

Effektive utviklingsgrupper

Hvordan utviklingsgrupper innfører og gjennomfører ny læreplan

Bente Fonneland Flå og Johan Holte

VEILEDER

Harald Baldersheim

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Master



UiA Universitetet
i Agder

Master



FORORD	5
SAMMENDRAG	6
1.0.TEMA OG PROBLEMSTILLING	8
1.1 TEMA	8
1.2 PROBLEMSTILLING	11
2.0 ET SAMFUNN OG EN SKOLE I ENDRING	12
2.1. SAMFUNNSMANDATET.....	12
2.1.1 «En skole for vår tid».....	12
2.1.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.....	14
2.2. LÆRENDE ORGANISASJONER.....	15
2.2.1 FLiK – Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand.....	16
2.2.2 Fra fagkontakt til ressurslærer i utviklingsgruppe.....	17
2.2.3 Profesjonsfellesskapets forankring.....	19
2.2.4 Hva skal utviklingsgruppa løse?.....	20
2.3 RAMMEVERKET FOR KVALITET OG MESTRING	22
2.3.1 Lærende fellesskap.....	23
3.0 TEORETISK FUNDAMENT	24
3.1 HVA ER EFFEKTIVE LEDERGRUPPER?.....	25
3.1.1 Forutsetninger	26
3.1.2 Prosesser.....	30
3.1.3 Resultater.....	36
3.1.4 Relasjonelle tilstander.....	38
3.2 OVERFØRINGSVERDI OG RELEVANS.	39
4.0 METODE OG DESIGN	41
4.1 VÅR KOMPARATIVE CASE-STUDIE	41
4.2 EN KVALITATIV VERSUS KVANTITATIV TILNÆRMING?	42
4.3 VALIDITET	44
4.4 DATAINNSAMLING OG RELIABILITET.....	44
4.5 HVORFOR DETTE UTVALGET?.....	45
4.6 ETISKE OG PRAKTISKE HENSYN	47
5.0. UTVIKLINGSGRUPPER I KRISTIANSANDSKOLEN	49
5.1 SKOLE 1.	49
5.1.1 Tema 1. Utviklingsarbeid i Kristiansandskolen.....	49
5.1.2 Tema 2. Utviklingsgruppas forutsetninger.....	50
5.1.3 Tema 3. Prosesser.....	53
5.1.4 Tema 4. Relasjonelle tilstander.....	55
5.1.5 Tema 5. Resultater.....	57
5.1.6 Oppsummert skole 1	58
5.2 SKOLE 2.	60
5.2.1 Tema 1. Utviklingsarbeid i Kristiansandskolen.....	60
5.2.2 Tema 2. Utviklingsgruppas forutsetninger.....	60
5.2.3 Tema 3. Prosesser.....	63
5.2.4 Tema 4. Relasjonelle tilstander.....	65
5.2.5 Tema 5. Resultater.....	67
5.2.6 Oppsummert skole 2	68
5.3 SKOLE 3.	70
5.3.1 Tema 1. Utviklingsarbeid i Kristiansandskolen.....	70
5.3.2 Tema 2. Utviklingsgruppas forutsetninger.....	71
5.3.3 Tema 3. Prosesser.....	74
5.3.4 Tema 4. Relasjonelle tilstander.....	76
5.3.5 Tema 5. Resultater.....	78
5.3.6 Oppsummert skole 3	79

5.4 EN SAMLET FREMSTILLING	82
6.0 HVILKE FAKTORER FREMSTÅR SOM MEST KRITISKE FOR GRUPPENES EVNE TIL Å LEVERE RESULTATER?.....	84
6.1 RESULTAT	84
6.2. FORUTSETNINGER	86
6.3 PROSESSER	87
6.4 RELASJONELLE TILSTANDER.....	88
7.0 KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER	91
7.1 KONKLUSJON	91
7.2 AVSLUTTENDE TEORETISKE BETRAKTNINGER	91
7.3 AVSLUTTENDE METODISKE BETRAKTNINGER.....	92
LITTERATUR.....	94
VEDLEGG	99
VEDLEGG 1: NSD-GODKJENNING.....	99
VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA	101
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	105

Forord

«At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der.

Søren Kierkegaard

Masteroppgaven markerer slutten på en lengre studietid ved Universitetet i Agder, fakultet for samfunnsvitenskap. Rektorutdanningen og masterprogrammet har vært lærerikt og utviklende. Med bakgrunn i vår arbeidshverdag har vi helt fra starten tenkt at tema i oppgaven ville være relatert til endringsledelse og ledelsesperspektivet. Vi hadde også et ønske om å forske kvalitativt. Disse to elementene har fulgt oss hele veien til målet, mens teorier og modeller har blitt drøftet, testet ut, snudd, vendt på og forkastet.

Arbeidet med masteroppgaven startet opp i en tid som var preget av korona-pandemi. Det ga oss noen begrensinger og vi visste ikke om vårt kvalitative metodevalg kunne gjennomføres ansikt til ansikt i samme rom, eller om vi måtte bruke digitale alternativer. Vi er glade for at vi fikk anledning til å oppsøke respondentene på deres arbeidsplasser, uten avstandskrav eller andre forbehold.

Det er ingen tvil om at arbeidet i perioder har vært tidkrevende ved siden av full jobb, men også veldig spennende og givende for oss. Det må rettes en stor takk til arbeidsgivere og familie som har gitt oss fleksibilitet og tid til å arbeide med oppgaven.

Da vi avgrenset oss til å forske på utviklingsgruppene i Kristiansandskolen sin påvirkning på profesjonsfellesskapet tok vi kontakt med Kjersti Østmo som jobber i fag- og utviklingsavdelingen i oppvekst. Hun delte villig av sin kunnskap og erfaringer, noe som hjalp oss godt i starten av vår prosess. Tusen takk!

Vi vil også rette en stor takk til vår veileder Harald Baldersheim som på en stødig og god måte har gitt oss tilbakemeldinger, oppmuntret og realitetsorientert oss inn mot det som har blitt den ferdige oppgaven.

Kristiansand, 10.12.2022

Johan Holte

Bente Fonneland Flå

Sammendrag

I opplæringsloven står det at “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” (Opplæringslova, 2021, § 1-1). Dette er skolens overordnede samfunnsoppdrag.

Vi har i denne oppgaven valgt å se nærmere på hvordan skolenes utviklingsarbeid ledes og hva som kjennetegner skolene ved innføring og gjennomføring av endringsarbeidet knyttet til LK20. Skolene i Kristiansand styrer etter rammeverket for mestring og kvalitet (Kristiansand kommune, 2020). Dette har sitt utspring fra rammeverk for koherens hos Fullan & Quinn (2017). Det å skape sammenhenger kan synes å være et mantra både når det gjelder den ideelle organisering av endringsarbeid i skolen, og i hva som er ønsket effekt av dette – nemlig å skape sammenhenger i fag slik at elevene ser sammenhenger, mening og relevans i det skolen presenterer for dem.

Vi er nysgjerrige på om de prosessene som foregår når enhetene skal innføre og gjennomføre endringer kan ledes mer effektivt. I den forbindelse trekker vi opp forskningen til Bang & Midelfart (2021) som vår hovedteori i oppgaven.

Skolene i Kristiansand er vår kontekst og utgangspunkt når vi skal se på skoleutvikling. Kristiansand har fulgt alle reformer og har arbeidet med å utvikle seg i takt med forventninger fra politisk hold, gjennom embetsverket og fra samfunnet ellers. Vi velger å se på den kommunale grunnskolen og utviklingsarbeidet der. Som en avgrensning ser vi historisk tilbake til *Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand kommune (FLiK)* og ser fremover mot dagens utviklingsarbeid med hovedfokus på *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)*.

Nasjonale føringer ligger til grunn for kommunens valg av retning: «Departementet ønsker å legge til rette for at alle norske skoler fortsetter å utvikle et profesjonssfellesskap på den enkelte skole med særlig vekt på elevenes trivsel, lærelyst og læring.» (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 32)

På den enkelte skole er det utviklingsgruppa som skal lede an i innføring og gjennomføring av endringer i profesjonsfellesskapet. Disse endringene skjer ikke i et vakuum, men i samspill mellom ulike aktører som driver prosessene på enhetene. Ressurslærerne, som inngår i utviklingsgruppa sammen med skolens ledelse, fungerer som endringsagenter på enhetene og i organisasjonen.

Vår tilnærming er å se på utviklingsgruppa som en ledergruppe som skal innføre og gjennomføre endringer effektivt gjennom profesjonsfellesskapet. Feltarbeidet er avgrenset til å handle om endringer i forbindelse med ny læreplan innført i 2020. Vi ser at utviklingsgruppas eksistens og fungering har noe å si for utviklingsarbeidet i forbindelse med innføring og gjennomføring av LK-20. Funnene våre indikerer at utviklingsgruppene er eksisterende ledergrupper som har tatt opp i seg oppgavene til utviklingsgruppa. I lys av dette blir det viktig for gruppas fungering og gjennomslagskraft at den har fokus på utviklingssaker. Våre data viser også at relasjonelle tilstander i denne gruppa har mye å si for påvirkning av profesjonsfellesskapet og resultatet som leveres. Videre er ressurslærerens involvering i formidlingsarbeidet viktig for endringsprosesser og resultat.

1.0.Tema og problemstilling

1.1 Tema

I denne oppgaven vil vi se på dagens og morgendagens skole i et komplekst samfunn hvor endringer skjer raskt. I skolens samfunnsoppdrag ligger blant annet det å være relevant og dagsaktuell slik at undervisningen speiler dagens samfunn og gir mening for barn og unge. «God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet 2017, s 19).

Det hevdes fra mange hold at dagens samfunn stiller andre og større krav til skolen som samfunnsaktør enn tidligere. «For det første har kunnskap fått økt betydning som ressurs og drivkraft i samfunnsutviklingen. For det andre opplever vi at det norske samfunnet blir stadig mer komplekst» (Meld.St. (2003-2004), kap 3). Å leve i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn krever god og relevant utdanning, kritisk sans og en stor omstillingsevne. Endringer skjer raskt. Ludvigsen-utvalget beskriver inngående hvordan fremtidens skole kan se ut (NOU 2015: 8). Her blir det tatt til orde for en fornyelse av skolefagene som følge av disse store samfunnsendringene. Utvalget, ledet av Sten Ludvigsen, mente at skolen i større grad må ruste barn til å håndtere et samfunn preget av større kompleksitet og mangfold enn før. (NOU 2015:8, s.9)

Av erfaring kan man ofte se at skolen har en tendens til å opprettholde drift i et gammelt system med gamle metoder. Skolen som samfunnsaktør skal innfri krav ovenfra om implementering av nye metoder og systemer for å svare på de utfordringer den møter. Skoleeier skal omsette disse kravene nedover i organisasjonen og utøver press på enhetene i kommunen. I tillegg kan skoleledere oppleve motstand fra lærerkollegiet. Man møter kritiske røster innad i organisasjonen, og de ulike røstene kan representere ulike syn på samarbeid og kollegialitet. Noen ganger kan samarbeidet virke splittende, og lærerne grupperer seg i “leire” som også kalles balkaniserte kulturer (Hargreaves, 1996, s.223). Når føringer om samarbeid kanaliseres ovenfra kan det oppfattes som påtvunget kollegialitet (Hargreaves 1996, s.203). En studie gjengitt hos Colbjørnsen (2015) bekrefter langt på vei at lærerkulturene fremdeles kjennetegnes av mye individualisme. Dette krever et langsiktig, metodisk og målrettet arbeid

hos skoleledelsen hvor man bygger kapasitet kollektivt og hvor man distribuerer ledelse. Disse begrepene og deres teoretiske forankring kommer vi nærmere inn på i kap. 2.

Overordnet del av LK-20 peker nettopp på at kompleksiteten i det samfunnet elevene er en del av må møtes av profesjonelle som reflekterer sammen, som stiller spørsmål og som utvikler en felles praksis til beste for elevene (Kunnskapsdepartementet 2017, s.18-19).

Skoleledere har sammen med skoleeier et tydelig ansvar for å drive skolen i tråd med de krav som samfunnet og læreplanverket stiller. Lærerprofesjonen skal med ledelsens tilrettelegging og støtte levere kvalitet i opplæringen slik at elevene blir rustet for fremtidens samfunn (Meld. St.28, 2015-2016, s.67-68). At læreren er en viktig faktor for at elevene skal mestre og lykkes er godt dokumentert bl.a. hos Robinson (2017) og Qvortrup (2018). Det at lærerne bygger kollektiv kapasitet ved å delta i et profesjonelt læringsfellesskap vil styrke den enkelte lærer og dermed virke positivt inn på elevens læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, 18-19).

Utviklingsgruppene i Kristiansand sitt mandat er å legge til rette for gode prosesser for å innføre og gjennomføre LK-20 i profesjonsfellesskapet. De skal foreta prioriteringer, velge arbeidsmetoder og sette retning i samsvar med skolens virksomhet spesielt og kommunens mål generelt. I profesjonsfellesskapet skal ledere og pedagoger jobbe sammen og bygge kollektiv kapasitet. Dette antas å være den mest effektive måten å gjøre en forskjell for elevenes læring. (Robinson, 2017, kap 6.). Når utviklingsgruppene jobber i tråd med sitt mandat fremstår de som ledergrupper spesialisert på skoleutviklingsarbeid.

Vi er interessert i hvordan disse ledergruppene jobber med å innføre og gjennomføre LK-20 ute på enhetene fordi det har direkte innvirkning på elevenes læring og utvikling. Gruppene leder krevende prosesser, og det er ikke likegyldig hvordan dette håndteres. Vi tror Bang & Midelfart (2021) sin modell for effektive ledergrupper sett i sammenheng med overordnet del av læreplanen og rammeverket for kvalitet og mestring, kan tilby et tankesett som kan gjøre lederskapet mer håndterlig for den enkelte skoleleder, for en ledergruppe og for organisasjonen som helhet.

1.2 Problemstilling

Ut fra temaet slik det er beskrevet ovenfor vil vi forske ut fra følgende problemstilling.

Hvilken betydning har utviklingsgruppens fungering (virkemåte) for resultatet av utviklingsarbeid?

2.0 Et samfunn og en skole i endring

2.1. Samfunnsmandatet

Skolens samfunnsmandat er å ruste barn og unge til å møte den virkeligheten som dagens og morgendagens samfunn krever. En 6-åring som møter skolen for første gang høsten 2022 skal møte et arbeidsliv når vi nærmer oss år 2040. Hvordan ser vårt samfunn ut da? Hvilke kompetanser vil næringslivet og offentlig forvaltning etterspørre? Oppgaven vår rommer ikke svar på alle disse spørsmålene. Vi vil derimot undersøke fra et lederspørsmål hvordan man kan skape en relevant skole for dagens og morgendagens samfunn.

For å oppfylle sitt mandat må skolen på alle styringsnivåer organisere virksomheten etter de behov som samfunnet etterspør. Som et ledd i å operasjonalisere disse nødvendige endringene ble det fra nasjonalt hold tatt til orde for at «kapasitetsbygging og kompetanseutvikling bør skje i kollektive prosesser i skolen.» (NOU 2015:8, s. 91). Det nevnes «læringsnettverk og kollektive kompetansehevingstiltak med mål om at skoleeier, skoleledere og lærerprofesjonen løfter sin kompetanse i fellesskap» (NOU, 2015:8 s.91).

I kunnskapsdepartementets melding til Stortinget i 2008 står det at «lærernes muligheter for videre kompetanseutvikling og samarbeid i et profesjonsfellesskap, skoleledelse, skoleeierne oppfølging av skolene og nasjonale myndigheters styring har betydning» (Meld. St. 31 (2007-2008), s.24). I Meld. St.19 (2009-10) ble det uttrykt at skoleledelse langt på vei er en distribuert aktivitet. Med begrepet distribuert menes at det er «en fordeling av arbeidsoppgaver og makt i skoleorganisasjonen» (Aas, 2022, s 16). Dette støttes også av Paulsen (2022) som har forsket på det å bygge kollektiv kapasitet i skolen. Skoleeier må i større grad følge opp skoleledernes arbeid med å skape lærende organisasjoner. Dette synet kommer også til uttrykk i Meld. St.22 (2010-11), om ungdomstrinn i utvikling. Her ble begrepet «den lærende skole» brukt, hvor alle har medansvar og ledelse er distribuert. I dette arbeidet stilles skoleledere overfor svært krevende oppgaver med å lede gode prosesser i profesjonsfellesskapet på enheten med mål om å forbedre elevenes læring.

2.1.1 «En skole for vår tid»

En ekspertgruppe ble utnevnt av Kunnskapsdepartementet for å utrede kvalitetsutvikling i skolen. Den var satt sammen av oppvekstdirektører, samfunnsforskere og lærerutdannere som

våren 2021 leverte rapporten «En skole for vår tid» om «hvordan skoleleder og skoleeiere bedre kan drive et systematisk kvalitetsutviklingsarbeid for å løfte kvaliteten på opplæringen for elevene» (Lillejord m. fl 2021, s 6). Gruppen rapporterte til Kunnskapsdepartementet, men også til ulike nivåer i Utdanningssektoren. Funnene i rapporten er interessante for vår forskning fordi den tar for seg systemet og overbygningen rundt det vi er nysgjerrige på. På spørsmålet «Hvordan kan skoleeiere og skoler bedre drive et godt kvalitets-utviklingsarbeid?» oppsummerer rapporten følgende: «Ledelsen er nysgjerrig, ser mange læringsmuligheter og tenker helhetlig og fleksibelt om elevenes læring, lærernes læring og skolens læring» (Lillejord m.fl. 2021).

Annen forskning på feltet viser at de skoler som fremmer en kultur for samarbeidslæring og innovasjon gir positiv innvirkning på elevers læring (Leithwood & Louis, 2012, Roald, 2012, Aas & Paulsen, 2017). Spørsmålet forskere stiller seg, og som også vi gjør, er hvorvidt skoler i Norge mestrer å skape gode lærende systemer som virker helt ut i klasserommet (Aas & Paulsen, 2017). Vårt bidrag er i denne sammenhengen å se om trekk ved utviklingsgruppens fungering kan påvirke skoleutviklingen positivt i Kristiansand kommune ved innføring og gjennomføring av LK-20.

Det har vært forsket mye på feltet skoleutvikling og ledelse spesielt de siste fire tiår. En metastudie av denne type internasjonal forskning viser en trend med at “skoler utvikles gjennom kollektive lærings- og utviklingsprosesser mellom ledere og lærere” (Aas m.fl. 2021, s. 4). Systemtenkning står sentralt i denne logikken, og det samsvarer med teorigrunnet vi har valgt i denne oppgaven. Med denne tenkningen menes å lære gjennom å se helheten sammen. Mange forskere har tatt utgangspunkt i Argyrus & Schøns teori om organisasjonslæring (Argyrus & Schön, 1978). En organisasjon lærer av å prøve ut, teste effekt, gi og få tilbakemeldinger, evaluere, være kritisk og revidere praksis. De bruker begrepene *uttalt teori* og *bruksteori* om forholdet mellom de endringene man har intensjoner om å gjøre, som alle tilsynelatende er enige i, og de endringer man faktisk gjør og som man kan se spor av. Man snakker i dag om lærende organisasjoner hvor kollektiv atferd endres mer eller mindre kontinuerlig (Senge, 1990, Roald, 2012 og Lund, 2011). Begrepet distribuert ledelse dukker opp som et svar på hvordan man i praksis kan forbedre skoleledelse ved å fordele oppgaver, engasjere medarbeidere og jobbe og lære kollektivt. Her kobles profesjonelle læringsfellesskap til lærende organisasjoner. Man anerkjenner at endring og utvikling er komplekse fenomen som krever at flere tar eierskap i prosessene (Ertesvåg,

2012). Hos Robinson (2014) finner vi en studie som knytter leders atferd nært opp til effekten denne har på elevers læring i klasserommet. Når leder (rektor) skal lede effektivt ser vi ut fra tidligere forskning at det må gjøres i samhandling med organisasjonen. Endringsarbeid skal komme elevene til gode. Det er deres læring og utvikling som endringene skal ha effekt på. Å lede lærerens læring er det som hever kvaliteten mest (Robinson, 2017, s 26). For å ruste barn og unge til læring og utvikling trenger skolens ansatte en tydelig retning fra skolens ledelse. Det er ikke opp til den enkelte lærer hvordan arbeidet utføres i hvert enkelt klasserom. Skoleeier skal støtte skolelederne i dette arbeidet. Da trenger de verktøy som er tilpasset denne jobben.

Utviklingsgruppa, som vi er nysgjerrig på, sitter dermed i førersetet når profesjonsfellesskapet skal utvikles og øke sin egen kollektive kapasitet for endring. Utenfor skolekonteksten, men innenfor den ramma vi forsker på – ledergrupper – finner vi interessant forskning på hva som virker inn på at gruppa presterer og når målene sine. Fyhn (2022) vektlegger betydningen av psykologisk trygghet som et virkemiddel i en ledergruppe som skal være effektiv.

2.1.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Det har skjedd samfunnsendringer siden læreplanen Kunnskapsløftet -06 (K-06) ble presentert for skole-Norge. De tidligere nevnte Stortingsmeldingene og NOU (2015:8) uttrykte på mange måter behov for endringer og justeringer. Et utvalg ledet av professor Sten Ludvigsen ble satt ned av regjeringen for å drøfte og definere hva fremtidens skole burde inneholde. Konsekvensene av Ludvigsen-utvalgets arbeid var at læreplanen måtte ryddes i, elevene må lære å lære, mer kreativitet i fagene, og en mer systematisk opplæring i psykisk helse (Valvik, 2015). Stortinget fulgte opp med å beskrive hva en fornyelse av fagene ville innebære for profesjonene som skal gjennomføre læreplanen i skolen (Meld. St. (2015-2016) kap. 7). Resultatet av disse prosessene er Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK-20) som ble innført i grunnskolen og videregående opplæring fra høsten 2020. 10.trinn og vg 2 ble innført høsten 2021. Vg 3 ble innført fra høsten 2022 (Opplæringsloven, 1998, § 24-1).

Vi ser at LK -20, også kjent som “fagfornyelsen”, er et forsøk på å møte fagdidaktiske endringsbehov, samt å forankre disse endringsprosessene i et profesjonsfellesskap. Dokumentet LK-20 er en forskrift til opplæringsloven. Det har et eget kapittel i overordnet del som slår fast at profesjonsfellesskapet er en viktig del av arbeidet på skolen og mellom skolens ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap 3.5). Det stilles krav og forventninger

om at skolens utviklingsgruppe skal lede profesjonsfellesskapet. I praksis vil det si at på gitte tidspunkt hver uke skal lærerkollegiet som et profesjonsfaglig nettverk møtes for å arbeide med skolens og skoleeiers felles satsningsområder.

Slik det fungerer i Kristiansand kommune får utviklingsgruppa på den enkelte skole delegert myndighet med støtte fra fag- og utviklingsavdelingen i oppvekstsektoren til å iverksette dette arbeidet. Det er det profesjonsfaglige nettverket på skolen, ledet av skolens utviklingsgruppe som skal løse oppdraget lokalt, men med forankring i læreplanverket.

2.2. Lærende organisasjoner

Ifølge overordnet del av læreplanen skal skolen utvikle seg og være en lærende organisasjon gjennom det profesjonsfaglige nettverket. Med lærende organisasjon menes at organisasjonen bygger kapasitet ved å lære av de prosessene den står i til enhver tid. Man utvikler ny kunnskap, videreutvikler og endrer praksis, altså holdninger, handlinger og verdier (Roald, 2012). Begrepene enkelkretslæring og dobbelkretslæring (Agyrus & Schön, 1974) rommer den samme logikken om læring i organisasjoner. Det er først ved dobbelkretslæring “at vi forstår kontekst og kan tolke denne før valg av handlingsalternativ foretas (Johannessen & Olsen 2008, s 165).

I lærende organisasjoner og ved dobbelkretslæring oppstår erkjennelsen at vi må endre våre holdninger, handlinger og verdier for at vi skal oppnå de endringer som kreves. I det profesjonsfaglige nettverket skal det skje drøftinger og kritiske refleksjoner om skolens nåværende praksis sett opp mot et samfunn i endring som krever en annen praksis. Slike endringsprosesser er krevende og tar tid. Det er klare forventninger til skolens utviklingsgruppe om å lede disse endringsprosessene (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap 3.5). Her skal det utvikles metoder og verktøy som til enhver tid, og i ulike kontekster er aktuelle og effektive. Tid er en begrenset ressurs. Man må prøve ut nye måter å jobbe på uten å helt vite hvordan de virker. Det er et komplekst arbeid uten enkle svar.

Oppsummert om dette sier Qvortrup:

«Et grunnleggende svar på den utfordringen det er at undervisning er en (...) krevende profesjon, er samarbeid. Men det er ikke likegyldig hvordan dette samarbeidet foregår: Samarbeidet må være praksisnært, det må hvile på et solid

grunnlag av kunnskap og elevdata, det må hele tiden dreie seg om å styrke elevenes utbytte» (Qvortrup, 2018, s.69)

For å finne ut mer om dette, har vi henvendt oss til et utvalg av utviklingsgruppene i Kristiansandsskolen for å se etter sammenhenger mellom en fungering i utviklingsgruppa og endringer i sammenheng med innføring og gjennomføring av LK-20.

2.2.1 FLiK – Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand

I 2012 gikk Kristiansandsskolen inn i storsatsningen FLiK. Den ble organisert i nettverk ved at hver skole sendte enkelte lærere på kurs i regi av skoleeier for å lære om Flik, for deretter å kunne lede arbeidet “hjemme” på sine respektive enheter (Jacobsen mfl., 2012). En tilsvarende satsning kalt Inkluderende læringsmiljø (IL) ble gjennomført i de to andre kommunene som nå har blitt del av storkommunen. Med sterkest referanse til Kristiansand velger vi å ikke utdype den andre satsningen her, men konstaterer at et parallelt arbeid altså foregikk i det som den gang var de to nabokommunene.

Lærerkollegiet, heretter kalt profesjonsfellesskapet, ble delt i grupper på tvers av trinn for å drøfte utfordrende situasjoner rundt et klassemiljø og rundt enkeltelever. Gruppene, som møttes hver 2.uke gjennom hele skoleåret, etter hvert noe sjeldnere, ble ledet av lærere som hadde blitt kurset i en metodikk som kalles pedagogisk analyse. Prinsippene i metodikken er å omsette forskningsbasert kunnskap til hva som bidrar til elevers læring. Analysemodellen ble brukt gjennom samarbeid i lærergrupper, såkalte PA-grupper. Et grunnleggende prinsipp i denne metodikken er at man ikke kan foreslå tiltak før situasjonen er grundig belyst og analysert. Gruppa analyserer seg frem til hva som er de opprettholdende faktorene når uønskede hendelser eller situasjoner gjentar seg. Først da kan vi finne treffsikre tiltak som faktisk virker (Nordahl, 2012).

FLiK-satsingen startet som et nasjonalt prosjekt med professor Thomas Nordahl i spissen, og utviklet seg raskt til et lokalt forankret utviklingsarbeid for å forbedre elevers prestasjoner og trivsel i Kristiansandsskolen. Nordahl holdt flere foredrag for alle lærerne og for PP-tjenesten i Kristiansand kommune hvor han bl.a. presenterte Hattie (2008) sine metastudier om hva som ser ut til å virke best på elevers læring og prestasjoner.

Hensikten med Flik-satsingen var å endre de holdninger, handlinger og verdier som skolen tradisjonelt har blitt forbundet med: En lærer som står foran klassen og formidler til elevene som sitter passive og mottar kunnskap. En grunnleggende antakelse som lå implisitt i Flik-satsningen var at skolene i liten grad favnet elevers ulike behov. Normal-begrepet var blitt veldig smalt, og stadig flere elever ble henvist til PP-tjenesten. For mange elever opplevde for lite mestring, og her hadde norsk skole generelt og Kristiansandsskolen spesielt, en jobb å gjøre. Forankret i nyere forskning, både nasjonal og internasjonal, kunne professor Nordahl melde at her må endringer til på systemnivå. Sentralt i arbeidet er, og har vært, antakelsen om at iverksetting av tiltak må være fundert på nasjonal og internasjonal forskning.

