

Troen på at du kan lære noe av andre

En casestudie av profesjonelle læringsfelleskap blant skoleledere i Kristiansand og Vennesla kommune

Hege Eidsaa og Åse Marit Eikestøl

VEILEDER

Nichole Makarena Silva Elgueta

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for Samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Forord

Vår masteroppgave utgjør siste del av et deltidsstudium som har vart i fire år.

Det å få knyttet kunnskap ervervet gjennom studiet til lederjobbene våre, har vært fruktbart og svært nyttig. Vi tror at arbeidet vårt med denne studien har satt oss i stand til å handle mer reflektert og basert på en dypere forståelse av egen organisasjon.

I valg av tema til masteroppgaven har vi valgt noe som har opptatt oss; Troen på at du kan lære noe av andre, og ved å arbeide gjennom profesjonelle læringsfellesskap vil gi oss større mulighet til å lykkes med oppdraget vårt. Å bygge kollektiv kapasitet gjennom lærende fellesskap innad i skolen og på tvers av skoler, er en del av vår hverdag og vil prege skolesektoren i enda sterkere grad i tiden som kommer.

Det har vært lærerikt å jobbe sammen om denne oppgaven. Vi jobber i hver vår kommune, den ene som skolefaglig rådgiver den andre som skoleleder, noe vi opplever har vært en styrke i det å skulle studere egen organisasjon. Drøftinger og refleksjoner i fellesskap har hjulpet oss til å begrunne og kvalitetssikre analyser og tolkninger av teori og innhentet datainformasjon, og vi har vært sammen om alle delene i oppgaven.

Vi ønsker å rette en stor takk til vår dyktige og rause veileder Nichole Makarena Silva Elgueta som har vært en god støtte og inspirator på hele reisen vår. Takker alle rektorene på skolene i Kristiansand og Vennesla kommune som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen vår, og takk til de respektive kommunene våre for at vi fikk muligheten til å ta dette studiet.

Et masterstudium ved siden av jobb og familieliv har vært krevende, men svært lærerikt og interessant. Vi har vært på en dannelsesreise i dobbelt forstand. Vi takker våre tålmodige familier som har støttet oss i denne perioden, gitt oss tid og rom til å fordype oss i oppgaven, og lot oss dra to uker til Kreta for å fullføre oppgaven.

Kristiansand, 11. desember 2022

Hege Eidsaa og Åse Marit Eikestøl

Sammendrag

I denne oppgaven har vi sett på profesjonelle læringsfellesskap i grunnskolen, i Kristiansand og Vennesla kommune. Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen, *for elevens beste*. Med bakgrunn i at alle ansatte i skolen skal ta aktiv del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen, er de to problemstillingene våre:

1. *I hvilken grad arbeider skoleleder med det profesjonelle læringsfellesskapet i Kristiansand og Vennesla kommune?*
2. *I hvilken grad bruker skoleleder ressurslæreren(e) i dette arbeidet?*

For å svare på oppgavens problemstillinger har vi gjennomført en kvantitativ undersøkelse. Spørreundersøkelsen vi har benyttet oss av er utarbeidet av Hipp og Huffman: *Professional Learning Community Assessment (PLCA-R)* (2010). Undersøkelsen ble gjennomført vår/høst 2022, og ble sendt ut til alle rektorene i grunnskolene i Kristiansand og Vennesla kommune.

Det teoretiske utgangspunktet er organisasjonsutvikling og hvordan skolen som organisasjon kan lære for å møte økende krav og utfordringer. Politiske føringer både viser og forventer at profesjonsfellesskapet i skolen kan bidra til å øke kvaliteten for læring og elevenes utbytte av undervisningen. En læringskultur der profesjonsfellesskapet dyrkes retter søkelyset på å bygge kapasitet for kontinuerlig forbedringer, og at skolen skal være en lærende organisasjon der alle arbeider i profesjonelle læringsfellesskap. For å skape sammenheng i skoleutviklingen er systemtenkning sentralt, og handlingsrammeverket til Fullan & Quinn (2017) danner bakteppet for oppgaven. Ledelse, på alle nivåer, har en sentral rolle for å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap og skape sammenheng i skoleutviklingen.

Funn i undersøkelsen viser at det i stor grad arbeides med profesjonelle læringsfellesskap i begge kommunene, men at det er variasjoner mellom skolene. Ressurslæreren har en viktig rolle og at den brukes i svært stor grad i utviklingsarbeidet. *Erfaringsdeling* er den dimensjonen med høyest spredningstall og lavest gjennomsnittskåre, og det område vi anbefaler at det settes søkelys på for å bygge kollektiv kapasitet gjennom profesjonelt lærende fellesskap. Noen områder på tvers av dimensjonene peker seg ut. Bruk av *forskningsfunn* og *resultatdata*, og involvering av *interessenter*, må løftes frem og arbeides med. Gjennom å utforske for å forstå hva skoleeier, skoleledere og skolene må arbeide med videre for å styrke PLF på den enkelte skolen, vil vi avslutningsvis gi noen råd om videre arbeid.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
1 Innledning.....	7
1.1 Tema og formål	7
1.2 Relevans.....	8
1.3 Problemstilling.....	9
1.4 Bakgrunn for problemstilling.....	9
1.5 Oppgavens struktur	10
2 Bakgrunn og kontekst	11
2.1 Utvikling av skolen i Norge de siste 20 år	12
2.2 Profesjonelle læringsfellesskap	15
2.3 PLF i Kristiansand og Vennesla.....	17
2.3.1 Ressurslærerens rolle.....	20
2.4 Oppsummering	22
3 Sammenheng i skoleutviklingen - Teoretiske perspektiver	23
3.1 «Koherens i skoleutviklingen»	23
3.1.1 Å målrette innsatsen	25
3.1.2 Å utvikle samarbeidskultur	27
3.1.3 Å tilrettelegge for dybdelæring	30
3.1.4 Å skape en ansvarskultur	32
3.1.5 Å lede mot sammenheng.....	33
3.2 Lærende organisasjoner	34
3.3 Profesjonelle læringsfellesskap	35
3.3.1 Fellestrekk ved PLF og sammenheng i skoleutviklingen	37
3.3.2 Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R).....	38
3.3.3 Dimensjonene i PLCA-R	39
3.3.4 Utfordrer PLF	41
3.4 Skoleledelse og ledelse i lærende organisasjoner	43
3.4.2 Skoleleder	45
3.4.3 Lærende ledelse.....	47
3.4.4 Lederstøtten «Ressurslærer»	48
3.5 Oppsummering teori	50
4.0 Metode	51
4.1 Forskningsdesign og undersøkelsesdesign	51
4.2 Kvantitativ metode	53

4.3 Problemstilling.....	55
4.4 Valg av respondenter.....	55
4.5 Innsamling av data.....	56
4.6 Valg av spørreskjema.....	58
4.6.1 Utforming av spørsmål og svar.....	59
4.7 Å studere egen organisasjon.....	60
4.8 Empirisk analyse.....	61
4.8.1 Intern og ekstern gyldighet.....	62
4.8.2 Mulige feilkilder.....	62
4.9 Hva kan dataene gi oss av informasjon?.....	64
5 Presentasjon av empirisk materiale.....	65
5.1 Delt og støttende ledelse.....	67
5.2 Delte verdier og felles visjoner.....	70
5.3 Kollektiv læring og felles praksis.....	73
5.4 Delt personlig praksis - erfaringsdeling.....	76
5.5 Støtteordning - relasjoner.....	78
5.6 Støtteordning - strukturer.....	81
5.7 Støtteordning - ressurslærer.....	83
5.8 Oppsummering av analysefunn.....	88
6 Drøfting av funn.....	90
6.1 Dimensjonene 1-5 Problemstilling 1: <i>I hvilken grad arbeider skoleleder med det profesjonelle læringsfellesskapet i Kristiansand og Vennesla kommune?</i>	90
6.1.1 Delt og støttende ledelse.....	90
6.1.2 Delte verdier og visjoner.....	94
6.1.3 Kollektiv læring og felles praksis.....	96
6.1.4 Delt personlig praksis, erfaringsdeling.....	98
6.1.5 Støtteordning strukturer og relasjoner.....	100
6.2 Dimensjon 5 Problemstilling 2: <i>I hvilken grad bruker skoleleder ressurslæreren(e) i dette (PLF) arbeidet?</i>	104
6.3 Oppsummering.....	106
7.0 Konklusjon og veien videre.....	108
<i>Reisebrev fra Kreta, onsdag 12.10.2022</i>	111
Oversikt over figurer.....	112
Oversikt over tabeller.....	112
Referanser.....	113
Appendiks.....	117
Vedlegg 1 Spørreundersøkelsen PLCA-R.....	117

Vedlegg 2 Ressurslæreren i Venneslaskolen.....	123
Vedlegg 3 Forslag til beskrivelse av ressurslærerrollen i Region Kristiansand.....	125

1 Innledning

1.1 Tema og formål

Denne oppgaven handler om organisasjonsutvikling i grunnskolen, i Kristiansand og Vennesla kommune. De to kommunene inngår i dag et regionsamarbeid der skoleutvikling står sentralt. Med utgangspunkt i kunnskapen om at det er nødvendig for skolene å bygge kapasitet for å utvikle seg til å kunne møte nye utfordringer og krav i dagens samfunn, vil det være nødvendig å utvikle gode profesjonelle læringsfellesskap på den enkelte skole.

Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen, *for elevens beste*. Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse og at det arbeides med kontinuerlig.

I denne oppgaven ønsker vi å gi et situasjonsbilde på i hvilken grad skoleledere i Kristiansand og Vennesla arbeider med profesjonelle læringsfellesskap i skolen. Vi er nysgjerrige på om det finnes variasjoner i graden av hvordan skoleledere arbeider med det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen.

Skolen skal bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse på en slik måte at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn. «Skolen skal bidra til å utvikle elevenes potensial som mennesker» finner vi å lese i *Fremtidens skole* (NOU 2015:8, 2015, s. 7). Med andre ord, det skapes nye vilkår for elevens læring, slik at fremtidsrettede kompetanser utvikles. For å kunne klare dette blir en av skolens viktigste oppgaver å både planlegge og legge til rette for kollektiv kapasitetsbygging og kompetanseutvikling. Alle endringer i skolen er avhengige av lærerens praksis og vil være basert på at lærerne engasjerer seg, er motiverte og har forståelse for *hvorfor* og *hvordan* de skal utvikle og forbedre sin undervisningspraksis. Like viktig er ledelse av dette arbeidet. For lederen skal lede, men skolen skal eie utviklingsarbeidet. «Alle elever er ulike, og hva som er **elevens beste**, er et kjernesporsmål i all opplæring. Dette spørsmålet må besvares på nytt hver dag av alle som jobber i skolen» (Kunnskapsdepartementet, Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket, 2017, s. 19).

Oppdraget vår er klart:

«God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skoles praksis bidrar til elevens læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle

læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

1.2 Relevans

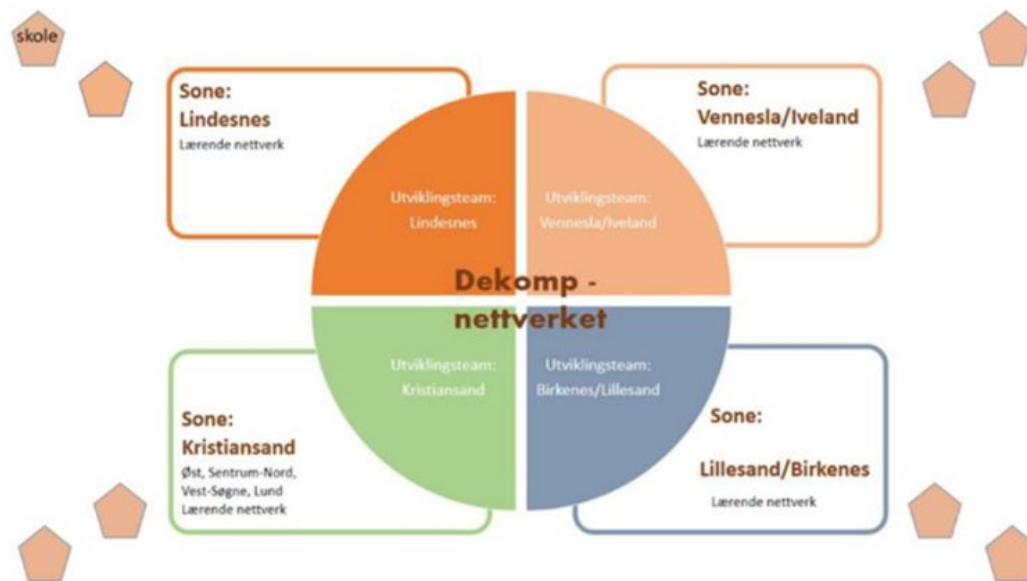
Vi er begge en del av den *pedagogiske verdikjeden*, en metafor Udir bruker for å beskrive de ulike nivåene i skoleorganisasjonen; skoleeier, rektor, lærer og elev. I tillegg er vi ansatt i hver vår kommune, Kristiansand og Vennesla.

Mange skoler har gode systemer for kunnskapsdeling, og har allerede etablert felles arenaer både i og utenfor klasserommet og i samarbeidstiden. Likevel tenker vi at skolen har et uforløst potensial i sin fellesskapskultur til å møte fremtidens skole.

Alle ansatte i skolen, skoleeier, skoleleder og lærere, må ta ansvar for kunnskapsdimensjonen i sin jobb. Jo mer man gjør det systematisk, og definerer hva som er innholdet, jo mer tar man selv regien og minsker presset utenfra med meninger og kritikk. Vi er et felleskap, og må gå sammen i læringssituasjonen. Man må ønske å lære av hverandre, og ha rom og mulighet til å prøve, feile og få til noe; det er selve nøkkelen i dette.

Skolelederen står i handlingsgapet mellom å omsette teori til praksis. Dette er noe som alle ansatte i skolen må ta ansvar for. I en overført betydning, vi er en del av en hviskelek. For i hvor stor grad klarer vi å kommunisere ansvaret nedover i organisasjonen og hvor omforente er vi faktisk om dette? Vi vil våge å påstå at mange, både skoleledere og lærere kan oppleve at «nå har kommunen bestemt» ..., og at dette da ikke oppleves som annet enn forstyrrelser i en allerede hektisk og «full» hverdag. Men, når sant skal sies, så har faktisk kongen bestemt! Og han har bestemt at vi *skal* jobbe slik. Som det fellesskapet vi er, *skal* vi gå sammen i læringssituasjonen og lage en skole som bidrar til elevens lærings og utvikling.

Men i hvilken grad arbeider skoleleder med det profesjonelle læringsfellesskapet? Det er her vi ønsker at problemstillingen vår skal ligge. Vi er opptatt av å lære mer om hvordan skolelederen kan utnytte den kollektive kapasiteten i skolen, for å kunne øke kvalitet på det som skjer i klasserommet.



Figur 1 Illustrasjon av organisering av samarbeid i Dekomp for Region Kristiansand (2022-2023).

Kristiansand og Vennesla kommune en del av Region Kristiansand. I dokumentet *Desentralisert kompetanseutvikling. Plan for skolebasert kompetanseutvikling i Region Kristiansand*, som er utarbeidet av Oppvekstnettverket i regionen, beskrives det hvordan Kristiansandsskolen og Venneslaskolen inngår som en del av Region Kristiansand i arbeidet med kompetansemodellen *Desentralisert kompetanseutvikling* (DEKOMP). I dette nettverkssamarbeidet trer også ressurslæreren frem som en ressurs og støtte i arbeidet for å bli et profesjonelt læringsfelleskap.

