre styrende dokumenter.

Vi har tidligere vært inne på at kommunens rammeverk skal fungere både som et verktøy for de enkelte skolene i arbeidet med å utvikle praksis, samt som en modell som skaper koherens i kommunen. Hvorfor er det da sånn at ingen skoleledere i vår studie benytter rammeverket som et verktøy i dette arbeidet? Hvorfor er det slik at fem av seks skoleledere ikke ser nytten av dette verktøyet? Rammeverket ble presentert for skolelederne på en skoleledersamling i Lyngdal høsten 2019, samtidig som det skulle jobbes med den nasjonale fagfornyelsen, samt kulturbygging i den kommende nye kommunen. En av skolelederne peker på at det ikke ble pratet så mye om rammeverket etter den presentasjonen og det er tydelig i analysen vår at rammeverket ikke er godt nok forankret på nåværende tidspunkt. Rammeverket skal være et bidrag på veien mot at barn og unge skal få best mulig utbytte av arbeidet som blir gjort innenfor oppvekstområdet i Kristiansand kommune. Slik vi ser det, handler skoleledernes manglende bruk av rammeverket om at de opplever at de har nok rammeverk å forholde seg til, i form av andre styrende dokumenter, eksempelvis overordnet del av fagfornyelsen, og dermed ikke ser nytteverdien i et eget, lokalt rammeverk.

Men, rammeverket skal også være et verktøy for å kunne identifisere styrker og svakheter i egen praksis, velge satsningsområder, legge til rette for dype samtaler om utvikling og gjennomføre kollektive endringer av praksis. Det er kun en skoleleder som ser dette potensialet i rammeverket. Er det fordi rammeverket ikke er godt nok presentert for skolelederne, eller ligger det en forventning fra fag- og utviklingsavdelingens side om at man som skoleleder har et ansvar om å sette seg inn i verktøyet på egen hånd? Hvor ligger makten i organisasjonen på forvaltningsnivå, og hvordan har de lagt til rette for at skolelederne skal oppnå målene og resultatene som er ønsket? Stoll (2006) peker på at elevenes læring er et kollektivt ansvar. Når rammeverket har som hensikt å støtte enhetsledernes strategiske planlegging på egen enhet og målet med skoleutvikling er å sikre at elevenes læring optimaliseres, er det ikke da fraskrivning av dette ansvaret når skolelederne ikke utnytter ressursen rammeverket skal være? Fullan og Quinn (2017) sier at når man har fokus på å utvikle en samarbeidskultur, så må det fokuseres på å danne samarbeidskultur på ulike nivå, også blant ledere. Rammeverket skal skape sammenheng mellom de ulike enhetene i kommunen. Hvordan skal vi som skoleledere skape denne sammenhengen, når vi ikke forholder oss til rammeverket i den grad det er forventet? Er det tilstrekkelig at vi som skoleledere forholder oss til andre styrende og veiledende dokumenter, vil sammenhengen

kommunen trakter etter skapes allikevel? Det kan vi heller ikke svare på i vår studie, men det kunne vært spennende å ha studert bruken av rammeverket nærmere.

6.0 Oppsummering og veien videre

Vi vil i dette avsluttende kapittelet presentere våre tanker om hvorfor denne oppgaven er aktuell i arbeidet med å utvikle profesjonelle læringsfelleskap. Vi vil videre beskrive hvordan vi gikk frem for å finne svar på problemstillingen, før vi presenterer funnene som er gjort og peker på de praktiske og teoretiske implikasjonene. Vi avslutter med noen refleksjoner rundt betydningen av profesjonalitet.

6.1 Problemstilling og aktualitet

Oppgavens problemstilling er tredelt og beskriver hva vi ønsket å finne ut i denne studien. For det første ønsket vi å få mer kunnskap om hvordan det arbeides med å utvikle profesjonelle læringsfelleskap på skolene i Kristiansand. For det andre ville vi undersøke i hvilken grad det er variasjoner i dette arbeidet. For det tredje ønsket vi å få mer kunnskap om hva skoleledere mener er sentralt for å lykkes med å utvikle PLF.