I denne satsningen var tanken om arbeid i profesjonsfellesskap sentral for å gjennomføre endringer slik at barn og unge skulle oppleve mestring i sin skolehverdag. PA-gruppene hadde mellomarbeid i praksisfeltet ved at de utforsket og iverksatte tiltak i klasserommet i henhold til case som var drøftet i gruppa. Temaene i mellomarbeidet kunne f.eks. være å utvikle bedre klasseledelse eller å inkludere enkeltelever i fellesskapet på en bedre måte. En holdning som er verdt å merke seg fra FLiK-arbeidet er utsagnet “Alle barn vil hvis de kan”. Logikken er at dersom man setter inn de rette tiltakene på systemnivå vil man kunne tilrettelegge for at elever som tidligere strevde også finner sin plass, og opplever mestring. I skolens PA-grupper ble utprøvde tiltak evaluert og optimalisert.

Pedagogisk analyse (PA) er en metodikk som ble gjennomført i profesjonsfellesskapet gjennom FLiK. Metoden brukes i profesjonsfellesskapet og i ledergrupper også i dag, men ikke så regelmessig og styrt ovenfra som da prosjektet startet opp. I rammeverket for den nye storkommunen anno 2020, som vi kommer nærmere inn på, har verdiene og metodikken fra FLiK blitt videreført og lagt til grunn. FLiK har, hvert fall intensjonelt, gått fra å være et prosjekt til å bli en foretrukket og gjennomgående arbeidsmåte i oppvekstsektoren. Hvorvidt det stemmer ute på skoleenhetene skal ikke vi gå nærmere inn på i denne oppgaven.

2.2.2 Fra fagkontakt til ressurslærer i utviklingsgruppe

Helt fra 90-tallet har Kristiansand kommune hatt et fagnettverk. Ute på hver enhet var det fagkontakter med spesielt ansvar for fagene norsk, engelsk og matematikk, og etter hvert naturfag. Intensjonene med organiseringen var å drive utviklingsarbeid i fagene som kunne

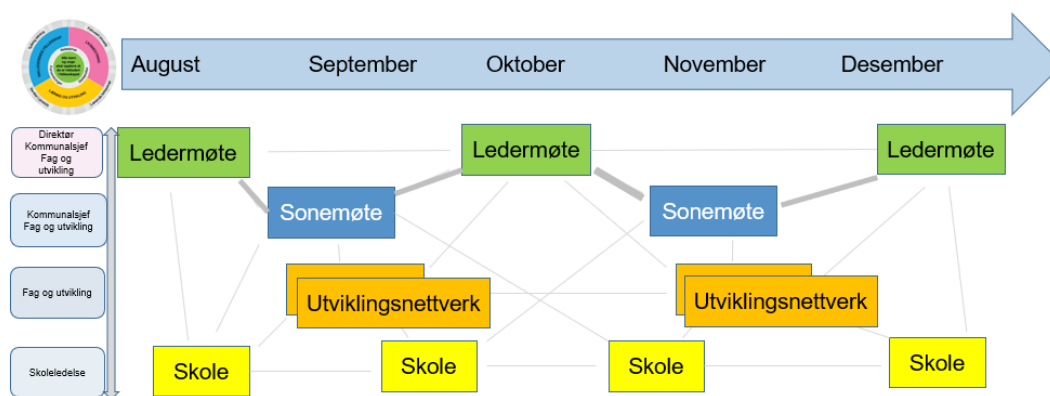
komme hele organisasjonen til gode. Utover 2000-tallet ble det laget rammer og strukturer for innovativt arbeid med fag.

Skolenes erfaringer med fagnettverk var nok ulike, og endret seg naturlig nok i takt med behov og krav i tiden. Noen uttrykte at arbeidet var for lite integrert i resten av arbeidet i organisasjonen. Det ble for fragmentert, for lite sammenheng til annet utviklingsarbeid. Dessuten sto det etter hvert litt «på siden av», som en konkurrent til det øvrige pedagogiske utviklingsarbeidet.

I forkant av LK-20 fikk man diskusjoner som handlet om tverrfaglighet, om en overordnet del av læreplanen som la noen nye prinsipper for opplæringen. I forsøk på å gjøre skolen relevant, interessant og aktuell fremsto fagskillene nærmest som en selvmotsigelse. Kristiansand kommune var også i prosess med å slå seg sammen med to andre kommuner.

Oppvekstavdelingen ble til dels omorganisert, og stillingene ble besatt av mange nye personer fra de tre gamle kommunene. Det lå i kortene at mange nye tanker måtte tenkes og dermed åpnet det for en modell for utviklingsarbeidet som lå nærmere prinsippene i LK-20. Det kan i tillegg se ut som at arbeidet med FLiK, fikk skoleeier til å se behov for en bedre helhetstenkning og koherens (Fullan & Quinn, 2017) innenfor oppvekst-feltet for å løse samfunnsoppdraget. I denne forbindelse har Rammeverket for kvalitet og mestring (se fig.2.2) kommet som en systematisering av strategier som benyttes for å synliggjøre sammenhengen vi står i. Samtidig hadde erfaringer fra nasjonale programmer som Desentralisert kompetanseutvikling og Ungdomstrinn i utvikling gitt kommunen noen nyttige verktøy. Disse nasjonale utviklingsarbeidene ble skissert i Meld. St. 21 (2016-17) om desentralisert kompetanseutvikling (Dekomp) og i Meld. St. 22 (2010-2011) om ungdomstrinn i utvikling (UIU) hvor tiltak med tilhørende midler ble rullet ut til kommunene.

Når ny læreplan blir innført nasjonalt er det naturlig, og helt nødvendig, at fokus rettes mot denne fra skoleeiers side. I Kristiansandskolen anno 2022 har skoleeier laget en ramme rundt skoleutvikling på enhetene (skolene) ved at fag-og utviklingsavdelingen tilrettelegger for utviklingsnettverk for skoleledere og ressurslærere. Her er organiseringen skissert i en tidslinje med de ulike nivåene og rollene.



Figur 2.1. Semesterplan for skoleutvikling. Kilde: Kristiansand kommune, Oppvekstsektoren.

Begrepet ressurslærer innebærer at (to) dedikerte lærere på hver enhet (skole) deltar i nettverket og fungerer som en katalysator ute på hver enhet.

Den litt ensomme fagkontakt-rollen ble til ressurslærer som skulle inngå i en utviklingsgruppe sammen med skolens ledelse. En ressurslærer er en dedikert, og gjerne høyt ansett, lærer som fungerer som en endringsagent ute på enheten. Når skoleeier, skoleledere og ressurslærer kommer sammen i utviklingsnettverk er hensikten at det som produseres her blir med “hjem” til den enkelte enhet. Her legges det frem for lærerkollegiet, som i den nye læreplanen LK-20 konsekvent omtales som profesjonsfellesskapet. I dette profesjonsfellesskapet skal den nye praksis drøftes, utvikles, forankres og iverksettes inn mot elevene i klasserommet.

Skolens utviklingsarbeid ledes av rektor gjennom at utviklingsgruppa som team driver arbeidet. Gruppa har et fast antall roller basert på skolestørrelse. Det er primært rektor og inspektører. I tillegg er det ressurslærere. Disse skal føre an ved å støtte lærerkollegiet, profesjonsfellesskapet, i arbeidet med å utvikle god undervisning og endre holdninger, handlinger og verdier.

2.2.3 Profesjonsfellesskapets forankring

Som tidligere nevnt blir det i overordnet del av LK-20 slått fast viktige verdier og prinsipper for opplæringen i grunnskolen og videregående skole. Denne er forskrift til opplæringsloven og beskriver formål, verdigrunnlag, læring og utvikling og til slutt prinsipper for skolens praksis. Herunder blir profesjonsfellesskapet redegjort for i forbindelse med skoleutvikling: «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). Videre står det i dokumentet at både skoleeier,

skoleledere og lærere er felles ansvarlige, ut fra sine ulike roller, for å bidra til god skoleutvikling på skolen. Dette utgjør rammen for det arbeidet vi vil undersøke nærmere. Arbeid i profesjonsfellesskap er et tydelig gitt oppdrag. Hvor godt dette arbeidet drives og tilrettelegges, er avgjørende for hvorvidt LK-20 kan bli innført og gjennomført. Det er en skoleleders plikt å være i førersetet når dette arbeidet planlegges, utformes og gjennomføres på den enkelte enhet. Den helhetlige organiseringen av dette arbeidet i Kristiansand kommune er et forsøk på å løse oppdraget som er gitt nasjonalt. Vi er nysgjerrige på om hvordan utviklingsgruppene fungerer virker inn på ledelsen av innføring og gjennomføring av LK20.

2.2.4 Hva skal utviklingsgruppa løse?

Da den nye læreplanen skulle innføres og gjennomføres i 2020 traff pandemien verden. Det fikk også konsekvenser for skolens utviklingsarbeid, og for utviklingsgruppas evne til å innføre og gjennomføre LK-20. Retningen var gitt, men tempoet måtte justeres. Det er derfor slik at utviklingsgruppas hovedoppgave nå og fremover entydig er knyttet til å omsette LK-20 til praksis i klasserommene. Det er knyttet en støttefunksjon til skolenes utviklingsgrupper på kommunalt nivå. Skoleeier ved fag- og utviklingsavdelingen i oppvekst-sektoren leder et nettverk for utviklingsgruppene i hver bydel (sone). Her møtes utviklingsgruppene jevnlig, og drøfter temaer knyttet til det å innføre og gjennomføre LK-20. Temaer kan f.eks. være elevmedvirkning, dybdelæring, tverrfaglige temaer og periodeplanlegging. Nettverket er strukturert som et lærende møte hvor man har en teori-gjennomgang som alle har forberedt seg til, en praksisfortelling, en refleksjonsdel og en «veien videre»-del. Hver gruppe tar med seg innholdet i samlingen tilbake til sine respektive profesjonsfellesskap. Der omsettes innholdet til arbeid på trinn og på tvers av trinn. Intensjonen med arbeidet i profesjonsfellesskapet er at lærerteamene, ved hjelp av en felles plattform på den enkelte skole, skal gjennomføre endringsarbeidet i klasserommet, nærmest eleven.

Organiseringen slik vi ser den i Kristiansand-skolen ved at skoleeier via utviklingsgruppene og profesjonsfellesskapet setter rammer for hvordan det skal se ut i klasserommet er forholdsvis ny. Det har sammenheng med koherens-tenkning (Fullan & Quinn 2017) og kommunens rammeverk for kvalitet og mestring som bygger på samme teorigrunnlag. Koherens-tenkningen står sentralt når lærende organisasjoner skal jobbe strategisk for å forbedre kvaliteten i arbeidet sitt. Å skape koherens betyr å skape sammenhenger som gjør arbeidet mer forståelig, mer håndterlig, mer effektivt. «Koherens ... den felles dype forståelsen for formålet og for arbeidets egenart. Koherens er altså det som foregår i

menneskene, mentalt og i praksis, individuelt og spesielt i fellesskap» (Fullan & Quinn, 2017, s.23). Rammeverket for koherens er utviklet i en skolekontekst i Canada med fokus på sammenhengen i systemet, ikke på individuell og fragmentert innsats, men for å løse komplekse utfordringer.

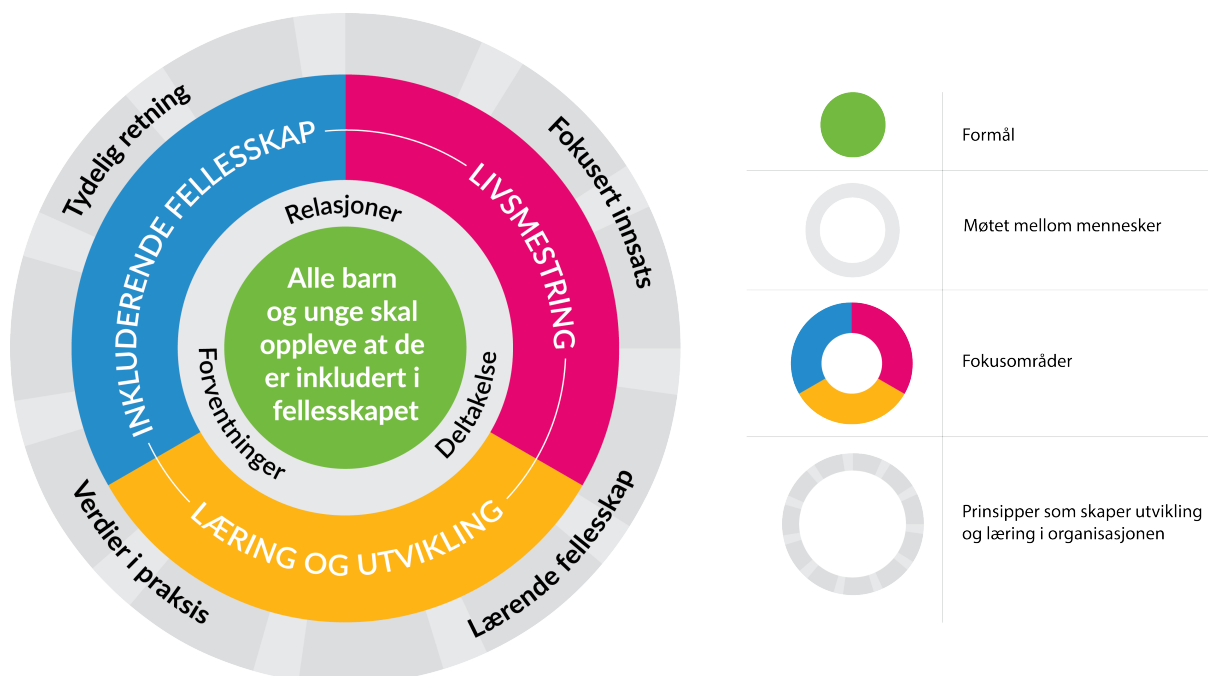
En driver i å skape denne sammenhengen eller koherensen er «å målrette innsatsen for å bygge kollektiv kapasitet» (Fullan & Quinn, 2017, s 10). Videre handler det om «å utvikle samarbeidskulturer som samtidig avklarer roller på individ-og teamnivå» (Fullan & Quinn 2017, s 10). For å sikre et forbedringsarbeid og fremme innovasjon er det viktig «å legge til rette for dybdelæring» (Fullan & Quinn, 2017, s 10). Til slutt handler det om å skape en forpliktende kultur, både individuelt og kollektivt. Å være en lærende organisasjon og å tilrettelegge for kollektiv gruppelæring vil innebære å bruke disse fire driverne til å reflektere og eksperimentere for å skape en felles forståelse av den beste felles praksis. Koherensbegrepet knytter vi sammen med begrepet *organisatorisk læring* som Paulsen (2021) bruker om «hverdagslæring på jobben i skolen, der fellesskapet trekker veksler på enkeltlærere, ledes og gruppers kunnskap og ferdigheter» (Paulsen, 2021, s 31). Skoler som jobber på denne måten vil ifølge nyere forskning være mer effektive, målrettede og treffsikre i sitt arbeid.

Man har gått fra nettverk av fagutviklere til utviklingsnettverk med økt fokus på organisasjonsutvikling. En slik tenkning bygger på antakelsene om at skolen som organisasjon utvikler seg gjennom kunnskapsprosesser basert på den nyeste forskningen. Utviklingsgruppene blir fasilitert av skoleeier, mens de selv skal fasilitere profesjonsfellesskapet på egen skole. Den enkelte skole er en lærende organisasjon, men står i nær sammenheng med de andre enhetene og med skoleeier. Utviklingsgruppen skal lede det profesjonsfaglige fellesskapet i et stort og krevende endringsarbeid. Profesjonsfellesskapet, som er lærerkollegiet, skal igjen omsette LK-20 og andre endringsprosesser ute på enheten i tråd med skoleeiers føringer.

I litteraturen blir dette fenomenet ofte omtalt som ledelse i lærende organisasjoner (Roald, 2012). Lignende ledelsesperspektiver finnes i begrepene distribuert ledelse, leadership for learning, demokratisk ledelse og ledelse av organisasjonsutvikling (Aas, 2022, s 16). I problemstillingen vår ligger en antakelse om at det er en sammenheng mellom hvordan utviklingsgruppen fungerer og hvordan skolen lykkes i sitt endringsarbeid.

2.3 Rammeverket for kvalitet og mestring

I Kristiansand kommune har man utviklet et rammeverk for kvalitet og mestring. Det bygger på, og er en operasjonalisering av kommunens strategiplan 2020 – 2025 (Kristiansand kommune, 2020). Utviklingen fra FLiK til rammeverket for kvalitet og mestring og LK 20 har sine likhetstrekk og henter tanker fra samme teoretisk fundament. Koherenstenkningen hos Fullan & Quinn (2017) er helt sentral i dette. I tillegg gjennomsyrrer satsningene de samme verdiene om et fornyet og mer positivt elevsyn i tråd med verdiene som ble utviklet i FLiK.



Figur 2.2: Rammeverk for mestring og kvalitet. Kilde: Kristiansand kommune, oppvekstsektoren.

Modellen viser oppbyggingen av rammeverket. Hver av de fargede og grå feltene har et mer utdypet innhold når man klikker på dem på kommunens nettside. Vi skal kort skissere denne oppbyggingen fordi den gjenspeiler den kontekst som utviklingsgruppene står i når LK-20 skal innføres og gjennomføres. Det grønne feltet forteller om det overordnede formålet med arbeidet vi gjør. Inkludering er en uttrykt verdi, omgitt av forventninger, deltakelse og relasjoner som er møter mellom mennesker. Her ligger også en erkjennelse av at det å være inkludert i et fellesskap er grunnleggende for all læring og utvikling. Kommunen har valgt ut

tre fokusområder, livsmestring, inkluderende fellesskap og læring og utvikling, som er de tre fargede feltene. Alle tre er sentrale innenfor oppvekstfeltet når vi ser på barn og unges oppvekstvilkår i et helhetlig og tverrfaglig perspektiv. «Laget rundt barnet» er blitt et mye brukt begrep når man jobber tverrfaglig og tverretattlig. Den ytterste grå sirkelen beskriver prinsipper som skal skape læring og utvikling i organisasjonen. Det er fra dette perspektivet vi utforsker skoleledelse, og vi ser at det er her utviklingsgruppas mandat har sin plass i rammeverket.

2.3.1 Lærende fellesskap

Innenfor denne delen av rammeverket slås det fast at

Forutsetninger for å utvikle et lærende fellesskap er:

- Gjensidig støtte og tillit mellom ansatte.
- Felles retning og delte visjoner og verdier.
- Lærende møter med strukturerte samarbeidsmodeller.
- Fokus på å forbedre barn og unges trivsel, helse, læring og utvikling.
- Fokus på de ansattes vekst og profesjonelle utvikling.
- En undersøkende tilnærming og bruk av forskningsbasert kunnskap” (Kristiansand kommune, 2022)

Det blir også henvist til teorigrunnlaget representert ved bl.a. Roald (2012), Stoll (2007) og Senge (2006). I et lærende fellesskap er det å samarbeide og samskape noe som blir høyt verdsatt. Hvis de som samarbeider gjør det på en måte som gir merverdi for seg selv, gruppa og organisasjonen kan vi snakke om effektive ledergrupper slik Bang & Midelfart (2021) gjør i sin forskning. De har forsket i en norsk kontekst, men mest i private bedrifter. Vi mener at Bang & Midelfarts teorigrunnlag, sammen med koherens-tenkningen hos Fullan og Quinn (2017), har noe å tilføre organiseringen slik den fremstår i rammeverket for kvalitet og mestring i Kristiansand kommune.

2.3.2 Avgrensninger

I denne oppgaven har vi valgt å avgrense oss til å se nærmere på den virksomheten som handler om å utvikle og endre skolen, nettopp gjennom lærende fellesskap. Utviklingsgruppa står sentralt når arbeidet med lærende fellesskap skal organiseres, planlegges og gjennomføres. Vi har valgt å fokusere på hvordan denne, fra et lederperspektiv, jobber med å innføre og gjennomføre ny læreplan (LK-20) på skolen. I denne sammenheng er det interessant å se på gruppa som en effektiv ledergruppe i tråd med Bang & Midelfart (2021).

Vi har derfor intervjuet medlemmer i utviklingsgrupper på tre barneskoler i Kristiansandskolen om hvordan gruppa jobber, fungerer og skaper resultater sett i lys av komponentene i Bang & Midelfarts modell (2021). I det følgende vil vi utdype teorigrunnlaget vi i all hovedsak bygger på, og som vi leser dataene ut fra. Dette gjøres i en kontekst hvor rammeverket for kvalitet og mestring står sentralt. Når vi nå skal presentere vår hovedteori for forskningen vår i kapittel 3 er det med koherens-tenkningen som bakteppe.

3.0 Teoretisk fundament

“En mellomleders oppgave er per definisjon å lede en gruppe mennesker mot å realisere et mål, fastsatt av andre, overordnede nivå i organisasjonen” (Baldersheim, et al. 2021, s. 43). Rektorrollen er en av de mest klassiske mellomledere i kommunen. Den beskrives som krumtappen i den kommunale virksomheten: “rollen som krumtapp består ganske enkelt av å få andre hjul til å gå rundt. Når den fungerer merkes den ikke. Når den svikter stopper mange andre funksjoner opp” (Baldersheim, et al. 2021, s. 7).

Rektor er skolens øverste leder og har ansvar for enhetens drift og utvikling. Noe av det mest viktige rektor forvalter er skolens pedagogiske personale. Robinson (2014) hevder at å lede lærerens læring er det som fremmer kvaliteten mest for elevens pedagogiske og sosiale utbytte. Dette støttes også av Paulsen (2021) som refererer til Leithwood (1994) om at kombinasjonen rektors transformasjonsledelse, det å være endrings- og utviklingsorientert, sammen med distribuert ledelse, optimaliserer den organisatoriske læringskapasiteten. Som tidligere nevnt er distribuert ledelse «en fordeling av arbeidsoppgaver og makt i skoleorganisasjonen» (Aas, 2022, s 16). I forlengelsen av dette er distribuert ledelse at man benytter «desentraliserte beslutningsstrukturer» til å forankre bredere i organisasjonen (Johannessen & Olsen 2008, s. 419), i dette tilfellet på skoleenheten.

Gjennom utviklingen fra FLIK og til rammeverket for kvalitet og mestring er arbeidet med å lede lærerens læring delegert og distribuert til en utviklingsgruppe på hver skoleenhet. Utviklingsgruppa ledes av rektor og består av inspektør og to ressurslærere. Ressurslærerne er rekruttert fra lærerstaben og er tildelt makt og myndighet til å være med å lede utviklingsarbeidet. Utviklingsarbeidet på skolen skjer i nettverket som kalles det profesjonsfaglige fellesskapet. Her kommer alle de ulike fagområdene sammen for å lære. I

profesjonsfellesskapet skjer endringer av verdier, holdninger og handlinger som skal være i tråd med læreplan og gi elevene bedre læring og utvikling.

3.1 Hva er effektive ledergrupper?

Utviklingsgruppa blir etter vårt syn en ledergruppe i dette arbeidet. Den skal sørge for at de endringsprosesser som er innført blir omsatt i praktisk pedagogikk og gjennomført av lærerne nærmest skolens viktigste aktører, elevene. Den skal lede det mest kritiske arbeidet på en skole, og sammen med rektor forvalte den mest kritiske ressursen skolen har, lærere.

I utviklingsarbeidet har lærere beveget seg fra en mer fagorientert organisering til en mer nettverksbasert organisering i profesjonsfellesskapet. Det stiller andre krav til den kanskje tradisjonelt autonome fagpersonen og til den eller de som skal utøve ledelse på skoleenheten. Vi mener det er nærliggende å se på hvordan utviklingsgruppa er satt sammen og fungerer fra et perspektiv som tradisjonelt ikke har preget offentlige organisasjoner. Ledergrupper er velkjent i næringsliv og andre organisasjoner. I tillegg organiseres team og arbeidsgrupper til å løse oppgaver på, i og utenfor skolen.

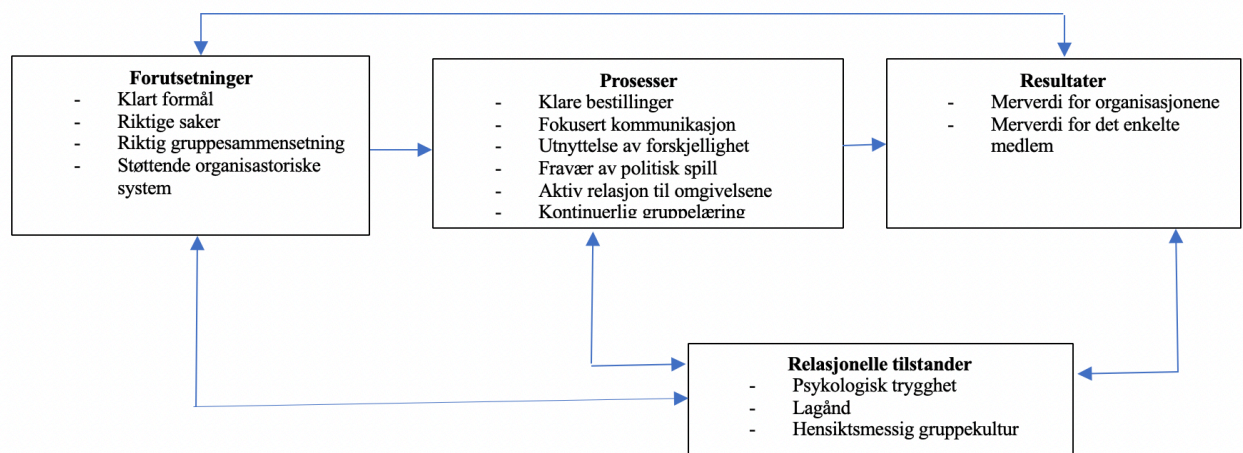
«Ledergrupper er, som andre arbeidsgrupper i en organisasjon, dannet for å produsere resultater som skal komme organisasjonen til gode. Hensikten er at det kollektive arbeidet ledergruppen utgjør, skal bidra positivt til organisasjonens verdiskaping – at det skal skape en merverdi i forhold til om lederne kun opererte som enkeltpersoner.» (Bang & Midelfart 2021. s 52.)

Denne beskrivelsen eller definisjonen av Bang og Midelfart er interessant å sette inn i utviklingsgruppa sin opprinnelse, mandat og oppdrag. I utviklingsarbeidet med rammeverket for kvalitet og mestring oppsto utviklingsgruppa som en mulighet for rektor å distribuere ledelse og involvere flere i endringsarbeidet på skolen. Den skulle bestå, ikke bare av skolens ledelse, men også representanter fra skolens lærerstab. Utviklingsgruppa er satt sammen for å produsere resultater gjennom profesjonsfellesskapet. Dette kommer organisasjonen som helhet til gode. Det er grunn til å tro at å bruke en utviklingsgruppe/ledergruppe i stedet for rektor som enkeltperson er et bevisst valg for å oppnå en bedre effekt av utviklingsarbeidet.

I rammeverket for kvalitet og mestring er det lærende fellesskapet «laget» rundt alt utviklingsarbeid som gjøres til beste for barn og unge. Her skal ledere og ansatte reflektere over felles verdier og videreutvikle sin praksis. Det blir vist til at lærende lederskap er

avgjørende. Dette skal gjøres ved å analysere nåsituasjon, rette blikket fremover mot ønsket situasjon og sammen med de ansatte vurdere hvilke tiltak som vil fremme utvikling. Fra vårt perspektiv er utviklingsgruppa, slik vi har beskrevet den, en ledergruppe i skolens utviklingsarbeid.

For å forstå mer om ledergrupper vil vi ta utgangspunkt i Bang og Midelfart (2021) sin tilnærming og modell for effektive ledergrupper, se figur 3.



Figur 3.1: Modell for effektive ledergrupper. (Bang & Midelfart (2021, s.48)

Modellen er hovedsakelig tredelt og legger til grunn at effektive ledergrupper kjennetegnes ved at forutsetningene legger til rette for prosesser som skaper resultater. Det er viktig å merke seg i vår kontekst at relasjonelle tilstander er en sentral faktor for alle tre elementer i modellen. Her kan vi igjen se til utviklingsgruppa sin sammensetning og mandat. Å sørge for de rette relasjonelle tilstandene i utviklingsgruppen og i profesjonsfelleskapet er sentralt for å innføre og gjennomføre endringsarbeid.