1.3 Problemstilling

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) presiserer at skolen skal utvikle gode profesjonelle læringsfelleskap (heretter kalt PLF) for å videreutvikle skolen, til elevens beste. I denne oppgaven velger vi å ta utgangspunkt i følgende problemstillinger:

1. *I hvilken grad arbeider skoleleder med det profesjonelle læringsfelleskapet i Kristiansand og Vennesla kommune?*
2. *I hvilken grad bruker skoleleder ressurslæreren(e) i dette arbeidet?*

1.4 Bakgrunn for problemstilling

Gjennom masterstudiet vi nå skal fullføre var den ønskede retningen vår *profesjonelle læringsfelleskap*, og vi ble spurt om å være med i FoU-prosjektet mellom Kristiansand

kommune og universitetet (UiA). Mastergradsstudenter blir samlet for å bygge forskningskapasitet, bygge databaser, og anvende forskningsbasert kunnskap inn i oppvekstfeltet for å realisere målsettingene om kvalitetsheving. Senter for anvendt kommunalforskning (SAKOM) og Kristiansand kommune har siden høsten 2019 hatt et FoU-prosjekt med formål om å realisere kommunens strategi og utvikle en handlekraftig oppvekstsektor. Formålet i prosjektet er å undersøke et utvalg av organisatoriske og ledelsesmessige forutsetninger, spesielt innen barnehage og skole, som kan støtte opp om eller være til hinder for å kunne lykkes med innsatsområdene i Kristiansand kommunes strategiske satsing *Rammeverket for kvalitet og mestring* (Kristiansand kommune, 2022). Ett av de tre overordnede fokusområdene i FoU-prosjektet er *profesjonell kapital og læringsfellesskap* (læringsrelasjoner i den enkelte enhet). Det er gjort to undersøkelser på det profesjonelle læringsfellesskaper i prosjektet, både en kvalitativ og en kvantitativ. I den kvalitative oppgaven til Henriksen m.fl. (2021) er resurslærerrollen trukket frem som særlig sentral i arbeide med det profesjonelle læringsfellesskaper i skolen, noe vi ønsker å forske videre på. Det er gjort en kvantitativ undersøkelse på profesjonelle læringsfellesskap i barnehagene i Kristiansand (Strand-Brunvatne, 2020), og vi tenker at det kan være interessant å gjøre noe tilsvarende i skole.

1.5 Oppgavens struktur

I kapittel 2 går vi nærmere inn på bakgrunn og kontekst som ligger til grunn for problemstillingene våre. I kapittel 3 tar vi for oss de teoretiske perspektivene som vi har valgt ut fra problemstillingene. I kapittel 4 gjør vi rede for valg av metode og undersøkelsesdesign. Videre vil vi i kapittel 5 gjøre rede for resultater knyttet til undersøkelsen. I kapittel 6 tar vi med oss resultater fra analysen og drøfter disse opp mot valgt teori, før vi i kapittel 7 oppsummerer og stiller noen spørsmål til veien videre.

2 Bakgrunn og kontekst

I dette kapittelet ønsker vi ta for oss de føringene som ligger til grunn og har betydning for temaet som vi nå ønsker å forske på – det profesjonelle læringsfellesskapet. Vi ser på skoleutvikling i Norge, med særlig fokus på kvalitetsvurderinger og hvilke styringsdokumenter som har lagt føringer for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Videre ser vi på hvordan dette ser ut i Kristiansand og i Vennesla kommune.

Vi ser tendenser fra individualisert til kollektiv læring i skolen. Kapasitetsbygging og kompetanseutvikling i skolen er nødvendig for å klare å øke kvaliteten i klasserommet. Det er en sammenheng mellom graden av lærernes samarbeid og elevenes læring og trivsel (Robinson, 2016, Dufour & Marzano, 2011, Hattie, 2014, Fullan og Quinn, 2017, Emstad og Birkeland, 2020). Ansvarer kan ikke legges på skolen alene, men må betraktes og behandles som et systemansvar.

«Jo mer ledere fokuserer sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevenes læringsresultater» (Robinson, 2016, s. 25).

Det er mange ulike oppfatninger av hva som er viktig og riktig i skolen. Kravet om faglig fellesskap som vi ser i Kunnskapsløftet (LK20), kan være en anledning til å forsterke skolens kollektive praksis og til å etablere nye rammer og rom hvor arbeidet med å ivareta skolens formål skal videreutvikles. Skoleleders rolle er sentral i elevenes læring og utvikling.

«Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. (...) God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. (...) Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

I opplæringsloven er formålet tydelig beskrevet. Vi skal blant annet «opne dører mot verda og framtida» og elevene skal «utvikle kunnskap, dugleik og holdninger for å meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, ss. §1-1). For et oppdrag vi har fått! Det er noe vi tenker vi stadig må minnes på, når små og store utfordringer kan ta fokuset bort fra det store bildet. Det er lett å se seg blind og bli detaljstyrt fra uke til

uke, fra fag til fag i manøvreringen av en hektisk hverdag. Det er jo så mange mål som skal sjekkes ut, huket av. Har lærere en forståelse av og kan de ordsette hvilke kompetanser elevene skal utvikle i aktuelle fag på en kortfattet og enkel måte? Opererer vi med en sjekkliste om hva elevene skal ha gått igjennom? For hvordan ser fremtidens kompetanse ut? Det kreves at elevene klarer å se en sammenheng og oppnå en forståelse, summen av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det er her lærerrollen 2.0 kommer inn. For hvordan skal vi istandsette elevene våre til dette?

2.1 Utvikling av skolen i Norge de siste 20 år

Skolen har både et *danningsoppdrag* og et *utdanningsoppdrag* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Disse henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Resultater som kan måles, og resultater som ikke kan (eller bør) måles, er like viktig i norsk skole – og det er vårt kjerneoppdrag. I rapporten *En skole for vår tid* (2021) kan vi lese at et ensidig fokus på det ene, vil kunne skape en ubalanse i skolen. Rapporten skulle ta utgangspunkt i dette doble oppdraget, og se på hva som skal til for at skoleeiere og skoler bedre kan drive et systematisk utviklingsarbeid som løfter kvaliteten på opplæringen for elevene. I forkant av rapporten ble det satt ned en ekspertgruppe. De har i en overordnet kommentar og oppsummering i rapporten identifisert tre forhold som de mener til sammen kan forklare dagens situasjon i skolenorge, med hensyn til kvalitetsutvikling: «a) kort tradisjon for systematisk arbeid med kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling, b) uenighet om hensikt og formål med kvalitetsvurderingen og c) et fragmentert kvalitetsvurderingssystem» (En skole for vår tid, 2021, s. 7).

Målstyring ble innført i utdanningssektoren i 1990. New Public management hadde nådd skolen. Kravet om skolebasert vurdering ble lovfestet 1997, men det var ikke før i 2004 at det ble opprettet et nasjonalt system for kvalitetsvurdering (NKVS) i norsk skole. Debatten som raste i disse årene i flere stortingsmeldinger, argumenterte for at interne og eksterne vurderinger utfylte hverandre, og at målet med skolebasert vurdering var å gjøre opplæringen bedre for elevene og utvikle skolen som en lærende organisasjon (En skole for vår tid, 2021). For å klare å utvikle praksis – som da igjen skulle gi elevene mulighet til å forbedre sitt læringsutbytte, ble skolebasert vurdering tenkt som en metode for systematisk kartlegging og vurdering av dette. Her ser vi konturene av, og forventningene til, at vi skal arbeide sammen i et profesjonelt lærende fellesskap.

Ideen bak kvalitetsvurderingssystemet da det ble innført, var at det skulle ha en *informasjonsfunksjon*, en *utviklingsintensjon* og en *kontrollfunksjon*. De nasjonale føringene fremhevet likevel at hovedhensikten var å legge grunnlag for lokalt utviklingsarbeid i skolen. Dette skapte store diskusjoner. Lærerne opplevde nå i større grad enn tidligere, å bli holdt ansvarlige for elevenes resultater. Ved innføringen av disse prøvene og offentliggjøring av resultater, kunne skoler og kommuner sammenlignes med hverandre. Det kan oppleves som kontroll. Søreime (2022) peker på at dette kanskje ble en hemmer og ikke en fremmer i utviklingen av profesjonelle læringsmiljø i deler av skolenorge. Som skolefolk er dette noe vi også kan kjenne oss igjen.

Da Meld. St. 30 *Kultur for læring* (2002–2003) kom, endret skolebasert vurdering navn til virksomhetsbasert vurdering, men uten at dette ble koblet til det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Frem til 2015 nevnes ikke skolebasert vurdering i noen av meldingen som kommer. Meld. St. 28 *Fag – Fordypning - Forståelse* (2015-2016) trekker frem kvalitet i opplæringen til skolens profesjonelle læringsfellesskap, og anbefaler at lærerne i skolebaserte prosesser drøfter og vurderer eget arbeid og måloppnåelse i lys av målene i læreplanverket. Dette ble videre fulgt opp i Meld. St. 21 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (2016–2017). Her blir prosesser som skal inngå i kvalitetsutviklingen tydelig beskrevet, i tillegg til at det presiseres at skoleeier har et ansvar for å følge opp skolens arbeid i dette. Dette kaller imidlertid meldingen *skolebasert kompetanseutvikling*, ikke skolebasert vurdering. Vi tenker dette medfører forvirring rundt begrepet.

I 2011 påpekte OECD at «kvalitetsvurderingssystemet» ikke var et «system», men at det var frittstående komponenter (En skole for vår tid, 2021, s. 8). Ulike forståelser, uenighet og ujevn kompetanse fører til at det i mange kommuner og på skoler ikke er etablert velfungerende lokale systemer for skolebasert vurdering og kvalitetsutvikling. Når systemet oppleves fragmentert, kan en av årsakene være at skoler og kommuner har fokus på deler, uten å nødvendigvis ha blikket for delens betydning for helheten. Forventningen til skolene er at de skal bruke resultatdata fra både nasjonale og lokale kilder som støtte for å utøve en bedre praksis. Dette krever kompetanse og kapasitet fra både skoleeier- og på skolenivået. Mangel på reelt samarbeid, ulik problem- og målforståelse og verdisyn, samt motstand av bruk av data, vil kunne være en hemmer for systematisk kvalitetsutvikling.

I 2017 innførte nasjonale myndigheter en ny kompetansemodell. *Desentralisert ordning for kompetanseutvikling* (heretter kalt DEKOMP). I ordningen legges forholdene til rette for å tydeliggjøre koblingene mellom skolebasert vurdering og skolebasert kompetanseutvikling, både for skoleeiere og for skoleledere. Ved å skape et bedre system for profesjonelt samarbeid om kvalitetsutvikling på alle nivå i utdanningssektoren, kan vi lære av hverandre og sikre at flere skoler også følger dette opp. Denne oppgaven vil ikke ha fokus på DEKOMP, men på profesjonsfellesskapet som knytter oss sammen.

Overordnede områder for kvalitetsvurdering (jf. oppl. loven)	Informasjonskilder		Støttestrukturer		Informasjon fra internasjonale undersøkelser
	Sentrale informasjonskilder	Frivillige informasjonskilder	Tiltak for skoleutvikling	Portaler og verktøy	
Grunnleggende ferdigheter og læringsutbytte	Kartleggingsprøver		Desentralisert ordning for kompetanseutvikling	Mal for tilstandsrapport	CIVIC/ICC S
	Nasjonale prøver	Skolebidragsindikatorer	Oppfølgingsordningen	Grunnskolen informasjonssystem	TIMMS
	Karakterer	Foreldreundersøkelsen	Veilederkorps	RefLex	ICILS
Godt og inkluderende læringsmiljø	Grunnskolepoeng	Lærerundersøkelsen	Satsning på inkluderende barnehage- og skolemiljø	Prøvetjenesten PAS/PGS	PIRLS
	Elevundersøkelse	Lærebedriftundersøkelsen			PISA
	Læringsundersøkelsen	Ekstern skolevurdering	Videreutdanning for lærere og skoleledere (Kompetanse for kvalitet)	Eksamenstjenesten	
Gjennomføring av videregående opplæring	Skoleporten	Ståstedsanalysen			Rapporteringsportal for visning av resultater fra brukerundersøkelser
	Udir.no/statistikk	Karakterstøttende prøver			
		Læringsstøttende prøver			

Lokale systemer og informasjonskilder for å vurdere, drøfte og utvikle kvalitet

Figur 2 Lokale systemer for informasjonskilder for å vurdere, drøfte og utvikle kvalitet.

Diagrammet over gir et oversiktsbilde på det komplekse i skolen av forventninger, føringer og krav. Bildet illustrerer godt systemet over kvalitetsvurderingen i norsk skole, med informasjonskilder og hvilke støttestrukturer vi har.

Etter 2017 har grunnskolelærerutdanningen i Norge blitt utvidet til masternivå. Det betyr at nyutdannede lærere nå har gjennomført et forskningsarbeid før de starter i arbeidslivet. I tillegg kom satsingen på videreutdanning ved *Kompetanse for kvalitet* i 2016

(Kunnskapsdepartementet). Dette er en strategi for videreutdanning av lærere og skoleledere frem mot 2025, og i tråd med kvalitetsutviklingsarbeidet som er beskrevet over. Skolen er en kompleks organisasjon. Målet er å styrke elevenes læring og ruste dem for fremtiden. Faglig og pedagogisk sterke lærere og kompetente og dyktige ledere vil være sentrale for å oppnå endring og utvikling. Kapasitetsbygging og kompetanseutvikling i skolen er nødvendig for å øke kvaliteten i klasserommet.

2.2 Profesjonelle læringsfelleskap

Skolen fremstår som politisk styrt. Gjennom å peke på ulike policydokumenter har vi forsøkt å vise reisen i hvor det profesjonelle læringsfelleskapet har befestet seg som en dimensjon i skoleutvikling. Sentrale styringsdokumenter har lenge lagt klare føringer for skolene om kollektiv utvikling av organisasjonen, et ansvar både skoleledere og ansatte har. Meld. St. 30 *Kultur for læring* (2003 – 2004) inneholder tydelige forventninger til skolelederne om å utvikle lærende organisasjoner som setter søkelyset på «(...) personalets læring og ikke bare elevenes læring» (s. 23). I Meld. St. 31 *Kvalitet i skolen* (2008) understrekes det at «Systematisk etter og videreutdanning fungerer best når lærerne samtidig deler og utvikler kunnskap i et profesjonsfellesskap på skolen (s. 40).

Synet på lærernes kompetanse- og profesjonsutvikling endrer seg nå fra et ensidig fokus på formell kompetanse til et økt fokus på å utvikle profesjonen gjennom blant annet deltakelse i profesjonelle læringsfelleskap. I Meld. St. 11 *Læreren Rollen og utdanningen* (2008 – 2009) forventes det at lærere er aktive bidragsytere i et *profesjonelt fellesskap* (s. 14).

Og i Meld. St. 22. *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (2010-2011) legges det følgende føringer for skolene:

«Skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon. Det ligger i det at den må legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, og at den også må være åpen for impulser utenfra. En lærende skole har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling, og den overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvaret for nye satsingsområder» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 97).

Disse føringene lå da til grunn for den nasjonale satsingen som var rettet mot ungdomstrinnet, Ungdomstrinn i Utvikling (UiU) som ble gjennomført i perioden 2012-2017. Formålet med den satsingen var å øke elevenes motivasjon slik at de skulle lære mer, og at flere elever ville fullføre videregående opplæring. Strategien var skolebasert kompetanseutvikling. Lærerne

skulle samarbeide om å utvikle sin undervisningspraksis i profesjonelle læringsfellesskap, og samarbeidskulturen på skolen skulle utvikles. Lærende nettverk med andre skoler, vurdering for læring og organisasjonslæring var gjennomgående temaer. I satsingen fikk skolene bistand fra eksterne kompetansemiljø/UH sektor. UiU involverte alle ungdomsskolene, alle skolelederne og lærerne. I satsingen ser vi at ressurslærerrollen trer fram. Ressurslærerne hadde som hovedoppgave å gi støtte til kolleger, og skulle jobbe sammen med ledelsen i planleggingen og gjennomføringen av den skolebaserte kompetanseutviklingen.

Da Ludvigsenutvalget la frem sin siste rapport i 2015, *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanse* (NOU 2015:8), kom utvalget der blant annet med vurderinger om endringer i grunnopplæringen for å kunne ruste elevene til å møte fremtiden. *Kapasitetsbygging* og kompetanseutvikling bør skje i kollektive prosesser i skolen og være basert på relevant forskning, faglige refleksjoner og valg av metoder, i et kollegiale samarbeid, som da vil øke kapasiteten i skolen og kan føre til økt læringsutbytte for elevene (NOU 2015:8, s. 91; Fullan og Quinn, 2017).