Det er flere grunner til at vi ønsket å få mer kunnskap om dette temaet. For det første fikk temaet ny aktualitet gjennom læreplanfornyelsen i 2020. I overordnet del av læreplanen står det eksplisitt at «skolen skal være et profesjonsfaglig felleskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18). Ideen om en reflekterende, profesjonell praksis er ikke ny i norsk sammenheng, men for første gang ble det nedfelt i et forpliktende, politisk dokument. Skolene er forpliktet til å arbeide med dette, og ytterlige kunnskap om temaet ser vi derfor som sentralt.

Kommunesammenslåingen er en annen årsak til at dette teamet fikk aktualitet. Fra 01.01.2020 skulle tre kommuner med ulike kulturer samarbeide. Hver kommune hadde hver for seg arbeidet med ulike satsinger for å fremme et bedre læringsmiljø i skolene. Fag – og utviklingsavdelingen i den nye storkommunen utviklet et rammeverk for kvalitet og mestring som skulle danne grunnlaget for arbeidet på enhetene. Modellen er tydelig på at lærende fellesskap er en sentral komponent i arbeidet med å nå målet om at “alle barn og unge skal oppleve at de er inkludert i fellesskapet”. (Kristiansand kommune, 2020)

Denne troen på at utvikling av profesjonelle læringsfelleskap har betydning for det som skjer i klasserommet, og for elevenes trivsel og læring er den viktigste drivkraften for å gjøre denne

studien. Teorien er også entydig i dette budskapet. Likevel opplever vi at arbeidet med å utvikle profesjonalitet er utfordrende. Vi ønsket gjennom denne studien å få et innblikk i hvordan arbeidet organiseres, men også hva skolelederne peker på som sentralt for å lykkes i dette arbeidet. Mer kunnskap om dette området mener vi er av vesentlig betydning for skolens utvikling.

I det siste har lærernes status fått ny aktualitet. Lærerorganisasjonene er opptatt av at læreryrket som profesjon skal styrkes, og knytter profesjonalitetsbegrepet til lærernes faglige og yrkesmessige kunnskap, til autonomi, skjønn og tillit. Ved å øke lærernes status har man tro på at flere ønsker å bli lærere, og at flere lærere blir i yrket. Arbeidet med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap på skolen handler nettopp om dette. Vi mener derfor at det å få mer kunnskap om hvordan de ulike elementene i dette arbeidet kan styrkes er viktig for å styrke lærernes profesjonsutøvelse og yrkesstolthet.

6.2 Design og metode

For å finne svar på problemstillingen valgte vi kvalitativ metode hvor vi intervjuet seks skoleledere fra ulike skoleslag i Kristiansand kommune. Vi valgte å benytte åpne individuelle intervjuer i utspørringen. Respondentene fikk spørsmålene på forhånd, og spørsmålene ble i stor grad spurt i samme rekkefølge under selve intervjuet. Det ble også åpnet opp for oppfølgingsspørsmål som ikke var kjent på forhånd. Intervjuguiden vår ble utarbeidet som en tabell med spørsmål som lå tett opp mot problemstillingen vår, og teorien om fenomenet.

Målet for studien var å få dybdekunnskap om arbeidet som foregår på de ulike enhetene, og tankene som ligger bak. For å belyse og besvare vår problemstilling, valgte vi et deskriptivt forskningsdesign. Vi har en fenomenologisk tilnærming hvor skoleleders perspektiv og forståelse av virkeligheten danner grunnlaget for vår informasjon. Vi har benyttet en analysemodell som har en hermeneutisk tilnærming, hvor intervjuene ble redusert til mindre bestanddeler, som vi så bandt sammen og deretter forsøkte å forstå i lys av den helheten som ble dannet.