3.1.1 Forutsetninger

Forutsetningene for ledergruppen er fundamentet for ledergruppens fungering. Bang & Midelfart viser til fire forutsetninger som viser seg å være sentrale for effektive ledergrupper. Ledergruppa må ha et klart formål. Den «vet hva gruppen er til for, hvilken forskjell den er ment til å gjøre, og hva den skal produsere» (Bang & Midelfart, 2021 s.75)

For å finne en ledergruppe sitt formål kan det være nyttig å stille seg spørsmål om hvilket organ gruppa skal være for organisasjonen og de som skal ledes? Dette kan være noe ulikt med utgangspunkt i organisasjonens status og i hvilken retning den skal. Ledergruppen kan være:

1. Et styringsorgan for hele organisasjonen. Sette overordnet retning for hele organisasjonen
2. Et beslutningsorgan. Dette skjer enten ved å gi leder råd eller fatte beslutninger i gruppa.
3. Et gjennomføringsorgan. Sørge for at strategier, planer og beslutninger blir gjennomført.
4. Et koordineringsorgan. Tenke enhetlig og sørge for god informasjonsflyt i hele organisasjonen
5. Endrings og utviklingsorgan. Identifisere og initiere endringsprosesser i organisasjonen.
6. Et rådgivende og støtteorgan for ledere. Ledere kan drøfte ledelsesdilemma og finne støtte og råd hos andre ledere.

De fleste ledergrupper er nok en kombinasjon av alle disse. En ledergruppe bør årlig ta stilling til hva den bør være for organisasjonen i den kommende perioden. I lys av formålet må ledergruppen behandle riktige saker. Hvilke saker hører til i gruppen?

Ofte kan ledergruppe ende opp med å behandle operative og administrative saker, på bekostning av de strategiske og vanskelige sakene som kunne trenge gruppa sin samlede kapasitet. Det er ingen enkel øvelse å skulle velge ut saker til en ledergruppe, Bang & Midelfart (2021) peker på fire typer saker som hører hjemme i en ledergruppe.

1. Orienteringssaker. Dele viktig informasjon med hverandre for at organisasjonen skal være samkjørt.
2. Konsultasjonssaker. Drøfte utfordringer og få råd fra ledergruppa
3. Beslutningssaker. Diskutere og fatte beslutninger som er viktige for hele organisasjonen.
4. Koordineringssaker. Koordinere aktiviteter, beslutninger og prosesser.

Det kan være lett å tenke at alle saker er en av disse fire og dermed må inn i gruppa, men det vesentlige er at saken som bringes inn i ledergruppa

1. Er knyttet til ledergruppa sitt formål og den merverdi gruppa skal produsere.

2. Krever hele gruppa sin kapasitet og oppmerksomhet.
3. Saken kunne ikke vært løst bedre andre steder

Dersom disse to listene av kontrollspørsmål sjekkes ut vil ledergruppa oftere behandle saker som er relevante for gruppa og som kan skape merverdi for organisasjonen i henhold til gruppas formål.

Hvordan finne riktig sammensetning av en ledergruppe? «Fire unge mannlige siviløkonomer vil ha en helt annen dynamikk og skape andre typer resultater enn en ledergruppe på ti medlemmer av begge kjønn med ulik utdannelse, ulik alder og med ulik erfaring» (Bang& Midelfart, 2021 s. 89)

Bang & Midelfart (2021) peker på fem elementer som må inn i vurderingen.

1. Gruppestørrelse.

En klassisk norsk ledergruppe har rundt åtte medlemmer. Hva er hensikten med antallet? En hovedregel kan være at gruppen bør være så liten som mulig for å få jobben gjort. Det er gjort studier på at jo større gruppen er jo mer går produktiviteten ned. Dette kalles ofte prosesstap eller sosial loffing. I praksis kan dette være medlemmer i gruppen som prioriterer å sende epost eller sms underveis i ledermøter. Den beste måten å unngå sosial loffing på er at formålet med ledergruppa er klart for alle medlemmer og sakene oppleves som viktige for hele gruppa.

2. Roller i ledergrupper.

En ledergruppe vil inneholde formelle og uformelle roller som påvirker fungeringen i gruppa. I vår kontekst vil rektor, inspektør og ressurslærere inneha ulike formelle roller, men uformelt kan pratmakeren, den kloke eller den kritiske være andre roller som kan påvirke en gruppe i like stor grad. Ulike roller kan utvikle ulik status i gruppa. Noen roller vil være mer attraktive enn andre. Dette kan igjen føre til at atferd blir fortolket gjennom rollen og man kan glemme personen bak rollen. De uformelle rollene gir en form for forutsigbarhet og orden, og gir også medlemmene en identitet i gruppa.

3. Kompetanse.

Det pekes på «medlemmenes jobbspesifikke ferdigheter og deres kognitive og mellommenneskelige evner henger sammen med kvaliteten på gruppens prestasjoner» (Bang & Midelfart 2021, s. 95).

Tre typer personlig kompetanse er vesentlig, fagkompetanse, intellektuell kompetanse og mellommenneskelig kompetanse. Bang & Midelfart (2021) viser til at de fleste ledergrupper kanskje har stort fokus på fag og intellektuell kompetanse, men kan ha mangler i den

mellommenneskelige kompetansen. Evnen til å ta tilbakemelding, kommunisere og sørge for godt samspill er en vesentlig kompetanse i effektive ledergrupper.

4. Personlighet.

Har effektive ledergrupper en spesiell type personlighet? Bang & Midelfart (2021), tar utgangspunkt i at der ikke er en bestemt type personlighet som fører til mer effektive ledergrupper. Likevel viser forskning at der er en «sammenheng mellom hvor godt ledere vurderes og hvor høyt de scorer på planmessighet, følelsesmessig stabilitet og åpenhet for erfaringer.» (Bang & Midelfart, 2021 s.97)

5. Forskjellighet.

Bør medlemmer av en ledergruppe være så like eller så forskjellige som mulig? For at ledergruppe skal fungere best mulig bør den representere organisasjonens forskjellighet, ofte henvist til som mangfold. Hva er mangfold? Det kan være alder, kjønn, utdanning, demografiske forskjeller i inntekt og posisjon i organisasjon, verdier og etnisitet. Listen er ikke uttømmende.

Horwitz og Horwitz i Bang & Midelfart (2021 s. 99) kategorisert forskjellighet i to retninger. Den ene oppgaveorientert forskjellighet: utdanning, posisjon, ansiennitet, erfaring og oppgaverelatert kompetanse. Den andre retningen er relasjonsorientert forskjellighet: kjønn, alder, personlighet, verdier og etnisitet. Deres studier viser at oppgaveorientert forskjellighet hadde en positiv effekt på teamprestasjoner, men relasjonsorientert forskjeller ikke hadde effekt.

En annen forståelse av mangfold er overflate (det man raskt legger merke til) og grunnleggende mangfold (verdier, holdninger og evner). I denne tilnærmingen trekkes tid frem som en faktor. Jo kortere tid en gruppe har vært sammen, jo mer fokus er det på de forskjeller på overflaten og jo lenger tid en gruppe fungerer, jo mer fokus får de grunnleggende forskjellene.

Utfordringen med forskjellighet er kanskje ikke forskjelligheten i seg selv, men hvordan gruppa utnytter den i henhold til gruppas formål.

Hvordan skal man da sette sammen en ledergruppe? Utgangspunktet for ledere kan være veldig ulikt. Noen ledere kan rekruttere sin egen gruppe og andre må forholde seg til personer og funksjoner en ikke kan påvirke. Formålet med gruppa er det styrende for sammensetningen. Å finne det riktige antallet, kompetansen og grad av forskjellighet er

kanskje umulig. Det er også sann at ledergrupper kan utvikles, trenes og settes i bedre stand til å fungere mer effektivt i tråd med organisasjonens mål.

En ledergruppe påvirker organisasjonen og motsatt. For at en ledergruppe skal fungere effektivt må rammefaktorer være til stede og gode. Hackman og kolleger i Bang og Midelfart (2019) legger vekt på tre system som bør fungere godt rundt ledergruppen. Belønning, informasjon og opplæringssystem. Belønningssystemet til ledergruppen må både anerkjenne den enkelte, men primært gruppas prestasjoner. Dette trenger ikke være lønn, men kan være anerkjennelse for å oppnå resultater i henhold til gruppas formål og saker.

En organisasjon sine informasjonssystemer er avgjørende for kvaliteten i saksbehandlingen til en ledergruppe. Sitter gruppa på mangelfull informasjon blir behandlingen av saker også mangelfull. I dagens informasjonssamfunn kan det å finne riktig mengde informasjon være krevende. Ledergrupper bør ha et bevisst forhold til hvordan og hvor mye informasjon de trenger til saksbehandling. Kvalitet i informasjonen er den sentrale avveining. I hvilken grad en organisasjon er interessert i opplæring og oppfølging av sine ledere kan være avgjørende for å utvikle en effektiv ledergruppe. I et perspektiv der ledelse er et sett av ferdigheter som kan læres blir dette viktig for ledergruppa sin fungering. Å investere i sine ledere kan være et godt grep for hele organisasjonens resultat.

3.1.2 Prosesser

For at ledergruppen skal være effektiv må prosessene i ledergruppa harmonere med formål, saker og gruppesammensetning. Modellen til Bang og Midelfart har syv prosesser som effektive ledergrupper bør legge vekt på for best mulig saksbehandling og resultat.

1. Klare bestillinger.

«Kjernen i klare bestillinger er å etablere et felles fokus for behandling av saken, slik at alle forstår hva de sammen skal prøve å oppnå» (Bang & Midelfart 2021, s. 114).

Det er tre hovedelementer i en klar bestilling.

Hva skal ledergruppen oppnå av resultat etter behandling av saken? Hvilken merverdi skal skapes gjennom behandling av saken? Det er naturlig å utgangspunkt i det mest vanlige sakene en ledergruppe behandler.

1. Orienteringssaker. Målet med en orienteringssak er at alle sitter igjen med samme innsikt og forståelse av en sak eller et sakskompleks. Dette engasjerer den «lyttende» delen av mennesket samt evnen til å stille oppklarende spørsmål. Det er også viktig å holde tilbake trangen til å diskutere eller beslutte som ikke er hensikten.
2. Diskusjonssaker. Her aktiveres evnen til å stille spørsmål og argumentere for ulike syn for å få frem flest mulig sider og meninger rundt saken. En typisk sak her kan være endrings eller strategiprosesser som er under utarbeidelse og implementering i organisasjonen.
3. Beslutningssaker. Da skal det fattes vedtak som hele gruppen skal stille seg bak og bidra til blir gjennomført i organisasjonen. Heller legger en til grunn at saken allerede er belyst og arbeidet i gruppa er å fatte en beslutning eller vedtak.

Hvordan skal ledergruppen arbeide med saken? I en klar bestilling ligger det en forventning og kanskje en oppskrift for hvordan saken skal gripes an. Det kan være en presentasjon, der fokus rettes mot spesifikke forhold. Deretter ønskes det en debatt rundt de forhold. Dette kan virke unødvendig detaljert, men om en ledergruppe skal behandle flere saker som stiller ulike krav er arbeidsformen ved hver enkelt sak viktig. Det vises til at den som fremlegger en sak har et klart ansvar for å beskrive tydelig hva som forventes.

Hvorfor hører saken til i ledergruppa. Når en sak blir lagt frem i gruppa kan man ta det for gitt at alle forstår hvorfor denne saken er løftet frem. I denne modellen poengteres det at saker som skal i ledergruppa skal kreve hele gruppens oppmerksomhet og ikke kunne løses bedre et annet sted. «De fant en sterk og positiv sammenheng mellom hvor klart og tydelig saksfremlegger greide å presentere målet med å ta opp saken i ledermøtet, og hva som ble oppnådd under behandling av saken.» (Bang & Midelfart 2021, s. 117).

«Ledergruppens medlemmer må altså bestrebe seg på å unngå avsporinger, utenomstakk og annen ikke målrelevant aktivitet under ledermøtet.» (Bang & Midelfart, 2021 s. 120)

Det kan virke som en selvfølge at medlemmene i en ledergruppe skal arbeide fokusert. Bang og Midelfart har i sin forskning funnet klar sammenheng mellom saksresultater, individuell tilfredshet og kvaliteten på relasjonene i ledergruppa. For å forstå hva fokusert kommunikasjon er kan det kanskje lettere vises til hva det ikke er. Biljardkuleeffekten er beskrevet av Mosvick og Nelson i Bang & Midelfart (2021) og kjennetegnes av at et innlegg reageres ulikt på, som når en biljardkule som treffer mange kuler, som drar i hver sin retning. I møtet kan dette kjennetegnes ved dårlig timing av innlegg, der tema har skiftet før

medlemmet kommer til orde. Et annet eksempel er tema og løsningshopping. Det bringes inn nye team og forslag til løsning før problem er belyst og definert.

Bang og Midelfart trekker også opp nyttige «kjøreregler» for å skape mer fokusert kommunikasjon.

1. Sett krav til medlemmenes forberedelse. En vanlig årsak til avsporing er at medlemmene ikke i tilstrekkelig grad har forstått saken.
2. Sett av tid til å reflektere over hva slags avsporinger møtene deres preges av. De fleste ledergrupper kan streve med avsporinger. Det kan være enkelte saker som skaper mer avsporing eller enkeltpersoner. Hva er det som utløser dette? Er bestillingen klar nok?
3. Bli enig om hvordan man skal gripe inn om noen sporer av. Grensen mellom en nyttig refleksjon og en avsporing kan være tynn. Hva og hvem skal gjøre noe når det oppleves at noen sporer av? Hvem har ansvar for å ta grep? Dette kan være vanskelig om det er gruppens leder som sporer av. Det anbefales å ha kjøreregler for dette og fordele ansvaret i gruppa slik at dialogen kan gå rimelig fritt og alle vet at det blir fulgt opp om man kommer for langt unna sakens behandling.

(Bang & Midelfart 2021, s 127 – 128)

En ledergruppe er ofte satt sammen av mennesker med ulike erfaringer og kompetanser. Som vi så på i forutsetningene til ledergruppa er forskjellighet et tveegget sverd og hvordan vi som ledergruppe utnytter forskjellighet er forskjellen. Bevissthetsnivået til gruppen rundt ulikheten i kompetanse og erfaring er vesentlig.

«... ledergrupper som greier å ha et moderat nivå av oppgavekonflikter (saksmessige uenigheter mellom medlemmene) uten at det utvikler seg til relasjonskonflikter (fiendtlighet og negative spenninger) medlemmene imellom, presterer spesielt godt.» (Bang & Midelfart 2021 s 133)

Å skille sak og person er ofte lettere i en teori enn i en opphetet diskusjon på slutten av et ledermøte. Likevel er dette et av to element som trekkes frem som vesentlige for å kunne utnytte forskjellighet. For å unngå at sakskonflikter blir relasjonskonflikter må ledergruppen ha tilstrekkelig psykologisk trygghet og tillit mellom medlemmene i gruppa. I tillegg kommer det andre elementet for å utnytte forskjellighet, dialogisk kommunikasjon. Det kjennetegnes ved at «medlemmene ikke bare blir opptatt av å få frem meningene sine, men at

de blir minst like opptatt av å forstå andres synspunkter, og kanskje til å med å produsere noen helt nye synspunkter.» (Bang & Midelfart, 2021 s. 135)

Det vises til at veien til mer uenighet om sak og mindre relasjonskonflikter er en bedre utviklet dialogisk kommunikasjon. «en samtale mellom to eller flere personer, preget av gjensidig velvilje, åpenhet og samarbeid.» (Svare i Bang & Midelfart 2021, s 135)

Dialog er definert som dia – gjennom og logos – ord, tale og fornuft. I Bang & Midelfart (2021) sin modell fremheves dialogisk kommunikasjon som et reelt alternativ til den tradisjonelle debatten. Poenget blir ikke å vinne over den andre, men finne måter å utforske hverandres synspunkt, ståsted og finne nye løsninger som ivaretar flere perspektiv i debatten. For å lykkes med god dialog er det fem hovedelementer som er gjennomgående i forskningen.

1. Læreholdning. En grunnholdning til at du kan lære noe av mennesker som er ulike deg selv, har andre perspektiv og erfaringer.
2. Perspektivbeveglighet. «...er å endre retning, stoppe opp, tre tilbake, se på situasjoner med friske øyne. Fraværet av perspektivbeveglighet er skråsikkerhet, vi vet hvordan ting henger sammen, og hva som er sann representasjon av en sak.» (Nygårdsvik i Bang & Midelfart, 2021 s. 135).
3. Tydelige og ikke – devaluerende meningsytringer. Å kunne snakke sant ut fra sin egen opplevelse av saken, uten å devaluere andre sine synspunkt. En dialog er ikke å være enig til enhver tid, men finne en god måte å utforske synspunkt på.
4. Utforske andres synspunkt. Prosessen og nysgjerrigheten som skal til for å forstå den indre logikken i et standpunkt langt fra ditt eget. Det handler om å la ditt eget ligge og aktivt lytte etter hva den andre «egentlig mener». Det motsatte er ofte at vi ikke lytter når andre snakker, men forbereder våre egne argument og meninger uavhengig av det som blir sagt. «Den produktive samtalen er å kunne hevde sitt eget syn med det å undersøke hva den den andre mener». (Agyrus i Bang & Midelfart, 2021 s 137)
5. Bygge på hverandre. Å kunne gjennom en samtale la sine egne vurderinger vente litt, og prøve å finne det som henger sammen med de andre perspektivene og kanskje finne en ny løsning. I en dialog er det umulig å ikke gjøre løpende vurderinger og kategorisere eller rangere de.

«Vi fant ingen ledergrupper som hadde både liten grad av dialog og høy grad av teameffektivitet, og heller ingen ledergrupper som hadde både stor grad av dialog og liten teameffektivitet». (Bang & Midelfart, 2021 s. 138)

Fravær av politisk spill blir sett på som en faktor for at en ledergruppe skal fungere mer effektivt. Politisk spill kan være maktkamper, intriger og personlig posisjonering. I praksis kan dette være uoffisielle allianser, skjult lobbyvirksomhet, siling og tilbakeholdelse av informasjon og hvilke avgjørelser som blir tatt på utsiden av ledergruppen.

Er makten distribuert fornuftig i organisasjonen er det mindre politisk spill. Det er også sånn at politisk spill også kan omfatte strategisk nettverksbygging som også kan være positivt for en organisasjon.

I tillegg til å ha gode interne prosesser må ledergruppen være i en aktiv dialog og relasjon til omgivelser rundt. Å aktivt innhente informasjon fra omgivelsene, representere og forankre arbeidet utad og kunne koordinere seg med andre. Dette arbeidet er en viktig del av å evaluere gruppa sitt arbeid og skape en forståelse hos naturlig aktører rundt om hva gruppa arbeider med og hvorfor.

Kontinuerlig gruppelæring er sett på som en av de mest viktige egenskapene til en ledergruppe. ... “detecting, discussing and correcting errors” (Bang & Midelfart 2021 s 156). Å kunne identifisere både feil og kloke valg, drøfte disse på en god måte og justere atferden til ledergruppa slik at den blir mer effektiv, er kontinuerlig gruppelæring.

Bang og Midelfart peker på to sentrale elementer i dette arbeidet: *når* og *av hvem* gruppen evalueres av. Medlemmene i ledergruppen kan evaluere seg selv underveis i et møte eller prosess, eller i etterkant av et møte eller prosess. Eksterne aktører kan gjøre det samme. Poenget med denne formen for evaluering er å finne elementer ved gruppas fungering som kan endres for å skape en mer effektive gruppemål opp mot formål og bedre resultater.

Når ulike potensial til forbedring er identifisert går prosessen videre til å analysere. Bang og Midelfart (2021) viser til at ledergrupper kan ha en tendens til å være overflatiske i denne delen av prosessen, ofte i mangel av verktøy. De løfter frem verktøyet teamlæringsatferd:

«en pågående prosess av refleksjon og handling, som karakteriseres av at man stiller spørsmål, ber om tilbakemeldinger, reflekterer over resultater og diskuterer feil eller uventede resultater av handlinger som er gjort» (Bang & Midelfart, 2021 s. 159).

Denne atferden har fire holdepunkter som kan gi ledergruppen et grunnlag for gruppelæring:

- Åpenhet: Hvordan tar vi imot de tilbakemeldingene vi får? Klarer vi å innta en ikke-defensiv holdning og innrømme feil eller mangler? Hvordan gir vi tilbakemeldinger? De må være spesifikke, konkrete og tydelige på hva vi ønsker annerledes i fremtiden.
- Saksorientering: For at tilbakemeldinger ikke skal oppfattes som personlig kritikk må de knyttes til ledergruppa sin fungering i å behandle saker på en best mulig måte.
- Utforskning av tilbakemeldinger: Når man mottar en tilbakemelding kan det være lett å svare med forsvar, bortforklaring eller taushet. I en teamorientert ledergruppe ønsker man å «pakke ut» tilbakemeldingen for å finne ut hva som kan korrigeres og bakgrunnen for tilbakemeldingen.
- Ansvarliggjøring: For å oppnå gruppelæring må gruppemedlemmer erkjenne tilbakemeldinger og prøve å finne måter å endre atferd på.

Sammenhengen mellom ledergrupper som utøver kontinuerlig gruppelæring og en ledergruppes prestasjoner er klar. «Det hadde vært fristende å konkludere med at ledergrupper som er gode på kontinuerlig gruppelæring, ikke trenger å bry seg om andre effektivitetsfremmende faktorer» (Bang & Midelfart 2021, s 162). Koeslag-Kreunen m.fl. i Bang & Midelfart (2021) viser også til at lederen av gruppa er sentral for å få til kontinuerlig gruppelæring. Konkret er det på tre områder leder er viktig. Leder må sørge for å jobbe med at tryggheten i gruppa er god, i tillegg må leder premiere og støtte atferd som viser læring og endring av atferd. Til slutt må leder gå foran med konstruktiv læringsatferd og legge til rette for en kultur for kontinuerlig læring.

For at ledergruppen skal fungere må det utøves effektiv teamledelse. Lederen er gjennom sin formelle posisjon autoritetsmessig over de andre i gruppa og vil gjennom sine handlinger og valg påvirke gruppa mer enn andre. Bang og Midelfart bruker begrepet teamledelse når de forklarer hvilken type ledelse som synes mest effektiv. I lederstilsperspektivet deles det i oppgaveorientert og personorientert lederstil. Den oppgaveorienterte er definert som ledelse som «bidrar til forståelse av hva oppgaven krever, prosedyrer for hvordan arbeidet gjøres og innhenting av oppgaverelatert informasjon» (Bang & Midelfart 2021, s.172). Den personorienterte ledelsen «bidrar til samhandling, kognitive strukturer og holdninger som må utvikles for at medlemmene skal kunne arbeide effektivt sammen som et team» (Bang & Midelfart 2021, s.173).

Bang og Midelfart trekker frem det funksjonelle lederperspektivet i ledelse av ledergrupper, utviklingsgruppen eller et team. Det funksjonelle perspektivet peker på at leder må beherske de ferdighetene som skal til for at ledergruppen fungerer mest mulig effektivt etter sitt formål og oppgaver. Hvilke betingelser øker muligheten for at gruppa blir mer effektiv? Det er leder sitt ansvar å legge til rette for at disse betingelsene finnes og blir opprettholdt over tid. Teamledelsen er ikke en løsrevet del av ledergruppa sin fungering.

Bang og Midelfart peker på seks elementer som er viktig for god teamledelse.

1. Klar formening om hva gruppa er til for. Som leder må visjonen og formålet til gruppa være klart.
2. Sørger for at ledermøter er en reell produksjonsarena. Bang og Midelfart trekker frem uproduktive møter med utflytende diskusjoner uten klare konklusjoner som en utfordring for flere ledergrupper. Det er leder sitt ansvar å sørge for at ledermøter fungerer og produserer som forventet.
3. Dobbelt ansvar. De fleste ledergrupper har utfordringer med å samarbeide på tvers i organisasjonen. Å kombinere interessene til den enheten du hører til eller har ansvar for med ansvaret for hele organisasjonen kan være vanskelig. Her er det forventet at leder sørger for at medlemmene i ledergruppa reflekterer over og er sitt ansvar bevisst.
4. Utvikler psykologisk trygghet. For å lykkes må også den psykologiske tryggheten være til stede. I en trygg gruppe kan temaer drøftes fritt, uten sanksjoner, det innrømmes feil og direkte kommunikasjon. Gode teamledere kan innrømme feil og usikkerhet som sørger for at åpenheten og den dialogiske kompetansen øker.
5. Håndterer konflikt og spenninger. Leder må kunne håndtere konflikter og spenninger i gruppa og legge til rette for evaluering og kontinuerlig læring.
6. Evaluering. En effektiv teamleder sørger for at gruppa stopper opp og evaluerer seg selv og prosessene i gruppa med jevne mellomrom. Her er det naturlig å benytte seg av identifiser – analyser og juster prosessen som beskrevet tidligere.

3.1.3 Resultater

«Hensikten er at det kollektivet ledergruppen utgjør, skal bidra positivt til organisasjonens verdiskapning – at det skapes en merverdi i forhold til om lederne kun opererte som enkeltpersoner.» (Bang & Midelfart 2021, s 52). Denne merverdien deles hovedsakelig i to områder

1. Saksresultater. Dette handler om å behandle saker bedre enn om de skulle behandles i enkeltenheter eller av enkeltpersoner andre steder i organisasjonen. Disse sakene er den reelle merverdien ledergruppen skal skape da de ikke hadde blitt skapt om ledergruppen ikke eksisterte.
2. Personresultater. Gjennom å tilhøre ledergruppen skal det enkelte medlem oppleve en merverdi og energi i sitt arbeid. Det skal oppleves som positivt utviklende å tilhøre gruppen og være en del av arbeidet i den. Både i og mellom de konkrete ledermøtene. Medlemmene trenger å oppleve både personlig og faglig utvikling gjennom deltakelse i ledergruppen.

Ved å sette retning og gi styringssignaler sørger ledergruppen for å stake ut kursen for organisasjonen sitt arbeid. «Sørge for overordnet ledelse av en større enhet» (Wageman og Hackman i Bang & Midelfart 2021, s. 65). Dette er ledergruppen sitt ansvar da det ikke kan ivaretas av den enkelte leder i gruppa.

En vesentlig merverdi som ledergruppa skal skape, er å øke kvaliteten i beslutningene som blir tatt. I en ledergruppe kan saker drøftes grundigere og belyses fra flere sider. Dette uavhengig av om det er ledergruppa som skal fatte en beslutning eller et av medlemmene i gruppa. En ledergruppe er som oftest i tre beslutningsprosesser. Den første er når gruppen skal drøfte en stor endring for hele organisasjonen. Den andre er om et medlem av gruppa er i en prosess som trenger å drøftes i ledergruppa før det tas en beslutning av den enkelte leder. Den tredje prosessen er en to stegs prosess som innebærer at ledergruppa kommer inn i en tidlig fase før en prosess settes i gang. Deretter kommer ledergruppa inn mot slutten etter saken har vært utredet og fatter en endelig beslutning.

En effektiv ledergruppe skaper økt gjennomføringskraft. Det er ledergruppa sitt ansvar at strategier, vedtak og beslutninger blir gjennomført i organisasjonen. «Vi skal skape omforente beslutninger, og skape forståelse for disse i hele organisasjonen» (Bang & Øverland i Bang & Midelfart 2021 s 67).

For å ha gjennomføringskraft må ledergruppen skape økt enhetlig fungering. Det er ledergruppa sitt ansvar å koordinere arbeidet i organisasjonen, og finne de enheter og personer som må samarbeide for å innføre og gjennomføre endringer. Ledergruppen skal identifisere

endringsbehov og initiere endringstiltak. Den må være oppdatert på virkemiddel for å utvikle sine ansatte og hvilke krav organisasjonen møter i samfunnet.

Resultater i ledergruppen skal skapes ved å utvikle kompetente og trygge ledere som leverer på det de er ansvarlige for å levere. Medlemmene i gruppa trenger råd og støtte for å utvikle seg i sin lederrolle. Internt i en ledergruppe må det være rom for at medlemmene trygt kan drøfte det som oppleves vanskelig, uten frykt for at dette kommer videre i organisasjonen. I krevende endrings og omstillingsprosesser skal ledergruppen være en viktig støtte, både for best mulig gjennomføring og for at ledere skal tåle å stå i krevende prosesser over tid.