Med bakgrunn i Ludvigsenutvalgets utredninger foreslo regjeringen i Meld. St. 28 *Fag-Fordypning - Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (2015-2016) å fornye fagene i skolen. Arbeidet skulle være langsiktig og bygge på Kunnskapsløftet av 2006, som vi kjenner som læreplanverket for kunnskapsløftet, LK20. Det fremheves at elevene skal *lære å lære*, fordi det gir grunnlag for læring gjennom hele livet i et samfunn som stadig er i endring. På samme måte blir det det profesjonelle læringsfellesskapet for de ansatte i oppvekstsektoren understreket i den nye overordnet del av læreplanverket. Skoleeier og skoleledelse skal tilrettelegge for at alle ansatte i fellesskap skal ta ansvar for å delta i skoleutviklingen og utvikle gode profesjonelle læringsfellesskap. Som vi skriver innledningsvis, så krever dette et klima for å stille spørsmål og å lete etter svar og et profesjonsfellesskap som setter skoleutvikling på dagsorden. Vi skal være opptatt av hvordan god pedagogisk praksis bidrar til elevenes læring og utvikling, og alle ansatte skal bidra i dette og være en del av skolens profesjonelle læringsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Skoleleders rolle er avgjørende for skoleutviklingen (Fullan og Quinn, 2017, s. 79, Fullan 2017, s.22, Robinson, 2016, s. 25, Hattie, 2014, s. 136). St. Meld. 31 (2007 – 2008) viser til at skoler som har gode resultater kjennetegnes av en felles skolekultur der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål, og de grunnleggende verdiene kan gjenfinnes i det praktiske arbeidet med elevene (s.45).

I overordnet del av læreplanverket kapittel 3.5 – *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* – fremheves skoleledelsens og lærerprofesjonens oppdrag. Skolens ledelse skal gi retning for, og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. En god skoleleder prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Med det forutsetter at skolelederen har en ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske utfordringer lærere og andre ansatte står overfor. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at *alle* får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Du er ikke hva du sier, men hva du gjør. Å omsette ord til handling er utfordrende.

2.3 PLF i Kristiansand og Vennesla

Som vi har argumentert for, legges det nå både føringer og vekt på systematiske sammenhenger i god skoleutvikling. Vennesla og Kristiansand har over tid hatt fokus på arbeid i læringsfellesskap både på den enkelte skolen, mellom skoler, i kommunene og i regionen. Videre vil vi skissere hvordan PLF ser ut på arenaene der vi jobber.

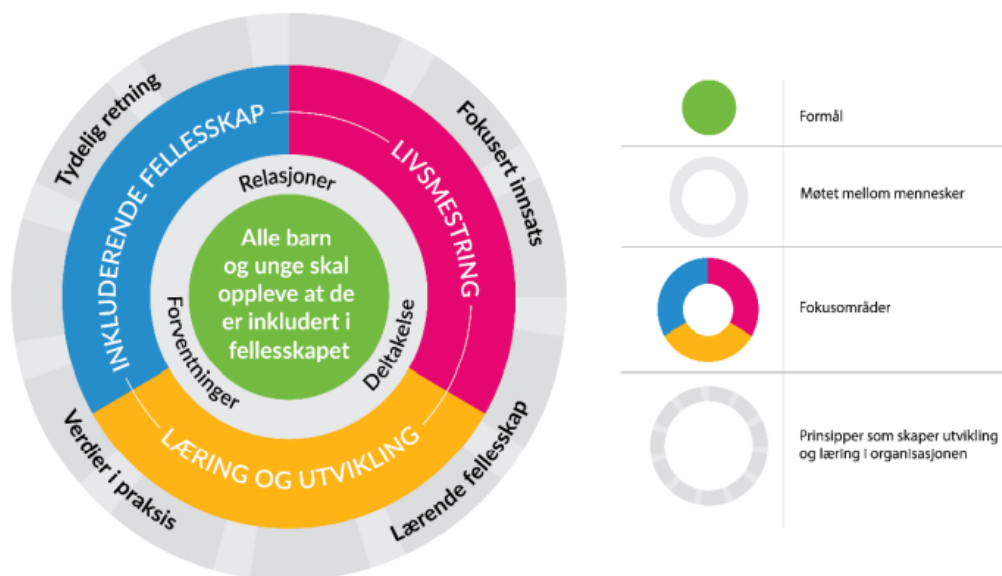
Nettverkssamarbeidet Knutepunkt Sørlandet (senere kalt Region Kristiansand) ble etablert i 1996. Dette samarbeidet ble initiert av politisk og administrativ ledelse i de syv kommunene Birkenes, Iveland, Kristiansand, Lillesand, Songdalen, Søgne og Vennesla, og gjaldt også nettverk innen utdanning. Det var Pedagogisk senter i Kristiansand som hadde ansvar for etablering og drift av nettverkssamarbeidet, kalt fagnettverk. Hensikten med disse fagnettverkene var bl.a. kompetanseutvikling i et større fagmiljø, og kvalitetsutvikling gjennom systematisk skoleutvikling i Knutepunktet.

Da den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i Utvikling kom i 2012 hadde den tre sentrale virkemidler: Skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og pedagogiske ressurser. Den nasjonale satsingen virket inn på fagnettverkene som da var i Knutepunkt Sørlandet, og førte til en fornyelse der lærende nettverksmodell ble innført. Arbeidet på skolene mellom hver nettverkssamling kom i fokus. Målet var at skolens eget utfordringsbilde skulle tas med nettverket, der man kunne søke råd i fagnettverket og se sammenheng med egen skoleutvikling.

Kristiansand og Vennesla kommune har i flere år jobbet med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap gjennom ulike satsinger. FLiK, Forskningsbasert Læringsmiljø i Kristiansand (2013/2-2017/6) var en stor politisk satsing på læringsmiljøutvikling i

Kristiansand kommunen. Vennesla hadde på sin side satsingen Inkluderende Læringsmiljø (IL) på samme tid sammen med Søgne, Songdalen, Lillesand og Iveland. Det som gikk igjen var involvering av samtlige skoler og barnehager, samt PP-tjenesten i regionen. Det var fokus på kollektiv kapasitetsbygging, og formålet var å etablere en felles plattform for arbeidet med læringsmiljøutvikling slik at alle barn og unge ville få større utbytte av det ordinære pedagogiske tilbudet. Det ble utarbeidet effektmål for satsingene, og selv om kommunene ikke var en del av samme satsing, var effektmålene relativt like. Det skulle utvikles læringsmiljøer til fordel for alle barns sosial og faglige utbytte. Det var fokus på et inkluderende læringsmiljø som fremmet opplevd tilhørighet, trygghet trivsel og læring. Og kommunene skulle redusere omfanget av segregerende tiltak overfor barn og unge som hadde behov for ekstra tilrettelegging. I kvalitetsmeldingen for oppvekst i Kristiansand 2020 pekes det på ulike strategier for å utvikle kvalitet, og hvordan det skal omsettes i praksis i skolen. Det er tre områder som beskrives; god ledelse, nettverkssamarbeid og kvalitetsutvikling gjennom å bruke resultater. Lederens rolle skal være sentral i å invitere til å analysere nåsituasjonen, rette blikket fremover mot ønsket situasjon, og sammen med ansatte vurdere hvilke tiltak som vil fremme utvikling. Videre fremheves det at lederen, sammen med de ansatte, skal støtte hverandre i arbeidet og ha en undersøkende tilnærming og bruke forskningsbasert kunnskap.

Vi finner dette igjen i beskrivelsen av FoU-prosjektet *En handlekraftig oppvekstsektor*, der *lederrollen* fremheves som viktig for å kunne bygge kapasitet i oppvekstsektoren. Et av fokusene i FoU prosjektet er strategisk ledelse som tilrettelegger for utvikling i skoler og barnehager i tråd med rammeverkets prinsipper.



Figur 3 Rammeverk for kvalitet og mestring. Kristiansand kommune.

Figuren her er hentet fra prosjektbeskrivelsen (2022), og modellen skal vise og identifisere kritiske organisatoriske variabler med tanke på å forbedre prestasjoner ute på skolenivå. Kjernen av modellen viser til læringsmiljøet, og ledelsen står i midten som en sentral variabel. I den ytterste sirkelen, rundt læringsmiljøet, er de elementene som må formes og kobles for å bygge opp under valgte retning/strategi, beskrevet som organisasjonens infrastruktur. Ledergruppen med laget rundt rektor (og ressurslæreren(e)) på den enkelte skolen, fremheves som viktig faktor i påvirkning gjennom engasjement for skoleutvikling og pedagogisk forbedringsarbeid, og er en viktig støtte til rektor. Fokusområdene i FoU prosjektet bygger på Kristiansand kommunes rammeverk for kvalitet og mestring, en strategi og et verktøy for kollektiv kvalitetsutvikling. Ledelse fremheves spesielt som et eget innsatsområde.

I strategiplanen til Vennesla kommune for 2019-2023 er hovedfokuset for utvikling og kompetanseheving videreføring av kjernekomponentene *relasjon* og *kommunikasjon* fra IL samt fortsatt fokus på utvikling av profesjonelle lærende fellesskap. Gjennom arbeidet med IL ble det pekt på viktigheten av *ledelse* av profesjonelle lærende fellesskap. Dette ble videreført i DIGIL-satsingen som en forlengelse av IL. Målet her er å lære og lære i et inkluderende læringsmiljø. (Prosessbeskrivelsen og utviklingen av DIGIL-pedagog). Lederne er driverne i endringsarbeidet på skolene, og med det som fokus har det vært viktig å bygge et lagt rundt rektor som kan være med å dra i samme retning og styrke dette arbeidet. Venneslaskolen har over flere år jobbet systematisk med å lage en bærekraftig rigg for endring og utvikling, med «laget rundt rektor» som en grunntanke. Det arbeides i nettverk på flere nivåer, innad på den

enkelte skole og på tvers av skoler. Nettverkene som går på tvers av skolene i kommunen, holdes stort sett i av oppvekst. Lærende møte er dialogform og det fremheves viktigheten av å trene, veilede og støtte hverandre i nettverkene over tid, for å få til endringer i hele organisasjonen. Deltakerne er lærere eller ledere (noen ganger sammen) med ulike roller på skolene, og det er en klar forventning til alle deltaker i nettverkene at de skal bringe noe inn, og at de må ta med noe tilbake.

Vennesla og Kristiansand har begge fokus på å skape en skole som har en tydelig retning og fokusert innsats, noe som fører til at skoleledere må jobbe sammen i et lærende fellesskap på ulike arenaer, både internt og eksternt. Vi skal bygge et lag. Et lag rundt rektor, men egentlig et lag for eleven.

2.3.1 Ressurslærerens rolle

Vi ser at nye lærerroller har oppstått de siste 10-15 årene. Mens rektor tradisjonelt har stått alene som leder i skolen, har vi nå lærere som har fått tilleggsfunksjoner som fagutviklere, veiledere for nyutdannede lærere, lærerspesialister og ressurslærere. Felles for rollene er at det forventes å *spille en viktig rolle* når det gjelder skoleutvikling, og skal sammen med ledelsen på skolen *oversette* overordnede reformideer til praksis (Furu, Skrøvset, & Slettbakk, 2022).

Bakgrunnen for innføringen av ressurslærerne finner vi i innføringen av Kunnskapsløftet (LK06). I LK06 ble det formulert kompetansemål som alle skulle arbeide for å nå. Samtidig var det en desentralisering av ansvar og handlingsrom til kommune og den enkelte skolen ved å skulle oversette disse kompetansemålene til mindre delmål. Men intensjonen om at eierskapet skulle styres nedenfra, uteble. Ikke lenge etter ser vi at et større ansvar legges tilbake på nasjonale utdanningsmyndigheter med begrunnelsen om behov for mer «støtte og veiledning» for å kunne gjennomføre LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det kom som en konsekvens av dette at vi opplevde et rush av flere ulike kompetansetiltak; som vurdering for læring, NyGiv, Ungdomstrinn i utvikling og Lærerspesialistordningen.

Ressurslæreren ble, som nevnt, introdusert med den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling (UiU), og skulle jobbe sammen med ledelsen i planleggingen og gjennomføringen av den skolebaserte kompetanseutviklingen, med hovedvekt på å gi støtte til kolleger og laget rundt barnet. I rapporten som ble utarbeidet etter at satsingen var over, konkluderer NIFU

(Utdanningsdirektoratet, 2012-2017) at ressurslæreren har vært en viktig *oversetter* av satsingen lokalt på den enkelte skole.

Gjennom arbeidet med LK20 i Region Kristiansand ser vi også her utviklingen av *lærerrollene som oversettere*. Det har vært et behov for å skape bedre sammenhenger mellom nettverk for lærere, fagnettverkene, og skolens utviklingsarbeid. Fagnettverket opphørte. Det kom signaler på at fagnettverkene ikke hang sammen med skolebaserte utviklingsprosesser, som kunne være Flik, IL, Vurdering for Læring, FL, UiU, Læringsmiljøprosjektet, School-In, DEKOMP med mer. I tillegg var det ulike forventninger til hva som lå i fagutviklerrollen. Overordnet del i LK20 og DEKOMP gav også nye føringer for hvordan det skulle jobbes i sektoren. I begge kommunene finner man etablerte strukturer i ulike lærende nettverk, felles utviklingstid på skolene, ledelsesdialog mellom skoleeier og skole, og ulike forum lokalt på skolene som f. eks plangrupper, ressursteam/koordineringsteam osv. I tillegg så skisserer planen for skolebasert kompetanseutvikling i Region Kristiansand at alle skoler skal ha en utviklingsgruppe bestående av ledelsen og ressurslærere og eventuelt andre aktuelle aktører (eks. tillitsvalgt). Denne gruppen skal samarbeide om å legge til rette for gode kollektive prosesser rundt skolens pågående utviklingsarbeid i det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen.

På hver skole er det valgt ut minimum to ressurslærere som sammen med skolens ledelse som har ansvar for å legge til rette for god skoleutvikling. Disse ressurslærerne inngår i lærende nettverk for ressurslærere i Region Kristiansand, med fokus på hvordan utvikle skolens profesjonelle læringsfellesskap.

Vi har lagt ved to vedlegg (vedlegg 2 og 3) som beskriver ressurslærerrollen både for Kristiansandsskolen og Venneslaskolen. Dette for å synliggjøre hvilke forventninger som ligger til rollen *ressurslærer*. Hvordan skolene rekrutterer ressurslærere, håndterer kollektiv tid og planlegger i utviklingsgrupper er nok likevel svært ulikt, og det kan bli spennende å se på om dette ha noe å si i vår forskning.

I masteroppgaven til Henriksen mfl. (2021) ser vi at ressurslærer blir trukket frem og nevnt av flere skoleledere som blir intervjuet. Rollen blir beskrevet både som en «drivkraft inn mot kollegiet», men også som den ene skolelederen sier «de gode hjelperne». Noen tenker at ressurslærerne fører til at skolene blir mer overlatt til seg selv, mens andre sier at ordningen fører til bedre skoleutvikling. I Henriksen m.fl blir det flere ganger løftet frem at det er

krevende å drive utviklingsarbeid på skolene. Skolelederne uttrykker ønske om hjelp og støtte. Dette er også vår erfaring.

2.4 Oppsummering

Vi forstår at det har vært en utvikling av lærende nettverk, og vi har vært på en reise for å forstå hva begrepet innebærer i praksis. Erfaringsvis vil vi påstå at lærere gikk på kurs og lærte noe for sin egen del, men at det var en lav forventning om å ta med noe tilbake, og fremsto lite lærende. Vår erfaring tilsier at det sjeldent ble etterspurt eller satt i system på skolen. Det var få arenaer for å dele og lære av hverandre. Lærerne kunne gjerne komme tilbake for å fortelle hva de hadde gjort uten at det ble satt av tid til refleksjon. Det har blitt gradvis mer akseptert å trene, dele og øve sammen. Dette for å kunne å endre kurs, og skape en mer bærekraftig organisasjon. Læringen skjer både individuelt og kollektivt. Ansatte må få tilgang til ny felles kunnskap, dele praksiserfaringer og reflektere over disse i et fellesskap for å oppnå kollektive prosesser. Skolelederen har da en sentral og viktig rolle i å fasilitere og støtte dette arbeidet, men samtidig stå sammen med de ansatte i læringsprosessene. Vi må bygge kapasitet for elevens læring og utvikling. En forutsetning for å lykkes med arbeidet er tydelig retning og tydelig ledelse. Lederen må skape sammenheng og mening i en kompleks skolehverdag.

3 Sammenheng i skoleutviklingen - Teoretiske perspektiver

Innledning

Skolen skal være en lærende organisasjon. Fokuset er rettet både på elevenes læring, men også på kunnskapsutviklingen blant profesjonsutøverne og andre ansatte på skolen. Fra individ, mot kollektiv orientering. Gjennom forskende tilnærming i den pedagogiske verdikjeden kan vi gjennom samarbeide oppnå mer enn det den enkelte kunne ha gjort alene. Lærere som reflekterer i fellesskap, utvikler en rikere forståelse av komplekse spørsmål.