6.3 Funn

Gjennom oppgaven vår har vi gjort noen oppdagelser. Omfanget av oppgaven og størrelsen på datagrunnlaget gir ikke grunnlag for å trekke konklusjoner knyttet til arbeidet med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap, likevel vil vi forsøke å oppsummere det vi har sett og peke på noen tendenser. Vi vil også reflektere over hvilke undersøkelser som er interessante i fortsettelsen av denne studien.

Vi har kategorisert funnene i tråd med formuleringene i problemstillingen. I arbeidet med inndelingen ser vi at mange av punktene kan plasseres under flere av spørsmålene knyttet til problemstillingene.

Hvordan arbeider skoleledere med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap på egen enhet?

- Gjennom intervjuene blir det tydelig at skolelederne har et stort engasjement for temaet, hvor fokuset og viljen for å lykkes med utviklingen av PLF er til stede.
- Vi ser at skolelederne legger til rette for utvikling av PLF gjennom ulike strukturer for samarbeid. Samtlige skoleledere viser gjennom intervjuene at de har en bevissthet knyttet til hvordan arbeidet organiseres. De skiller mellom drift og utvikling.
- Skolelederne som vi har intervjuet, støtter seg til teori og styringsdokumenter i både planleggingen og gjennomføringen av utviklingsprosesser.
- Det er tydelig at skolelederne setter søkelys på viktigheten av å ha felles verdier, visjoner eller mål. Vi ser at skolelederne har ulik forståelse av begrepene. Fokuset på verdier og mål er tydeligere enn fokuset på visjonen.
- Skolelederne i undersøkelsen understreker at lærernes refleksjon er sentral i de undersøkende prosessene, og i arbeidet med å utvikle profesjonalitet. De stiller spørsmål ved om refleksjonen først og fremst har fokus på å legitimere praksis. Flere av skolelederne uttrykker et ønske om å utvide refleksjonen. De mener lærerne må øve

seg på å stille utvidende spørsmål til hverandre, men at dette forutsetter trygghet og tillit.

I hvilken grad er det variasjoner?

- Gjennom intervjuene blir det tydelig at observasjon benyttes i ulik grad som et verktøy for å utvikle praksis. Lærerne trekker inn egne observasjoner av elevenes læring, men observerer i liten grad hverandre. Det kommer samtidig frem at det drives lite systematisk observasjon av elevenes respons på praksisen som prøves ut.
- Når det gjelder bruken av teori i de undersøkende prosessene er det variasjoner mellom skolene. Noen bruker teori i liten grad, mens hos andre er graden av bruk økende. Vi ser også at skolelederne har et vidt teoribegrep, som inkluderer blogginnlegg, podkaster og videosnutter i tillegg til vitenskapelige artikler. Denne måten å definere teori på bryter med det klassiske teoribegrepet.
- Direkte søkelys på begrepet tillit og hvordan det jobbes for å skape tillit, er begrenset/lite fremtredende i datamaterialet. Samtidig kommer det fram at skolelederne mener tillit er viktig. Dette gjelder på flere nivåer i skolesystemet.
- Bruken av ressurslærerne er ulikt organisert, noe som også fører til at de har ulikt mandat. Ressurslærerne deltar i prosesser på nettverkssamlingene med ulikt utgangspunkt, og kan dermed oppfatte oppdraget på ulike måter. Vi er usikre på i hvilken grad dette påvirker utbyttet av nettverkene.

Hva mener de skal til for å lykkes med dette arbeidet?

- Flere av skolelederne uttrykker at et felles begrepsapparat er sentralt i utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap. Det henvises til tidligere og nåværende satsinger i denne sammenheng, hvor forståelse av felles begreper har vært trukket fram som betydningsfullt. (FLiK, SKU, IL og DEKOMP)
- Det ligger et større potensiale i fag- og utviklingsavdelingens bidrag inn mot skolelederne og enhetene. Skolelederne opplever god støtte ved direkte henvendelser,

men får ikke tilstrekkelig utbytte av nettverkssamlinger. Halvparten av respondentene ser verdien av å ha en fast kontaktperson i fag- og utviklingsavdelingen.