3.1.4 Relasjonelle tilstander

Ledergrupper består av mennesker. I Bang og Midelfart sin modell er de menneskelige behov i en gruppe trukket ut som en kategori for at en ledergruppe skal fungere. De indikatorene som trekkes frem er psykologisk trygghet, lagånd og hensiktsmessig gruppekultur. En ledergruppe er ikke skapt for å øke samarbeidsevnen til medlemmene, men om en ledergruppe har lav samarbeidsevne vil den ikke skape gode saks og personresultat.

Den psykologiske tryggheten i gruppa er ikke knyttet til den enkelte person sin trygghet, men til hvor trygg gruppa er. Kan medlemmene snakke fritt? Blir man latterliggjort om man tar feil eller ikke forstår? « a shared belief that the team is safe for interpersonal risk taking... and that the team will not embarrass, reject or punish someone for speaking up” (Edmondson i Bang & Midelfart 2021, s. 56). Den gruppepsykologiske tryggheten er viktig for å sikre en god behandling av de sakene i ledergruppa. Hvordan skal en ledergruppe skape denne tryggheten? Edmondson i Bang& Midelfart (2021) viser til tre elementer ledere bør jobbe med for å øke psykologisk trygghet.

1. Gi et rasjonale for åpen og direkte tale. Leder bør uttrykke åpent at det ønskes et kritisk syn på saker som behandles, generelt og spesielt ved enkeltsaker.
2. Vis deg feilbarlig. Det er greit å ikke vite, ta feil og skifte mening. Dette kan virke selvsagt, men frykten for å tape ansikt foran andre kan være stor.
3. Vær genuint nysgjerrig. Still helt reelle spørsmål på det du faktisk lurer på. Dersom en leder stiller direkte og åpne spørsmål vil resten av gruppa følge etter.

Å treffe ledergruppa utenfor de mer formelle ledermøtene kan også være positivt for tryggheten i gruppa.

Lagånden dreier seg om i hvilken grad medlemmene av ledergruppa identifiserer seg med gruppa. Lagånd kan knyttes tett til den psykologiske tryggheten. Bang & Midelfart (2021) definerer den som «styrken i båndene som knytter medlemmene til hverandre og til gruppen». Lagånd deles i to komponenter, sosialt basert lagånd og oppgavebasert lagånd. Den sosiale lagånden er knyttet til mellommenneskelig tiltrekning og felles identitet i gruppa. Oppgavebasert lagånd er graden av indre motivasjon for å løse gruppas oppgaver. Det er vanskelig å måle graden av lagånd, men jo mer «hjemme» medlemmer beskriver ledergruppa jo høyere er lagånden.

For å oppnå gode saks- og personmessige resultat må ledergruppa ha en hensiktsmessig gruppekultur. En gruppekultur utvikles av gruppenormer. Disse normene sier noe om hva om er i orden og ikke. Gruppekulturen bør være funksjonell til gruppas formål og hvilke resultater den skal oppnå. Den må være kjent for alle i gruppa. «i høyt presterende ledergrupper vet medlemmene nøyaktig hva som er og ikke er akseptabel atferd i teamet» (Wageman i Bang & Midelfart, 2021 s 64). Gruppekultur kan utvikles på to vis, ubevisst gjennom at medlemmer tar med seg fragment av egen kultur inn i gruppa eller ved at ledergruppa selv setter sine standarder og normer. Denne prosessen sett i lys av psykologisk trygghet og lagånd kan være den beste for å oppnå godt saks- og personresultat i ledergruppa.

3.2 Overføringsverdi og relevans.

Bang & Midelfart har basert sin teori på egen forskning på ledere og ledergrupper og et stort utvalg av teori om lederutvikling, gruppepsykologi og hva som skaper effekt. Det kan stilles flere kritiske spørsmål til modellen. Forfatterne utdyper ikke spesifikt hva de legger i begrepet effektiv. «Effektivitet er det å være effektiv, virkningsfull, det at noe virker etter plan, at utbyttet eller avkastningen er stor i forhold til innsatsen, særlig om arbeid og kapitalutstyr» (Store norske leksikon, 2021). Til sammenligning sier Civita (2019) at «effektivitet handler om å bruke minst mulig ressurser eller innsatsfaktorer for oppnå et best mulig resultat».

Hvordan måler man effekt i en ledergruppe? Er det utelukkende basert på de resultat gruppen oppnår og hvilke, økonomiske eller organisatoriske? Modellen har sine styrker og svakheter, som vi også vil drøfte avslutningsvis i oppgaven.

I offentlig sektor og i vår kontekst er forutsetningene og formålet til ledergruppa, utviklingsgruppa, styrt av skoleeier og politiske føringer. Ved etablering av en ledergruppe i

privat sektor kan eiere og ledere i større grad påvirke og velge kompetanse og antall medlemmer i ledergruppa i henhold til formål. I vår kontekst er dette satt. En nyansatt rektor vil da ikke kunne velge og sette sammen sin ledergruppe, men ofte overta en satt struktur. Det kan hemme påvirkning av profesjonsfelleskapet, prosesser i ledergruppa og de resultat ledergruppa oppnår. Det må brukes mye tid på å bygge relasjonelle tilstander som går ut over arbeidet med å påvirke profesjonsfelleskapet. På bakgrunn av dette er vi bevisst på at modellen ikke har så sterk overføringsverdi på forutsetninger i en ledergruppe.

Modellen til Bang og Midelfart (2021) er kompleks og hver komponent kunne vært gjenstand for forskning i seg selv. Vi har valgt å bruke modellen fordi vi mener den får frem nettopp det komplekse med å lede gjennom en gruppe, samtidig som vi ser en risiko for at enkelte komponenter og faktorer ikke er like relevante i vår kontekst. Å kunne se eller måle om en ledergruppe oppnår mye basert på mindre innsats enn om medlemmene opererte hver for seg er en vanskelig skjønnsmessig øvelse. Vi skal i det videre beskrive vår metode for hvordan vi vil forske på utviklingsgrupper sett i lys av vår kontekst og teoretiske fundament.

4.0 Metode og design

I dette kapittelet vil vi beskrive vår metodiske tilnærming og de avgrensningene vi har gjort for å svare ut vår problemstilling. Vitenskapelig metode handler om å stille spørsmål og samle inn data med den hensikt å prøve å «fange» en flik av virkeligheten.

I vår problemstilling ser vi etter sammenhenger knyttet til vårt teorigrunnlag. Vi har en deduktiv tilnærming hvor vi går fra teori til empiri, også kalt data. Det betyr at teoriene om *koherens* i *Rammeverk for kvalitet og mestring*, og *effektive ledergrupper* vil gi teoretiske antakelser som styrer våre spørsmål til respondentene. Hvordan fungerer utviklingsgruppene på den enkelte skole? Er det slik at utviklingsgrupper som jobber etter modellen *effektive ledergrupper* hos Bang og Midelfart mer effektivt innfører og gjennomfører LK-20 gjennom profesjonsfellesskapet? Til slutt vil vi sette funnene våre inn i en teoretisk kontekst hvor Bang & Midelfarts teori er sentral.

4.1 Vår komparative case-studie

Vi har valgt å designe en komparativ case-studie hvor utviklingsgrupper på tre skoler i Kristiansand representerer hver sin case i vår undersøkelse. Komparative case-studier generelt kan “varierte fra utforskende og beskrivende, til teoretisk motivert hypotesetesting” (Andersen 1997, s. 94). Hos Yin (2014) finner vi mange gode grunner for å velge case-studie. For det første kan et case-studie-design forklare kausale årsaker i den virkelige verden, som er for komplekse til å svare ut med en større spørreundersøkelse. For det andre egner metoden seg til å beskrive samhandlinger i den kontekst vi forsker på. For det tredje kan denne tilnærmingen illustrere ulike temaer på en deskriptiv måte. Og for det fjerde er case-studie-metodikk hensiktsmessig når det vi studerer ikke har et klart eller gitt resultat, men trenger å belyses fra flere sider (Yin, 2014, s.19, vår oversettelse).

Vi velger å se på utviklingsgruppa som en mulig effektiv ledergruppe i tråd med Bang og Midelfarts teori. Distribuert ledelse blir, slik vi har vist tidligere, anvendt som et ledd i strategisk ledelse i skolen. Med dette utgangspunktet betrakter vi utviklingsgruppa som en ledergruppe med distribuert myndighet fra rektor. Vi er nysgjerrige på om et slikt gruppelederskap kan øke kapasiteten til endring i skolen. Skoleeier har gitt utviklingsgruppa i oppdrag å lede an i profesjonsfellesskapet med å innføre og gjennomføre LK-20. Prosessene

som skal ledes fordrer en lærende organisasjon. Skjematisk ser komponentene i forskningsdesignet vårt slik ut:

Effektive ledergrupper

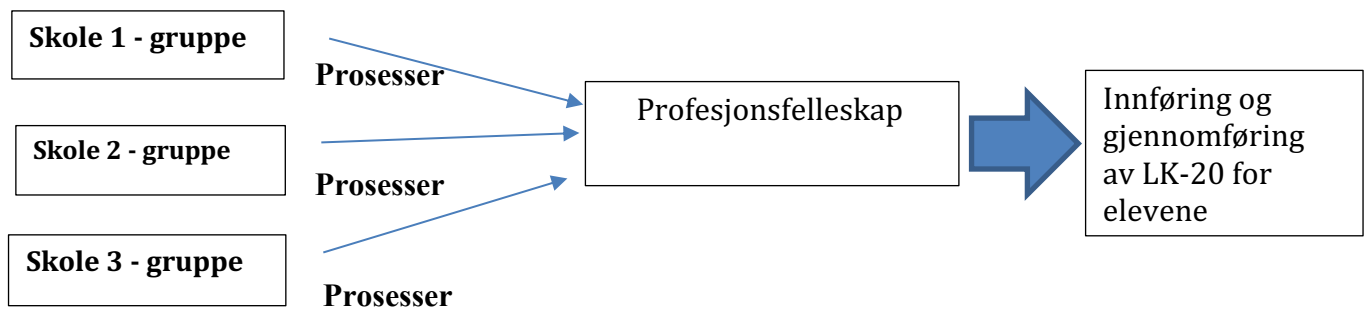


Fig. 4.1: Vårt fokus er rettet mot arbeidet som gjøres i disse tre utviklingsgruppene på den respektive skole og resultatet i utviklingsarbeidet. (Vår modell).

4.2 En kvalitativ versus kvantitativ tilnærming?

For å effektivt spørre og få svar fra representanter for skolene og skoleeier kunne vi ha sendt ut en digital survey og forsket kvantitativt på fenomenet. Vi hadde spurt et større utvalg enn om vi foretar personlige intervjuer med noen få. Samtidig ville en survey etter vår vurdering bli en overfladisk temperaturmåler på hvorvidt elementer fra modellen til Bang og Midelfart er brukt, foretrukket eller er en effektiv strategi for skolenes utviklingsarbeid.

“En kvalitativ tilnærming har som utgangspunkt at virkeligheten er for kompleks til å reduseres til tall, og at man derfor må samle inn informasjon i form av ord som åpner for mer nyanserikdom” (Jacobsen, 2018, s. 24)

I en kvantitativ tilnærming vil spørsmålene i større grad være styrt og lukket på forhånd for å kunne standardisere. Forskningens hensikt er å bringe frem en gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten. I en kvalitativ tilnærming vil det i større grad handle om å åpne opp for å få tak i variasjon og mangfold hos få enheter (Jacobsen, 2018). Vi vet at valg av metode vil påvirke forskningens gyldighet og pålitelighet, og vurderer at en kvalitativ metode vil passe best til den problemstillingen vi har valgt oss. Et hovedskille mellom kvantitativ og kvalitativ forskning er, ifølge Askheim & Grenness (2008), hvorvidt forskeren vil forklare noe, eller vedkommende vil få en dypere forståelse av et fenomen.

Fenomenet vi vil undersøke krever en viss dybde i svarene fra de vi spør, fordi det er forutsetningene, de relasjonelle tilstandene, prosessene i utviklingsgruppa og deres resultater vi er interessert i å få informasjon om. Dette fører oss over i en kvalitativ metode basert på intervju, og vi vurderer denne formen til å være mest hensiktsmessig og pålitelig for å finne svar på det vi lurer på. Vi har klare avgrensninger og føringer på det vi spør om, og intervjuet vil derfor være *semi-strukturert*. Begrepet angir grad av struktur i spørsmål-stillingen. Vi vet hva vi vil vite noe om, vi snakker ikke om alt og ingenting (University of Tromsø UIT, Canvas, u.å. 02:28).

Hos Jacobsen (2018) blir det tatt til orde for å være pragmatisk når man velger metodisk tilnærming. Formulering av forskningsspørsmål bestemmer valg av metode som igjen bestemmer oppfatning av virkeligheten (Jacobsen, 2018, s. 22). Denne logikken taler for at vi velger å forske kvalitativt på få enheter, hvor hver enhet er en case. Vår forskning er derfor en komparativ casestudie der våre teorier bevisst trekkes inn for å tolke eller forklare det vi studerer (Andersen, 1997). Vi har noen grunnleggende antakelser om at den eksisterende modellen i Kristiansand – Rammeverk for kvalitet og mestring – som bygger på teori om *koherens* utviklet av Fullan & Quinn (2017), kan forbedres og suppleres med de begreper som Bang & Midelfart (2021) bruker i sin modell.

Vi har konsentrert oss om tre utviklingsgrupper på deres respektive skoler, og vil studere de som ulike caser som vi sammenligner. “På områder med velutviklet teori kan en fokusert studie av to caser være tilstrekkelig til å få svar på et teoretisk spørsmål” (Andersen, 1997, s.103). Hos Yin (2014) presenteres fem viktige komponenter i en casestudie. Det er:

- 1) Spørsmålstypen hvordan og hvorfor.
- 2) Teoretiske antakelser om fenomenet.
- 3) Undersøkelsesenheter, hos oss skoler.
- 4) Sammenheng mellom teoretiske antakelser og det vi innhenter av data.
- 5) Kriterier for tolkningen er basert på de fire foregående komponentene.

Kvalitativ forskning fordrer at man har færre undersøkelsesenheter fordi man i stedet går i dybden på noen få. Det vil derfor være en utfordring å sikre generaliserbarheten, altså gyldigheten i slike studier. Konklusjoner og generalisering som foretas i slike studier må være basert på en viss ydmykhet (Askheim & Grennes, 2008, kap. 1).

4.3 Validitet

Vi vil drøfte valg av metodisk tilnærming som er tatt i tilstrebelser av å få frem mest mulig gyldig (valid) og troverdig (reliabel) kunnskap (empiri) om virkeligheten. *Validitet* eller gyldighet handler om hvordan innsamlingen av vår data kan sees på som relevant og meningsfull i forhold til det vi lurere på. Dette kalles *intern validitet*. Vi har foretatt en kvalitativ undersøkelse med få enheter. Dette kan virke inn på i hvor stor grad vi kan generalisere funnene våre. Vi vil med en viss ydmykhet prøve å utvide gyldighetsområde. I drøftingen tar vi stilling til dette som kalles *ekstern validitet*. Dette begrepet går vi nærmere inn på i punkt 4.5 der vi ser på utvalg og generalisering. Vi lurere på noe som ikke kan tallfestes, men som må undersøkes gjennom samtaler. Her har vi valgt å bruke dybdeintervju. Dette egner seg best når vi vil undersøke et bestemt fenomen nærmere, for så å sammenholde de ulike svarene som informantene hver for seg har gitt oss (Jacobsen, 2018).

4.4 Datainnsamling og reliabilitet

Vi kunne ha valgt fokusgruppe-intervju som er en alminnelig metode innenfor kvalitativ forskning. Det er utviklingsgruppa vi studerer, og det kunne vært interessant å høre hva *gruppa* ville sagt. Med tanke på den gruppedynamikken som finner sted i et fokusgruppe-intervju er det grunn til å tro at svarene vi hadde fått ble annerledes, og kanskje preget av de sterkeste stemmene. Fokusgruppeintervjuer har vært mye anvendt i markedsforskning for å få frem fordeler og ulemper ved et produkt. Metoden brukes når man skal få frem synspunkt på et relativt avgrenset tema. Ifølge Jacobsen (2018) starter ofte fokusgruppen en tankeprosess ved å reflektere rundt tema og der skjer en utvikling i fortolkningen. Fokusgrupper får ikke bare frem synspunkt, men får i større grad frem hvorfor mennesker har et gitt synspunkt.

Som alle kvalitative metoder egner fokusgrupper seg når vi ønsker å utvikle ny kunnskap om et fenomen (Jacobsen 2018, s. 160). I vårt tilfelle ønsker vi en “ekspertvurdering” av et fenomen. For å finne ut mer om dette vil vi se på enkelte skolers ledergrupper som egne case som vi sammenligner. I denne sammenheng er det viktig å være klar over at en fokusgruppe ofte kan utvikle en egen mening gjennom en gruppeprosess, og individuelle synspunkt har en tendens til å bli tonet ned. En gruppeprosess er også sensitiv for makt og dominansforhold og

krever tydelig styring for at alle skal bli hørt. Det kan oppstå bruk av hersketeknikker som kan bli vanskelige å lede. Der kan være forhold utenfor gruppa som kan påvirke engasjement og vilje til å bidra. I lys av dette ser vi at det kan være en fordel å prate med hver enkelt i utviklingsgruppene slik at vi kan kontrollere for denne type gruppeprosesser som måtte oppstå.

Personlig intervju står derfor igjen som det vi vurderer som mest pålitelig og gyldig når vi skal samle inn og bruke data til å sammenligne ledergruppene. I det personlige intervjuet kan respondenten være friere, og vi kan få frem andre nyanser og refleksjoner basert på respondentens perspektiv. I det personlige intervjuet vil respondenten opptre alene, og kan snakke mer på vegne av seg selv og sitt eget perspektiv. Det blir viktig å strukturere intervjuet godt på forhånd slik at vi i størst mulig grad får svar på det vi lurte på. Et semistrukturert dybdeintervju er etter vår oppfatning den best mulige måten å skaffe oss relevant informasjon på i denne sammenhengen.

I våre dybdeintervju har hver enkelt av de 12 respondentene fått uttalt seg selvstendig uten å bli påvirket av medlemmer i egen utviklingsgruppe. Dette kan gi svarene vi får større grad av reliabilitet som betyr pålitelighet eller troverdighet. Respondentene blir spurt ut fra de fire kriteriene hos Bang & Midelfart (2021) som er forutsetninger, prosesser, resultater og relasjonelle tilstander.

4.5 Hvorfor dette utvalget?

Utvalget vårt, utviklingsgruppene, mener vi har en nærhet til den virkeligheten vi ønsker å undersøke. Casestudier kan gjennomføres på ulike måter hvor de valg man tar, får konsekvenser for overførbarhet og ekstern gyldighet (Jacobsen, 2019). Utvalgslogikken kan ha ulike tilnærminger. For det første kan tanken om at «jo flere caser vi har desto større blir muligheten for å generalisere funnene våre» være en måte å tenke utvalg på (Jacobsen, 2018 s.102). For det andre kan jakten på en forklaring, på kausalitet, være en annen utvalgslogikk. For det tredje kan logikken rette seg mot hypotesetesting hvor man gjennom valg av case kan kontrollere for mange forhold. Her kan man velge mest mulig *like* eller *ulike* case (Jacobsen, 2018). Vårt undersøkelsesdesign knytter seg mest til denne tredje utvalgslogikken, hvor vi har valgt *like* case som vi sammenligner. Våre undersøkelsesenheter er tilsynelatende like. Det gjør at vi kontrollerer for variabler som størrelse og type skole, utdanning hos gruppas

medlemmer og gruppas mandat på kommunenivå. Vi har gått mer åpent inn for å se om vi finner forskjeller og årsaksvariabler i måten disse gruppene fungerer på. Hos Andersen (1997) finner vi to hovedstrategier i komparative (sammenlignende) design. Det er fokus på henholdsvis *like* og *ulike* case. Ved å velge *like* case vil vi kunne isolere bedre det vi ønsker å finne ut, nemlig om det spesifikke med utviklingsgruppa og dens virkemåte har sammenheng med hvordan den får innført og gjennomført LK-20. «Et kjennetegn ved casestudier er nettopp spenningen mellom den mangfoldige og rike kunnskapen forskeren får del i (...) og på den annen side ønsket om analytisk forenkling» (Andersen, 1997, s 130).

Begrepene informant og respondent blir ofte brukt om hverandre som synonymmer. Likevel er det nyanser som skiller disse begrepene ved at personer med direkte kjennskap til et fenomen kalles respondenter, og andre som ikke har denne kjennskapen kalles informanter (Jacobsen, 2018, s 178). De vi intervjuer er å regne som respondenter, og vi velger å bruke dette begrepet konsekvent. De har ekspertkunnskap om organisasjonen og profesjonsfellesskapet.

Basert på de spørsmål vi stiller er det grunn til å tro at utvalget vil gi oss informasjon som samsvarer med opplevd virkelighet. I tillegg ønsker vi å lokalisere datainnsamlingen på den enkelte arbeidsplass. Det bør skape en trygg kontekst dog med en mulig fare for forstyrrelser. Vi velger å ikke forske på egen skole, men på andre skoler i kommunen. I metodeforskningen ser vi mange argumenter som taler for nettopp det å ha en viss distanse til respondentene vi intervjuer (Andersen 2006). Videre er bevisstheten til egen forskerrolle viktig å reflektere rundt. Vi er interessert i spesifikk informasjon som tjener formålet med å spørre nettopp disse respondentene. Hos Pawson (1996) blir betydningen av en aktiv, og mer reflektert forskerrolle fremhevet. Disse faktorene gir undersøkelsen vår et grunnlag for intern gyldighet. Det kunne argumenteres for å også involvere lærernivået i profesjonsfellesskapet i større grad. Vi har i denne oppgaven valgt å avgrense til utviklingsgruppa med tanke på at vi er mest nysgjerrig på lederperspektivet.

Vi har valgt å spørre utviklingsgrupper kun på barneskoler (1.-7.trinn) for å kunne kontrollere for forhold som kan gi enhetene ulike premisser når vi spør dem om deres praksis. De tre skolene er middels store til store, sammenlignet med resten av kommunens barneskoler. Alle har, i henhold til kommunens praksis, en utviklingsgruppe som legger til rette for skolens utviklingsarbeid. Antall pedagoger som utgjør profesjonsfellesskapet på hver skole varierer fra 40 til i underkant av 50.

Siden problemstillingen vår er knyttet til utviklingsgruppas arbeid vurderer vi at variasjonen i størrelse vil ha lite å si for forskningen. Den vanligste modellen for roller i utviklingsgruppene er rektor, inspektør og to ressurslærere. Vi ser at dette varierer noe på de tre skolene, men av konfidensialitets-hensyn velger vi å omtale skolene med denne sammensetningen. Ved å velge case-study-metodikk sammenligner vi dataene fra de tre forholdsvis like enhetene (casene), og ser om det er forskjeller i utviklingsgruppens fungering sett i forhold til Bang & Midelfarts komponenter for effektive ledergrupper. På denne måten vil vi kunne avdekke årsakssammenhenger som muligens kan generalisere noen av funnene, altså vurdere ekstern validitet. Har vi grunn til å tro at funnene våre er generaliserbare for de andre skolene i kommunen vår? Kan den kommunen vi forsker på sammenlignes med andre kommuner i Norge?

Utviklingsgruppen på skolen, slik skoleeier legger opp til, har som formål å lede skolen i tråd med rammeverket for kvalitet og mestring. Dette rammeverket er som tidligere nevnt sammenfallende med koherenstenkningen hos Fullan & Quinn (2017). Der er lederskap den sentrale faktor for å oppnå koherens, altså sammenheng. Vi antar at modellen til Bang & Midelfart kan vise retning for en bedre utvikling av organisasjonen, slik at den mer effektivt kan iverksette f.eks. arbeid med innføring av ny læreplan, som er det fokusområdet vi kobler opp til resultat-komponenten i Bang & Midelfarts modell.

4.6 Etiske og praktiske hensyn

Respondenter skal anonymiseres i alle beskrivelser som kan belyse deres identitet og tilhørighet (Jacobsen, 2018, s 51). I dette ligger et stort ansvar hos oss som forskere når vi foretar intervjuer, og når vi behandler og gjengir data i oppgaven vår. Nærhet mellom forsker og informant er noe av det som kjennetegner kvalitativ forskning, og her møter vi på utfordringer (Askheim & Grenness, 2008). Ved å forske kvalitativt på få enheter møter vi fort etiske utfordringer knyttet til anonymitet. «Et ansikt-til-ansikt-intervju kan aldri bli fullstendig anonymt» (op.cit. s 164). Forholdet mellom forsker og respondent er tillitsbasert, noe som er formalisert gjennom underskrevet samtykkeerklæring. Konfidensialitet blir derfor en viktig rettesnor for vår databehandling. Selv om Kristiansand kommune har et forholdsvis stort antall skoler, så er det med varsomhet at vi beskriver, analyserer og sammenligner skole 1, skole 2 og skole 3. Ved å ha valgt dybdeintervju står vi i følgende forskningsetiske dilemma:

«Skal vi gjengi intervjuet slik det falt, med den mulighet at andre kan identifisere respondenten (...), noe som i enkelte tilfeller kan slå negativt ut for den som er intervjuet. Eller: maskere innholdet, slik at det er vanskeligere å identifisere kilden, men der heller ikke gjengivelsen fullt ut dekker det informanten egentlig mente å uttrykke» (Askheim & Grenness, 2008 s 164).

Vi ønsker å få frem nyansene i svarene fra de tre rollene som respondentene representerer; rektor, inspektør og ressurslærer. Men vi ser at noe data må tones ned for å være sikker på at det konfidensielle er ivaretatt.

Det å forske i egen organisasjon har både sine fordeler og ulemper. Man kjenner til kontekst, og forstår mer inngående hva informantene snakker om og hvordan de tenker. Vi har bevisst valgt å holde oss borte fra egen enhet i organisasjonen for å ikke være for tett på, men holder oss innenfor organisasjonen Kristiansand kommune. Ulempen for den ene av oss som jobber i organisasjonen er at “som medlem i en organisasjon utvikler man fort en forståelse av “hvordan vi gjør tingene her” (Jacobsen 2018, s 57). Den andre av oss jobber utenfor organisasjonen, og kan i større grad stille oppfølgingsspørsmål for å få klarlagt forhold som virker uklare.

I oppgaven ønsker vi å legge Kant's humanistiske perspektiv som grunnleggende rettesnor for forskningsarbeidet. “man skal ikke skade andre eller ville dem vondt – men praktiske, etiske avveininger underkastes i større grad det som kan kalles konsekvenslogikk” (Jacobsen 2018, s 46). Dette innebærer at man må vurdere gevinstene man kan oppnå med forskningen opp mot ulemper som respondentene kan oppleve. Videre har vi bestrebet oss på de tre grunnleggende kravene til forskning i vår tid:

- Informert samtykke
- Krav til privatliv
- Krav på å bli korrekt gjengitt

(Jacobsen 2018, s 47)

Vi vet at disse kravene, med alt det innebærer, er vårt ansvar å oppfylle som forskere. NSD har godkjent vårt forskningsdesign, og all databehandling er i tråd med deres retningslinjer.

5.0. Utviklingsgrupper i Kristiansandskolen

For å finne svar på vår problemstilling knyttet til effektive ledergrupper har vi designet intervjuguiden slik at den tydelig berører komponentene i Bang & Midelfarts modell. Respondentene ble bedt om å svare på spørsmål som direkte belyser hvorvidt de reflekterer over forhold som gruppas forutsetninger, prosesser som foregår og har foregått, gruppas relasjonelle tilstander, og ikke minst hvilke resultater de kan se av gruppas arbeid. Her har vi avgrenset det til å se på resultat i forhold til innføring og gjennomføring av ny læreplan, LK-20. I det videre vil vi beskrive funn på hver skole i lys av modellen til Bang og Midelfart.

5.1 Skole 1.

5.1.1 Tema 1. Utviklingsarbeid i Kristiansandskolen.

Hva er det mest sentrale utviklingsarbeidet akkurat nå?

På skole 1 forteller medlemmene i utviklingsgruppa at det viktigste med utviklingsarbeidet akkurat nå er å treffe best mulig i profesjonsfellesskapet på det skolen trenger. Det å jobbe med LK-20, og legge hensiktsmessige planer for elevene er viktig.