Når vi skaper *sammenheng i skoleutvikling* må skoleledere se og forstå hva som skal til for å lykkes med å utvikle en bedre skole. Å ha evnen til å se og skape endring og utvikling i en større sammenheng vil igjen gi merverdi til formålet vårt – elevens læring og utvikling.

Vi har kalt oppgaven vår *Troen på at du kan lære noe av andre*. Begrepet *læring* er sentralt og vi vil derfor gå inn i dette og knytte det opp mot skolen som organisasjon og ledelse av denne. Vi har tidligere i oppgaven pekt på hvordan politiske føringer både viser og forventer at profesjonsfellesskapet i skolen kan bidra til å øke kvalitet for læring og elevens utbytte av undervisning. For at lærerne skal få det profesjonsfaglige spillerommet, må profesjonsfellesskapet dyrkes. En slik læringskultur setter søkelys på å bygge kapasitet for kontinuerlig forbedring. Oppgavens problemstilling retter fokus *på i hvilken grad skoleledere på den enkelte skole arbeider med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap*. Både ledelses- og læringsbegrepet, samt ledelse av læring, blir sentralt her, og vil bli adressert nærmere i oppgaven.

Rammeverket for Koherens til Fullan og Quinn (2017) kan forklare oss sammenheng og kompleksitet i skoleutviklingen. I oppgaven har vi bruk rammeverket til å fordype oss inn i en viktig dimensjon innenfor koherenstenkningen; *det profesjonelle læringsfellesskapet*. Å være et profesjonelt læringsfellesskap er en vedvarende prosess og en måte å tenke og handle på (s. 79). For at alle ansatte skal oppleve sammenheng og mening, må vi sammen utvikle profesjonelle læringsfellesskap (PLF) i skolen. Vi vil igjen trekke frem, at lederen skal lede og skolen skal eie.

3.1 «Koherens i skoleutviklingen»

Fullan og Quinn skisserer et handlingsrammeverk for skoleutvikling, for å skape fokus og sammenhenger i komplekse systemer. De er opptatt av hvilke strukturer og handlingsrom som finnes i skolesystemet. Forfatterne understreker at for å kunne levere god offentlig utdanning

med elevens læring i sentrum trengs et fast formål, retningslinjer og praksis. For å kunne håndtere den komplekse virkeligheten med krav til stadig endringer, vil *koherens*, sammenheng, i endringsarbeidet være viktig bidrag til å skape mening i endringsprosesser.

«Løsningen avhenger av den individuelle og kollektive evnen vi har til å skape felles mening og til å bygge opp kapasitet og forpliktelse til å gjennomføre. Når et stort antall mennesker har en dyp forståelse for hva som må gjøres – og ser sin egen rolle i hvordan man kan oppnå dette formålet – oppstår sammenheng, og mektige ting skjer» (Fullan og Quinn, 2017, s. 22).

Koherens forklarer sammenhengen som oppstår som følge av en felles forståelse av hva som er det spesielle ved arbeidet, samt hva som er formålet med det. Gjennom å bli klar over egen praksis, vil vi oppnå større sammenheng eller koherens. Kapasitetsbygging skjer på alle nivåer, både nasjonalt, regionalt og lokalt. Viktigheten av å skape koherens i utviklingsarbeidet understrekes for at det (endringene) skal ha en positiv effekt helt ut til elevenes læring i klasserommet (s.22).

Fullan og Quinn ser på skoler i en organisasjonsteoretisk sammenheng med fokus på mål, kultur, læring og ledelse. De tar for seg fire nøkkelkomponenter for å lykkes med endringsarbeid i skolen, de riktige strategiske endringsdrivere for å lære i samarbeid og for å levere resultater i fellesskap (2017, s. 32):

1. Å målrette innsatsen for å bygge kollektiv kapasitet
2. Å utvikle samarbeidskultur som samtidig avklarer roller på individ- og teamnivå
3. Å legge til rette for dybdelæring for å få fart på forbedringsarbeidet og fremme innovasjon
4. Å sikre en kultur som forplikter både individuelt og kollektivt

I handlingsrammeverket beskrives de fire komponentene, *å målrette innsatsen, utvikle samarbeidskulturer, tilrettelegge for dybdelæring og skape en ansvarskultur*, som er med på å skape koherens (sammenheng). Disse fire komponentene overlapper hverandre og former en dynamisk helhet. Disse henger sammen og må ivaretas samtidig og kontinuerlig fra dag en, og de totale effektene knyttes sammen gjennom lederskap (Fullan og Quinn, 2017, s. 32).

Kjernen i rammeverket er «lederskap for sammenheng», som kobler alle de fire komponentene sammen. Ledere avgjør hvordan de fire komponentene kan kombineres for å kunne møte utfordringene i deres situasjon og dermed skape større sammenheng (Fullan og

Quinn, 2017, s. 35). Dette illustrerer godt kompleksiteten som lederne står i, og utfordringen det er å «se målet» når vi strever med å få hverdagen til å gå rundt.

3.1.1 Å målrette innsatsen

Den første driveren i rammeverket består av fire underelementer: **være formålsdrevet, ha mål som påvirker det som betyr mest, ha en klar strategi og drive endringsledelse**. Det handler om å arbeide systemisk og målrettet, og å holde fast ved målene uavhengig av rivaliserende og sammensatte krav internt og eksternt.

Å **være formålsdrevet** innebærer at lederen må ha en form for forpliktelse til å utvikle et felles moralsk formål og en felles mening i tillegg til en måte å oppnå formålet på (Fullan og Quinn 2017, s. 38). For å nå dette målet, må man bli klar over sitt eget moralske formål, eksempelvis hvorfor man valgte å bli lærer. Utvikling av moralske formål skjer ved at lederen skaper relasjoner, viser respekt, har lyttende holdning, og knytter de andre til det samme formålet, gjennom samarbeid og felles språk. Dette vil videre føre til forpliktelse og felles retning (Fullan og Quinn, 2017, s. 40).

Skolen i dag preges av mange mål, tiltak og prosjekter. Målene blir mange, er usammenhengende og i stadig endring. Det kan oppstå uklarhet mellom målenes relevans og arbeidsoppgavene. Ifølge rammeverket kan løsningen være å **ha mål som påvirker det som betyr mest** gjennom å begrense antall mål og holde seg til disse over tid. Fullan og Quinn omtaler dette gjennom «å forklare og begrunne egen praksis» (2017, s. 42). Det må kontinuerlig gjentas hvor vi, skal slik at det oppleves og erfares at målene integreres i arbeidet, ikke bare koordineres. Det er viktig å ha fokus på at vi lærer mens vi går, og at vi kontinuerlig stopper litt opp og ser på den fremgangen vi har. Strand (2007) hevder at målsettingsteori står sentralt i ledelseslæren fordi det er en tydelig kobling mellom mål, atferd og prestasjoner. Dette kan forklares ved at tydelige mål retter oppmerksomhet mot innsats og handling. Mål skaper utholdenhet og inspirerer til å tenke taktisk rundt hvordan man skal oppnå dem.

Fullan og Quinn foreslår videre en tilnærming på fire trinn for å redusere antall mål og strategier (2017, s. 42-43):

1. Vær transparent. Erkjenn hva som er problemet, vær tydelig.
2. Skap en tilnærming basert på samarbeid
3. Utvikle en klar strategi
4. Skap engasjement

Gjennom tilnærmingen vil målarbeidet konkretiseres gjennom en tidfestet planleggingsprosess hvor personer fra ulike deler av organisasjonen blir involvert. De viktigste målene må klargjøres, og man må identifisere hva som må til for å nå disse. Målet blir at menneskene skal kunne se sammenheng med overordnede mål og hvordan de faktisk kommer til uttrykk i organisasjonen. Ansatte vil se sin egen rolle i en overordnet strategi tydeligere og oppleve engasjement (Fullan og Quinn, 2017, s. 42-43).

Å ha en klar strategi henger sammen med hvor tydelig temaet er i folks tanker og handlinger. Klarhet er subjektivt. Koherens er en endring i felles tankesett og en felles forståelse av hva målene innebærer i praksis. Det motsatte av standardisering og strukturer. Hvis vi får til en kombinasjon av sterkt endringsklima og en klar strategi, vil være det optimale miljøet. Ansatte vil motiveres til endring fordi endringen forklares i en forståelig kontekst. Tillit, kommunikasjon, samhørighet og mening i arbeidet opprettholdes i samspillet mellom en klar strategi for å oppnå mål og et godt endringsklima (Fullan og Quinn, 2017, s. 48).

Dersom lederen eller de ansatte ikke vet hvor de skal, kan det være vanskelig å vite om man er på rett vei. Hvis det ikke foreligger en klar og aktiv strategi kan det bli uklart hva som er hovedfokuset og suksesskriteriene for skolen og hvilken grunnmur den står på. Dette kan også ha noe å si for måloppnåelsen (Strand, 2007).

Fullan og Quinn hevder at **endringsledelse** kan hjelpe mennesker gjennom endringsprosesser og samtidig oppnå større sammenheng. Ledere må gå foran og legge til rette for at medarbeidere får den selvtiliten og kompetansen som er nødvendig for å endre praksis. Kapasitetsbygging og et støttende miljø er avgjørende for å lykkes. Ledere må tydeliggjøre retningen og formålet med endringen, og gi medarbeiderne troen på at endringen er mulig. Når lederen selv deltar aktivt i endringsprosesser oppstår en endringsdynamikk som beveger

organisasjonen fremover. Ved å delta i læringen selv, opplever ledere hvilke situasjoner som krever ekstra støtte og hva som trengs for å utvikle vertikal og horisontal kapasitet og integrasjon. På samme tid betyr dette at dersom de ansatte får mulighet til å delta aktivt i en endringsprosess, vil formålet for dem bli tydeligere og forpliktelsen sterkere, noe som videre bidrar til en større felles sammenheng. Målet er å få de positive endringene til å vare (2017, s. 48-56).

Når lærere evner å utvikle egen praksis sammen med andre, har det betydning for elevers læring (Kunnskapsdepartementet, 2016, Robinson, 2016). Læring blir på den måten en forutsetning for endring og kan forstås som evnen organisasjoner har til å lære (Jacobsen & Thorsvik, 2020). Denne endringskompetansen er avgjørende for å manøvrere seg i omgivelser preget av raske skifter. Vi har tidligere beskrevet skolens komplekse utfordringsbilde, og vi peker her på at de kollektive prosessene er nødvendige for å få til endring og utvikling.

3.1.2 Å utvikle samarbeidskultur

Ledere må ha et hovedfokus på å trekke folk sammen i et meningsfullt samarbeid gjennom å bruke den kompetansen som finnes i organisasjonen og lede denne i samme retning. Den andre driveren i rammeverket er den dynamiske kraften som kan skapes ved å fremme samarbeidskulturer som benytter relasjoner og kollektiv ekspertise for å snu det som er komplisert og fragmentert, til en målrettet, sammenhengende endringskraft.

Driveren består av fire elementer innenfor det å utvikle samarbeidskulturer: **vekstkultur, lærende lederskap, kapasitetsbygging og samarbeid** (Fullan og Quinn, 2017, s. 70). I læreplanverket er det viktigste målet for skoleledelsen å utvikle en profesjonell læringskultur som bidrar til elevenes læring og utvikling. Selv om det finnes flere profesjonsfelleskap som har samarbeidstid, er det dessverre ikke ensbetydende med at samarbeidet er lærende eller reflektert (Emstad og Birkeland, 2020). Denne driveren er sentral i vår oppgave i forhold til fokuset vi retter mot profesjonelle læringsfelleskap.

Organisasjoner som støtter læring, innovasjon og handling, skaper en dynamisk utviklingskultur, utvikler en **vekstkultur** (Fullan og Quinn, 2017). Lederne må bygge opp andre menneskers kapasitet og hjelpe dem med å oppnå mer enn de forventet selv, gi den riktige mengden av trykk innenfor en støttende og målrettet kultur. Lederne må se potensialet

i egen stab og sende tydelige signaler om å ha troen på at den enkelte og organisasjonen har den nødvendige kompetansen for å kunne lykkes. Oppmerksomheten må rettes samtidig mot både kulturen og individene i organisasjonen. Kulturen kan sluke både strategier og ledere raskere enn man utvikler dem. Et kjent sitat av Peter Drucker: «Kultur spiser struktur til frokost», peker på nettopp på dette. Ledere må evaluere politiske og strategiske beslutninger ut fra tre dimensjoner, kvalitet, forpliktelse og kapasitet opp mot egen organisasjon. Glosvik mfl. viser til at rektor er en av de viktigste dørvaktene i skolen (2014, s. 32). Fullan og Quinn peker på at denne veksttankegangskulturen har en sammenheng med sterke skoleprestasjoner, gjennom å fokusere på kapasitetsbygging kombinert med å utvikle kompetanse internt (2017, s. 75).

Lærende ledere bygger profesjonell kapital på tvers av organisasjonene deres ved å modellere læring, forme kulturen og skape størst mulig fokus på læring. De tre komponentene som profesjonell kapital består av er menneskelig kapital, sosial kapital og beslutningsmessig kapital (Fullan og Quinn, 2017, s. 76 viser til Hargreaves og Fullan 2014).

Å modellere læring innebærer at rektor og skolens ledelse er lærende sammen med personalet. Ledelsen går foran som eksempler og deltar aktivt som læringspartner i utviklingsarbeidet. Gjennom dette skapes en kultur preget av tillit og åpenhet med forventninger om å lære kontinuerlig, videre at lederen lærer hva som kreves for å skape utvikling, samarbeidskulturen understrekes i organisasjonen, og sist, men ikke minst at lederen selv lærer gjennom å være fullstendig involvert i det som skjer (Fullan og Quinn, 2017, s. 76). Et slikt læringssyn henger sammen med det sosiokulturelle perspektivet på læring som også Vygotsky forfekter, hvor læring skjer i et samspill i et praksisfellesskap (Vygotsky, s. 132).

Å forme kulturen innebærer at dypere relasjoner må utvikles og skape tillit og engasjement. Lederen bruker energien på å utvikle støttemekanismer og prosesser som skaper lærersamarbeid, profesjonell utvikling via undersøkelser og ledergrupper.

Å skape størst mulig påvirkning på læring kan skje ved å hele tiden stille spørsmålene: *Hva gjør vi? Hvorfor gjør vi dette? Og ikke minst hvordan skal vi gjøre det?* Lederen må konstant holde oppmerksomheten på og kommunikasjonen rundt kvalitetslæring for elever og voksne (Fullan og Quinn, 2017, s. 78). Lærende ledelse innebærer å utfordre egne og andres

handlingsteorier, og å utvikle profesjonsfellesskapet til et profesjonelt læringsfellesskap hvor vi øker kapasitet og bygger kompetanse hos alle.

Kapasitetsbygging er et viktig verktøy for å skape sammenheng og utvikle samarbeidskulturer (Fullan og Quinn, 2017). Kapasitet blir i rammeverket beskrevet som i hvilken grad individer og organisasjoner utvikler kunnskap, ferdigheter og forpliktelse for å gjennomføre endringer. Effektive endringsprosesser former og omformer gode ideer mens de bygger kapasitet og eierskap, som i sin tur bidrar til at elevene får bedre og mer hensiktsmessig undervisning. Nøkkelen til kapasitetsbyggingstilnærming handler i hovedsak om tre forhold: å utvikle felles kunnskap og ferdighetsbase hos alle ledere og lærere i systemet, ha fokus på noen få mål, og å opprettholde en intens innsats over flere år (s. 79).

For å endre praksis på skoler, i regioner og systemer må vi ha et sterkt læringsdesign og samarbeid. Fullan og Quinn peker på at **samarbeid** er en av de viktigste driverne når det gjelder atferdsendring, det er det sosiale limet som bidrar til å skape sammenheng i organisasjonen (2017, s. 95). Samarbeid er utfordrende i praksis. I denne delen av rammeverket, å utvikle samarbeidskulturer, viser forfatterne til at samarbeid må inkludere de fire viktige ingrediensene:

1. Behovet for å skape en vekstkultur, ikke bare gjennom det vi sier, men gjennom det vi gjør
2. Den rollen lærende ledere spiller i å modellere, forme og skape best mulig læring for alle
3. Strategier for kapasitetsbygging
4. Tilnærminger for å fremme dyptgående samarbeid.