- To av skolelederne påpeker at for å lykkes i arbeid må de rydde bort forstyrrelser. Med det menes at skolelederne må ha et bevisst forhold til hva som presenteres for lærerne, og at enkelte oppgaver bør prioriteres bort.

6.4 Praktiske implikasjoner

Vi vil ut ifra funnene forøke å se på hvilke praktiske grep det kan være aktuelt å ta for å styrke utviklingen av PLF både på skoleeiernivå og skolenivå.

På skoleeiernivå:

- Flere av skolelederne understreker at ulike samarbeid med universiteter gjennom de nasjonale satsingene har styrket arbeidet på enhetene. Det har bidratt til at skolene i større grad trekker inn teori, og har styrket det profesjonelle språket. Samarbeidet med instanser utenfra har bidratt til en større forpliktelse til utviklingsarbeidet, og har samtidig utfordret og utviklet personalet. Vi mener at samarbeidet mellom kommune og UiA har et større potensiale. Teori- og praksisfeltet er gjensidig avhengig av hverandre, og et tettere samarbeid vil kunne styrke og utvikle både universitet og oppvekstsektoren i kommunen.
- Skolelederne i undersøkelsen har varierende utbytte av samarbeidet i sonene. Det stilles spørsmål ved om skolelederne har tilstrekkelig tillit til hverandre. Bør det skapes en større trygghet mellom skolelederne for at reflekterende åpenhet skal finne sted?
- Samarbeid mellom skoler bør ikke være geografisk låst. Det ligger et større potensiale i å skape lærende nettverk med utgangspunkt i felles fokusområder og interessefelt.
- En av skolelederne trekker fram at driftsmøter på skoleledernivå bør være organisert som lærende møter. Denne formen vil gi skolelederne større rom for erfaringsdeling og muligheter for gjennom det å optimalisere driften på egen enhet. Dette støtter vi,

da dette vil kunne friggi tid til å lede arbeidet med utvikling av profesjonelle læringsfellesskap.

- Flere av skolelederne i vår studie påpeker at de ikke har nok kjennskap til rammeverket. De har ikke tilstrekkelig eierskap til det. Det bør legges til rette for prosesser som skaper forståelse og viser potensialet i rammeverket.

Skolenivå:

- På skolenivå ser vi at det er et stort potensial knyttet til å utvikle de undersøkende prosessene. Slik skolelederne fremstiller det, er det gjort et grundig arbeid med strukturene som gjør at det ligger til rette for gode utviklingsprosesser. Skolene har også i ulik grad gjennomført prosesser med elementer som er sentrale. Likevel ser vi konkrete tiltak som vi har tro på at kan styrke prosessene. Dette handler i stor grad om å hente inn kilder som kan justere og utvikle praksis:
 - Trekke inn teori i større grad. Bevisst og kildekritisk bruk av teori
 - Systematisk observasjon av praksis
 - Bruke elevstemmen aktivt

Vi har tro på at ved å trekke inn disse kildene i større grad, vil refleksjonen få en annen karakter, og det profesjonelle språket innad i organisasjonen vil utvikle seg. Målet med dette arbeidet, er å se endring av praksis som igjen vil påvirke elevens læring.

- Vi ser gjennom vår studie at det er liten tradisjon for å benytte teori fra andre fagområder, samt å hente praksiserfaringer fra andre fagfelt. Vi som er skoleledere, bør åpne opp for å være mer innovative og eksperimentelle i vår søken etter å forbedre elevenes læringsresultater, samt for å optimalisere driften.
- Vi bør ha tydelige forventninger til ansatte i egen organisasjon. Selv om vi bør ta hensyn til den absorberende kapasiteten i organisasjonen, må vi forvente at vi alle beveger oss mot et felles mål. Skal vi få til utvikling, bør vi ikke akseptere enkeltindivider som går sin egen vei. «*Det viktigste er at vi går i samme retning, ikke i samme tempo*» (Skoleleder B)

- For å skape utvikling, må vi tåle å utfordre dybdelæring i organisasjonen, på lik linje som vi forventer dette av elevene. Med dette mener vi å stå i utviklingsprosesser som ikke nødvendigvis har umiddelbar virkning på praksis, men som likevel er viktig for å utvide refleksjonen. Dette henger sammen med forståelsen av teoribegrepet. Vi ser at vi har en tilbøyelighet til å velge kilder som er lett tilgjengelige og lite krevende.