I tillegg har skolen inngått et samarbeid med en ekstern aktør som vil følge opp verdigrunnlaget og elevsynet i ny læreplan.

Hvordan jobber dere med utviklingsarbeid på skolen?

Utviklingsgruppa legger premisser for utviklingsarbeidet på skolen. «Vi har hatt noe som kalles for, for læringsløyper, en måte å jobbe på som vi har brukt ja, i det arbeidet».

«Det er han (rektor) som har hovedansvaret for å lede og drifte utviklingsarbeidet hos oss.»

Skolen jobber med en langsiktig tankegang rundt utviklingsarbeid.

Utviklingsgruppa rammer inn utviklingsarbeidet i en halvårsplan som viser prioriteringer og fremdrift. En respondent forteller at «profesjonsfellesskapet var tidlig ute med å utforske nye begreper som den nye læreplanen introduserte». «Vi kjørte mange sånne runder da i personalet, og lærerne synes det var en fantastisk måte å jobbe på fordi det var så klasseromsnært». Profesjonsfellesskapet reflekterte sammen og prøvde ut hva dette ville bety av praksisendringer for læreren i klasserommet. «Men så har vi jo vært preget av en sånn lang periode med at ting har blitt veldig annerledes enn det vi hadde tenkt» sier en av respondentene, og sikter til pandemien som har begrenset mulighetene til å ha fremdrift i

utviklingsarbeidet. «Vi ligger litt bakpå pga et virus, og vi har den siste tida lagt det litt dødt rett og slett for at læreren kan holde på med primæroppgavene sine.»

Det har «humpa og gått litt, og det har vært litt sånn, jeg vil si litt sånn tyngre og vanskeligere å få til (...) engasjementet rundt det har bare gått litt ned da».

Ressurslærere er med å legge premissene for hva vi skal gjøre og hvordan.

«Noen ganger så er de (ressurslærerne) inne og gjør, og leder utviklingsarbeidet.

5.1.2 Tema 2. Utviklingsgruppas forutsetninger.

Klart formål - Riktige saker - Riktig gruppesammensetning - Støttende organisatoriske systemer.

Hva er oppdraget og hensikten med utviklingsgruppa?

Vi ser at respondentene på skole 1 er ganske samstemte på at gruppas oppdrag er å drive et utviklingsarbeid som profesjonsfellesskapet skal være delaktige og engasjert i.

Utviklingsarbeidet skal føre til endring i klasserommet og utviklingsgruppa skal være igangsettere i hverdagen. En av respondentene uttrykker at «oppdraget er å lede skolens utviklingsarbeid i riktig retning og implementere noen mål fra kommunen, noen *kan* og noen *bør*.» Ressurslærer skal være en representant for lærerstaben, og det sees på som viktig å få lærerstemmen inn til ledelsen. «Ressurslærerne er våre ører ut i personalet, og det er ting de kan si som ikke vi kan si» uttrykker en av respondentene. Begrepet «delt lojalitet» blir brukt i et forsøk på å beskrive ressurslærerens rolle. Denne skal dels være en kritisk, men lojal røst inn til ledelsen, samtidig som den er lojal og lyttende, men også litt kritisk til stemmer i profesjonsfellesskapet. Ressurslæreren er en viktig diskusjonspartner for ledelsen.

Hvordan er utviklingsgruppa satt sammen?

I samsvar med modellen til Bang og Midelfart ser vi at skole 1 har, og har hatt over tid, en tydelig ledergruppe for utviklingsarbeidet. Dette er «utviklingsgruppa», og den fungerer som en ledergruppe på skolen, bestående av rektor, inspektør og to ressurslærere. Det er én ressurslærer fra småskolen og én fra mellomtrinnet. Skolen er i tillegg organisert i 3 *storteam* som er fora bestående av to eller tre lærerteam på skolen, f.eks. 1.-3.trinn eller 5.og 6.trinn. Disse foraene er nært knyttet til utviklingsgruppa, hvor også to av medlemmene er ressurslærere i utviklingsgruppa. Dette har vært en fast sammensetning i gruppa over lengre

tid, og ressurslærerne har lang erfaring med lignende arbeid i tidligere organiseringer i kommunen.

Hva tenker du er bakgrunnen for denne organiseringen?

Skolen har lenge hatt en styringsgruppe som har blitt til utviklingsgruppa i en prosess over tid i forbindelse med strukturelle endringer på kommunenivå med mer fokus på organisatorisk perspektiv i endringsarbeid. Saker fra storsteam blir behandlet direkte i utviklingsgruppa, noe som ble praktisert før strukturendringen på kommunenivå, men som respondentene opplever hensiktsmessig også i ny ordning.

Formålet med en slik ledergruppe er å «få lærerstemmen inn til ledelsen», og sørge for at utviklingsarbeidet treffer best mulig hos de det skal ut til – elevene.

Om ressurslærers funksjon sier en av respondentene at «de er liksom våre ører utad på det samspillet som går sånn frem og tilbake. De er liksom på et vis bindeleddet mellom gruppa og personalet (les: profesjonsfellesskapet)».

Hva gjør utviklingsgruppa og hvilke saker behandler den?

Utviklingsarbeidet drives ved at rektor leder arbeidet, og utviklingsgruppa er nært påkoblet når valg av metoder for fremdrift og innhold skal velges. De legger planer for «onsdagstid» som er lærernes ukentlige møtearena rundt utviklingsarbeid samt planleggingsdager og andre prosjekter. Når arbeidet beskrives av respondentene er det lærende møter og læringsløyper som er de vanligste arbeidsformene.

«Vi er hele tiden i prosess: Planlegging, gjennomføring, evaluering. I tillegg til mange praktiske ting som skal tas stilling til er det de lange linjene de ser etter».

«Vi stiller oss også spørsmål om hvilke tegn som skal ligge igjen etter gruppas arbeid. Hva vil vi med dette?»

Hovedoppdraget til gruppa er å legge til rette for, og dosere utviklingsarbeidet i rett mengde og til rett tid. «Saker fra storsteam, kan være smått og stort som vi drøfter og finner løsninger på.».

Passer dette oppdraget med det skolen er satt til å løse – levere?

Utviklingsgruppa på skole 1 blir av respondentene opplevd som viktig for skolens utviklingsarbeid. De mener at utviklingsarbeidet blir mer «to the point», «mer meningsfullt» «og lettere å være i takt» Det fremheves at gjennom arbeidet i utviklingsgruppa blir tiltak mer samkjørte og realistiske. Det er viktig for å være tett på, og «det er avgjørende med ressurslærere for å lykkes med utviklingsarbeidet på skolen». Det er et sted for å «zooome ut og løfte blikket», og et slikt oppdrag krever mye tid. Respondentene sier at arbeidet trenger igangsettere.

Hvordan holder utviklingsgruppen oversikt over arbeidet med å innføre og gjennomføre LK-20?

Utviklingsgruppen skal holde retningen, prioritere og lage planer for hvordan vi skal drive arbeidet. «Vi har hatt en ganske sann, eller, lang sann rufsete periode gjennom noe som har vært korona også.» og «som alle skoler så ligger vi på hælene»

Ressurslærere blir opplevd som veldig viktige for å holde ledelsen orientert om å velge de riktige tiltak i profesjonsfelleskapet og komme med tilbakemelding. Storteam med ressurslærer i spissen kommer med tilbakemelding på utviklingsarbeidet på skolen. Denne organiseringen gir oversikt over saker og hvem de kommer fra. Ressurslærere er storteamledere, og gjør at de har mulighet til å få god oversikt.

«Vi har jobbet med dybdelæring på skolen, et begrep som står sentralt i LK-20, og som handler om å stå i temaet eller faget over tid slik at læringen kan gå dypere». Det var en grundig prosess med uttesting av ulike undervisningsopplegg, og virket positivt å jobbe med for profesjonsfelleskapet.

For tiden jobber skolen med hvordan årsplanene skal se ut. «Men vi fikk nok ikke den tilnærmingen vi hadde tenkt. Så jeg føler vi har vært lenge ned i læringsgropa. Noe av gnisten er borte, det har tatt lang tid». En respondent føler det er vanskelig, og «synes implementeringen har vært delvis mislykket». «Dette handler lite om pandemi, mer om hvordan LK20 er presentert» sier den samme respondenten.

Hvilken type oppfølging og opplæring får utviklingsgruppa?

Utviklingsgruppa trekker frem at den opplever god støtte fra skoleeier gjennom de nettverk og støttefunksjoner som kommunen har. Her følges arbeid tett opp av fag- og

utviklingsavdelingen i kommunen. «Vi har og fra de nettverkene fått noe helt sånn konkret som vi har brukt rett inn i det som vi har jobbet med her hos oss.» Tidligere har skolen opplevd ulike varianter av oppfølging. «Og det er nå en ganske stor sånn forbedring, og så er det litt sånn, det er noen suksessfaktorer som ligger der. Og det handler om at du får de riktige lærerne som, som ressurslærere.»

5.1.3 Tema 3. Prosesser

Klare bestillinger - Fokuseret kommunikasjon - Utnyttelse av forskjellighet - Fravær av politisk spill - Aktiv relasjon til omgivelser - Kontinuerlig gruppelæring - Effektiv teamledelse.

Hvordan er arbeidsfordelingen i gruppa?

Skole 1 har faste møter med klar oppgavefordeling og referat i etterkant. Rektor leder møtet, ressurslærer legger frem saker fra storsteam, inspektør supplerer og skriver referat. Pr i dag møtes utviklingsgruppa ca hver tredje uke. Det skrives alltid referat fra møtene, og det gjøres avtaler på hvem som følger opp. En av respondentene sier at «jeg håper det er sånn at, du, vi er fem forholdsvis likeverdige parter som, som jobber mot et felles mål.»

Hvordan er møtene i utviklingsgruppa organisert?

Sakene som behandles i gruppa er både driftsrelaterte, men skal også gi retning og innhold i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Prosessene i utviklingsgruppa på skole 1 er preget av en fast struktur. Møtene har en fast frekvens og fast dag. De gjennomgår saker fra referat og går gjennom saker som har vært oppe i storsteam.

Hvordan forberedes saker og hvem legger de frem på møter?

Ressurslærere kommer med innspill og rektor setter agenda og leder møtene.

Det er stort sett rektor som forbereder sakene. Ressurslærer opplever å være en viktig drøftingspartner i saker som rektor tar opp, men tilfører vanligvis ikke nye saker inn i gruppa. Man kunne ønske seg «mer innspill fra flere på grasrota for å treffe bedre med tiltak». Storsteamledere kan ha med seg saker eller rektor forbereder saker. Utviklingsgruppa har ikke en fast form på sakliste.

Hvordan forløper et «vanlig» møte i utviklingsgruppa?

Fra rektor sitt perspektiv oppleves gruppen lett å lede og uten politisk spill. De har alltid en saksliste som er kjent for medlemmene på forhånd. «Vi tar alltid saker fra storsteam først» sier en av respondentene. Samtidig sier en respondent at «ressurslærerne kommer til møte med blanke ark», og mener med dette at de ikke har forarbeid til møtene. I møtene blir de ulike sakene drøftet, og respondentene legger vekt på at man kan snakke fritt og kan «tenke mens jeg snakker».

Innføring og gjennomføring av LK-20 er et langvarig arbeid. Hva gjør utviklingsgruppen for å skape et trygt miljø for endring over tid?

Respondentene på denne skolen løfter frem at «Vi har en kultur for at det er lov å teste ut». Det ble etablert gjennom pilot-arbeidet med å gå inn i sentrale temaer i LK-20, som f.eks. dybdelæring.

En av respondentene ønsker å få med flere i utviklingsgruppa for å ha flere å spille på. «Akkurat nå står vi og stamper i hvordan, hvordan skal våre periodeplaner eller årsplan se ut, og hvilke temaer skal vi ha som sånn felles tema i perioden.». Det er fokus på at det er et kontinuerlig arbeid med å finne ut hva de ulike trinn trenger for å ha reell fremdrift. «Noe av det vi er aller mest redd for det at man bare skal tilpasse det man alltid har gjort, sånn at det passer til den nye læreplanen. Det skal vi jo ikke» sier en annen respondent.

Beskriv hvordan dere går frem når dere skal presentere utviklingsarbeid som omhandler LK-20 i profesjonsfellesskapet.

LK-20 nevnes av alle respondenter på skole 1 som det viktigste utviklingsområde som skal vies mye oppmerksomhet. Læringsløyfer og aksjonslæring trekkes frem som vante arbeidsformer og tiltak i profesjonsfellesskapet. Dette er metoder som foregår i profesjonsfellesskapet ved at nye praksisutprøvinger blir presentert, drøftet og reflektert rundt, for deretter å ta de ut i klasserommet. Etter utprøving blir erfaringer delt, drøftet og videreutviklet i profesjonsfellesskapet.

Blant respondentene hersker det en usikkerhet rundt hvorvidt de har truffet i sitt arbeid. En av respondentene sier: «Vi ligger bakpå når det gjelder LK-20, mye pga Covid-19. Vi har lagt mye av utviklingsarbeidet dødt slik at lærerne kan drive med primæroppgavene sine.» En annen sier at «vi har prøvd alt, og implementeringsarbeidet har vært bare delvis vellykket.». I

forbindelse med presentasjon av utviklingsarbeid ytres det også et ønske om at ressurslærere skulle hatt mer tid til å forberede og presentere utviklingsopplegg for profesjonsfelleskapet.

Hvordan støtter utviklingsgruppen profesjonsfelleskapet i arbeidet med innføring og gjennomføring av LK-20?

Respondenter opplever en tretthet i profesjonsfelleskapet med høyt sykefravær og lav motivasjon for endring. Samtidig pekes det på at gruppen kan oppleve en uttrykt motstand mot endring generelt og mot innholdet i såkalt «onsdagstid» spesielt. «Vi prøver å lytte til hva profesjonsfelleskapet trenger akkurat nå».

Samtidig sier en av respondentene at de er litt rådville pr i dag. De opplever at utviklingsgruppa har «brukt opp» metodene. «Det trengs motivasjon og gnist igjen». «Stemningen til utviklingsarbeid er ikke så god, spesielt ikke hos noen ... som har jobbet her lenge vil jeg si.»

Får gruppen innspill fra andre eksterne aktører i arbeidet sitt, evt. hvilke?

Utviklingsgruppa søker samarbeid med andre relevante aktører. Dette for å styrke arbeidet rundt trivsel og oppfølging av elever. Det trekkes frem støtte fra skoleeier, som oppleves som nyttig og ekspedit. Utviklingsgruppa deltar i de nettverk som kommunen legger til rette for og de oppleves som relevante og overførbare til skolen profesjonsfelleskap. I tillegg har skolen tatt initiativ overfor en ekstern aktør for å få støtte til konkrete tiltak på skolen.

Hvordan evaluerer gruppa arbeidet sitt?

Prosesser og tiltak i profesjonsfelleskapet blir evaluert, men selve gruppa har ikke en rutine for evaluering av sitt eget arbeid. «Vi fortsetter slik vi har gjort» sier en av respondentene. Respondentene opplyser at de ser sjelden på metaperspektivet i gruppa.

5.1.4 Tema 4. Relasjonelle tilstander

Psykologisk trygghet. Lagånd. Hensiktsmessig gruppekultur.

Hvordan trives du i utviklingsgruppa?

Relasjonene bærer preg av at dette er en gruppe som har fungert sammen over tid og kjenner hverandre godt. «Skoleutvikling er noe av det som er gøy for mange skoleledere.». En av respondentene kaller møtene for «lave-skuldre-møter». Alle respondentene trekker frem at

gruppa er et godt og utviklende sted å være. «... det er litt sånn hjerte av skolen på et overordna nivå.» Medlemmene i gruppa kjenner hverandre både som mennesker og fagpersoner.

Ressurslærere opplever at de er inkludert og har en sterk stemme inn i gruppas arbeid som en drøftingspartner. Respondent opplever å ha fått tillit og «utviklet seg som menneske og profesjonell». Det fremheves også at det er en styrke i å være en gruppe. «Og så er det et privilegium på en måte å være litt hands on på utviklingsarbeidet.»

Hva betyr det for deg som menneske og fagperson å være en del av utviklingsgruppa?

Utviklingsgruppa oppleves som et godt sted å være. «jobber ikke med krevende elever eller foresatte, men planlegging og pedagogiske tiltak.» Det er utviklende å arbeide med faglig interesserte personer i utviklingsgruppa.

Hvordan vil du beskrive samarbeidet i gruppa?

Alle respondenter opplever dette som en trygg gruppe der man kan si det man mener. Møter er preget av godt humør og det er lett å ha en god dialog. Jeg kan tenke mens jeg snakker» sier en respondent. Ressurslærere opplyser at de er trygge i gruppa. Aksjonslæring trekkes frem som en arbeidsform som fører til godt samarbeid.

Føler du at du kan «snakke fritt» i utviklingsgruppa?

Alle i gruppa føler de kan snakke fritt. Her er alle respondentene fra skolen helt samstemte.

Hvordan løses uenigheter og eventuelle konflikter internt i utviklingsgruppa?

Eventuelle uenigheter blir løst gjennom god dialog og at det er en kultur for å teste ut nye ting og se hvordan det fungerer. Respondentene opplever at det er lov å være uenig og det fremheves at rektor er flink til å skille sak og person. Gjennom dette blir dialogen åpen og god.

Hva vil du si kjennetegner kulturen i utviklingsgruppa?

Respondentene er samstemte i at de har en kultur for samspill og samarbeid i gruppa. Den er også preget av en kultur for å bidra. Det pekes på flere pedagogiske tiltak på skolen som har krevd uttesting, prøving og feiling. Dette oppleves som en del av en positiv og utviklende kultur.

5.1.5 Tema 5. Resultater

Merverdi for organisasjon. Merverdi for det enkelte medlem.

Hva betyr utviklingsgruppen for skolen?

Utviklingsgruppa blir av respondentene opplevd som viktig for skolens utviklingsarbeid.

«Betyr mer enn profesjonsfelleskapet forstår» sier en respondent. De mener at utviklingsarbeidet blir mer «to the point», «mer meningsfullt» «og lettere å være i takt» Det fremheves at gjennom arbeidet i utviklingsgruppa blir tiltak mer samkjørte og realistiske. «Vi får drøftet oss og samtalt med og gått gjennom det utviklingsarbeidet, sånn at man har litt mer realisme i det man går inn i.»

Utviklingsgruppa er sentral i arbeidet med utvikling av skolen. «Den kvaliteten på utviklingsarbeidet ville ikke vært den samme hvis ikke denne gruppen hadde vært i arbeid.» sier en av respondentene. Det å få lærerstemmen inn til ledelsen blir sett på som et sentralt element i utviklingsgruppa sin betydning.

Er der endring i planleggingsarbeid og praksis?

Utviklingsgruppa drøfter pr idag hvordan de skal rette tiltak mot profesjonsfelleskapet for å gjennomføre LK20. Skolen har hatt et større prosjekt innen dybdelæring som et pedagogisk tiltak som gruppa mener har skapt endringer i planleggingsarbeidet og praksis.

Hvilke resultat av gruppa sitt arbeid ser dere i klasserommet, nærmest eleven?

Av tiltak som trekkes frem som et konkret resultat fra utviklingsgruppas arbeid, er skolens arbeid med dybdelæring. Her opplever gruppa at det har vært en endring i profesjonsfelleskapets praksis nærmest eleven. Profesjonsfelleskapet har også jobbet med å lage et fremtidsbilde av ønsket situasjon. Denne prosessen er evaluert, skolen ser at der er endring og at skolen har nådd noen mål i forhold til å prøve ut og forbedre praksis.

Hva skal til for at du skulle oppleve det som mer utviklende og motiverende?

Flere av respondentene trekker frem at ressurslærerne trenger mer tid til å jobbe med saker relatert til utviklingsgruppa. I denne sammenheng nevnes et grep som blir tatt fra inneværende skoleår som vil gi ressurslærer noe mer tid til jobben. For å forbedre arbeidet i

utviklingsgruppa trekkes flere faktorer opp. Ressurslærere trenger også mer tid til sitt arbeid og det er et ønske om å skape mer engasjement fra «grasrota» i profesjonsfellesskapet.

Er det noen sider ved utviklingsgruppa, på din skole, vi ikke har belyst? Evt. hva?

Skolen får ikke brukte potensialet i utviklingsgruppa fullt ut. «Vi må slippe ressurslærere mer til».

Det kan være utfordrende organisatorisk at alle i utviklingsgruppen skal av gårde en hel dag på samlinger og lignende.

Man opplever koronatretthet, bl.a med høyt sykefravær, men at gruppa har stort potensiale. Strever med motivasjon i profesjonsfellesskapet. Trenger å få løftet motivasjon, bryte en ond sirkel.

Hva skal til, mener du, for at utviklingsgruppa skulle fungert enda bedre?

Det blir reflektert fra ressurslærers perspektiv hvorvidt det hadde vært nyttig å ha flere lærerstemmer inn i utviklingsgruppa for å bli mer treffsikre på tiltak, og dermed forbedre resultatet. Det ytres et felles ønske om å gi ressurslærere mer tid til planlegging og drøfting.

5.1.6 Oppsummert skole 1

Respondentene på skole 1 sier oppsummert at det viktigste med utviklingsarbeidet akkurat nå er å treffe best mulig på det profesjonsfellesskapet og skolen trenger. Det å jobbe med LK-20, og legge hensiktsmessige planer for elevene er viktig.

Vi ser at respondentene på skole 1 er ganske samstemte på at gruppas oppdrag er å drive et utviklingsarbeid som hele personalet skal være delaktige og engasjert i. Når arbeidet beskrives av respondentene er det lærende møter og læringssløyfer som er de vanligste arbeidsformene. Hvorvidt de har truffet i sitt arbeid er de på ulike måter mer usikre på.

Utviklingsgruppa trekker frem at den opplever god støtte fra skoleeier gjennom de nettverk og støttefunksjoner som kommunen har. Formålet med en slik ledergruppe er å «få lærerstemmen inn til ledelsen», og sørge for at utviklingsarbeidet treffer best mulig hos de det skal ut til – elevene.

Sakene som behandles i gruppa er driftsrelaterte, men skal også gi retning og innhold i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Prosessene i utviklingsgruppa på skole 1 er preget av en fast

struktur. De har fast møtetid, ressurslærere kommer med innspill og rektor setter agenda og leder møtene. I møtene blir de ulike sakene drøftet, og respondentene legger vekt på at man kan snakke fritt. Prosesser og tiltak blir evaluert, men selve gruppa har ikke en rutine for evaluering av sitt eget arbeid.

Relasjonene på skole 1 bærer preg av at dette er en gruppe som har fungert sammen over tid og kjenner hverandre godt. Alle respondentene trekker frem at gruppa er et godt og utviklende sted å være. Ressurslærere føler seg inkludert og har en sterk stemme inn i gruppas arbeid som en drøftingspartner. Eventuelle uenigheter blir løst gjennom god dialog og det er en kultur for å teste ut nye ting og se hvordan det fungerer.

På skole 1 drøfter utviklingsgruppa hvordan de skal rette tiltak mot profesjonsfelleskapet for å gjennomføre LK20. Slik måles resultatene av gruppas arbeid. Her opplever gruppa at det har vært en endring i profesjonsfelleskapets praksis og også nærmest eleven. Men det har også over tid utviklet seg en tretthet i profesjonsfelleskapet med høyt sykefravær og lav motivasjon for endring.

5.2 Skole 2.

5.2.1 Tema 1. Utviklingsarbeid i Kristiansandskolen

Hva er det mest sentrale utviklingsarbeidet akkurat nå?

På skole 2 har de satt i gang utviklingsarbeid knyttet til LK-20 i profesjonsfellesskapet som alle pedagoger har vært involvert og engasjert i. Det er klare planer for innhold og tema gjennom året. Dette er inndelt i temaer fordelt i seksukers-bolker.

Det mest sentrale utviklingsarbeidet på skolen i dag er profesjonalisering på alle nivå på skolen, også i utviklingsgruppa. Respondenter trekker frem arbeidet med felles ordensregler som noe utviklingsgruppa har jobbet mye med. «Reglene har vært håndtert veldig ulikt, vi har ikke hatt noe felles sett med regler, så det har vært noe utviklingsgruppa hadde fokus på i hele vår, på en måte, å få landa felles sett med regler blant elevene og en brukerhåndbok for voksne.» En respondent peker på viktigheten av dette slik: «Det at vi gjør ting, vi, ikke likt, men likere. At vi gjør ting felles. Jeg kan godt ta en beslutning, men den skal være fundert og gjennomtenkt.»

Det er i tillegg gjort et arbeid med valg og innkjøp av ulike læreverk. Flere respondenter uttrykker også at utviklingsgruppas arbeid har et større potensiale som enda ikke er tilstrekkelig utnyttet.

Hvordan jobber dere med utviklingsarbeid på skolen?

Skolen har en utviklingsgruppe som holder tak i utviklingsarbeidet på skolen. Gruppa tar utgangspunkt i et årshjul og «finplanlegger» utviklingsarbeidet. Det har vært jobbet mye med LK-20. Til tross for dette opplever noen respondenter på skole 2 at det er strekk i laget, og at oppdraget løses ulikt innad på enheten. «Vi har klare planer på hvordan og hva, men så har det sklidd ut i løpet av året. Vi kommer litt bakpå i saker.» En av grunnene til dette er, ifølge flere respondenter, en manglende kontinuitet i arbeidet. Gruppa har hatt utskiftninger i løpet av skoleåret, noe som har hemmet fremdriften. I tillegg har konsekvensene av coronaviruset satt mye av arbeidet på vent.

5.2.2 Tema 2. Utviklingsgruppas forutsetninger.

Klart formål - Riktige saker - Riktig gruppesammensetning - Støttende organisatoriske systemer.

Hva er oppdraget og hensikten med utviklingsgruppa?

Respondentene på skole 2 forteller at oppdraget til utviklingsgruppa er å drive utviklingsarbeidet på skolen, «tenke de store tankene». Gruppa skal planlegge og legge til rette for aktivitetene når profesjonsfellesskapet samles til utviklingstid, populært kalt «onsdagstid».

Det trekkes også frem at hensikten med gruppa er å «legitimere den jobben som skal gjøres i utviklingstida». Her legges det vekt på at gjennom gruppas sammensetning med ressurslærere og ledelse skaper en bedre gjennomslagskraft inn i profesjonsfellesskapet. «Hensikten med gruppa er at ikke alt bare kommer fra ledelsen, at det på en måte kommer også fra oss som står i klasserommet hver dag, ikke sånn ovenfra og ned.». Det å unngå toppstyring og legitimere utviklingsarbeidet trekkes frem av flere respondenter som sentralt med oppdraget til utviklingsgruppa. Ressurslærere sin evne til å kunne «kommunisere begge veier» blir også sett på som viktig. De må ha en god dialog med profesjonsfellesskapet og fungere godt i utviklingsgruppe.

Hvordan er utviklingsgruppa satt sammen?

Utviklingsgruppa består av rektor, inspektør og 3 ressurslærere. En ressurslærer fra 1.- 2.trinn en fra 3.- 5.trinn og en fra 6.-7. trinn. Ressurslærere er også leder for team på sine trinn.

Det har vært nylige utskiftninger i gruppa, og det er ulike erfaringsbakgrunner hos medlemmene i gruppa. Ressurslærere i gruppa er også ledere av team på de ulike trinnene på skolen. Flere av respondentene fremhevet at det kunne være vanskelig å rekruttere «de riktige folkene» som har «integritet og gjennomslagskraft» fra profesjonsfellesskapet.

Hva tenker du er bakgrunnen for denne organiseringen?

Det trekkes frem at basert på skolens størrelse er dette en god organisering. Det er viktig å ha tilstrekkelig struktur på arbeidet hvor hovedtrinnene er representert og kan koordinere en felles retning. «Det gjør seg på en måte nesten selv at vi må ha en slik organisering.». Fra ledere på skolen pekes på at organisering sørger for å «favne hele bildet» og er en god måte å binde skolen sammen på.

Hva gjør utviklingsgruppa og hvilke saker behandler den?

På denne skolen velger utviklingsgruppa ut hovedområder som det skal arbeides med i fellestida. Gruppa velger ut saker og hva som skal prioriteres. Målet er å finne retning og lede an skolens utviklingsarbeid. «De korte tankene og de lange tankene». Det drøftes også metoder og mer detaljplaner for «onsdagstid» i profesjonsfellesskapet.