De viser videre til at grunnbetingelsene for godt samarbeid som må være på plass, samsvarer med driverne i rammeverket: **måltrettet innsats og formål, samarbeid understøttet av bestemte ferdigheter, dybdelæring og intern ansvarlighet** (2017, s. 82-96).

Ledere som mestrer å kombinere de fire elementene vil bidra til å utvikle en kultur der alles erfaring og kunnskap rettes mot et felles formål. Organisasjonen vil dermed være mer motstandsdyktig fordi mål og mening er internalisert, sammenhengen er tydelig, og kulturen utvikler seg til «måten vi gjør ting på her hos oss» (Fullan og Quinn, 2017, s. 96). I et sosiokulturelt perspektiv vil læringen da skje i den proksimale utviklingssonen, gjennom

deltakelse i et fellesskap og gjennom hjelp og støtte fra hverandre. Vi kan da oppnå læring som vi ikke hadde greid på egen hånd (Vygotsky, 1978, s. 84). Ved å være et profesjonelt lærende fellesskap, ved å stille spørsmål til en etablert praksis og ved å trener deler og øve sammen, blir vi lærende sammen.

3.1.3 Å tilrettelegge for dybdelæring

Den tredje riktige driveren i rammeverket for koherens innebærer å få en dypere forståelse for læreprosessen, hvordan den påvirkes, og å ta i bruk ny teknologi på en formålstjenlig måte.

Det handler om bindeleddet mellom læring og undervisning for å skape engasjement og bedre læring hos elevene, og er kjernestrategien som påvirker elevresultater. Dybdelæring er å lære noe så godt at vi forstår sammenhenger og kan anvende det vi har lært i nye situasjoner.

Dybdelæringskompetanse beskrives som evnen til å lære, reflektere og gjennomføre, samtidig som man arbeider for kontinuerlig forbedring og innovasjon samtidig (Fullan og Quinn, 2017, s. 101). Å tilrettelegge for dybdelæring krever samarbeid om kunnskapsbygging for alle involverte, og Fullan og Quinn peker på tre viktige elementer som bidrar til dybdelæring: **tydelige læringsmål, presis pedagogikk og endre praksis gjennom kapasitetsbygging.**

Å utvikle tydelige læringsmål for dybdelæring handler om å arbeide med hva som er det viktigste at elevene lærer, og tilrettelegge for dette. Fullan og Quinn peker på seks former for læringsferdigheter som sammen er med å forme dybdelæringskompetanse. De *seks C-er* for dybdelæringskompetanse er: Kommunikasjon, kritisk tenkning, samarbeid, kreativitet, karakter og medborgerskap (Fullan og Quinn, 2017, s.106). Vi ser dette igjen i

Læreplanverkets overordnede del om de tre tverrfaglige temaene: Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på utfordringer i disse temaene finnes innenfor flere fag, og skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fagene i skolen (s. 13).

I det å **utvikle presis pedagogikk** ligger å skape en kultur som fremmer læring for **alle**, og bygge videre på effektive pedagogiske praksiser (Fullan og Quinn, 2017). Gjennom å utvikle et pedagogisk tankesett vil det bli en drivkraft og prioritet. Dette systemet må bestå av minimum de fire komponentene:

1. Et felles språk og en kunnskapsbase
2. Identifisere pedagogiske praksiser som virker
3. Bygge kapasitet
4. Tilby klare, årsaksbestemte koblinger til virkning

Fullan og Quinn fremhever at læreren må knytte sammen tre ekspertisetråder for å støtte dybdelæringen for elevene. For det første er det å motivere elevene til å delta i utformingen av autentisk, relevant læring; *pedagogiske samarbeidsrelasjoner*. For det andre er det å fremme risikovilje om mulighet til å være tilkoblet hele tiden; *læringsmiljøer*. Og for det tredje er det å akselerere læring gjennom å *benytte digitale verktøy* (s. 111).

I den tredje komponenten av dybdelæring **Å endre praksis gjennom kapasitetsbygging**, handler det om *hvordan* vi kan endre praksis. Her trekkes lederens betydning frem i arbeidet med å tilrettelegge for dybdelæring. Relasjon er en viktig faktor. Ledelsen må gå sammen med de ansatte i prosessene med å endre pedagogisk praksis for å oppnå læringsmålene, og må ha utholdenhet i å stå sammen med de ansatte hele veien. Kapasitet bygges både vertikalt og horisontalt i organisasjonen gjennom utholdenhet og ved å være dedikert helt til det påvirker læringen (Fullan og Quinn, 2017, kap. 4). Å endre praksis gjennom kapasitetsbygging handler om at skolen har gått fra det som Argyris og Schön kaller for enkeltkretslæring til dobbelkretslæring (1978). Enkelkretslæring betyr å gjøre ting riktig, for eksempel å følge en prosedyre, og at læring skjer ut fra om prosessen førte til ønsket resultat. Dobbeltkretslæring betyr at organisasjonen lærer ved å gå bakover og stille spørsmål til etablert praksis. Ved refleksjon, kunnskap og læring er målet å overføre erfaringer og kompetanse fra et område over til et annet, og på den måten lære av hverandre. For en skole betyr dette at det må eksistere en innovativ kultur som kontinuerlig reflekterer og forbedrer egne læringsprosesser. Fullan og Quinn peker på at ved å gjøre læringsresultater tydelige, utvikle en presis ny pedagogikk, og utvikle dype samarbeid vil endring påskyndes og et felles ansvar utvikles (2017, kap. 4).

3.1.4 Å skape en ansvarskultur

Den fjerde og siste driveren handler om lederens rolle i å skape en ansvarskultur som forplikter både individuelt og kollektivt. Ledere må arbeide med å utvikle intern ansvarlighet og forholde seg til det eksterne ansvarlighetssystemet (Fullan og Quinn, 2017, kap.5).

Ved å arbeide kontinuerlig med de tre første driverne i rammeverket; målrette innsatsen, utvikle samarbeidskulturer og tilrettelegge for dybdelæring, etableres de betingelsene som gjør det mulig for individene og gruppen å være ansvarlige for seg selv, en **indre ansvarlighet**. I praksis handler dette om at skolen har en kultur hvor alle ansatte tar både et personlig og profesjonelt ansvar, samtidig med et kollektivt ansvar for kontinuerlige forbedringer for at alle elever skal nå sine mål. På skolen kan dette handle om å ha eierskap til elevers læring, og at resultater brukes aktivt i utviklingsarbeidet. Det må eksistere en god delingskultur med tanke på å skape sammenheng mellom kommunens og skolens mål og politiske føringer, i tillegg til at det må være etablert et tolknings- og refleksjonsfelleskap.

Det er også avgjørende at man er koblet på det eksterne politikk- og ansvarlighetssystemet. **Ytre ansvarlighet** handler på den ene siden om deltagelse i det som skjer på utsiden av skolen. Fullan og Quinn fremhever viktigheten av deltagelse i nettverk, samlinger, konferanser, og å være bidragsyter sammen med andre til forbedringer i hele systemet. På den andre siden handler eksternt ansvarlighet om å respondere på og oppmuntre til systemprioriteringer og prestasjoner innad i skolen. Det kan være arbeid med de nasjonale prøvene, fokus på felles organisatoriske målsettinger i sektoren og andre standardiserte føringer og kvalitetskrav.

Fullan og Quinn peker på at den beste tilnærmingen til å utvikle en ansvarskultur er å først skape betingelser som bidrar til størst mulig intern ansvarlighet, og deretter styrke den med eksternt ansvarlighet. Skoler der den interne ansvarligheten er høy vil respondere bedre overfor eksterne krav og være bedre rustet til å kunne trekke ut nytten av standardiserte føringer, såsom kommunale planer og systemer, og innrapportering av resultater (Fullan og Quinn, 2017, s. 147). På den måten leder vi mot koherens.

3.1.5 Å lede mot sammenheng

Kjernen i rammeverket er *lederskap for sammenheng*. Det er ledelse som skal koble alle de fire komponentene sammen, de riktige driverne. Ledere skaper sammenheng når de kombinerer de fire komponentene i rammeverket for koherens for å møte de ulike behovene i de sammensatte organisasjonene de leder. Arbeidet med å lede mot sammenheng tar aldri slutt og krever kontinuerlig oppmerksomhet, er en vedvarende prosess (Fullan og Quinn, 2017, s. 149). Rammeverket fremhever to viktige elementer for lederskap: **å mestre rammeverket og å utvikle ledere på alle nivåer.**

For å kunne **mestre rammeverket** må helheten være i fokus, og i tilnærmingen er det avgjørende at arbeidet baserer seg på felles eierskap. Det skisseres ulike måter å starte dette arbeidet på, men *lærende ledelse* fremheves som viktig. Ledere bør legge til rette for gode prosesser gjennom å få frem det beste i den enkelte, og aktivt bidra selv gjennom lærende lederskap for å bevege organisasjonen fremover. En viktig lederoppgave er å bidra til utviklingen av nye gode ledere som kan være med å drive de gode prosessene videre. Det handler om å utvikle en læringskultur der det forventes at mange mennesker utvikler sine lederegenskaper og hjelper andre til å gjøre det samme. Og sist, men ikke minst understreker forfatterne at organisasjonen bør utvikle et rammeverk for lederskap og verktøy for systematisk å fremme lederskap i hele systemet. Disse strategiene blir forsterkere på organisasjonens retning (Fullan og Quinn, 2017, s. 158).

Sammendrag

Koherens oppstår når det er en dyp og klar forståelse i organisasjonen om hva som er formålet med arbeidet. Betydningen av lærende lederskap og engasjement i læringssituasjonen understrekes, samt klare læringsmål for elevene. Ved å bygge kompetanse og en intern ansvarskultur, legger det grunnlaget for et pågående endringsarbeid og at endring varer. Det er avgjørende at skoleleder involvere sine ansatte i overordnede mål og strategier. Ved å involvere de ulike nivåer i organisasjonen bygges kollektiv kompetanse og den kompetansen som finnes internt fremheves. Dette bidrar videre til en ansvarskultur, og det blir tydeligere for de ansatte å se hvilken rolle de har i den overordnede strategien. Ansatte som sammen reflekterer, vurderer og planlegger pedagogiske praksis, vil utvikle en rikere forståelse av hva god praksis er (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

3.2 Lærende organisasjoner

Peter Senge definerer en lærende organisasjon som et sted hvor mennesker kontinuerlig utvikler sin kapasitet for å skape resultater de virkelig ønsker og drømmer om. Der nye og utviklende tankemønstre kan dyrkes fram, kollektive ambisjoner er frigjort, og hvor mennesker kontinuerlig lærer å lære sammen (2006, s. 5-13).

En organisasjon kan beskrives som et sosialt system som bevisst er konstruert for å nå et mål (Etzioni, 1982). Ved å ta i bruk uttrykket *sosialt*, viser det til at en organisasjon består av mennesker som samhandler med hverandre. En organisasjon er dermed relasjoner som er etablert mellom mennesker. *System* viser til denne gruppen av mennesker som, avgrenset fra omgivelsene, skal samarbeide, og at den bevisst er konstruert for å nå et mål. Endringer i ett element vil gi konsekvenser for andre element, da organisasjoner både inngår i og utgjør en del av en større sammenheng.

Rundt organisasjonen finnes det aktører - enkeltmennesker, grupper og andre organisasjoner, som på en eller annen måte opplever seg avhengig av, påvirket av eller har interesse i hvordan organisasjonen fungerer. Dette forklares av Schiefloe (2011) som *interessenter* (på engelsk *stakeholders*). Å forstå hvordan organisasjonen fungerer som system og i forhold til de ulike interessentene er av stor betydning, både for lederen og andre som har interesser i virksomheten. Dette kan være en forutsetning for å lykkes med organisasjonsutvikling, slik at organisasjonen presterer bedre og utnytter ressursene på en god måte (s. 12).

Senge (2006) er opptatt av læringsbegrepet, og hevder at en dypere type læring som gjør noe med oss mennesker, som gir en ny forståelse av verden øker vår kapasitet til å utvikle oss. Det er mange hinder på veien, og en organisasjon vil aldri bli ferdig utlærte, men være konstant lærende. Ved å ha en kapasitetsbyggende tilnærming, vil det skape et grunnlag for en bærekraftig organisasjon som jobber systemisk, er formålsstyrt, retter oppmerksomhet mot læring og kollektiv kapasitet, samt skape engasjement, retning og forpliktelse.

Senge trekker frem fem disipliner som en organisasjon må ha fokus på for å være lærende, *systemisk tenking, personlig dyktighet, mentale modeller, felles visjon og teamlæring* (Senge, 2006). Disse er gjensidig avhengig av hverandre og inngår som en del av en helhet, og danner grunnlaget for at man i det hele tatt skal kunne forstå sammenheng og mønstre. Vi mennesker

har en tilbøyelighet til å ville løse utfordringer raskt og effektivt, selv om de til tider både er komplekse og mangefasettete.

Peter Senge gav i 2006 ut en revidert utgave av «The fifth discipline», der han tar prinsippene om organisasjonslæring videre og knytter dem enda tettere opp mot kvalitetsvurderingsdiskursen. Muligheten en organisasjon har til å kunne lære, er avhengig av tre forhold. Dette illustrerer Senge ved et bilde av en krakk med tre bein (2006, s, xi). Det ene beinet representerer å forstå systemet, ha en helhetsforståelse (systemisk tenkning). Det andre beinet viser til en kollektiv refleksjon (mentale modeller og dialog). Det siste beinet handler om aspirasjon; personlig dyktighet og felles visjon. Når Senge nå grupperer sine fem disipliner innenfor tre hoveddimensjoner, spisser dette hans tilnærming til teorien om organisasjonslæring.

Glosvik mfl. (2014) og Senge (2006) poengterer at for å se sammenhenger og helhet må aktørene i organisasjonen klare å se seg selv som både en del av utfordringen og løsningen. I søken etter helhet må vi forstå organisasjonslæring som en prosess som kan finne sted på flere nivå. *Kapasitetsbygging* er ikke et program, men en tilnærming for å skape varig læring og varige endringer i organisasjonen. I Fullan og Quinn (2017) sitt rammeverk er dybdelæring et sentralt element for å skape koherens. Glosvik mfl. (2014) viser til Senge og skriver at dypere grad av læring skaper større forståelse for helheten. Både Senge (2006), Qvortrup (2018) og Fullan og Quinn (2017) hevder at det er en sammenheng mellom læringsnivå og det kompetansenivået en organisasjon kan få. Nøkkelen til å bygge profesjonell kapital handler om å utvikle felles verdier, ferdigheter og kunnskap hos alle – både ledere og ansatte, ha fokus på noen få mål, opprettholde innsatsen og ha fokus over tid.

3.3 Profesjonelle læringsfellesskap

I læreplanverket blir det brukt både *profesjonsfaglig fellesskap* og *profesjonelle læringsfellesskap*. Levin (2011, s. 30-47) og Hargreaves og O'Connor (2018) skiller mellom «lærernes profesjonsfellesskap» og «profesjonelle læringsfellesskap». Profesjonsfellesskap eksisterer på alle skoler, et fellesskap mellom lærerne som profesjon, der lærerne samarbeider uten hensyn til kvaliteten på samarbeidet. I et profesjonelt samarbeid derimot søker å forbedre elevenes læring.

Begrepet profesjonelle læringsfellesskap stammer fra det engelske begrepet Professional Learning Communities, forkortet PLC, på norsk PLF (Profesjonelle Lærings Fellesskap). I engelskspråklig skoleforskning er det flere som definerer og prøver å forklare hva PLC faktisk er (Emstad og Birkeland, 2020, s. 138). Som Hipp og Huffman er inne på i sin tittel: «*Demystifying professional Learning communities – school leadership at its best*» (2010): Hvordan kan man på en enkel måte beskrive det mest komplekse i skolen?