6.5 Teoretiske implikasjoner

Gjennom oppgaven har vi flere ganger kommentert at det er områder vi trenger mer kunnskap om. Vi vil i det følgende underkapittelet trekke fram noen av disse.

- Vi ser, både gjennom teorien og gjennom svarene til skolelederne, at tillit er en viktig faktor i utvikling av profesjonalitet. Det handler om å skape tillit mellom lærerne, slik at de er trygge på å slippe hverandre inn for å se på hverandres praksis, men også om hvordan ledere kan gi lærerne en opplevelse av autonomi. Det hadde vært interessant å få mer kunnskap om hvordan denne tilliten kan skapes, men også hvordan det virker på praksis.
- I oppgaven vår har vi hatt fokus på skoleledere. Det kunne vært spennende å undersøke hvordan lærere opplever arbeidet med utvikling av PLF, men også i hvilken grad elevene merker endringene.
- Vi har valgt en bred tilnærming til dette feltet ved at vi har spurt skolelederne om alle faktorene som kan være sentrale i utviklingen av PLF. Det kunne vært interessant å få mer dybdekunnskap om de enkelte faktorene. Hvordan påvirker valg av teori praksis? Hvilken funksjon har observasjon i det profesjonelle arbeidet? Hva styrker refleksjonen? Hvilken betydning har leder i arbeidet med å utvikle PLF? Oppgaven vår søker først og fremst mot å beskrive dette feltet. Ved å gå i dybden på enkelte av faktorene, er det mulig å finne årsakssammenhenger i større grad.
- Vi har under de praktiske implikasjonene pekt på at vi ser lite innovativ praksis i skolen, men vi er usikre på hva det er som hindrer oss i å tenke nytt og «utenfor boksen». Vi ønsker mer forskning rundt hvilke faktorer som er til hinder for innovasjonen. I hvilken grad påvirker eksempelvis det opplevde handlingsrommet

muligheten for å være innovative og eksperimentelle? Hvorfor henter ikke skole-Norge teoretiske og praktiske erfaringer fra andre fagfelt i større grad?

6.6 Avslutning

«Noen vil jobbe med fag, og noen vil ringe hjem og kjeft på foreldrene» (Skoleleder F)

Dette sitatet illustrerer godt utfordringen skolelederne står ovenfor på veien mot profesjonalitet. Gjennom oppgaven kommer viktigheten av kontinuerlig arbeid med utvikling av profesjonelle felleskap fram, både i teorien og under intervjuene. Teorien på dette feltet samsvarer godt med det respondentene våre opplever som sentralt i dette arbeidet, likevel oppleves det utfordrende å skape profesjonalitet og kollektivitet i organisasjonen.

Vi har i avslutningskapittelet forsøkt å trekke ut noen av funnene vi mener kan bidra til å styrke dette arbeidet. Begrepet *profesjonalitet* står sentralt i oppgaven vår, og funnene handler i stor grad om hvordan profesjonaliteten kan styrkes. Hvorfor er profesjonalitet så avgjørende for lærere, og skoleledere? Det overordnede målet er elevenes trivsel og læring. For å nå dette målet kreves det kompetanse i å manøvrere kompleksitet. Denne kompetansen styrkes ved å drive undersøkende praksis som inkluderer utprøving, observasjon, utforskende samtaler med elever, bruk av teori, og ikke minst refleksjon. En av skolelederne uttrykte:

«Vi håper den styrte dialogen skal gjøre noe med den frie dialogen».