Det behandles også «referatsaker». Dette er saker som kommer fra skolens team og kan omhandle ulike praktiske og pedagogiske utfordringer. Disse må også behandles i gruppa og meldes tilbake til profesjonsfellesskapet.

Noen respondenter uttrykker at det kan bli litt mange referatsaker og dette kan gå på bekostning av mer utviklingsrelaterte saker.

Passer dette oppdraget med det skolen er satt til å løse – levere?

Respondentene er samstemte i at utviklingsgruppa har en viktig funksjon i skolens arbeid og oppdraget den er satt til å løse. Den beskrives som et oversettelsesledd mellom oppdraget og profesjonsfellesskapet. På denne skolen blir sammensetningen i gruppa trukket frem som en viktig faktor for at utviklingsgruppa skal løse oppdraget. Det å rekruttere ressurslærere med «gjennomslagskraft» blir sett på som viktig for den legitimitet gruppa må ha.

En annen respondent sammenligner gruppas funksjon inn mot personalet med lærerens funksjon i klasserommet. «Gruppa er liksom litt læreren for fellestiden, der fellestiden er undervisningen, og alle lærere her, de er elever da.». En ressurslærer opplyser at «Jeg merker jo for min egen del at det er liksom godt å ha mulighet til å bli hørt, til å komme med innspill».

Skolen har hatt noe utskiftning i gruppa som kanskje forsinker noe av arbeidet, men opplever at gruppas oppdrag harmonerer med oppdraget som skal løses.

Hvordan holder utviklingsgruppen oversikt over arbeidet med å innføre og gjennomføre LK-20?

Respondentene er samlet i at mye av det overordnede er klart på skolen. Det har vært lagt ned et omfattende arbeid i å utarbeide et planverk for skolen. Dette planverket inneholder bolker på seks uker med pedagogisk fokus og tema. Denne prosessen beskrives som et godt utviklingsarbeid mellom profesjonsfellesskapet, utviklingsgruppa og ledelsen. Dette arbeidet har hatt en god start, men det uttrykkes at det er vanskelig å «holde trykket oppe».

«Vi har jobbet med seksukers bolker». Disse er direkte knyttet til LK20.

Hvilken type oppfølging og opplæring får utviklingsgruppa?

Oppfølging og opplæring oppleves noe forskjellig av de ulike respondentene på denne skolen. Det opplyses om at det har vært «veldig lite – altfor lite» fra en respondent til at andre respondenter opplever bydelsmøter og skoleeier som en støttende arena i skolens utviklingsarbeid. Det påpekes også at der ikke har vært «direkte opplæring – mer sosialisering» av utviklingsgruppa. Det oppleves at kommunen jobber med en samlet profesjonalisering. Respondentene på denne skolen vurderer den prosessen ulikt, fra «nyttig» til at nettverksmøter og samlinger kan oppleves å mangle mening og relevans for skolens arbeid i dag.

5.2.3 Tema 3. Prosesser

Klare bestillinger - Fokuseret kommunikasjon - Utnyttelse av forskjellighet - Fravær av politisk spill - Aktiv relasjon til omgivelser - Kontinuerlig gruppelæring - Effektiv teamledelse.

Hvordan er arbeidsfordelingen i gruppa?

Det er en oppfatning at utviklingsgruppa fungerer mest som et råd pr i dag. Ledelsen fører an i forberedelse og legger frem saker i utviklingsgruppa. Rektor forbereder og sender ut en agenda. Ressurslærere kommer til møtene og har meninger om det som legges frem, men er lite involvert i prosessen før og etter møtene. Det uttrykkes ønske fra ressurslærere og ledelse om mer involvering fra ressurslærere i de ulike fasene av arbeidet og at de kunne hatt flere konkrete oppgaver.

Hvordan er møtene i utviklingsgruppa organisert?

Utviklingsgruppa møtes en time hver uke. Rektor har satt opp og som oftest sendt ut en agenda i forkant. Sakene som behandles er både «referatsaker» som omhandler skolens generelle drift og det detaljplanlegges hva som skal fremlegges eller arbeides med i utviklingstiden på onsdager.

Hvordan forberedes saker og hvem legger de frem på møter?

På denne skolen er det rektor som i stor grad forbereder saker og legger de frem på møtene. Rektor har støtte fra inspektører i forberedelse av saker. Men i møtene kommer det også saker

fra de ulike teamene på skolen som drøftes og det gjennomføres en «kysten rundt» runde på møtene. Dette er en statusrapport fra alle trinnene. Det fremheves at selv om rektor forbereder sakene er det et felleseie i møtene.

Hvordan forløper et «vanlig» møte i utviklingsgruppa?

Respondenter fra ledelsen opplever at rektor leder, men at alle eier møtene. Respondenter fra ressurslærere opplever mer at de tar del som rådgivere i møtene. Det opplyses videre at det ofte er saker som angår drift som får mer plass enn planlegging av utviklingsarbeid. Samtidig blir gode ideer drøftet og det lages et referat fra møtet i etterkant.

Innføring og gjennomføring av LK-20 er et langvarig arbeid. Hva gjør utviklingsgruppen for å skape et trygt miljø for endring over tid?

Utviklingsgruppa har vært gjennom en prosess med en større profesjonalisering av skolen. Konkret har dette omhandlet et tydeligere regelverk for lærere og elever i hverdagen. Gruppa har også gjennomført en enkel spørreundersøkelse som en måling på om ulike arbeidsformer har fungert.

Gjennom disse ulike grepene ønsker utviklingsgruppa å «legge til rette for faglig felleskap» gjennom å «lære sammen og felles». Fra ledelsen oppleves det pr i dag som at ressurslærere bidrar mindre enn ønsket inn mot profesjonsfellesskapet. Dette sees i sammenheng med utskiftninger i gruppa. Det uttrykkes at utviklingsgruppa skal være «ankeret i utviklingsarbeidet» og ressurslærere er en viktig og sentral del av gruppa sitt arbeid.

Beskriv hvordan dere går frem når dere skal presentere utviklingsarbeid som omhandler LK-20 i profesjonsfellesskapet.

Det er rektor eller inspektør som formidler og presenterer opplegg til profesjonsfellesskapet. Pr i dag er ikke ressurslærere aktive i denne formidlingen. I etterkant av en felles fremlegging følger ressurslærere opp i sitt team og enhet. Flere respondenter uttrykker at det er ønskelig at ressurslærere bidrar mer i formidlingen til profesjonsfellesskapet.

Hvordan støtter utviklingsgruppen profesjonsfellesskapet i arbeidet med innføring og gjennomføring av LK-20?

Utviklingsgruppen prioriterer og detaljplanlegger det som legges frem i onsdagstid.

Får gruppen innspill fra andre eksterne aktører i arbeidet sitt, evt. hvilke?

Utviklingsgruppa deltar på nettverkssamlinger for bydelen og andre samlinger i kommunens regi. Den benytter seg av rådgivere fra skoleeier og henter inspirasjon fra andre skoler. Ressurslærere har deltatt i ledelsesdialogen på skolen som er en årlig dialog mellom skoleeier og den enkelte enhets ledergruppe.

Hvordan evaluerer gruppa arbeidet sitt?

De ulike prosessene og tiltak som blir iverksatt blir evaluert. Både internt i utviklingsgruppa og gjennom undersøkelser i profesjonsfellesskapet. Respondenter opplyser at gruppa har endret sammensetning etter en prosess som indirekte var en evaluering av gruppa sitt arbeid som førte frem til endringen av sammensetningen.

5.2.4 Tema 4. Relasjonelle tilstander

Psykologisk trygghet. Lagånd. Hensiktsmessig gruppekultur.

Hvordan trives du i utviklingsgruppa?

På denne skolen har respondentene litt ulik tilnærming til de relasjonelle tilstandene i gruppa. Det har vært utskiftninger i utviklingsgruppa på denne skolen gjennom skoleåret. På spørsmål om trivsel svarer en respondent «kommer litt an på hvem som er der». En respondent viser til at «det er noen som ikke er sånne pedagogiske motorer».

I etterkant av utskiftninger i gruppa uttrykker en annen respondent at trivselen har økt. Av flere respondenter trekkes det frem at når den nye gruppa fungerer er trivselen god, «når det er effektivt og det svinger litt, så synes jeg det er veldig bra, men når vi sitter her og sitter her så er det bortkasta». Det uttrykkes videre at trivselen øker når engasjementet for en sak eller saker er stort, «når noen gløder for noe, øker trivsel».

Når respondentene opplever at saker er relevante og aktuelle er det høy trivsel i gruppa. Flere i gruppa opplyser at de ikke kjenner de andre i gruppa godt nok enda, og at relasjonene i gruppa trenger å utvikles.

Hva betyr det for deg som menneske og fagperson å være en del av utviklingsgruppa?

Respondentene opplever det som meningsfullt å være en del av gruppa. Det fremheves at det er positivt som fagperson å få være med å skape retning på skolens pedagogiske arbeid.

Samlet sett har respondentene et ønske om å utvikle skolen.

Hvordan vil du beskrive samarbeidet i gruppa?

Respondentene synes at gruppas eksistens og arbeid er viktig, men de svarer noe ulikt på om de trives med samarbeidet i gruppa. «Det kommer an på, det er personavhengig» og «Ja, jeg trives godt i gruppa og kan snakke fritt» er utsagn som uttrykker forskjellige oppfatninger. På bakgrunn av de endringer som er gjort i gruppa opplyses det at det ligger bedre til rette for samarbeid, men at relasjonene trenger å bli bedre for å at samarbeidet skal bli enda bedre.

Kvaliteten på det samarbeidet som er i gruppa oppleves å være konstruktivt, basert på respekt og at man har mye å lære av hverandre. Samtidig opplyses det at ledelsen leder an og «når vi er enige, så gjør vi det, altså ledelsen».

Føler du at du kan «snakke fritt» i utviklingsgruppa?

Det hevdes av noen i gruppa at det kan snakkes fritt, og at det er et trygt klima i gruppa. Likevel sier andre at det er ledelsen som styrer sakene og fatter beslutninger. Respondenter fra ledelsen uttrykker at de kan snakke fritt, men reflekterer over en usikkerhet på om ressurslærere opplever det samme.

Hvordan løses uenigheter og eventuelle konflikter internt i utviklingsgruppa?

Fellesnevner for håndtering av uenighet og konflikter er dialog. Det opplyses at ledelsen tar tak og følger opp gjennom dialog og at ting løser seg på en på en god måte. Når det har vært konflikter i gruppa kan det ha utspring fra andre steder enn i gruppa. Det trekkes også frem at det kan bli «kjedelig om alle er enig hele tiden». Viktig å få frem ulike standpunkt og drøfte seg frem til en enighet.

Hva vil du si kjennetegner kulturen i utviklingsgruppa?

Ikke uventet oppleves kulturen litt ulikt på denne skolen. På den ene siden opplyses det om en positiv kultur som har «lyst til å drive det fremover» og en kultur for endring og refleksjon. På den andre siden er det et ønske om mer sosialisering og en respondent opplever at det er en mangel på kultur på bakgrunn av svake relasjoner og utskiftninger i gruppa. «Det har vært så mye skifter, og det er veldig vanskelig å si noe om hva som er kulturen nettopp nå.» «Men jeg er jo redd at, at det blir for liten plan på det da, at en tar det som, som brenner. Det påpekes også at der er en kultur for samarbeid, men at det er et felles behov om å jobbe mer sammen for å skape en felles kultur.

5.2.5 Tema 5. Resultater

Merverdi for organisasjon. Merverdi for det enkelte medlem.

Hva betyr utviklingsgruppen for skolen?

Oppfatninger av gruppas betydning for organisasjonen er udelt positive. Det vises til at gruppas arbeid er en kvalitetssikring inn mot arbeidet som foregår i profesjonsfellesskapet og ut til elevene. Videre fremheves det som positivt at lærerstemmen kommer inn i ledelsen, der beslutninger tas. Vi «får en bedre forståelse fordi de (ressurslærere) blir satt inn i problemstillingene».

Utviklingsgruppa oppleves å være et ankerfeste for prosesser på skolen med «profesjonalisering som paraply». Den bidrar til kvalitetssikring av lærernes arbeid inn mot elevene og ny læreplan. På denne måten blir pedagogiske og strukturelle funksjoner samkjørt. En respondent peker også på at «den bør bety mer enn den gjør». Det pekes på en sløyfe fra lærere til teamledere/ressurslærere videre til utviklingsgruppa tilbake til teamledere/ressurslærere og tilbake til lærere i profesjonsfellesskapet.

Er der endring i planleggingsarbeid og praksis?

Her har skolen, som tidligere nevnt, lagt ned et stort felles arbeid i et planverk i henhold til LK20. Med utviklingsgruppa i spissen har de delt inn skoleåret i seksukers-bolker med konkrete tema og arbeidsformer. Respondentene opplever at dette arbeidet har ført til konkrete endringer i lærernes planleggsarbeid og praksis i klasserommet.

Hvilke resultat av gruppa sitt arbeid ser dere i klasserommet, nærmest eleven?

Gjennom arbeidet med planverk og innføring av dette, ser denne skolen endring i klasserommet, nærmest eleven. Det trekkes frem at periodeplaner fører til konkrete produkt og resultater i klasserommet gjennom tverrfaglige prosjekt. Ressurslærere synes rammen med 6-ukers-bolker er en ny og god måte å jobbe på. I tillegg har utviklingsgruppa arbeidet med et felles sett av regler og rutiner for skolen. Dette er et ledd i profesjonalisering av skolen og fører til endring i elevens hverdag.

Hva skal til for at du skulle oppleve det som mer utviklende og motiverende?

Flere av respondentene trekker frem mer tid sammen som en sentral faktor for at gruppa skal bli mer motiverende og utviklende. Det pekes på tid til å arbeide i gruppa og mer tid til å

arbeide med utviklingsarbeid på skolen; «En time i uka er ikke nok». Riktig sammensetning av gruppa er også viktig og det uttrykkes et ønske om å bruke mindre tid på driftsrelaterte saker og mer tid på utviklingsarbeid. Respondenter fra ledelsen ønsker at ressurslærere gradvis leder mer av utviklingsarbeidet overfor profesjonsfelleskapet enn i dag. En annen fellesnevner fra respondentene er tydeligere prioriteringer og at gruppa kunne møtes ofte.

Er det noen sider ved utviklingsgruppa, på din skole, vi ikke har belyst? Evt. hva?

Det er behov for og det bør arbeides mer med å skape en bedre enhetsfølelse. Respondenter opplyser også at utviklingsgruppa har et uforløst potensial på grunn av nylige utskiftninger. Det uttrykkes også et ønske om at ressurslærere bør «løftes frem» og delta mer i de nettverk som finnes i kommunen.

Hva skal til, mener du, for at utviklingsgruppa skulle fungert enda bedre?

På spørsmål om hvordan arbeidet i utviklingsgruppa skal bli enda bedre, blir tid fellesnevneren. Enkelte respondenter ønsker også bedre struktur på møter og mer tid til forberedelse gjennom at saker og agenda kom tidligere ut til gruppa. Det reflekteres også over om utviklingsgruppa sin agenda og referat burde deles mer med profesjonsfelleskapet.

5.2.6 Oppsummert skole 2

På skole 2 har respondentene en noe ulik tilnærming til hva utviklingsgruppa er og bør være. Det hevdes at den kunne fungert enda bedre ved å unngå at man kommer i en tidsklemme, og ikke får gjort alt som var tenkt å gjøre. Det mest sentrale utviklingsarbeidet på skolen i dag er profesjonalisering gjennom at profesjonsfelleskapet skal fremstå mer samlet og konsekvent i møte med elever. Det trekkes også frem at utviklingsgruppas hensikt er å «tenke de korte og de lange tankene» og skape *koherens* for profesjonsfelleskapet. Gruppa består av rektor, inspektør og ressurslærere. Flere av respondentene fremhever at det kunne være vanskelig å rekruttere «de riktige folkene» som har «integritet og gjennomslagskraft» fra profesjonsfelleskapet. Oppfatninger av gruppas betydning for organisasjonen er udelt positive. Videre fremheves det som positivt at lærerstemmen kommer inn i ledelsen, der beslutninger tas. Utviklingsgruppa oppleves å være et ankerfeste for prosesser på skolen. Den bidrar til kvalitetssikring av lærernes arbeid inn mot elevene og ny læreplan.

Møtene i utviklingsgruppa er ledet av rektor. Sakene i utviklingsgruppa blir også i stor grad forberedt og lagt frem av rektor. Ressurslærerne fungerer som rådgivere, men ikke aktive formidlere inn i profesjonsfellesskapet. Respondentene på skole 2 har ulik oppfatning av om denne støtten fra skoleeier oppleves relevant for det arbeidet som utviklingsgruppa driver. Fra ledelsen trekkes bydelsmøtene frem som en støttende arena i skolens utviklingsarbeid. Samtidig hevdes det at nettverkssamlinger i regi av kommunen kan mangle noe mening og relevans for skolens arbeid pr i dag.

Respondentene har en litt ulik tilnærming til de relasjonelle tilstandene i gruppa. Respondentene synes at gruppas eksistens og arbeid er viktig, men de svarer noe ulikt på hvorvidt de trives i denne gruppa.

Når det kommer til innføring og gjennomføring av LK20 har skolen utviklet et tydelig planverk i samsvar med LK20 som alle pedagoger har vært involvert og engasjert i. Det har ført til endringer i profesjonsfellesskapets praksis nærmest eleven. Det trekkes frem at planverket fører til konkrete produkt og resultater i klasserommet basert på endring av praksis. Gruppas arbeid oppleves som en kvalitetssikring inn mot arbeidet som foregår i profesjonsfellesskapet og ut til elevene. Til tross for dette opplever noen respondenter at det er «strekk i laget», og at oppdraget løses ulikt innad på enheten. Det uttrykkes at utviklingsgruppas arbeid har et større potensiale for å skape resultater.

5.3 Skole 3.

5.3.1 Tema 1. Utviklingsarbeid i Kristiansandskolen.

Hva er det mest sentrale utviklingsarbeidet akkurat nå?

Skole 3 har to områder som de har mest fokus på. For det første er det LK-20 i praksis. Her har de fokus på ulike tema i forhold til læreplaner. Det har vært jobbet med å starte prosesser og «hvordan finne en port inn» i planarbeidet. Det å utarbeide forslag sammen til hvordan konkrete periodeplaner kan og skal se ut har tatt mye tid.

For det andre er det systematisk kompetansehevingsarbeid på veilederkompetanse. Skolen er praksis-skole, noe som betyr at de har et nært og systematisk samarbeid med lærerutdanningen ved UIA i forhold til studenter i praksis. «Så det blir vår hovedprioritet å ta veiledningspedagogikk sammen, så vi vil ikke ha så mange andre satsninger da». Men det å innføre og gjennomføre LK-20 er noe som jobbes med kontinuerlig, og som utviklingsgruppa løpende kjører prosesser på.

Hvordan jobber dere med utviklingsarbeid på skolen?

På skole 3 har de den siste tiden jobbet med å forstå prinsippene i LK-20, hvilke konsekvenser det får for hva profesjonsfellesskapet skal jobbe med, og hvordan dette kommer til uttrykk i klasserommet. «Når vi ser inn i bygget, da skal vi se fagfornyelsen.» De har jobbet seg inn i å forstå LK-20 ved hjelp av litteratur som belyser dette. «Jeg leste en tykk bok fra perm til perm, og holdt en presentasjon i personalet om temaet». Dette ble en døråpner både for utviklingsgruppa og for profesjonsfellesskapet om hva LK-20 er og hvordan endringene kan se ut i praksis.

Alt utviklingsarbeid på skolen går gjennom utviklingsgruppa som er rektor, inspektør og to ressurslærere. «Så hvis vi i ledelsen har noen tanker om hva vi ønsker og sånn, så lufter vi dette med ressurslærerne, og så får de sine innspill på det. De har ofte veldig gode innspill, og så justerer vi i forhold til det.» Alle respondentene uttrykker at skolen er opptatt av å utvikle god praksis ved å justere og forbedre seg. Det at de har valgt å bli LU-skole og forpliktet seg på et kompetansehevingsløft i profesjonsfellesskapet understreker dette.

5.3.2 Tema 2. Utviklingsgruppas forutsetninger.

Klart formål - Riktige saker - Riktig gruppesammensetning - Støttende organisatoriske systemer

Hva er oppdraget og hensikten med utviklingsgruppa?

På skole 3 uttrykker respondentene at utviklingsgruppa er bindeleddet mellom ledelsen og profesjonsfellesskapet. Og det går begge veier. En respondent sier at «personalet skal ha et eierforhold til det de driver med, og det kommer jo ikke av at en fra ledelsen står og trøkker det ned over hodet ditt». Skolen legger kommunens føringer til grunn for arbeidet i gruppa for å løse hovedoppdraget i klasserommet. Respondentene forteller at det er et uttrykt krav fra skoleeier om å drive utviklingsarbeid på skolen. For at det skal være forankret i personalet kan det like gjerne være ressurslærerne som at det er ledelsen som legger frem og presenterer hva som skal jobbes med og hvordan. «Det som er så fint når en bruker ressurslærerne ... det er jo en forankring ut i personalet pluss at de har jo mye mer følere ute på hva personalet er opptatt av. Der har vi i ledelsen fått justert oss ganske mange ganger.» Videre sier en respondent at «hvis, på en måte, at rektor og inspektør, skulle ha drevet alt utviklingsarbeidet og sånn, da hadde det blitt veldig mye dårligere.»

Det trekkes også frem at utviklingsgruppas hensikt og arbeid er å «tenke de korte og de lange tankene» og «samkjøre de tingene som profesjonsfellesskapet skal forholde seg til». En annen respondent sier: «Jeg tenker at det viktigste er å sette retning, det er på en måte det første, og det neste å lage veien». Ressurslærerne er plukket ut med tanke på dette.

Hvordan er utviklingsgruppa satt sammen?

Gruppa består også her av rektor, inspektør og to ressurslærere. De to ressurslærerne rekrutteres inn basert på at de søker og har et ønske om å ha en pådriver-rolle. De plukkes til slutt ut av skolens ledelse. På denne skolen er det to ressurslærere som har erfaring med å være ressurslærere, og som tidligere hadde roller som fagkontakter. De to representerer hvert sitt hovedtrinn, altså småskoletrinn og mellomtrinn. Ressurslærerne møter ledelsen i et fast møte hver 14.dag, og gjør mellomarbeid seg imellom i tillegg.

Hva tenker du er bakgrunnen for denne organiseringen?

Ressurslærerne trekkes frem av ledelsen som deres hjelp til å justere kursen i forhold til hvor skoen trykker og hvor utfordringsbilde ligger. Dette oppleves som viktig, og som selve

intensjonen med å være både lærere og ledere i en slik gruppe. Møtene i gruppa oppleves som et felles ansvar som ledelsen leder. En forutsetning for arbeidet er at det er satt av tid til dette. Det er «viktig å ha med lærere i dette, for de er de som er i klasserommet og vet hva det handler om». Ressurslærerne blir hørt og involvert direkte i beslutningene om hvilken retning skolen velger i utviklingsarbeidet sitt. Slik sett er dette distribuert ledelse i praksis. Dette samspillet mellom ledelse og personalet opplever respondentene som «helt ideelt». Før tiden med ressurslærere var det fagkontaktene som hadde en slik pådriver-rolle innenfor faget sitt. Dagens ordning er en videreføring av den gamle ordningen, men med fokus på organisasjonstenkning mer enn fag.

Hva gjør utviklingsgruppa og hvilke saker behandler den?

Utviklingsgruppa jobber med innføring og gjennomføring av LK-20. Alt annet utviklingsarbeid går også gjennom utviklingsgruppa, f.eks det å holde tak i arbeid med klasseledelse og inkluderende læringsmiljø, og ikke minst kompetansehevingen som skal gjennomføres inneværende skoleår. Noen respondenter nevner at det fysiske læringsmiljøet også blir viktig å se på for utviklingsgruppa fordi det henger sammen med nye måter å jobbe på som følge av LK-20. Utviklingsgruppa er et redskap for å sette retning, prioritere og strukturere arbeidet for profesjonsfellesskapet. Man er slik sett avhengig av de rette folkene, og det kjennes fra respondentene godt å være flere.

Passer dette oppdraget med det skolen er satt til å løse – levere?

En respondent uttrykker veldig entusiasme for utviklingsgruppe-modellen: «Det er en helt utrolig god måte å jobbe på, mye bedre enn disse fagnettverkene.». Skolens planarbeid har forankring i denne gruppa, og tas videre ut i profesjonsfellesskapet. «Det passer jo egentlig veldig bra sammen. Det er ikke sånn at vi føler vi sitter og jobber med sånne uvesentlige oppdrag i denne gruppen.» Respondentene opplever å jobbe med relevante saker som henger godt sammen. I forbindelse med at skolen har blitt praksis-skole står utviklingsgruppa sentralt i å organisere, strukturere og holde fremdriften i dette arbeidet overfor profesjonsfellesskapet. «Jeg synes også dette henger veldig tett sammen med gruppas arbeid» sier en av respondentene.

Hvordan holder utviklingsgruppen oversikt over arbeidet med å innføre og gjennomføre LK-20?

Alle respondentene forteller om at de nok ikke har kommet så langt med innføring og gjennomføring av LK-20 som de hadde håpet på. Det har vært en pandemi som har påvirket. I tillegg står skolen midt i en byggeprosess som krever ressurser brukt også på dette. Om selve planarbeidet sier en av respondentene følgende: «Vi har ikke kommet så langt som vi ville, men vi har kommet så langt at vi har utarbeidet et skjema som vi har begynt å føre ting inn i. Vi har delt året opp i disse her ukene eller periodene med å fordype oss i de forskjellige temaene». Både før, under og etter pandemien har det vært holdt samlinger i profesjonsfellesskapet med LK-20 som tema. Skolen har benyttet seg av digitale ressurser, også kalt kompetansepakker, fra Utdanningsdirektoratet. «Man har ikke fått jobbet med alt. Vi føler oss ikke helt i mål». Alle respondentene uttrykker på ulike måter at det ikke finnes fasitsvar på hvordan den nye læreplanen skal praktiseres. Alt er basert på utprøving i henhold til nyere forskning som er en slags *aksjonslæring* organisert i *lærende møter*. Når noen respondenter snakker om aksjonslæring beskriver de læringsløyper og lærende møter som er velkjente metoder innenfor gruppelæring og utvikling av en kollektiv praksis. Det handler om å få oppdrag i utviklingstid, teste disse ut i klasserommet og reflektere sammen med kolleger. Dette er eksempler på kollektiv læring og utvikling av felles praksis slik bl.a. Roald (2012) og Paulsen (2021) beskriver det. I kommunens rammeverk for mestring og kvalitet er også lærende fellesskap et eget arbeidsområde.

Hvilken type oppfølging og opplæring får utviklingsgruppa?

Utviklingsgruppa har ikke fått noe opplæring i den forstand, men respondentene er positive til den jevnlig oppfølgingen de får fra skoleeier. En av respondentene sier at «vi føler jo vi får inputs når vi har de samlingene i kommunen om hva man skal ha fokus på. Man får en del praktiske tips om måter å organisere arbeidet på». En respondent forteller at nettverket presenterer en del metoder og måter å jobbe på i profesjonsfellesskapet. «De er jo kjempegode til å modellere, og så prøver vi å modellere dette ut i profesjonsfellesskapet».

Gjennom utviklingsnettverk ledet av rådgivere i oppvekst følges gruppa opp, og de ser sammenhengene mellom nettverket, utviklingsgruppa, profesjonsfellesskapet og helt ut til eleven. Det ligger også en åpen invitasjon til å henvende seg direkte til disse rådgiverne i oppvekst dersom skolen skulle ha behov for det.

5.3.3 Tema 3. Prosesser

Klare bestillinger - Fokuseret kommunikasjon - Utnyttelse av forskjellighet - Fravær av politisk spill - Aktiv relasjon til omgivelser - Kontinuerlig gruppelæring - Effektiv teamledelse

Hvordan er arbeidsfordelingen i gruppa?