Hargreaves og Fullan (2012, s. 127-128) definerer profesjonelle læringsfellesskap med utgangspunkt i hvert enkelt av de tre elementene i begrepet PLC. Fritt oversatt trekker vi ut følgende som vi mener er viktig i denne sammenhengen:

1. *Fellesskap (Communities)*: Lærere og ledere samarbeider i et vedvarende forpliktende fellesskap, hvor de setter felles utdanningsmål der de er forpliktet til å forbedre og styrke hverandres praksis. Og hvor er de forpliktet til å respektere og anerkjenne hverandres liv, både som fagpersoner og menneske.
2. *Læringsfellesskap (Learning communities)*: Læring er drevet av forpliktelsen til å forbedre elevenes læring, livskvalitet og prestasjoner. I selve læringsprosessen bør man innta en åpen og undersøkende tilnærming for å kunne identifisere og utvikle gode prinsipper for undervisning og læring, der alle utfordringer ses på som kollektiv læring i organisasjonen, og hvor man forsøker å unngå å ty til «*of the shelf, quick-fix solutions*» til fordel for tiltak som også virker på lang sikt.
3. *Profesjonelle læringsfellesskap (Professional learning communities)*: Hensikten med profesjonelle læringsfellesskap er styrkingen av en felles faglig praksis. Forbedringer og avgjørelser tas i fellesskap gjennom utforskende samtaler som er opplyst av, men ikke avhengig av, forskningsfunn og statistikk – og å sees i lys av deltakernes egne erfaringer.

Stoll med flere (2006) gir en mer detaljert definisjon hvor de peker på at profesjonelle læringsfellesskap er «en vedvarende prosess hvor profesjonelle i utdanningsfeltet jobber samarbeidsrettet i stadig tilbakevendende kretsløp av felles undersøkelser og praksisforskning med henblikk på å oppnå bedre resultater for elevene de underviser» (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006, s. 11).

Stoll og Louis (2007) definerer profesjonelle læringsfellesskap som en inkluderende gruppe mennesker som er motivert av en felles visjon. De støtter og jobber med hverandre og finner måter, både i og utenfor nærmiljøet, for å utforske praksis, og sammen lære nye og bedre

tilnærminger som vil forbedre alle elevers læring (s. 6). Gjennom denne definisjonen ser vi at de viser til felles visjon, læring i fellesskap, samarbeid, delingskultur og refleksjoner. De løfter frem at fokuset må være på profesjonell læring, ikke individuell læring, og at læringen skal foregå i en gruppe som fokuserer på kollektiv kunnskap, og at dette skjer innenfor et miljø preget av et støttende klima.

Stoll og Louis (2007) utvider betydningen av begrepet ved å peke på den sosiale konteksten i profesjonelle læringsfellesskap. Samfunnet vi lever i preges i dag av stor kompleksitet, mangfold og raske endringer. Skolen inngår i en videre sosial kontekst, og et bredere medlemskap av interessenter bør være en del av det profesjonelle læringsfellesskapet. Skolen bør dra veksler på ressurser utenfra, det være seg eksperter skolen kontakter eller får hjelp av, ansatte på andre skoler, høyere utdanning, rådgivere, foresatte eller andre som sammen med skolen kan gi en annen og utvidet kulturell kunnskap skolen kan dra nytte av (s. 5). Vi kan ut ifra dette forstå PLF i et større perspektiv, og at det omfatter mer enn bare ansatte og elever.

3.3.1 Fellestrekk ved PLF og sammenheng i skoleutviklingen

Vi tolker PLF begrepet som noe mere enn at lærerne skal dele undervisningsopplegg. Det handler om en helhetlig skolekultur hvor samarbeid er forventet. Eli Tronsmo bruker en metafor av en teaterscene for å illustrere dette, da hun i et webinar snakker om lærernes profesjonsfellesskap. I bilde som hun tegner ser man både publikumet (elevene), kunstneren på scenen (læreren) og all aktiviteten bak scenen (de som jobber i og med kulissene). Det er mange som er i sving for å få kvalitet på scenen. Metaforen prøver å forklare en tanke om at det lærerne gjør *utenfor* klasserommet «backstage» er vel så viktig som det de gjør *i* klasserommet «frontstage». Når vi diskuterer undervisning i profesjonsfellesskapet så bør vi jobbe mellom det utforskende og det stabile. Det gir en vekselvirkning som genererer kunnskapsarbeid (Hentet fra webinar Læreres profesjonsfellesskap del 2). Dette gjelder både skolens utvikling, lærernes profesjonelle utvikling, og elevenes læring. Vi ser det samme i Kunnskapsløftets overordnet del (kap. 3,5) som vi også viser til i innledningen, hvor flere av nøkkelordene fra PLF-begrepet er tatt med. Vi skal i god skoleutvikling finne tid og rom for å stille spørsmål og lete etter svar om hvordan skolens praksis kan bidra til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte skal ta aktiv del i dette. Det betyr at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og at de bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak.

Vi kan forstå ut fra dette at profesjonelle læringsfellesskap er en vedvarende prosess, en måte å arbeide på. Ansvar for undervisning og elevens læring og trivsel er et felles anliggende. Samarbeid vektlegges, det er et delt ansvar. Det å reflektere over egen praksis blir middelet for å innta en undersøkende tilnærming for å nå målet vårt, som er at elevene skal oppnå best mulige resultat. Stoll (2007) forsøker med sitt begrep *professional learning communities* å beskrive dette fellesskapet.

Qvortrup (2018, s. 46) viser til en undersøkelse gjort i England av Louise Stoll og medarbeidere som er en forskningsoversikt over profesjonelle læringsfellesskap, og sammenfattat det som kjennetegner PLF, eller det som kan regnes som de viktigste prinsippene for arbeid i PLF. I Rammeverket for Koherens (Fullan og Quinn, 2017), ser vi at disse prinsippene for PLF kan ligge innenfor de fire komponentene i rammeverket; *å målrette innsatsen, å utvikle samarbeidskulturer, å tilrettelegge for dybdelæring og å skape en ansvarskultur*. Disse fire driverne er viktige for å kunne utvikle profesjonelle læringsfellesskap, og vi ser at det sammenfaller med de fem **prinsippene** for profesjonelle læringsfellesskap Stoll beskriver (2007):

1. Medlemmer av et profesjonelt læringsfellesskap har en felles forståelse av hvilke verdier og visjoner som ligger til grunn for skolens virksomhet (målrettet innsats).
2. De tar et kollektivt ansvar for elevenes læring og læringsutbytte (ansvarskultur).
3. De arbeider med reflekterende og profesjonelle undersøkende metoder som f.eks kollegabasert veiledning, pedagogisk analyse (tilrettelegge for dybdelæring og samarbeidskulturer).
4. De samarbeider på et praktisk plan, f.eks med felles undervisning, planlegging og vurdering, kollega-feedback og evaluering (samarbeidskulturer).
5. De fremmer læring og kompetanseutvikling i fellesskap blant lærerne i gruppa (samarbeidskulturer og dybdelæring).

3.3.2 Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R)

Begrepet profesjonelle læringsfellesskap ble lansert av forskeren Shirley Hord på 1990-tallet. Hord (1997) vektla at deltagerne i de profesjonelle fellesskapene inngår i et analytisk og undersøkende samarbeid, og at de er opptatt av å styrke egen og kollegaenes praksis. Hun pekte på fem dimensjoner som indentifiserte et profesjonelt læringsfellesskap. Hipp og Huffman tok dette arbeidet videre. I 2003 utarbeidet Oliver, Hipp og Huffman et rammeverk og en undersøkelse som tok utgangspunkt i fem ulike dimensjoner som var sentrale for å

forstå og utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Denne undersøkelsen er blitt videre bearbeidet, og er i dag det vi kjenner som *Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R)* fra 2010 (Hipp, Huffman, 2010). Gjennom denne undersøkelsen kan vi måle skolens praksis i forhold til fem dimensjoner for profesjonelle læringsfellesskap, og det vil kunne være en god indikator på graden av faglig og institusjonell utvikling ved en skole.

Hipp og Huffman understreker at for å få til profesjonelle læringsfellesskap er det for det første nødvendig å ha et helhetlig skolefokus, for det andre at innsatsen må baseres seg på de fem dimensjonene, og for det tredje at alle ansatte i skolen må delta. I tillegg peker de på at interessenter (*stakeholders*), også forklart som foresatte og nærmiljø, er viktige som støtte til skolen i arbeidet med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap.

3.3.3 Dimensjonene i PLCA-R

De fem dimensjonene, oversatt til norsk, er:

1. Delt og støttende ledelse
2. Delte verdier og visjoner
3. Kollektiv læring og felles praksis
4. Deling av personlig praksis, erfaringsdeling
5. Støtteordninger i form av relasjoner og strukturer

Den første dimensjonen **delt og støttende ledelse** handler om i hvilken grad informasjon og avgjørelser deles, graden av delt autoritet og ansvar, og graden av engasjement og ansvarlighet for elevers læring (Hipp & Huffman, 2010).

Profesjonelle læringsfellesskap kan bli sett på som begrunnelsen for delt ledelse. Skoleleder må ta avgjørelser sammen med lærerne og gi dem mulighet til å utøve lederskap (ansvarlighet, deltagelse, se rammeverk). Ledelse deles og fordeles mellom formelle og uformelle ledere. Rektor kan ikke klare jobben alene (Dufour & Marzano, 2011, Fullan og Quinn, 2017).

Den andre dimensjonen **delt verdier og visjoner** omhandler i hvilken grad de ansatte arbeider med verdier for læring, hvor fokuset på læring ligger, og i hvilken grad skolens visjon arbeides med i fellesskap og er en norm for handlinger (Hipp & Huffman, 2010).

Denne dimensjonen henger sammen med den forrige, hvordan ledelsen klarer forankringen i personalet. Målet er en felles pedagogisk plattform, hvor lærere og ledere deler en visjon

fokusert på elevenes læring, og en forpliktelse til forbedring. En felles visjon kan bidra til et kollektivt ansvar for elevenes læring. Dette er i tråd med Rammeverket til Fullan og Quinn, i dimensjonen: *Å målrette innsatsen*. Det skal være formålsdrevet, vi må ha mål som påvirker og ha en klar strategi (2017, s. 39).

Den tredje dimensjonen, **Kollektiv læring og felles praksis**, handler om i hvilken grad de ansatte deltar i dialog og diskusjoner rundt forskningsresultater om læring og undervisning, hvordan problemløsning og planlegging foregår, hvordan ny kunnskap, ferdigheter og strategier innarbeides kollektivt (Hipp & Huffman, 2010).

Fokuset her er på å undersøke resultater for å forbedre elevenes læring. PLF fremmer resultatorientert tenkning som er fokusert på kontinuerlig forbedring og elevlæring. Lærerne bruker kunnskapen dataene gir til å endre undervisningspraksis, basert på gjensidig ansvarlighet. Dataen er med på å motivere lærere til å se og forstå hva som skjer, og hva de trenger å gjøre i fellesskap.

I rammeverket til Fullan og Quinn er *Å utvikle samarbeidskulturer* en av de fire riktige driverne. Det er en dynamisk kraft som benytter relasjoner og kollektiv ekspertise for å snu det som er komplisert og fragmentert, til en målrettet, sammenhengende endringskraft (2017, s. 70). Dette handler i korte trekk om vekstkultur, lærende ledelse, kapasitetsbygging og samarbeid. PLF er basert på forutsetningen om at gjennom samarbeid oppnår fagfolk mer enn de kunne alene (Dufour & Marzano, 2011, s. 74). Samarbeid fremmer delt ansvar for elevenes læring og et middel til å jobbe sammen mot et felles formål.

Den fjerde dimensjonen, **deling av personlig praksis, som vi forstår som erfaringsdeling**, handler om bruk av observasjoner og tilbakemeldinger til hverandre, graden av samarbeid om vurdering av elevene, deling av praksiserfaringer, systemer som for eksempel mentorering og coaching (Hipp & Huffman, 2010). Et hovedfokus for PLF er på profesjonell læring der lærere arbeider og lærer sammen, mens de kontinuerlig evaluerer det de gjør, elevenes behov, interesser og ferdigheter. Lærere deler erfaringer, observerer hverandre, og diskutere undervisning. Delt praksis og kollektive undersøkelser bidrar til å opprettholde forbedringer ved å styrke forbindelser mellom lærere, stimulere til diskusjon om profesjonell praksis, og hjelpe lærere å bygge på hverandres ekspertise. Gjennom kontinuerlig undersøkelse og

refleksjon kan lærere oppdage løsninger og møter elevenes behov (Hord, 1997, Stoll, Bolam, McMahan, Wallace, & Thomas, 2006).

Den femte dimensjonen, **støtteordninger i form av strukturer og relasjoner**, omhandler kommunikasjonssystemer, teknologi, bruken av ulike tilgjengelige ressurser, tillit og respekt i skolen blant alle ansatte, og graden av hvordan skolen anerkjenner og feirer prestasjoner. Støttende forhold rundt lærerne er viktig for at det skal kunne utvikle seg til gode profesjonelle læringsfellesskap (Hipp & Huffman, 2010).

Videre peker Hipp og Huffman på at for at PLF skal kunne utvikle seg og fungere er det nødvendig med strukturell støtte som passende rom for møter, kommunikasjonssystemer og strukturer som brukes for å holde folk involvert og informert. Sterkt, støttende lederskap er også sentralt for å bygge og opprettholde PLF. En leder må fasilitere konteksten for PLF-arbeid. Det kan være ting som å oppmuntre lærere til å ta på seg lederroller, sikre økonomisk støtte og sørge for menneskelige ressurser som støtter arbeidet. I tillegg må det opprettholdes fokus på visjon, fremme læring foran undervisning som det grunnleggende formålet i skolen, sørge for god informasjonsstrøm og sikre tilgjengelig elevdata. Det må etableres og vedlikeholdes et miljø preget av tillit. Skoleleder må koble krav og programmer til PLF (down-up), men samtidig også og skjerme skolen for de mange krav og forventninger til nye programmer og tiltak som kommer ovenfra (top-down). Hensikten og målet for PLF øker blant alle ansatte, basert på deres verdier, tro og individuelle og delte erfaringer (2010).

3.3.4 Utfordrer PLF

Tid og struktur

Stoll (2022) peker på flere utfordringer knyttet til utviklingen av PLF. Hun trekker frem noen strukturelle forhold og retter spesielt søkelyset på *tid*. Som arkitekt for utvikling av PLF må man legge til rette for at de ansatte skal kunne snakke sammen, planlegge sammen, observere hverandre, diskutere, lese sammen og analysere data. Videre må man også være kreative og finne, ikke bare tid, men også *sted* for samarbeid. Dette kan handle konkret om de riktige lokalene eller digitale arenaer, men også sted for samarbeid mellom organisasjoner. Man må være bevisst på hvilket sted man velger slik at man best mulig legger til rette for læring og samarbeid. Strukturen på selve møtet trekker hun også frem som viktig. Lærende møte er noe annet enn informasjonsdeling.

Involvering

Hun trekker også opp at involvering av de innsatte er viktig for at de skal kunne kjenne på driven og ansvaret. For å opprettholde energien hos deltagerne peker Stoll på at leder også må gi fra seg noe makt, distribuert ledelse. For det handler om å involvere, både ansatte, elever, studenter og andre interessenter. Vi må se på ordet profesjonelle i PLF begrepet, og anerkjenne alle «deltakernes egne erfaringer og innlevelse som lærere» for å kunne skape en felles faglig praksis (Qvortrup 2018, s. 14).

Robinson (2018) forklarer kompleksiteten i det å forbedre den pedagogiske praksisen i skolen. Hun trekker blant annet frem sterke normer for teoretisk uenighet (læreres autonomi) som et mulig hinder for at etablert undervisningspraksis blir utfordret (2018, s. 111). Hun knytter begrensningen dette medfører til Argyris og Schöns (1996) handlingsteorier. Vi må forstå hva slags teori som ligger bak handlingen, og om den henger sammen med hensikten. Først da får vi en mulighet til å diskutere og reflektere og utfordre satte handlingsmønstre. Stoll (2019) nevner *språk* som en helt reel utfordring når det kommer til å dele og reflektere over praksis for å få en dypere forståelse. Hun bruker begrepet «*Tacit knowledge*», på norsk *taus kunnskap*, til å forklare det motsatte av det formelle, forklarende språket, som på et vis er lett tilgjengelig. Dette kan være et hinder i utviklingen av PLF, da vi kan se på dette som kun motstand til endring, og ikke *mangel på språk*, slik at vi havner i en «lukket for læringssituasjon» (Robinson, 2016, s. 44).