Dette berører noe sentralt: vi har tro på at profesjonalitet smitter. Ved å styrke profesjonaliteten i de styrte prosessene, gjennom å hente inn data som ruster oss til å ta kompetente valg (det være seg forskning, lokale data eller erfaringsbasert kunnskap), og samtidig styrke refleksjonen ved å utfordre hverandre, vil lærere og skoleledere også øke evnen til å ta kompetente valg i andre situasjoner. Dette året med pandemi har ytterligere forsterket kompleksiteten, og fått frem viktigheten av å kunne håndtere raske endringer. Profesjonalitet skapes gjennom kontinuerlige prosesser, og blir gradvis en del av kulturen.

Som nevnt i innledningen til dette kapittelet, er læreryrkets status under press. Vi har tro på at en åpnere kultur vil endre samfunnets syn på yrket. Den gode praksisen som foregår, og

arbeidet med å utvikle profesjonalitet, kan gjennom en mer transparent organisasjon, bidra til å løfte læreryrkets status. Det handler både om at lærere og skoleledere må slippe hverandre inn for å se på hverandres praksis, men også la samfunnet utenfor organisasjonen ta del i utviklingen av skolen. Delingskultur bør ikke handle utelukkende om dele de gode praksiserfaringene, men også inkludere utfordringene. Vi må fremme en *reflekterende åpenhet*. (Senge, 2006)

Gjennom oppgaven vår har vi forsøkt å beskrive hva som fremmer utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap. På vår vei mot profesjonalitet, er det viktig å holde blikket festet på elevene og oppdraget, og vi avslutter derfor med et utdrag fra formålsparagrafen:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. (Opplæringsloven, 1998, §1-1)

Oversikt over figurer

Figur 1:	Rammeverk for kvalitet og mestring (Kristiansand kommune u.d.)	s. 13
Figur 2:	Sammenheng mellom ulike utviklingsarenaer i skolesektoren i Kristiansand kommune (Kristiansand kommune, 2019)	s. 19
Figur 3:	Sammenheng mellom ulike utviklingsarenaer II (Kristiansand kommune, 2020)	s. 20
Figur 4:	Rammeverk for koherens (Fullan og Quinn, 2017)	s. 24
Figur 5:	Stjernemodellen (Kates og Galbraith, 2007)	s. 25
Figur 6:	Dobbelkretslæring (Argyris og Schön, 1978)	s. 32

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Sammenfatning av de teoretiske perspektivene	s. 43
--	-------

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering NSD	s. 112
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til respondenter	s. 114
Vedlegg 3: Intervjuguide	s. 115

Litteraturliste:

- Agder fylkeskommune (2021, 20. januar) *Veikart for bedre levekår*. Hentet fra <https://levekaragder.no/levekarsatsingen-pa-agder/tester-a-lage-et-innlegg-med-blokker/>
- Agder fylkeskommune (2021, 20.januar) *Agdertall*. Hentet fra <https://agderfk.no/f/p1/ic16d31fa-7042-4ec9-a2f2-08cbd58cf8f1/agdertall-2019.pdf>
- Agder fylkeskommune (2021, 20.januar) *Regionplan Agder 2030*. Hentet fra <https://agderfk.no/vare-tjenester/regional-planlegging-og-utvikling/gjeldende-planer-og-strategier/regionplan-agder-2030/regionplan-agder-2030/utdanning-og-kompetanse/>
- Argyris, C. og Schön, D. (1978) *Organizational learning*. Reading, Mass: Addison- Wesley Pub.Co
- Boyd, V. og Hord S.M, (1997) *Principals and the New Paradigm: Schools As Learning Communities*.
- Brandi,U, og Elkjær, B. (2011) *Organisatorisk læring i organisatorisk forandring*, Tidsskrift for arbeidsliv, 13.årg.nr 2.2011, s.73-89
- Brusling, C og Strömquist, G. (red) (1996) *Reflektion och praktikk i læreryrket*. Lund:Studentlitteratur.
- Dale, E.L. (1993) *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dale, E.L. (1999) *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dewey, J. (1989) *Demokrati og utbildning*. Oversatt av Nils Sjødén. Gøteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Distriktssenteret (2021,20.januar) *Agderplan 2020*. Hentet fra <https://distriktssenteret.no/wp-content/uploads/2020/03/Regionplan-Agder-2020.pdf>
- DuFour, R., Eaker R., & Many T. (2010) *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work. (2nd ed) Bloomington, IN:Solution Tree. .*
- DuFour, R. og Marzano, R.J. (2015) *Ledere af læring. Hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevenes læring*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag

- Fossåskaret, E., Fuglestad, O.L., Aase, T.H.(red.) (1997) *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen. De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Gadamer, H.G. (1953- 1967) *Forståelsens filosofi*. Oversatt av Jordheim, H. (2003).Oslo: J.W. Cappelens forlag
- Glaser, B. og Strauss, A.L. (1998) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2016). *Professionel kapital-en forandring af undervisningen på alle skoler*. Fredrikshavn: Dafolo
- Hattie, J. (2013a) *Synlig læring*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Hipp, Kristine K. og Huffman, Jane B. med Pankake, Anita M., Moller, Gayle, Olivier, Dianne F., Cowan, D'Ette F., (2003) *Reculturing schools as Professional Learning Communities*. Maryland: Scarecroweducation.
- Hipp, Kristine K. og Huffman, Jane B. med Pankake, Anita M., Olivier, Dianne F. (2008) *Sustaining professional learning communities: Case studies*. Online: Springer Science + Business Media B.V.
- Hord, Shirley M. (1997) *Professional learning communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*.Austin, Texas: Southwest educational Development Laboratory
- Imsen, Gunn (2009): *Lærerprofesjonalitet og nye styringsregimer*. I: Bedre skole, nr. 1/2009.
- Jacobsen, Dag Ingvar (2018) *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kates, A. og Galbraith, J.R. (2007) *Designing your organization – using the Start Model to Solve 5 Critical Design Challenges*. San Francisco: Jossey-Bass
- Region Sørlandet, (2006) Knutepunkt Sørlandet hentet fra <https://www.rkrs.no/knutepunkt-sorlandet/>

Kristiansand kommune, Rammeverket hentet fra

https://kristiansand.extend.no/export/nyekristiansand/rammeverk/docs/doc_4080/index.html?f

Kristiansand kommune. *Sterkere sammen for barn og unge – et rammeverk for kvalitet og mestring. Strategiplan oppvekst 2020 – 2025.*

<https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/innhold/barnehage-og-skole/sterkere-sammen-for-barn-og-unge---strategiplan-for-oppvekst-2020-2025.pdf>

Kristiansand kommune (2019, oktober), *Skoleledersamling 10.10.2019*, innlegg presentert ved skoleledersamling, Kristiansand

Kristiansand kommune (2020, mai) *Informasjon om organisering av utviklingsarbeidet skoleåret 20-21*, innlegg presentert ved skoleledersamling, Kristiansand

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

Kvernbekk, T.(red.) (2001) *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen.*

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>

Meld. St. 28 (2015 – 2016) *Fag-Fordyping -Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet.*

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet. (2017) *Verdier og prinsipper forgrunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket..* Regjeringen.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Lillesand kommune. (2014) *Bedre tverrfaglig innsats for barn og unge*. Hentet fra:

<https://lillesand.bedreinnsats.no/wp-content/uploads/sites/15/2019/02/2014-SMTTE-modellen-22-08-1.pdf>

Nordal, T. et al., (2016): *Hold ut hold kursen*. Aalborg: Aalborg universitetsforlag

NOU 2015:8 (2015) Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Region Sørlandet. (2006) *Knutepunkt Sørlandet*

<https://www.rkrs.no/knutepunkt-sorlandet/>

Rosaldo, R. (1989) *Culture & Truth: The Remaking of Social Analysis*. Boston: Beacon Press

Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London:

Basic Books. 93

Senge P.M. (2004) *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle en lærende organisasjon*. Oslo.