På denne skolen har ikke utviklingsgruppa formalisert arbeidet sitt med saksliste, referat og en tydelig møtestruktur. «Det er ikke noe som er skrevet ned noen plass. Hvem, hvem gjør hva egentlig? (...) sammen lager vi en agenda for det vi trenger å skjønne, og alle i gruppa tar en del av ansvaret». Arbeidet fordeles jevnt mellom gruppe medlemmene, og alle har medansvar for å presentere og drive utviklingsarbeidet i profesjonsfellesskapet. For det meste er det inspektøren som holder et overordnet tak i forarbeidet til utviklingsgruppa, men alle bidrar godt. Ressurslærerne jobber også med arbeidet på egen hånd innenfor rammene som er avtalt til enhver tid i gruppa. Alle respondentene er opptatt av at ressurslærerne skal formidle ut i profesjonsfellesskapet for å få inn lærerperspektivet. «Men ledelsen er jo alltid der. De går ikke på kontoret og gjør noe annet, mens vi sitter der» sier en respondent som vil understreke at dette er et arbeid som gruppa gjør samme.

Hvordan er møtene i utviklingsgruppa organisert?

Denne skolen har ikke en stram møtekultur. «Vi har liksom ikke noe stram regi på det. Hvis det er de periodeplanene så har jeg da gjort et forarbeid med å printe ut Det sklir ikke ut selv om vi ikke har en formell agenda». De har fast møte hver 14. dag, og varigheten på møte er 1 time. Ressurslærer følger opp oppgaver hver uke som et slags mellomarbeid mellom de faste møtene. «Det har vi avsatt tid til, altså hver uke, men så er det annenhver uke vi får tid til å sitte alle sammen». Dersom et møte blir avlyst av ulike grunner kan ressurslærerne jobbe videre med det som har vært fra forrige møte.

Hvordan forberedes saker og hvem legger de frem på møter?

Det sendes ikke ut saksliste eller skrives referat fra gruppas arbeid. Møtene blir beskrevet som uformelle, men saksorienterte og konkrete. Inspektør eller rektor presenterer et innhold som ressurslærerne er påkoblet og kan påvirke med innspill. «Godt samspill mellom alle i gruppa» sier en av respondentene, og oppsummerer med det mye av det de andre respondentene svarer på spørsmålet. De fortsetter og ferdigstiller saker der de avsluttet på forrige møte.

Hvordan forløper et «vanlig» møte i utviklingsgruppa?

Som sagt har ikke denne skolen en klar møtstruktur, men innholdsmessig har de klare tanker om hva som skjer. Det fortelles at man jobber med et tema som skal belyses fra ulike innfallsvinkler. «Vi drøfter ideer og forslag, og alle kommer med innspill. Hvis f.eks inspektøren har forberedt en sak, så er hensikten at gruppa skal settes inn i denne og at hvert medlem uttaler seg om innholdet og hva som blir veien videre». Ut fra innspill blir det justert og laget en skisse av hva og hvordan det skal legges frem i profesjonsfellesskapet. «Vi har et digitalt delingsrom hvor prosesser rundt dette foregår.» «Vi ser på de store linjene, litt sånn, dette må vi ta tak i, og lager en framdriftsplan for det videre arbeidet».

Innføring og gjennomføring av LK-20 er et langvarig arbeid. Hva gjør utviklingsgruppen for å skape et trygt miljø for endring over tid?

Utviklingsgruppa har regelmessige møter hver 2.uke. De holder kontinuitet ved at saker behandles og videreutvikles. Et digitalt delingsrom er tilgjengelig for alle medlemmene, og her kan man holde oversikt og en viss forutsigbarhet.

Det er en positiv ånd i personalet. Mange er endringsvillige og «folk er veldig på og ønsker å være med. Det viktigste vi gjør er å få folk til å se at dette er overkommelig» uttrykker en av respondentene. Det uttrykkes fra alle at tid er et knapt gode.

Beskriv hvordan dere går frem når dere skal presentere utviklingsarbeid som omhandler LK20 i profesjonsfellesskapet?

Skole 3 har benyttet Utdanningsdirektoratets kompetansepakker i arbeidet med innføring og gjennomføring av LK20. I tillegg ser utviklingsgruppa på endringer i skolens og klasserommets fysiske utforming for å møte krav og forventninger i ny læreplan. I arbeidet med LK-20 har denne gruppa vært sentral i å legge til rette for gode prosesser i profesjonsfellesskapet.

På skole 3 fremheves det at ressurslærere brukes aktivt for å presentere i profesjonsfellesskapet for å løfte frem lærerstemmen i kollegiet. En respondent opplyser at alle gruppemedlemmene er «litt like» i gruppa, men at lærerne kommer inn med et annet perspektiv.

Hvordan støtter utviklingsgruppen profesjonsfellesskapet i arbeidet med innføring og gjennomføring av LK20

Utviklingsgruppa prøver å sortere og strukturere innholdet i arbeidet for at det skal oppleves meningsfullt og kjent for profesjonsfellesskapet. På spørsmål om hvilken støtte

utviklingsgruppa får til sitt arbeid pekte en av respondentene på «modellering» som en nøkkel for støtte. Med modellering menes å konkretisere en metode eller på andre måter minske gapet mellom teori og praktisk handling som gir resultater. «De (nettverket) er jo kjempegode til å modellere, og så prøver vi å modellere dette ut i profesjonsfellesskapet».

Utviklingsgruppa gir profesjonsfellesskapet både verktøy for refleksjon i eget forum og til bruk i klasserommet, nærmest eleven. Alle respondentene gir i sum et inntrykk av å jobbe innovativt og godt sammen for å innføre og gjennomføre LK-20.

Får gruppen innspill fra andre eksterne aktører i arbeidet sitt, evt. hvilke?

«Altså, ja, vi får jo innspill på de samlingene som ja i nettverket.» Her veksles det mellom forelesning, praksisfortellinger fra andre skoler og arbeid i grupper etter modell fra lærende møter. Nettverket er delt inn i bydelssoner slik at skoler fra samme bydel kan støtte og hjelpe hverandre. Respondentene trekker frem fordelene med at både ledere og ressurslærere deltar her. «Det er jo en kjempefordel, for da har vi det samme og kan diskutere ut fra.»

Det er ikke andre aktører enn representanter fra skoleeier og skolene selv som støtter hverandres arbeid i utviklingsgruppa.

Hvordan evaluerer gruppa arbeidet sitt?

Evaluering av arbeidet som gjøres i profesjonsfellesskapet evalueres av alle pedagoger. Respondentene opplyser at selve arbeidet i gruppa ikke evalueres på noe konkret vis. «Har vi gjort det? Nei.» De ser på tilbakemeldinger fra personalet, men altså ingen evaluering av selve arbeidet i utviklingsgruppa. «Medlemmene i gruppa jobber sammen på en god måte Vi behandler hverandre med respekt». «Man ser jo at medlemmene stiller forberedt, men det blir en uformell evaluering». Denne er ikke uttalt men implisitt.

5.3.4 Tema 4. Relasjonelle tilstander

Psykologisk trygghet. Lagånd. Hensiktsmessig gruppekultur.

Hvordan trives du i utviklingsgruppa?

Respondentene på skole 3 er ganske samstemte i at utviklingsgruppa er et godt sted å være for å utvikle skolen i en tydelig retning. Det uttrykkes høy trivsel. Flere fremhever de gode relasjonene de har innad i gruppa. Alle respondentene svarer at gruppa har en uformell tone og «trygge og erfarne ressurslærere». «Jeg elsker å være i den gruppa. Det er det gøyeste jeg

gjør.» «Vi jobber sammen på en god måte». En respondent føler seg verdsatt og synes det er spennende å få lov å være med og gjøre en viktig jobb i utviklingsgruppa.

En annen respondent sier at «når du har folk rundt deg som, som brenner for noe og som har lyst til å drive utviklingen, ja ... det er sånn, det gir energi i gruppen.»

Hva betyr det for deg som menneske og fagperson å være en del av utviklingsgruppa?

Som fagpersoner trekker medlemmene frem at de opplever seg respektert, verdsatt og at arbeidet i gruppa bygger engasjement. Det er «en oppløftende plass å være.»

Det gir faglig påfyll og kontinuerlig utvikling i det å få bidra gjennom egne erfaringer.

Hvordan vil du beskrive samarbeidet i gruppa?

Det er en trygg og avslappet stemning i gruppa. Lederne uttrykker at de får viktige innspill fra ressurslærerne og velger å lytte til dem. «Vi har ulike roller og titler, og er litt forskjellige, men at vi er likeverdige.» Det er et godt og likeverdig samarbeid som foregår i en i en uformell tone.

Føler du at du kan «snakke fritt» i utviklingsgruppa?

Uenighet blir håndtert konstruktivt på denne skolen. Respondentene sier at det ikke oppstår konflikter, men at det er rom for å være uenige. Ingen sitter på fasitsvaret. Ved å diskutere og belyse saker fra flere sider kan det være berikende at medlemmene ser ulikt på ting. Alle respondentene uttrykker at de «kan snakke fritt».

Hvordan løses uenigheter og eventuelle konflikter internt i utviklingsgruppa?

Alle i gruppa er villige til å se mulighetene for hvordan ting kan løses ulikt. Denne rausheten ligger i bunnen, kanskje fordi gruppemedlemmene har jobbet lenge sammen og kjenner hverandre. Det har vært faglige uenigheter, men disse løses med respekt, man blir enige om en felles strategi..

Hva vil du si kjennetegner kulturen i utviklingsgruppa?

Det fortelles at gruppa betyr mye for hvordan profesjonsfellesskapet skal håndtere utviklingsarbeidet det blir stilt overfor. Medlemmene i profesjonsfellesskapet har mer respekt for utviklingsgruppas arbeid siden lærere deltar i gruppa. Lærerne som er med «passer på at det blir relevant for lærerne». «Vi klarer bedre å være målrettet og få gjennomført det vi skal. Endringsprosessene skjer forttere nå enn før tror jeg.» Her ligger implisitt at man ønsker det

beste for skolen, og at det er basert på tillit og respekt. «Kulturen på skolen er veldig positiv til endring». Personalet ønsker alltid å forbedre seg.»

5.3.5 Tema 5. Resultater

Merverdi for organisasjon. Merverdi for det enkelte medlem.

Hva betyr utviklingsgruppen for skolen?

Respondentene opplever at utviklingsgruppa gir stor merverdi for organisasjonen. De mener at gruppa gir utviklingsarbeidet mening, struktur og retning. Det er «lettere for personalet å se at det er disse tingene vi fokuserer på»

Gruppa gjør sakene relevante for profesjonsfelleskapet. Det tilfører organisasjonen, men også medlemmene i gruppa, faglig påfyll og tyngde til å begrunne valg og prioriteringer i arbeidet. De er opptatt av at det skal skje endringer i klasserommet som følge av gruppas arbeid. «Hvis det ikke gir endring ut i klasserommet, er det ingen vits.»

Det er viktig å ha en sånn gruppe som holder en tydelig rød tråd i arbeidet. Respondentene påpeker viktigheten av at lærere er med og tar beslutninger i en ledergruppe.

Er der endring i planleggingsarbeid og praksis?

Ja, det skjer fortere enn før, men vi skulle gjerne hatt mer tid. Et gjennomgående inntrykk hos disse respondentene er at de så bevisst snakker om teori og praksis som to komponenter som må henge sammen for at god skoleutvikling kan skje.

Hvilke resultat av gruppa sitt arbeid ser dere i klasserommet, nærmest eleven?

Skolen har mange konkrete eksempler på at medlemmene i utviklingsgruppa jobber med å koble teori og praksis sammen, noe som er avgjørende for at reelle endringer kan skje. I denne sammenheng hører vi at respondentene har et praksisnært fokus på utviklingsarbeidet. «Det er vi som må tilpasse oss læreplanen, ikke den som skal tilpasse seg oss, ikke sant?». De henviser til litteratur og teori, men er samtidig veldig konkrete på hvordan dette bør se ut i klasserommet. Videre konkretiserer respondentene resultat-komponenten ved at de snakker om ny-møblering i klasserommet og tiltak for elev-medvirkning som en konsekvens av nye arbeidsmetoder i læreplanen. «Det er ikke læreboka som styrer, men læreplan»

Hva skal til for at du skulle oppleve det som mer utviklende og motiverende?

Det pekes på at kapasiteten i denne gruppa er veldig avgjørende for hva vi gjennom profesjonsfellesskapet klarer å utrette ut i klasserommet. Viktig med relevans i utviklingsarbeidet for profesjonsfellesskapet. Respondenter opplever at det er knapt med tid og skulle hatt mer tid til utviklingsarbeidet. Det er et ønske om bedre struktur på møter, med en klarere agenda for å gjøre møtene mer effektive. En respondent etterlyser mer ekstern kompetanse «Det vi trenger for å heve oss».

Er det noen sider ved utviklingsgruppa, på din skole, vi ikke har belyst? Evt. hva?

Det trekkes frem at utviklingsgruppa kunne trengt mer tid til å jobbe med saker. Møtene blir ofte arbeidsmøter, og hvert medlem må sette av mer tid mellom møtene til å få realisert det som skal gjennomføres. Samtidig peker et av medlemmene i gruppa på at «denne organiseringen der en har ressurslærere, så mister vi litt av dette som egentlig var fagnettverkene.» Som nevnt i kap 2 avviklet kommunene fagnettverkene og erstattet de med utviklingsnettverk for å få mer sammenheng og mindre fragmenterte fora. Det var jo disse fagutviklerne i engelsk, matte og norsk. De hadde jo forberedt noe, og så kom de tilbake på skolen sin og presenterte det.» Denne organiseringen hadde et mer fagdidaktisk fokus, mens utviklingsgruppa har et organisatorisk fokus på et mer overordnet nivå. Det blir uttrykt at man ideelt sett kunne ønsket seg begge deler.

Det at ledelsen er en aktiv part i arbeidet med skolens utviklingsarbeid trekkes frem som en suksessfaktor. «Det er felles prosjekt ledelsen og lærerne sammen».

Hva skal til, mener du, for at utviklingsgruppa skulle fungert enda bedre?

På spørsmål om ytterligere forbedring av arbeidet i gruppe sier alle respondenter at de savner mer tid til utviklingsarbeid. Både i utviklingsgruppa og med profesjonsfellesskapet. Det blir nevnt at gruppa kunne hatt en bedre struktur i arbeidet og en respondent trekker frem at fagnettverk skulle fungert sammen med utviklingsgruppa. Det påpekes også at utviklingsarbeidet kan bli veldig overordnet. «Man kunne konkretisert mer i en faglig retning».

5.3.6 Oppsummert skole 3

På skole 3 uttrykker informantene at utviklingsgruppa, som består av rektor, inspektør og ressurslærere, er bindeleddet mellom ledelsen og profesjonsfellesskapet. De legger kommunens føringer til grunn for arbeidet i gruppa for å løse hovedoppdraget i klasserommet. Utviklingsgruppa er positive til den oppfølging de får fra skoleeier. Gjennom

utviklingsnettverk følges gruppa tett opp, og de ser sammenhengene mellom nettverket, utviklingsgruppa, profesjonsfellesskapet og helt ut til eleven.

Skolen har benyttet Utdanningsdirektoratets kompetansepakker i arbeidet med innføring og gjennomføring av LK20. I tillegg ser utviklingsgruppa på endringer i skolens og klasserommets fysiske utforming for å møte krav og forventninger i ny læreplan. I arbeidet med LK-20 har denne gruppa vært sentral i å legge til rette for gode prosesser i profesjonsfellesskapet. Arbeidet fordeles jevnt mellom gruppemedlemmene, og alle har medansvar for å presentere og drive utviklingsarbeidet i profesjonsfellesskapet. Det sendes ikke ut saksliste eller skrives referat fra gruppas arbeid. Møtene blir beskrevet som uformelle, men saksorienterte og konkrete.

På skole 3 fremheves det at ressurslærere brukes aktivt for å presentere i profesjonsfellesskapet for å løfte frem lærerstemmen i kollegiet. Ressurslærerne trekkes frem av ledelsen som deres hjelp til å justere kursen i forhold til hvor skoen trykker og hvor utfordringsbilde ligger. Møtene i gruppa oppleves som et felles ansvar som ledelsen leder.

Evaluering av arbeidet som gjøres i profesjonsfellesskapet evalueres av alle pedagoger. Selve arbeidet i gruppa evalueres ikke på noe konkret vis. Man jobber frem løsninger som skal brukes i profesjonsselskapet.

Respondentene opplever at utviklingsgruppa gir stor merverdi for organisasjonen. De mener at gruppa gir utviklingsarbeidet i profesjonsfellesskapet mening og retning. Det tilfører organisasjonen, men også medlemmene i gruppa, faglig påfyll og tyngde til å begrunne valg og prioriteringer i arbeidet. Som fagpersoner trekker medlemmene frem at de opplever seg respektert, verdsatt og at arbeidet i gruppa bygger engasjement.

Respondentene på skole 3 er ganske samstemte i at utviklingsgruppa er et godt sted å være for å utvikle skolen i en tydelig retning. Alle respondentene svarer at gruppa har en uformell tone og «trygge og erfarne ressurslærere». Alle respondentene gir i sum et inntrykk av å jobbe innovativt og godt sammen for å innføre og gjennomføre LK-20.

Videre konkretiserer respondentene resultat-komponenten ved at de snakker om ny-møblering i klasserommet og elev-medvirkning som en konsekvens av nye arbeidsmetoder. I denne

sammenheng hører vi at respondentene har et praksisnært fokus på utviklingsarbeidet. De henviser til litteratur og teori, men er samtidig veldig konkrete på tiltak.

På spørsmål om ytterlige forbedring av arbeidet i gruppe sier alle respondenter at de savner mer tid til utviklingsarbeid Både i utviklingsgruppa og med profesjonsfelleskapet. Det blir nevnt at gruppa kunne ha en bedre struktur i arbeidet og en respondent trekker frem at fagnettverk skulle fungert sammen med utviklingsgruppa. Det påpekes også at utviklingsarbeidet kan bli veldig overordnet og kunne konkretiseres mer i en faglig retning.

5.4 En samlet fremstilling

I dette kapittelet har vi gitt en deskriptiv fremstilling av funnene våre. Vi har latt respondentenes svar på spørsmålene vi stilte dem, prege fremstillingen. Både spørsmålene vi stilte og den deskriptive fremstillingen er sett i lys av modellen til Bang & Midelfart (2021).

	Skole 1	Skole 2	Skole 3
Forutsetninger <i>formål saker gruppe støtte</i>	Eksisterende ledergruppe Behandler drift og utviklingssaker. Bevisst på formål med utviklingsgruppa. Fast sammensetning i gruppa over tid. Opplever god støtte fra skoleeier sine utviklingsnettverk.	Eksisterende ledergruppe. Behandler drift og utviklingssaker. Bevisst på formål med utviklingsgruppa. Ny gruppesammensetning. Opplever mindre støtte fra skoleeier sine utviklingsnettverk.	Eksisterende ledergruppe. Behandler drift og utviklingssaker. Bevisst på formål med utviklingsgruppa. Fast sammensetning i gruppa over tid. Opplever god støtte fra skoleeier sine utviklingsnettverk.
Prosesser <i>bestillinger kommunikasjon utnytte forskjellighet forhold til omgivelsene gruppeløring</i>	Har etablerte formelle rammer. Kontinuitet som ledergruppe. Ressurslærere aktive i formidling i profesjonsfelleskap. Evaluerer tiltak, men ikke eget arbeid.	Trenger mer formelle rammer rundt gruppa. Spriker i kunnskap og visjoner. Ressurslærere som rådgivere. Evaluerer tiltak, men ikke eget arbeid.	Har mer uformelle rammer og prosesser. God forankring i personalet. Ressurslærere aktive i formidling i profesjonsfelleskap. Evaluerer tiltak, men ikke eget arbeid.
Relasjonelle tilstander <i>Psykologisk trygghet Lagånd Gruppekultur</i>	Høy trivsel blant medlemmer. Trygghet og takhøyde for å være uenige. Alle innspill er relevante. Gruppekulturen oppleves som noe hemmende for påvirkning av profesjonsfelleskap.	Medlemmer trives men ulik psykologisk trygghet skaper usikkerhet. Preg av nyetablert gruppe. I utviklingsfase av gruppekultur.	Trygg gruppe som trives sammen. Samkjørt på formål og prosess. Hensiktsmessig gruppekultur.
Resultater <i>merverdi for skolen merverdi for den enkelte</i>	Viser til tidligere resultater fra utviklingsarbeid. Har jobbet med kompetansepakker for LK-20 fra Utdanningsdirektoratet, men står litt fast. Medlemmer opplever faglig og menneskelig utvikling.	Har utarbeidet et godt planverk til undervisningen i henhold til LK20. Fagovergripende praksis og endring i pedagogiske opplegg. Medlemmer opplever faglig og menneskelig utvikling.	Målrrettet arbeid med innføring og gjennomføring av LK20. Realistisk tilnærming, stor gjennomslagskraft. Endring av undervisningslokaler og pedagogiske opplegg. Arbeid med kompetansepakker for LK-20 fra Utdanningsdirektoratet. Medlemmer opplever faglig og menneskelig utvikling.

Figur 5.1 En kortfattet oppsummering av hva vi fant i utviklingsgruppene på skolene.

Utviklingsnettverket blir av respondenter på to av de tre skolene trukket frem som et godt støttesystem for å få iverksatt tiltak basert på kompetanseutvikling som drives der. Det kan

virke som at arbeidet oppleves å henge sammen på en mer fagovergripende måte enn da de rene fagnettverkene eksisterte. Det å jobbe fagovergripende, på tvers av fag og sammen om fag, er noe av det som preger LK-20 sine intensjoner, både i overordnet del og i fagplanene. I så måte kan vi si at netterket, bestående av gode og drivende utviklingsgrupper, bidrar til å innføre og gjennomføre LK-20 ut i klasserommene på den enkelte skole.

Vi vil i neste kapittel sammenligne de tre skolene basert på den presenterte datainnsamlingen. Deretter vil vi drøfte interessante funn både i lys av modellen til Bang & Midelfart (2021) og vår metodiske modell.

6.0 Hvilke faktorer fremstår som mest kritiske for gruppenes evne til å levere resultater?

Ledelse er å skape resultater gjennom andre. For utviklingsgruppa er dette å skape resultat gjennom å påvirke profesjonsfelleskapet til å operasjonalisere LK-20. I vår problemstilling er vi nysgjerrige på om gruppene, slik de fungerer, kan realisere intensjonene i LK-20 ved at profesjonsfelleskapet utvikler felles praksis. For å belyse dette har vi valgt å ta utgangspunkt i resultat-komponenten fordi det er denne variabelen som forklarer hvordan de andre komponentene fungerer.

6.1 Resultat

Vi har gjennom vår teoretiske og metodiske tilnærming prøvd å vise et bilde av hvordan det ser ut akkurat nå hos tre skoler i en av de ti største byene i Norge. Resultatkomponenten hos Bang og Midelfart (2021) viser til to faktorer for resultat, den ene er at arbeidet til utviklingsgruppa skal gi en merverdi for organisasjonen og den andre er en merverdi for det enkelte medlem. Den merverdien vi ser etter i organisasjonen er indikatorer på innføring og gjennomføringen av LK20. Samtidig viser Bang og Midelfart til at «Hensikten er at det kollektivet ledergruppen utgjør, skal bidra positivt til organisasjonens verdiskapning – at det skapes en merverdi i forhold til om lederne kun opererte som enkeltpersoner.» (Bang & Midelfart 2021, s 52). Her viser våre data samsvar fra skoleeier, skoleledelse og ressurslærere. Utviklingsgruppa skaper bedre resultater i profesjonsfelleskapet enn om de ulike rollene hadde opptrådt hver for seg. Utviklingsarbeidet blir mer «to the point» og gruppa er «viktigere enn profesjonsfelleskapet forstår». Utviklingsgruppa tar bedre beslutninger og har bedre forutsetninger for å vite hva organisasjonen trenger i endringsarbeidet. Dette er også i tråd med koherenstenkningen hos Fullan & Quinn (2017) og hva Paulsen (2021) har funnet om skoler som er effektive og treffsikre i sitt arbeid. For det enkelte medlem i utviklingsgruppa viser våre data at medlemmene trives og setter pris på å være en del av utviklingsgruppen. Gruppene vi har forsket på er i ulike faser som gruppe. Noen har arbeidet lenge sammen som gruppe, mens andre er nyetablerte. Fellesnevneren er at det gir faglig og personlig utvikling å være en del av utviklingsgruppa.

I våre data ser vi at det er vanskelig å konkretisere resultat av innføring og gjennomføring av LK20. Læreplanen er innført pr 2020, men å gjennomføre en læreplan nærmest eleven er et

stort og komplekst arbeid. Det kan tenkes at nettopp denne kompleksiteten forklarer funnet om at konkretisering av resultat ut i klasserommet er litt utfordrende. Likedan er tid en faktor i denne sammenheng. Det tar tid før man konkret ser endringene. Fra 2020 og frem til 2022 har arbeidet i skolen vært preget av pandemi og utforsigbare forhold, noe som kan ha virket som en bremsekloss for resultatene. Dette kommer som en tilleggsfaktor til utviklingsgruppa sine forutsetninger, prosesser og relasjonelle tilstander.

Den enkelte utviklingsgruppes påvirkningskraft overfor profesjonsfelleskapet fremstår ulik på skolene. Her ser vi også en sammenheng mellom prosessene internt i utviklingsgruppa og gjennomslagskraften i utviklingsarbeidet. Tydelig fokus på utviklingsarbeid og bruk av ressurslærere som pådrivere i profesjonsfelleskapet ser ut til å ha god effekt. Denne formen for distribuert ledelse har vi vist til tidligere i oppgaven, og våre funn samsvarer med teori på området (Paulsen, 2021 og Paulsen & Aas, 2018).

Når vi på bakgrunn av vår problemstilling og med våre avgrensninger ser på skolene, er der forskjeller i resultat. På skole 1 kan det se ut som innføringen og gjennomføringen av LK20 står i stampe og man kommer ikke videre. Her har man lenge hatt et godt driv i utviklingsarbeidet, men det har av ulike årsaker, som er beskrevet, stoppet opp. For å restarte skolens utviklingsarbeid har skolen endret fokus, bort fra LK20 og over mot et annet utviklingsarbeid, dog med relevans til LK20. Sammenlignet med skole 3 har skole 1 kommet kortere i sin innføring og gjennomføring av LK20. På skole 3 er utviklingsarbeidet gjennomsyret av LK20. I profesjonsfelleskapet testes ulike pedagogiske fagovergripende virkemidler ut. Det jobbes med tverrfaglig undervisning i temaer. Skolen utforsker innredning av undervisningslokaler for å møte krav og forventninger i ny læreplan. Profesjonsfelleskapet beskrives som motivert for endring og nye tilnæringer i det pedagogiske arbeidet.

Våre funn på skole 2 er interessante i resultatkomponenten. Denne skolen har utarbeidet klare periodeplaner i tråd med LK20 sine føringer og startet innføringen av disse på skolen. Slik sett har skolen kommet i gang med innføringen av LK20. På grunn av andre faktorer i utviklingsgruppa, utskiftninger og usikre relasjonelle tilstander har gjennomføringen av ny læreplan ikke kommet så langt som ønsket. Det er lagt ned et stort stykke arbeid i profesjonalisering av skolen som på sikt skal føre til at profesjonsfelleskapet fremstår mer likt i håndteringen av elever i hverdagen. Det kan virke som om det har vært en viktig prosess for

å komme videre i utviklingsarbeidet på skolen. Generelt kan det tyde på at viktige prosesser som vil ha mye å si for innføring og gjennomføring av LK20 allerede er i gang.

6.2. Forutsetninger

I vårt kontekstkapittel har vi beskrevet veien frem til det som i dag er «utviklingsgruppa» i Kristiansandskolen. Skoleeier har distribuert skoleledelsen ned til rektor som gjennom en gruppe skal påvirke profesjonsfelleskapet i innføring og gjennomføring av LK20.

Vi ser i våre funn at ingen av skolene i utgangspunktet bruker begrepet utviklingsgruppe om den gruppen vi er interessert i. Den har andre benevnelser basert på eksisterende strukturer på skolen. Det kan se ut som et fellestrekk at formål og sakene i utviklingsgruppen er tatt opp i eksisterende gruppestrukturer som arbeider med drift, planlegging og iverksetting av ulike tiltak på skolen. Alle skolene behandler driftsrelaterte saker i denne gruppen som ikke direkte omhandler det pedagogiske arbeidet. Fra våre data kan vi tenke at skolene kunne fått enda større effekt i det pedagogiske utviklingsarbeidet ved å skille denne gruppen tydeligere ut fra annen drift av skolen. Likevel er alle skolene helt samstemte på hva som er oppgaven for funksjonen utviklingsgruppe. Det er å lede skolens profesjonsfelleskap og det mest sentrale utviklingsarbeidet er innføring og gjennomføring av LK20.