Kultur for samarbeid og læring

Hargreaves & Shirley (2012, s. 150-151) peker på at det tar lang tid å utvikle samarbeidskulturer og de er vanskelige å «nagle fast i tid og rom» da de også utvikles i de uformelle rom. Disse samarbeidskulturene vil være uforutsigbare, det vil ikke være mulig å styre hvordan for eksempel læreplanen tolkes, hva som fremmes av læring, eller de innovasjoner som skapes. Ledere kan ved denne uforutsigbarheten kunne forsøke å styre utviklingen av samarbeidskulturen gjennom å direkte påvirke måten samarbeid organiseres, som da kan bli en form for kunstig kollegialitet.

Godt klima og tillit må være på plass for at det skal være rom for å dele praksis og være sårbar i et kollegafelleskap. Schiefloe (2021) skriver at mens formell struktur og teknologi kan planlegges, vedtas og til og med kjøpes, kan kvaliteten ved en kultur, interaksjon og relasjon bare utvikles. Qvortrup viser til Geert Kelchtermans forskningsresultat og skriver at profesjonelle læringsfelleskap ikke må oppfattes som strukturelle eller formelle ordninger,

men som en organisasjonskulturell kontekst for samarbeid og kollegafelleskap med vekt på elevenes læring, lærernes utvikling og kvalitetsheving i skolen (2018, s. 57-58).

Utvikling over tid eller et stunt?

En siste utfordring vi velger å ta med her er mangelen på dybde i implementeringen av PLF. Fullan og Quinn (2017) er redde for at PLF kan bli nok et «forbigående program», og er opptatt av at betingelsene som ligger i Koherensmodellen. Det er størst sannsynlighet for at meningsfylt samarbeid utvikler seg når grunnbetingelsene er på plass; «i bunn og grunn er disse betingelsene de samme som de fire komponentene i rammeverket for koherens, nemlig målrettet innsats og formål, samarbeid understøttet av bestemte ferdigheter, dybdelæring og intern ansvarlighet» (s. 86).

Sammendrag

Som vi ser finnes det mange måter å definere PLF på, og grunnen kan være fordi det ikke er en modell, men snarere en tilnærming eller prosess. Vi ser som en måte PLF å samarbeide på som kan være en driver i skoleutviklingen, jfr. Fullan og Quinn sitt rammeverk om koherens i skoleutvikling. De mange definisjonene av PLF peker på egenskaper, betingelser eller kjennetegn ved profesjonelle læringsfellesskap, og forståelsen av disse egenskapene kan forhåpentligvis gi oss noen felles briller for å undersøke våre egne læringsfellesskap. Disse egenskapene vil videre kunne være et veikart for å forme praksis og vurdere fremgang i egen organisasjon. Slik vi forstår PLF kan vi si at det består av tre grunnpilarer som må være til stede og er avhengig av hverandre. *Ledelse, det kollektive og den siste; delt personlig praksis*. Disse omkranses så av støtteordningene struktur og relasjon. Vi ser også på ressurslæreren som en slik støtteordning i dette bilde, og dermed en viktig betingelse.

Hipp og Huffman (2010) tar utgangspunkt i fem ulike dimensjoner som er sentrale for å forstå og utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Gjennom deres undersøkelse kan vi måle skolens praksis i forhold til de fem dimensjoner for profesjonelle læringsfellesskap, og det vil være en god indikator på graden av faglig og institusjonell utvikling ved en skole.

3.4 Skoleledelse og ledelse i lærende organisasjoner

3.4.1 Leder

Ingen teori kan påstå å ha svaret på hva ledelse egentlig er. Teori kan kun på et vis gi oss svaret på små fragmenter av hvordan ledelse kan virke. Betingelsene for å utøve lederrollen,

vil variere ut ifra sektor, bransje, størrelse på virksomheter og personlige attributter (Strand, 2012). Vi forsøker likevel å gjøre et forsøk på å definere hva leder er på et generelt grunnlag, før vi kikker nærmere på begrepet skolelederen og dens ledelse av det profesjonelle læringsfellesskapet.

Lars Qvortrup (2012) går så langt som å beskrive ledelse som et motefenomen. «Det er like mange ledelsesformer som det er jakker på H&M», sier han. Selv som klesmoten skifter, vet vi fremdeles mye om praktiske og funksjonelle plagg til ulike formål (2012, s. 7). Torodd Strand skriver at ordet *ledelse* både brukes om personene som utøver ledelse, men også om aktivitetene de utøver i kraft av å være leder (2012, s. 17). Dag Ingvar Jacobsen (2018) skriver at en *leder* er en person som innehar en organisatorisk lederposisjon, altså; «leder» er et begrep knyttet opp mot en person i en posisjon. *Ledelse* vil også være en prosess eller en type atferd som utføres av en person for å oppnå noe. Både Jacobsen og Strand er da inne på at ledelse både kan brukes om person, men også om aktiviteten som utøves i kraft av å være leder.

I engelsk litteratur bruker man begrepene *management* og *leadership* om ulike typer ledelse. På norsk brukes ord som *ledelse* og *administrasjon* når vi skal skille mellom det trivielle i ikke-ledelse og det mer komplekse og vanskelige i ledelse (Strand, 2012).

Northouse (2019) viser til Burns som skiller mellom to typer lederatferder:

Transaksjonsledelse, en form for bytteforhold mellom innsats og belønning, og transformasjonsledelse, som handler om at lederen definerer nye mål. Bass referert til i Northouse (2009, s. 170) tar dette videre, og i sin Full Range of Leadership Model beskriver han lederens effekt og innflytelse på medarbeider ved at leder får medarbeideren til å gi av seg selv, jobbe med vanskelig mål og yte mer enn det som er forventet. Transaksjonsledelse trer frem i samhandling mellom personer på en arbeidsplass, mens transformasjonsledelse har et videre virke og har større visjoner og mål for øye. Der lederen i transformasjonsledelse er opptatt av å gjøre de riktige tingene, ønsker man i transaksjonsledelse å gjøre ting riktig (Glosvik, Langfeldt, & Roald, 2014). Det er her Strand (2007, s. 77) setter en parallell til skille mellom management og leadership. For å klare og navigere mellom krevende beslutningsprosesser og komplekse situasjoner krever det at ledere har innslag av atferd fra begge. Som Hart og Tummers skriver: «Management and leadership are the yin and yang of human projects: fundamentally different but complementary» (2019, s. 7).

3.4.2 Skoleleder

Utdanningsdirektoratet har høye krav og forventninger til rollen som skoleleder. De peker på at lederen skal være tydelig, ta initiativ, være involverende og demokratisk (2020). Den økende interne og eksterne kompleksiteten i skolen har ført til et stort behov for tydelig og effektiv ledelse på alle nivå i skolen. Skolelederrollen er derfor sammensatt. Lederen skal være inspirator samtidig som det skal balanseres mellom drift og utvikling. Det skal være en drivkraft i å lede forandring og drive frem nødvendige innovasjoner – samtidig som man skal løse konflikter på ulike nivå i skolen og i relasjon til omverdenen. Som skoleleder skal man ikke bare vise lederskap overfor de ansatte på skolen, men også være inspirator for elevene (Johannessen & Olsen, 2008, Robinson, 2016). Her ser vi rektors doble rolle.

Lars Qvortrup (2012, ss. 13-15) viser til en dansk undersøkelse når han skriver at man i definisjonen av skoleledelse må bruke vide begreper. For ut over det å bekrefte at det er viktig at skolene har fagdidaktiske kompetente ledere, fastslår undersøkelsen at god ledelse er en avgjørende faktor, og da særlig på tre ulike nivå. God skoleledelse avhenger av og begynner ved det kommunale administrasjonsnivået, at skolene er teamorganisert, med gode teamledere på den enkelte skole, samt at det er ledelse av medarbeidere som ledere seg selv.

Glosvik mfl. spør seg om ordet «kaptein» kan være en god metafor for en skoleleder, da det er betegnelsen på en fagmann som ved hjelp av navigasjonsverktøy, tidligere erfaringer og kunnskap, manøvrerer fartøyet sitt. Handlingsrommet til en skoleleder er uklart (Strand, 2012). Som et navigasjonsverktøy presenterer Glosvik mfl. *Kompassrosen* (2014, s. 21). Dette er en forståelsesramme for hvilke handlingsrom en leder kan møte, og beskriver fire arenaer hvor skoleledelse kan finne sted. Grunntanken bak forståelsesrammen å kunne se innover i skolen og utover i samfunnet. Horisontalt i forståelsesrammen kan skolen på den ene siden ses på som en maskin, og den andre siden som organisme. Vertikalt står ytelse i motsetning til kapasitetsbygging. De fire arenaene Glosvik mfl. presenterer er kollegafellesskapet, samfunnets krav, formelle systemer og administrasjon, og skolens mandat.

Også modellen til Irgens (2010) «Et utviklingshjul for en skole i bevegelse» kan fungere som en forståelsesramme for å forstå hvordan man som skoleleder arbeider og navigerer i ulike rom. Irgens tar for seg spenningsfeltet mellom individuelt og kollektivt arbeid, og mellom drift og utvikling. Modellen kan være et hjelpemiddel for å skape et felles språk om de fire spenningsfeltene og for planlegging av tiltak for å lykkes med organisasjonsutvikling. Dette er en pedagogisk og analytisk modell som forsøker å illustrere hvordan skolen er avhengig av at

både lærerne og skoleleder utfører arbeidet sitt i de fire ulike rommene. Det er en balansekunst å være i alle rommene samtidig, og det krever et samspill mellom profesjonsgruppa (lærerne) og skolelederen. Ifølge Irgens er det i de kollektive rommene man utvikler en god skoleorganisasjon, og i felleskap setter fokus på elevenes læring, utvikling og undervisning. Skolene som organisasjon må være i alle de fire rommene samtidig for at utviklingshjulet ikke skal stå stille, men at det er skolelederens rolle å legge til rette for det. For, når vi arbeider balansert i alle de fire rommene oppnår man dyp forståelse av hva som må gjøres, og alle ser sin rolle i hvordan man sammen kan oppnå dette formålet – på den måten legger man til rette for at det kan oppstå koherens i skolesystemet.



Figur 3 Et utviklingshjul for en skole i bevegelse av Irgens (2010)

En skoleleders lederskap har signifikant og positiv kobling til elevenes prestasjoner (Robinson, 2016, Dufour & Marzano, 2011, Fullan & Quinn, 2017). Elevsentrerte ledere setter tydelige mål for elevlæring ved å sørge for at det arbeides tett med lærerne for å planlegge, koordinere og følge opp hvordan det går. Dette engasjementet for å bygge kapasitet er samtidig med på å gi lærerne den støtten de trenger for å utøve mer effektiv undervisning (Robinson, 2016). Prosessen mot å bli profesjonelle lærende felleskap er viktig for at vi skal klare å lage en skole som er til det beste for elevene. Så i hvilken grad skoleledere på den enkelte skole klarer å arbeide med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap, har alt å si for elevens resultat (Dufour & Marzano, 2011). Fullan snakker om dybdeledelse, hvor man som

leder forstyrrer gammel praksis og pirker i det som ikke fungerer. På den måten frigjøres, avdekkes og aktiveres nye måter å tenke på, og ny (bedre) praksis kan oppstå. Å stille spørsmål til etablert praksis blir også fremhevet i overordnet del i kunnskapsløftet (s. 19-21).

Dafour og Marzano (2011) viser til det *samarbeidene team* som en katalysator for dette. For, som de skriver, ingen skoleleder vil klarer dette alene. Som nevnt, et sterkt pedagogisk lederskap fra en skoleleder har en positiv effekt på elevens skoleprestasjoner. Men, en skoleleder påvirker ikke det som skjer i klasserommet direkte, men må gjøre det gjennom lærere. Utfordringen blir så at det finnes svært få muligheter for en skoleleder til å faktisk ha direkte og konkret interaksjon med lærerne, som igjen vil gi en direkte påvirkning på det som skjer i klasserommet. Marzano mfl. identifiserte 21 ansvarsområder som vil ha en positiv effekt på lærernes undervisning (2011, s. 57). To områder pekte seg ut. For det første, muligheten til å følge opp og påvirke hva som skjer i klasserommet hos hver enkelt lærer. For det andre; det er ingen person som har kunnskapen, ferdigheter og energi som kreves for å oppfylle de 21 ansvarsområdene. De peker på at for å imøtekomme det første hinderet, må man se på måten man organiserer og strukturer seg på, og da vil arbeide med profesjonelle lærende felleskap være nøkkelen for å forandre den tradisjonelle undervisningspraksisen. I tillegg, som nevnt, *det samarbeidende team*. Marzano mfl. skriver at dyktige ledere ikke forsøker å løse dette på egenhånd, men oppmuntrer til delt lederskap gjennom å støtte lærere til å lede sine team, ettersom at effektivt lederskap på teamnivå er en forutsetning for å lykkes (2011, s. 63) Men, det presiseres at det finnes en rekke faktorer som må tas hensyn til når man skal velge teamledere, som evnen til å påvirke sine kollegaer, klare å arbeide mot å bli et profesjonelt lærende felleskap, teamlederens selvtillit og ønske om å holde kursen og til slutt, evnen til å tenke systematisk og helhetlig.

3.4.3 Lærende ledelse

Når vi ser begrepet *Lærende ledelse* i lys av rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017), ser vi tydelig hvordan lærende ledelse er en stor del av «måten å jobbe på» i rammeverket. For som de sier: «*Du må rette søkelyset på de riktige tingene, men du må også lære mens du går*» (s. 148). De skriver videre at *en leder må delta som en lærer* for å bevege organisasjonen fremover. Lærende ledere bygger profesjonell kapital på tvers av organisasjonen ved å modellere læring, forme kultur og skape størst mulig fokus på læring (s. 14).

Emstad og Birkeland (2020) reflekterer over hvordan skoleledere kan bidra til å utvikle PLF der alle ansatte tar aktiv del i å videreutvikle skolen. For det første må man ha tillit til sin leder. For det andre må man som leder legge til rette for å utvikle en læringskultur på skolen som har kompetanse i refleksiv praksis (s. 15). Å være åpen for læring innebærer at man er villig til å undersøke og vurdere mål, verdier og antagelser som ligger til grunn for egne og skolens handlinger (s. 19). Ifølge Emstad og Birkeland bør ikke en skole bare ha en samarbeidskultur, men også en refleksiv tenkning på alle nivå. Her må lederen gå foran som en lærende leder og modellere, samtidig som man er leder for læring og skal lære sammen med de ansatte.

Argyris og Schön (1996) peker på at kjernen i lederoppgaven er å se det store bildet. En arbeidstaker kan løse de daglige problemene ett for ett, og kan ha vansker med å se den store sammenhengen problemene inngår i. Å være leder innebærer å lede læring og å kunne stille grunnleggende spørsmål som får alle til å tenke over egne handlinger, og som med det fremmer refleksjon. Stiller du enkeltkretsspørsmål, spør du om jobben er gjort. Stiller du et dobbelt kretsspørsmål spør du om resultatet er godt. Det siste handler om å stille spørsmål som får oss til å heve blikket (Glosvik, s.27). I det profesjonelle læringsfellesskapet skal også lederen utvikler seg som lærende leder. I det så ligger det en forventning til kommunikasjonen i samtalen og evnen lederen har til å kunne utfordre lærerne slik at lærerne finner løsninger selv. Dette vil igjen bidra bedre læring for elevene (Emstad & Birkeland, 2020, s. 151). Ved denne måten å jobbe på ligger det en form for modellering. Slik som lederen møter sine lærere (ansatt) i sin læringsprosess, kan det overføres til det som skjer i klasserommet. Ved at læreren legger opp undervisningen der elevene lærer i et fellesskap, kan kunnskapen og erfaringen læreren selv har fått distribueres og overføres gjennom samspill med andre elever og lærere (Vygotsky, 1978, s. 84).

Vi har kalt oppgaven vår «troen på at du kan lære noe av andre». I det utsagnet ligger det en forventning og en holdning til at vi alle er lærende. Også skoleleder. Ved å akseptere at man selv er lærende, og samtidig lede læring, mener vi at rollen kan vær med på å legge til rette for en kultur som er basert på tillit og åpenhet. Åpenhet for læring.