Egmont Hjemmets bokforlag

Stoll, L., og Louis, K.S. (red) (2007) *Professional learning communities: Divergence, depth*

and dilemmas. London/New York: Open University Press/McGraw Hill

Stoll, L., Bolam, R., McMahon A. et al. (2006) *Professional Learning Communities: A Review*

of the Literature. Journal of Educational Change 7, 221 -258

Sleegers, P., den Broek, P., Verbiest, E. et al. (2013) *Toward conceptual clarity: A*

multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch

elementary schools. Elementary School Journal 114(1): 118-137

Qvortrup, L. Nordahl, T. og Hansen O. (2018) *Profesjonelle læringsfellesskap*. Oslo:

Gyldendal akademisk

Vedlegg 1

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Profesjonsfaglige fellesskap i Kristiansand Kommune

Referansenummer

746990

Registrert

30.10.2020 av Børre Nedrejord Rakstang - borrar06@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Morten Øgård, morten.ogard@uia.no, tlf: 4738141771

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Børre Nedrejord Rakstang, borre.rakstang@kristiansand.kommune.no, tlf: 93215537

Prosjektperiode

01.11.2020 - 30.06.2021

Status

03.06.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

03.06.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 03.06.21.

Vi har nå registrert 30.06.21 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (01.05.21), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

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

Kontaktperson hos NSD: Line Raknes
Hjellvik Lykke til videre med prosjektet!

02.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.11.20, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.05.21.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Microsoft Sharepoint er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2

Informasjonsskriv til respondenter

Til respondenter i forbindelse med forskningsprosjekt om profesjonsfaglig fellesskap blant skoleledere i Kristiansand kommune.

Takk for at du velger å delta i vårt forskningsprosjekt! Prosjektet er en del av programmet master i ledelse og det er Universitetet i Agder som står ansvarlig for prosjektet.

Vi skal intervju skoleledere fra 6 ulike skoler i kommunen. Det er frivillig å delta i prosjektet og du kan når som helst trekke samtykke til å delta i undersøkelsen via e-post til en av oss, uten å oppgi grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du velger å trekke deg fra prosjektet.

Vi ønsker å invitere oss til ditt arbeidssted eller et møte via teams, hvor vi vil gjennomføre et intervju. Intervjuet har en tidsramme på ca. 60 minutter. Opptak vil gjøres på egen opptaker som ikke er tilkoblet internett. Opptakeren vil bli oppbevart innelåst. Lydopptak slettes etter transkribering. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert og deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Du har rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, samt å få rettet og slettet personopplysninger om deg. Du har også rett til å få utlevert en kopi av dine personopplysninger og å sende en klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi behandler personopplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Morten Øgård ved UiA; morten.ogard@uia.no

Med vennlig hilsen

Morten Øgård (prosjektansvarlig)
Linn T Henriksen (student)
Ingvill Stangeland (student)
Børre Nedrejord Rakstang (student)

Vedlegg 3

Intervjuguide

Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord Oppfølgingsspørsmål
PLF	<p>Hvordan arbeides det med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap på din skole?</p> <p>Hvilke faktorer opplever dere som sentrale i utviklingen av PLF?</p> <p>Hva lykkes dere med, og hva er utfordrende i dette arbeidet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tillit/Autonomi • Strukturelle betingelser / Menneskelige ressurser/kollektive prosesser • Felles visjon, verdier og mål • Refleksjon • Undersøkende praksis • Bruk av forskning
Støtte til utvikling av PLF	Hvordan opplever du at fag og utviklingsavdelingen bidrar til utviklingen av PLF?	<ul style="list-style-type: none"> • Støtte fra plan og utviklingsavdelingen • Nettverk • Organisering • Lederopplæring • Ressurslærere
Rammeverket i Kristiansand kommune	I hvilken grad benyttes rammeverket i utviklingen av PLF?	<ul style="list-style-type: none"> • Egen kjennskap • Opplæring/informasjon • Brukervennlighet • Kjent for skolens brukere (elever/foresatte)