I forlengelsen av dette stiller vi spørsmålsteget ved om gruppa behandler de riktige sakene? Det er ingen tvil om at saker som omhandler skolens utviklingsarbeid behandles i gruppen, men vi får inntrykk av at driftssaker fort kan prege agenda og ta av kapasiteten til gruppa. Vi opplever at trykket på pedagogisk utviklingsarbeid på skole 3 er høyest pr i dag. På skole 1 og 2 er inntrykket vårt at driftsrelaterte saker kan få noe mer plass og fortrenger kapasitet til utviklingsarbeid.

Skolene har som fellestrekk at formålet er å påvirke det profesjonsfaglige felleskapet i tråd med LK20. Vi ser forskjeller i hvordan denne påvirkningen skjer. På skole 2 er det rektor eller inspektør som presenterer innhold til profesjonsfelleskapet pr i dag, i motsetning til på skole 3 der ressurslærere har en mer sentral rolle i kommunikasjonen. På skole 1 er dette mer likt skole 3 i tilnærmingen. Det kan tenkes at med skole 2 sin mer nyetablerte gruppe er der ikke nok psykologisk trygghet til at ressurslærere tar denne rollen, men det kan komme. Vi opplever at skole 2 ønsker å gå i den retningen.

Skolene opplever også støtten fra skoleeier forskjellig. Skole 1 og 3 benytter seg i stor grad av skoleeier sine nettverk og ressurspersoner, mens på skole 2 er ikke dette like vanlig eller oppleves som like aktuelt. Det er vanskelig å være entydig på hvorfor dette er slik, men igjen er skole 2 sin gruppe i en oppstart og normeringsfase der det kanskje ikke er kapasitet, slik det fremstår i våre data, til å ta inn så mye ytre påvirkning.

6.3 Prosesser

Når vi vil se mer praktisk på fungereringen til utviklingsgruppen er det interessant å se på prosessene i det «indre livet» til gruppen. Vi ser at gruppene beskriver og opplever prosessene i gruppa ulikt.

Skole 1 har en klar og gjennomarbeidet struktur på sitt arbeid som virker velfundert fra lenge før utviklingsgruppa ble til. Rektor kaller inn og leder møtene med agenda og referat. Skole 2 har i utgangspunktet samme struktur selv om det påpekes at agenda kan komme noe sent og at møtene kan «skli litt ut». Skole 3 opererer med en mer løs struktur på sine møter samtidig som de fremstår med kanskje det klareste fokus på hva møtetiden skal benyttes til. De har i liten grad agenda og referat, men fremstår samkjørte i møter og i sin påvirkning av profesjonsfelleskapet. Skole 3 er nok den som gjennom våre data viser seg mest aktiv i forhold til omgivelsene. For det første er respondentene opptatt av at ting ikke skal bli «tredd nedover hodet på folk». For det andre er de opptatt av hvordan LK-20 ser ut fysisk gjennom innredning og organisering av undervisningslokaler.

Tema for møtene i utviklingsgruppa på alle skolene er hvordan de konkret skal påvirke profesjonsfelleskapet i skolens utviklingstid. Utviklingstiden er hver onsdag gjennom skoleåret og er dedikert tid til samarbeid og utvikling. Det som er mer forskjellig er hvor mye driftsrelaterte saker preger agenda og hvor mye plass planlegging av utviklingsarbeidet egentlig får. Bang og Midelfart (2021) viser til klare bestillinger. «Kjernen i klare bestillinger er å etablere et felles fokus for behandling av saken, slik at alle forstår hva de sammen skal prøve å oppnå». For skole 1 og 2 kan vi i forlengelsen av dette tenke at om bestillingene ble klarere kunne skole 1 komme videre i sitt arbeid med motivasjon og gnist. På skole 2 kunne klarere bestillinger gitt mer trygghet i sak. På denne måten kunne gruppa også forbedret de relasjonelle tilstandene. Skole 3 fremstår i våre data som den skolen med klareste bestillinger i utviklingsgruppa, men har mer å hente på agenda og struktur.

Sammensetningen av utviklingsgruppa er bestemt av skoleeier, og er lik hos alle skolene vi har forsket på. Gruppa er satt sammen av representanter fra profesjonsfelleskapet og skolens ledelse. Disse tar med seg et forskjellig perspektiv inn i gruppas arbeid. Bang og Midelfart viser til at det er ikke gruppas forskjellighet som er vesentlig, men hvordan gruppa utnytter denne forskjelligheten. Her viser våre data at skolene utnytter disse ulikt. På skole 2 ser vi at rektor og øvrig ledelse leder tydelig an og bruker ressurslærere mer som rådgivere for å forankre beslutninger. Skole 1 har en mer egalitær tilnærming i gruppa og har en mer aktiv bruk av ressurslærere i påvirkningen av profesjonsfelleskapet. I våre data skiller skole 3 seg ut ved at skolen aktivt bruker forskjelligheten. Ressurslærere presenterer og drifter utviklingsarbeidet i profesjonsfelleskapet. For disse ressurslærerne er det naturlig å formidle ut i profesjonsfelleskapet, og deres dobbeltrolle er tilsynelatende uproblematisk.

Et fellestrekk ved skolene er at de ikke evaluerer utviklingsgruppa sin fungering. En sentral del i Bang og Midelfart sin modell er kontinuerlig gruppelæring. Det skal være gruppa sitt verktøy for å utvikle sine egne prosesser til å bli mer hensiktsmessige og effektive, både for gruppas medlemmer og for de som skal ledes og påvirkes. «Det hadde vært fristende å konkludere med at ledergrupper som er gode på kontinuerlig gruppelæring, ikke trenger å bry seg om andre effektivitetsfremmende faktorer» (Bang & Midelfart 2021, s 162). Når utviklingsgruppa påvirker profesjonsfelleskapet til å reflektere over egen praksis og endre atferd i klasserommet kan det være en fin øvelse for gruppa å gjøre det samme. Her skal vi ikke være kategoriske på at det er totalt fraværende. Alle gruppene er reflekterte på egen praksis, men der er ikke en struktur for systematisk evaluering av gruppa sine arbeidsformer.

6.4 Relasjonelle tilstander

I forlengelsen av dette er det naturlig å peke på de relasjonelle tilstandene i utviklingsgruppa. Hensiktsmessig gruppekultur og psykologisk trygghet påvirker i stor grad kvaliteten på prosessene i gruppa og deretter påvirkningen av profesjonsfelleskapet. Her ser vi klare sammenhenger mellom de gruppene med best relasjonelle tilstander og resultat i innføring og gjennomføring av LK20. Dette samsvarer også med teori hos Fyhn (2022) som vi har vist til tidligere.

Utviklingsgruppene på skole 1 og 3 er samstemte i at de har trygge og gode relasjonelle tilstander. Hver enkelt trives godt med å være i gruppa, og opplever stor takhøyde for uenigheter. På skole 2 er bilde litt mer nyansert. Noen gruppede medlemmer kjenner her på en trygghet for egen del, men er usikre på om de andre føler det samme.

Ut fra dataene på skole 1 kan man reflektere over hvorvidt den høye trivselen virker fremmende eller hemmende på gruppas arbeid og resultater. Denne skolen har vært med i pioner-arbeid og vært langt fremme i forberedelsesarbeid til LK-20. De har vært innovative, men ser, hører og merker en tretthet og en motstand i profesjonsfellesskapet som gjør enkelte gruppede medlemmer urolige. Dette til tross for at de trives og har det bra innad i utviklingsgruppa. Det respondentene på skole 1 beskriver kan være et uttrykk for at den innovative holdningen over tid har skapt slitasje i personalet. Det grepet som denne gruppa har tatt ved at de nå skal inn i et annet utviklingsarbeid kan vise seg å være klokt og veloverveid. Ved å gå inn i et annet arbeid som gir LK-20 en ny tilnærming eller perspektiv kan man muligens skape et nytt og sårt tiltrengt engasjement.

På skole 2 er medlemmene litt mer usikre på gruppas relasjonelle tilstander generelt og psykologiske trygghet spesielt. Selv om noen kjenner på en trygg og fin gruppekultur, har andre en annen opplevelse. Det er ikke en utrygg gruppe de beskriver, men den usikkerheten på om dette er trygt for alle i en gitt situasjon. Som vi har sett tidligere beskriver Fyhn (2022) psykologisk trygghet som ferskvare. Gruppa har nye medlemmer, og det har vært utskiftninger. Da er det lett å forstå at de trenger tid til å bli trygge, og at grad av opplevd trygghet kan være ulik. Medlemmene må være seg bevisst at en slik trygghet må jobbes frem og ikke minst vedlikeholdes. For at denne gruppa skal skape resultater blir det viktig å jobbe med relasjonelle tilstander som en grunnleggende forutsetning for de tre andre komponentene i Bang & Midelfarts (2021) modell.

På skole 3 sier respondentene helt unisont at utviklingsgruppa er et godt sted å være. De vil hverandre vel, og har en bra lagånd. De er så samkjørte og trygge at det kan virke som om gruppas formelle rolle og struktur i profesjonsfellesskapet blir uvesentlig. Med tanke på at sammensetningen i gruppa har vært så stabil over så lang tid, kunne det vært interessant å høre hvordan et evt nytt gruppede medlem blir mottatt i denne gruppa. Vil det oppleves vanskelig å komme ny inn i denne gruppa når den har så få nedskrevne holdepunkter og

strukturer? Kanskje ville det være større sjanse å lykkes for et nytt gruppe medlem i gruppene til skole 1 og 2 hvor man i større grad forholder seg til en sakliste.

Wageman i Bang og Midelfart (2021) sier følgende om hensiktsmessig gruppekultur: «I høyt presterende ledergrupper vet medlemmene nøyaktig hva som er og ikke er akseptabel adferd i teamet».

Både skole 1 og skole 3 anser seg selv for å ha en hensiktsmessig gruppekultur. Vi ser likevel at skolene er ulike på et punkt. Skole 3 er positive til endringer, mens skole 1 er usikre på hvordan endring kan og bør skje. Skole 2 har i våre data den minst hensiktsmessige gruppekulturen på bakgrunn av lav psykologisk trygghet. Samtidig har de et reflektert forhold til dette «Det har vært så mye skifter, og det er veldig vanskelig å si noe om hva som er kulturen nettopp nå.» Skole 2 har da et verktøy for å endre og forbedre denne gruppekulturen i det at de snakker på metanivå.

6.4 Oppsummering

Overordnet viser våre data at utviklingsgruppa skaper en merverdi i organisasjonen som er større enn om de enkelte medlemmene arbeidet autonomt. Videre ser vi at det er en kausal sammenheng mellom de relasjonelle tilstander i utviklingsgruppa og resultatet av utviklingsarbeidet. Jo mer tid og prioritet utviklingssaker har, desto større gjennomslagskraft ser vi i profesjonsfellesskapet. For at hver skole skal komme videre i sitt utviklingsarbeid mener vi det viktig å skille tydeligere mellom drifts- og utviklingssaker. Vi tenker at alle skolene vi har forsket på kan dra nytte av modellen til Bang og Midelfart (2021) for å forstå mer av og forbedre arbeidet i utviklingsgruppa og påvirkningen av profesjonsfellesskapet.

7.0 Konklusjon og avsluttende betraktninger

7.1 Konklusjon

Problemstillingen i denne oppgaven er «Hvilken betydning har utviklingsgruppens fungering (virkemåte) for resultatet av utviklingsarbeid?» Ved å forske på utviklingsgruppens fungering i lys av Bang & Midelfart(2021) har vi sett at modellen gir oss noen holdepunkter, noen indikatorer å måle ut fra. Det har samtidig vært krevende å fange inn de konkrete tegnene på hvordan utviklingsgruppene fungerer inn mot sine profesjonsfelleskap, og hva de har å si for arbeidet i profesjonsfelleskapet inn mot elevene. Bidraget til Bang & Midelfart (2021) mener vi likevel kan forbedre gruppeforutsetningene, prosessene og de relasjonelle tilstander i utviklingsgruppa for å oppnå resultater. Vi vil konkludere med at det er en klar sammenheng mellom utviklingsgruppa sin fungering og resultatet av utviklingsarbeidet.

7.2 Avsluttende teoretiske betraktninger

Modellen til Bang og Midelfart (2021) er kompleks, og er forsket frem i et privat næringsliv med noen andre forutsetninger enn på en offentlig skole. Sammensetningen i utviklingsgruppa på skolene er forhåndsdefinert og kan i liten grad påvirkes av rektor. I privat sektor er dette handlingsrommet større. Elementene i komponenten *forutsetninger* er ikke like overførbare til vår kontekst. *Prosessene* i en gruppe for å oppnå gode beslutninger, påvirke og lede andre er overførbare og har fått frem interessante forskjeller i våre case. Komponentene *relasjonelle tilstander* i modellen har også fått frem forskjeller i utviklingsgruppa sin fungering og påvirkning av det profesjonsfaglige fellesskapet. Kvaliteten i de relasjonelle tilstandene er av stor betydning og avgjørende for resultatet av utviklingsarbeidet. Bang og Midelfart (2021) deler resultatkomponenten i to merverdier. Èn for organisasjon og èn for medlem i gruppa. Denne tilnærmingen er nyttig i vår kontekst da medlemmene i gruppa har ulike roller og utgangspunkt. Det er ulikheter i hva som skal til for at de opplever arbeidet som meningsfullt. Sammen skal gruppa påvirke profesjonsfelleskapet. Endringen i praksis nærmest eleven er merverdien som skal skapes for organisasjonen.

Distribuerte ledelsesformer er spesielt egnet for å engasjere flere medarbeidere og få inn ulike perspektiv i viktige diskusjoner rundt skoleutvikling. Det fordrer et kulturskifte fra en

tradisjonell hierarkisk ledelseskultur til en mer gruppe- og relasjonsorientert måte å tenke ledelse på. Vi har tidligere sagt at ledelse er å skape resultat gjennom andre, og har derfor vært spesielt opptatt av resultatkomponenten både teoretisk og metodisk. Organiseringen med utviklingsgrupper i Kristiansandskolen er etter vårt syn et meget godt grep for å forankre arbeidet i organisasjonen, skape en felles plattform og øke engasjementet hos de ansatte. Modellen vi har brukt i vår forskning byr på både muligheter og utfordringer i utviklingsgruppene. I figuren nedenfor oppsummerer vi Bang og Midelfart (2021) sett i lys av vår kontekst og utviklingsgruppas sammensetning.

Styrker	Svakheter	Muligheter
<ul style="list-style-type: none"> -Helhetlig modell for å forstå ledergrupper. -Forsket på i norsk kontekst, med det norske arbeidslivet som ramme. -Hensiktsmessig modell for å forklare dynamikk og forstå sentrale faktorer i en ledergruppe. -Kan brukes som et aktivt verktøy for å identifisere utviklingsgruppas behov for opplæring og videreutvikling. 	<ul style="list-style-type: none"> -Forsket på med utgangspunkt i privat sektor. En potensiell svakhet i vår kontekst. -Kompleks modell som krever tid å forstå og nyttiggjøre seg av. -Kan være vanskelig å konkretisere effektivitet og resultat. -Er modellen overførbar i stor nok grad for å forstå utviklingsgrupper i skolen? 	<ul style="list-style-type: none"> -Modellen kan forenkles og tilpasses utviklingsgruppas kontekst. - Kan brukes til å forklare metaperspektivet i ledergrupper, for opplæring og felles forståelse av utviklingsgruppas ansvar og mandat. -Modellen kan brukes til å se på skoleledelse i sin helhet.

Figur 7.1: Bang og Midelfart (2021) sett i lys av vår kontekst og utviklingsgruppas sammensetning.

7.3 Avsluttende metodiske betraktninger

Skolene i Kristiansand er organisert rimelig likt. Tatt i betraktning at skolene vi har forsket på er barneskoler, kan det være grunn til å anta at funnene våre er gyldige for barneskoler i Kristiansandsskolen. Hele grunnskolen i Kristiansand kommune, altså både barne- og ungdomsskoler, har utviklingsgrupper som støttes av utviklingsnettverket. De jobber på samme måte. Det kan dog være noen trekk ved ungdomsskolene som vi ikke har kontrollert for, og som dermed kan gi utslag i variasjon. Likevel kan det argumenteres for at funnene våre i stor grad er gyldige for Kristiansandsskolen. Vår kommune er en av de ti største kommunene i landet. Teorigrunnlaget som organiseringen for skolene bygger på, er i stor grad nyere forskning som er allment kjent og anvendt i skole-Norge. Det er grunn til å tro at våre funn kan være representative for kommuner vi pleier å sammenligne oss med, altså de andre som også er blant de ti største. Det er sannsynlig at små og mellomstore kommuner anvender det samme teorigrunnlaget og metodene, da Utdanningsdirektoratet legger føringer for hele skole-Norge gjennom digitale kompetansepakker med innhold fra det samme teorigrunnlaget.

Vi ser likevel at en kvalitativ undersøkelse som går i dybden på få enheter, uten den store bredden, alltid vil ha sine begrensninger når det gjelder ekstern gyldighet.

I vår metodiske tilnærming har vi valgt å se på utviklingsgruppa som en ledergruppe for skolens utviklingsarbeid. Respondentene er medlemmer i gruppa og vi har fått deres opplevelse og vurdering av eget og gruppas arbeid. Det har fått frem utviklingsgruppa sin fungering fra ledelsesperspektivet. En annen tilnærming til utviklingsgruppas fungering kunne vært å intervjuet respondenter fra profesjonsfellesskapet og fått deres opplevelse av betydningen av utviklingsgruppa, påvirkningen og resultatet av utviklingsarbeidet. Det håper vi fremtidig forskning vil se nærmere på.

Litteratur

- Agranoff, R. & McGuire, M. (2001). *After the network is formed: Process, progress and performance*.
- Andersen, S.S (1997). *Casestudier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget
- Argyris, C. & D.A. Schön. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Askheim, O.G.A. & Grennes T. (2008). *Kvalitative metoder for markedsføring og organisasjonsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aas, M. (2022). Ledelse av skoleutvikling – en samhandlende aktivitet. *Skolelederen. Fagblad for skoleledelse*, 2022 (02), 16.
- Aas, M., Andersen, F.C, Dehlin, E. og Vennebo, K.F. (2021). *Forskning på den internasjonale skolelederutdanningen*. Oslo Metropolitan University
- Aas, M. og Paulsen J.M. (2018). *Å lede i fremtidens skole*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/a-lede-i-fremtidens-skole/>
- <https://civita.no/politisk-ordbok/effektivitet/> Baldersheim, H., Haug, A.V., Hye, L., og Øgård, M. (2021). *Den kommunale mellomlederen - selvstendig lagspiller*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bang, H. og Midelfart T. N. (2019). *Effektive ledergrupper*. Oslo: Gyldendal.
- Bush, T. (2012). *Verdibasert ledelse i offentlige organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cameron, K.S. og Quinn, R.I. (2013). *Identifisering og endring av organisasjonskultur. De konkurrerende verdier*. Oslo: Cappelen Damm

Colbjørnsen, T. (2015). *Skoleledelse i en ny tid – Motstand fra lærere og krav fra skoleeier*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/skoleledelse-i-ny-tid/>

Civita (2018, 24.januar). *Politisk ordbok*. Hentet fra: <https://civita.no/politisk-ordbok/effektivitet/>

Ertesvåg, S.K (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Fullan M. og Quinn J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen. De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Oslo: Kommuneforlaget.

Fyhn, B. (2022,12.september). Psykologisk trygghet – et felles gode. *Gruppetenkerne*. <https://gruppetenkerne.com/blog-feed/>

Glosvik, Ø., Langfeldt, G. og Roald, K. (2014). *Rektorrollen – Om å skape ledelse i skolefellesskap*. Oslo: Cappelen Damm

Hargreaves, A. (1996). *Changing teachers, changing time*. (Norsk tittel: *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*). Oslo: Ad Notam Gyldendal

Heifetz, R. (1994). *Leadership without easy answers*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University.

Heifetz, R og Linsky, M. (2002). *Leadership on the line. Staying Alive through Dangers of Leading*. Business School Publishing: Boston Massachusetts

Jacobsen, Ø., Godtfredsen, M. og Nyborg, B. (2012). *Prosjektplan for FLiK i Kristiansand*
Hentet fra: <https://www.yumpu.com/no/document/view/18315604/prosjektplan-for-flik-kristiansand-kommune>

Jacobsen, D.I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm AS

Johannessen, J-A & Olsen B. (2008). *Skoleledelse - skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kristiansand kommune. (2022). *Rammeverk for Kvalitet og Mestring (RKM)*. Hentet fra: https://kristiansand.extend.no/export/nyekristiansand/rammeverk/docs/doc_4331/index.html

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del. Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skoles-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Lillejord, S./ Regjeringen. (2021). *En skole for vår tid*. Hentet fra: [20.06.21] https://www.regjeringen.no/contentassets/0f38964bb67f4259b74967911799bdac/en-skole-for-var-tid_v5.pdf

Leithwood, K. & Louis K.S. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass

Lindvig, Y., Skandsen, T. og Wærness, J.I. (2012). *Entusiasme for endring. En håndbok for skoleledere*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Lund, T. (2011). *Skoler i nettverk – Dialogkonferanser som læringsarena*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Meld. St. 21 (2016-17) *Lærelyst - Tidlig innsats og kvalitet i skolen*.

Kunnskapsdepartementet. (2017). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=1>

Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

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

Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring – Oppfølging av Tidsbruk-utvalgets rapport.*

Kunnskapsdepartementet. (2010). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/>

Meld. St. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen.* Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

Meld. St. 030 (2003-2004). *Kultur for læring. Skolen i en ny tid.* Kunnskapsdepartementet.

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=3>

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser.*

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

Nordahl, T. og Hansen, O. (2012). *Dette vet vi om pedagogisk analyse. Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen.* Oslo: Gyldendal

Northouse, P.G. (2019). *Leadership: Theory and Practice.* London: Sage

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskule og vidaregåande opplæring.* (Lov-1998-07-17-61) Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Paulsen, J.M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse.* Oslo: Universitetsforlaget

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap.* Bergen: Fagbokforlaget

Store norske leksikon (2021, 7.november). Hentet fra: [effektiv – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)

University of Tromsø UIT. (U.Å). *Den kvalitative datainnsamling og analyse*. [Video].
Canvas. Universitetet i Agder.
<https://mediasite.uit.no/Mediasite/Play/0848308c461a4d74bdf86999bf986dfd1d>

Valvik, M.E. (2015,15.juni). 5 punkter om hvordan Ludvigsen-utvalget vil forandre norsk skole. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/Ek63/5-punkter-om-hvordan-ludvigsen-utvalget-vil-forandre-norsk-skole>

Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. Kap. 1. Sage, Los Angeles

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD-godkjenning

Vurdering av behandling av personopplysninger

03.06.2022

Referansenummer

246998

Vurderingstype

Standard

Dato

03.06.2022

Prosjekttittel

Effektive ledergrupper

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Harald Baldersheim

Student

Bente Fonneland Flå

Prosjektperiode

01.01.2022 - 15.12.2022

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.12.2022.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DELE MELDESKJEMA Vi ber deg dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig. For studenter er dette obligatorisk. Vi ser at du har forsøkt å sende invitasjon, men at denne utløper 20.05.2022. Vi ber om at du følger opp at invitasjonen blir akseptert.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 15.12.2022. **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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER Personverntjenester 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 viderebehandles 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 Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). 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 Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle 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.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

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

Kontaktperson hos oss: Silje Fjelberg Opsvik.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Effektive ledergrupper»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke trekk og fungering i utviklingsgruppene i Kristiansandskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi skriver en erfaringsbasert master i skoleledelse. Vår nysgjerrighet er knyttet til utviklingsgruppene sine trekk og fungering på skolene.

Vår problemstilling er:

Har trekk ved utviklingsgruppene og deres fungering noe å si for ledelse av utviklingsarbeid i skolen?

Vårt teoretiske grunnlag henter vi fra Bang og Midelfart sine teorier om effektive ledergrupper.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget vårt er basert på barneskoler i Kristiansand.

Vi ønsker å intervju hele utviklingsgruppen på skolen, ledere og ressurslærere.

Vi har innhentet din kontaktinformasjon fra skolens hjemmeside.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi baserer oss på et personlig intervju og vi tar opptak av lyd og noterer underveis.

Intervjuet vil ha en varighet på 30 til 45 minutt.

Spørsmålene vil være knyttet til utviklingsgruppa sitt arbeid.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Dataene vil kun bli brukt av prosjektansvarlig og studenter i forskningsprosjektet.
- Notat og lydfiler vil lagres kryptert.
- Navn vil anonymiseres og ikke lagres atskilt fra øvrige data.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15 desember 2022.

Alle data fra prosjektet vil bli slettet ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Agder ved Harald Baldersheim på epost:
harald.baldersheim@stv.uio.no

Vårt personvernombud: Trond Hauso. Epost: Personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Harald Baldersheim
(Forsker/veileder)

Johan Holte & Bente Fonneland Flå
studenter

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet effektive ledergrupper og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Tema 1. Utviklingsarbeid i Kristiansandsskolen

Hva er det mest sentrale utviklingsarbeidet akkurat nå?

Hvordan jobber dere med utviklingsarbeid på skolen?

Tema 2. Utviklingsgruppas forutsetninger.

Klart formål - Riktige saker - Riktig gruppesammensetning - Støttende organisatoriske systemer.

- Hva er oppdraget og hensikten med utviklingsgruppa?
- Hvordan er utviklingsgruppa satt sammen?
- Hva tenker du er bakgrunnen for denne organiseringen?
- Hva gjør utviklingsgruppa og hvilke saker behandler den?
- Passer dette oppdraget med det skolen er satt til å løse – levere?
- Hvordan holder utviklingsgruppen oversikt over arbeidet med å innføre og gjennomføre LK-20?
- Hvilken type oppfølging og opplæring får utviklingsgruppa?

Tema 3. Prosesser

Klare bestillinger - Fokuseret kommunikasjon - Utnyttelse av forskjellighet - Fravær av politisk spill - Aktiv relasjon til omgivelser - Kontinuerlig gruppelæring - Effektiv teamledelse

- Hvordan er arbeidsfordelingen i gruppa?
- Hvordan er møtene i utviklingsgruppa organisert?
- Hvordan forberedes saker og hvem legger de frem på møter?

- Hvordan forløper et «vanlig» møte i utviklingsgruppa?
- Innføring og gjennomføring av LK-20 er et langvarig arbeid. Hva gjør utviklingsgruppen for å skape et trygt miljø for endring over tid?
- Beskriv hvordan dere går frem når dere skal presentere utviklingsarbeid som omhandler LK-20 i profesjonsfellesskapet.
- Hvordan støtter utviklingsgruppen profesjonsfellesskapet i arbeidet med innføring og gjennomføring av LK-20?
- Får gruppen innspill fra andre eksterne aktører i arbeidet sitt, evt. hvilke?
- Hvordan evaluerer gruppa arbeidet sitt?

Tema 4. Relasjonelle tilstander

Psykologisk trygghet. Lagånd. Hensiktsmessig gruppekultur.

- Hvordan trives du i utviklingsgruppa?
- Hva betyr det for deg som menneske og fagperson å være en del av utviklingsgruppa?
- Hvordan vil du beskrive samarbeidet i gruppa?
- Føler du at du kan «snakke fritt» i utviklingsgruppa?
- Hvordan løses uenigheter og eventuelle konflikter internt i utviklingsgruppa?
- Hva vil du si kjennetegner kulturen i utviklingsgruppa?

Tema 5. Resultater

Merverdi for organisasjon. Merverdi for det enkelte medlem.

- Hva betyr utviklingsgruppen for skolen?
- Er der endring i planleggingsarbeid og praksis?
- Hvilke resultat av gruppa sitt arbeid ser dere i klasserommet, nærmest eleven?
- Hva skal til for at du skulle oppleve det som mer utviklende og motiverende?

Er det noen sider ved utviklingsgruppa, på din skole, vi ikke har belyst? Evt. hva?

Hva skal til, mener du, for at utviklingsgruppa skulle fungert enda bedre?