3.4.4 Lederstøtten «Ressurslærer»

Samfunnet forventer ledere med kompetanse til å kunne utnytte og optimaliser organisasjonens. Da menes ikke bare potensialet i organisering, teknologi, logistikk og kultur, men også i samspillet mellom fagpersoner i profesjonen (Kirkhaug, 2019). Gjennom teori og

utredning har vi pekt at en at skoleleder ikke kan gjøre dette alene. I senere år har det skjedd en utvikling i retning av at flere lærer- og lederroller i skolen. Der noen roller og funksjoner er nye, er andre kommet til uttrykk i nye former (Helstad & Mausethagen, 2019). Disse nye lærerrollene skal både være praktiserende lærere, og samtidig være lærere med ansvar for skoleutvikling på sitt felt. I artikkelen til Furu, Skrøvset og Slettbakk *Lærere i nye roller som oversettere: Hvilket handlingsrom har de for utvikling?* skriver de at innenfor lærerprofesjonen kan disse rollene sies å være horisontalt differensiert, og i artikkelen viser de til dem som "lærere i nye roller". Vi har funnet lite dokumentert erfaring på ressurslæreren, slik som den er beskrevet i Region Kristiansand, men vi ser at vi kan trekke noen paralleller fra forskning som er gjort og artikler som er skrevet på ressurslærere i UiU (Ungdomsskoler i utvikling) og til dels noen funn fra forskning om lærerspesialist. Disse er ikke entydige og må sees i sammenheng med andre funksjonstillinger. De er alle en relativ nyskaping innen skole, og er på en måte plassert inn i skolen med et oppdrag. Disse lærerne har fått en særlig funksjon i arbeidet med sentralt igangsatt skoleutvikling, fra vedtatte reformer til den enkelte lærers praksis i klasserommet (Furu, Skrøvset, & Slettbakk, 2022). Det har vi også forsøkt å vise i kapittel 2, hvor vi peker på utviklingen av profesjonelle felleskap i ulike styringsdokumenter.

Vi tolker ressurslærerrollen i lys av Dafour og Marzano (2011) som beskriver det *samarbeidene team*, og peker på ulike egenskaper en leder av dette teamet må ha. Innenfor teorien til PLF så ser vi også ressurslæreren som en del av støtteordningen i dimensjon 5: *Støtteordninger og strukturer*. Her brukes begrepet *ressurspersoner*, som er en person som skal tilby ekspertise og støtte for kontinuerlig læring. Gjennom koherensmodellen til Fullan og Quinn (2017) vil ressurslæreren være en viktig brikke i kapasitetsbyggingen på skolen gjennom å være en støtte både til ledelse og for de ansatte. Ressurslæreren har en viktig rolle i utviklingen av den riktige og viktige driveren, *samarbeidskultur*.

Videre ser vi på hvordan ressurslærerrollen er beskrevet i Region Kristiansand (vedlegg 2 og 3). Ressurslærerrollen beskrives som den som skal samarbeide med ledelsen om å legge til rette for gode kollektive prosesser i utviklingsarbeidet på skolene, jf. kap. 3,5 overordnet del. Ressurslæreren skal støtte læreren i arbeidet med å utvikle god praksis i PLF, og helt ut i arbeidet med elevenes læring. Ressurslæreren skal delta i skolen utviklingsgruppe, og skal delta og bidra i regionale nettverkssamlinger. Videre skal en ressurslærer kjennetegnes ved å

være utviklingsorientert, med et ønske om å være med på å videreutvikle praksis på egen skole. En ressurslærer skal måtte samarbeide godt med både ledelsen, tillitsvalgte og kollegaer. En ressurslærer skal være en endringsagent med forståelse for den eksisterende praksis og for endringsagendaen i utviklingsarbeidet.

3.5 Oppsummering teori

Skolen som lærende organisasjon har fokus på læring fremfor undervisning som det grunnleggende formålet. Vi vet at forbedring av undervisningen i klasserommet har en stor påvirkning på elevenes læring og prestasjoner. I PLF tankegangen ligger nøkkelen til bedre læring hos elevene ved at lærerne lærer. Lærerne lærer gjennom kritisk refleksjon sammen med andre som deler de samme erfaringene, og engasjerte lærere i PLF vil øke sine faglige kunnskaper og som deretter påvirker og forbedrer elevenes læring. Kjernen i PLF har en tro på delt ledelse og involvering i skoleutviklingen. Som en støtte til lederen i disse krevende prosessene får ressurslæreren en viktig rolle i dette arbeidet. Hart and Tummings sier det så fint: «leadership is about injecting ideas and ambitions into public governance; and it is about grasping realities and recognizing their transformative potensial» (2019).

Vi må ha en klar strategi på hva vi vil lære og utvikle i læringsfellesskapene; å målrette innsatsen og være profesjonelle. Læring og utvikling kan skje dersom gode samarbeidskulturer skapes, der ledere deltar aktiv og lærer sammen med sine ansatte i profesjonelle læringsfellesskap. Gjennom tydelig og lærende ledelse kan en ansvarskultur skapes for å tilrettelegge for dybdelæring. Ledelse, på alle nivåer, har en sentral rolle for å legge til rette for alle disse elementene, og skape en sammenheng i skoleutviklingen, en koherens. Men dette er letter sagt enn gjort... for hvordan ser dette ut i praksis?

4.0 Metode

I dette kapittelet vil vi redegjøre for valg av metode og undersøkelsesdesign som er brukt i oppgaven. Utgangspunktet for denne studien er at vi ønsker å finne ut i hvilken grad skolene i Kristiansand og Vennesla kommune arbeider med profesjonelle læringsfellesskap, og hvordan ressurslæreren blir brukt i dette arbeidet.

Målet vårt er å beskrive hvordan skoler/skoleledere arbeider med det profesjonelle læringsfellesskapet i kommunene Vennesla og Kristiansand, og i hvilken grad de bruker ressurslæreren(e) i dette arbeidet. Studien vil si noe om hva som må til for å styrke PLF i skolene i de to kommunene, for dermed å kunne stå stødigere i fremtiden med tanke på utvikling og kapasitetsbygging i skolen.

For å kunne beskrive i hvilken grad det arbeides med PLF, og finne gyldig og troverdig kunnskap om PLF i våre to kommuner, velger vi å bruke en spørreundersøkelse, kvantitativ metode, for å innhente empiri. Respondentene i vår studie er rektorene, skolelederen. Gjennom en spørreundersøkelse der respondentene må ta stilling til en påstand med fire svaralternativer som er gradert, vil vi kunne si noe om graden av hvordan det arbeides med PLF i de to kommunene. Dette studiet baserer vi i stor grad på deduktiv tilnærming til forskningsspørsmålene, og vi tar utgangspunkt i eksisterende teorier om profesjonelle læringsfellesskaper og systemtenkning i skolen for å analysere og forstå resultatene vi får inn. For å kunne beskrive hvordan det arbeides med PLF i skolene i de to kommunene, velger vi å undersøke alle enhetene, et ekstensivt design. Det er en tverrsnittstudie, som gir oss et øyeblikksbilde av hvordan det ser ut på et gitt tidspunkt. Innsamling av data, behandling av informasjonen og presentasjonene av funnene gjøres systematisk.

4.1 Forskningsdesign og undersøkelsesdesign

Vi har valgt å gjøre en casestudie av grunnskolene i Kristiansand og Vennesla kommune. Studien gjennomfører vi ved å innhente kvantitative data med bruk av et strukturert spørreskjema. Fenomenet i vår studie er profesjonelle læringsfellesskap i skolen, der målet for det første er å beskrive i hvilken grad det arbeides i og med PLF i de to kommunene, og for det andre å utforske for å forstå hva skolene og skolelederne må arbeide med videre for å styrke PLF på den enkelte skole, et instrumentelt fokus.

Begrunnelsen for casestudie handler om FOU-prosjektet «Handlekraftig oppvekstsektor i Kristiansand kommune», et samarbeid mellom UiA og kommunen. Vennesla er en del av region Kristiansand. Vennesla og Kristiansand har begge et søkelys på å skape en skole som har en tydelig retning og fokusert innsats, noe som fører til at skoleledere må jobbe sammen i lærende fellesskap på ulike arenaer, både internt og eksternt. Vi ble invitert inn i FOU-prosjektet av Nichole M. Silva Elgueta, gjennom at vi ønsket å studere PLF og ressurslærerollen.

For å få svar på problemstillingene våre har vi valgt en kvantitativ tilnærming i vår undersøkelse. Ved å bruke et spørreskjema og henvende oss til alle rektorene i grunnskolene i Kristiansand og Vennesla, ønsker vi å svare på i hvilken grad skolene arbeider med det profesjonelle læringsfellesskapet, og i hvilken grad skolene bruker ressurslæreren i dette arbeidet. Det ble gjort en tilsvarende undersøkelse i barnehagene av Gunn Strand-Brunvatne i 2020, hvor hun spurte barnehagestyrerne i sin studie. Vi bygger videre på dette ved at vi spør rektorene i vår studie, og på den måten kan vi i kommunene få et litt bredere bilde av hvordan det arbeides med PLF innenfor oppvekst.

Vi tar utgangspunkt i samme undersøkelse, og har bearbeidet den språklig for å kunne tilpasse skole, samt legger til noen egne spørsmål som knytter seg til bruken av ressurslæreren(e). Den kvantitative undersøkelsen (PLCA-R) skal sendes til alle kommunale enhetsledere, rektorene, i skoler i Kristiansand og Vennesla. Innsamling av data skal gjøres ved bruk av SurveyXact av Rambøll.

Studiet er designet deskriptivt gjennom bruk av et strukturert spørreskjema og et utvalg respondenter fra en målgruppe. Valgte problemstilling "I hvilken grad ..." er testende og deskriptiv, der vi søker å finne omfang av PLF i de to kommunene. Vi ønsker å vise gyldig og troverdig kunnskap om hvordan situasjonen er på et gitt tidspunkt, en tverrsnittsundersøkelse (Jacobsen 2021, s.108), som kan gi et godt her-og-nå bilde av situasjonen. Vi ønsker å teste hele populasjonen, ekstensivt, siden den er relativt avgrenset, alle rektorene i de to kommunene. Det er brukt deduktiv metode i dette studie, der vi først har presentert relevant teori om profesjonelle læringsfellesskap i lys av sammenhengen i skoleutvikling, deretter presentasjon av funn i undersøkelsen, for til sist å koble funnene opp mot teori og drøfting av funnene.

4.2 Kvantitativ metode

Det grunnleggende utgangspunktet til en kvantitativ tilnærming er at den sosiale virkeligheten kan gi oss informasjon ved hjelp av metoder og instrumentet som gir oss informasjon i form av tall (Jacobsen 2021, s. 24). Metoden gir oss en mulighet til å teste teorier om sammenheng i skoleutviklingen, gjennom å belyse arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap i skolene opp mot Rammeverket til Fullan og Quinn (2017). Vi vil også kunne finne variasjoner og sammenhenger mellom ulike forhold jf. problemstilling. Ved å få informasjon fra flere skoleenheter i begge kommunene, vil vi kunne si noe om tilstanden i våre kommuner på undersøkelsestidspunktet, vår/høst 2022.

Fordeler med kvantitativ metode

Fordelen med kvantitativ metode er at informasjonen kan presenteres på en oversiktlig måte og det kan være lettere å se det store bilde. Bildet vi ønsker å få frem er en oversikt på hvordan det arbeides med PLF på alle skolene i de to kommunene, for deretter å kunne rette søkelyset på noen områder skolene bør ta tak i. Når informasjonen som innhentes blir standardisert, kan videre informasjonsbehandlingen bli lettere. Den store mengden data vi får inn gjennom undersøkelsens 61 påstander kan raskt reduseres til ulike variabler. Jacobsen hevder at analysen kan gi mer kompleks informasjon, gjennom komplekse samvariasjoner, omgrupperinger og grupperinger, raskt og enkelt (2021). Dette er gjenkjennbart i vår undersøkelse.

Kvantitativ metode har den fordelen at den kan gi en relativ presis beskrivelse av et forhold i utstrekning og omfang. I Kristiansand kommune er det gjort en kvalitativ undersøkelse om profesjonelle læringsfellesskap på noen få skoler (Henriksen, Rakstan, & Stangeland, 2021), og med vår studie kan vi supplere kunnskapen om PLF i kommunene i et større omfang. Ved å undersøke mange skoler kan vi se variasjoner og sammenhenger mellom ulike forhold, og sammenhengen mellom mange forskjellige forhold samtidig. Gjennom den kvantitative metoden vil det være lettere å strukturere informasjonen og trekke frem hovedtrekkene ved PLF i skolene, og det som skiller seg ut og avviker fra normaltilfellene (Jacobsen, 2021, s.134). I behandlingen av de kvantitative data vil vi enklere kunne hente frem ulike informasjon som prosent, standardavvik, gjennomsnitt, median osv. På den måten kan vi redusere store datamengder til håndterbar informasjon der vi kan trekke frem det typiske, det vanlige – hovedfunnene fra vår undersøkelse.

Vi sendte ut en spørreundersøkelse på e-post til alle skolelederne i Kristiansand og Vennesla. Denne måten å innhente informasjon på er også svært kostnadseffektiv. Store mengder data kan samles inn, og det er mindre tidkrevende enn å hente inn data på andre måter, som ved et intervju. Ved å sende ut spørreundersøkelsen digitalt kan vi nå ut til flere, og få et representativt utvalg om svarprosenten er høy. Gjennom denne metoden vil muligheten til å generalisere funnene øke, og funnene kan ha høy ekstern gyldighet (Jacobsen, 2021). Noe vi ønsker å få til i vår oppgave.

Videre vil vi gjennom kvantitative undersøkelser ha en fordel ved at vi bevarer en kritisk avstand til de vi undersøker. Vi utvikler ingen personlige bindinger til dem vi spør, og vi henger oss ikke opp i hva den enkelte svarer. Fokuset kan da styrkes på de mer generelle forholdene, det vi er interessert i å undersøke (Jacobsen 2021, s. 134-135).

Ulemper med kvantitativ metode

En av de største farene ved denne type undersøkelse er at den kan gi oss overflattisk informasjon. Når vi ønsker å undersøke flere enheter bør ikke undersøkelsen være for kompleks eller gå videre i dybden, men bare måle enkle forhold. Vi får kun det vi ber om. Ved å bruke en ferdig utarbeidet undersøkelse som PLCA-R, er det klart definert hva det er relevant å spørre om. Det er ingen garantier for at de som svarer har samme forståelse av det som blir spurt om. Dermed kan denne metoden ha problemer med begrepsgyldigheten (Jacobsen 2021, s. 531).

Kvantitative metoder er rigide, ved at de følger en sekvensiell prosess (Jacobsen 2021, s. 136). Vi må følge et sett faser, hvor det ene må komme før det andre. Etter at problemstilling er valgt, belyses undersøkelsesopplegg, deretter datainnsamling, for til slutt analysen. Siden vi skulle gjennomføre en tilsvarende undersøkelse i skolen som gjort i barnehagene, har vi ikke hatt store muligheter til å endre problemstilling eller selve undersøkelsesdesign. Påstandene i undersøkelsen er gitt.

4.3 Problemstilling

1. *I hvilken grad arbeider skoleleder med det profesjonelle læringsfellesskapet i Kristiansand og Vennesla kommune?*
2. *I hvilken grad bruker skoleleder ressurslæreren(e) i dette arbeidet?*

I oppgaven vil vi kartlegge i hvilken grad skolelederne arbeider med det profesjonelle læringsfellesskapet i Kristiansand og Vennesla. Vi er nysgjerrig på om noen av dimensjonene i PLF vil peke seg ut, enten positivt eller negativt. Der skoler lykkes eller der skoler har et uforløst potensielt. Resultatene vil kanskje gi oss noen svar på om hvor skolene i dag befinner seg i prosessen ved å skulle bli et PLF. Det er interessant å se på ressurslærerrollen og i hvor stor grad den blir brukt på skolene i de to kommunene.

4.4 Valg av respondenter

Målgruppen vi har valgt i denne undersøkelsen er rektorene på de kommunale grunnskolene i Kristiansand og Vennesla. Det er denne gruppen som undersøkelsen kan si noe om, og er tydelig definert i de to problemstillingene våre. Rektorene er de som leder skolen, er skolelederen. Jacobsen hevder at det er en sterk sammenheng mellom det vi ønsker å undersøke og hvordan vi definerer populasjonen (2021, s. 292). Henriksen mfl. har gjennomført en kvalitativ undersøkelse av det profesjonelle læringsfellesskapet ved å intervjuet et utvalg av rektorer. Da vi skulle gjøre noe tilsvarende, en kvantitativ undersøkelse, var det medvirkende til at vi valgte å spørre rektorene. Ledelsesressursen varierer på skolene, store som små skoler, og rektorene er valgt som representant fra skolen. Rektorene har det øverste ansvaret for skoleutviklingen og størst forutsetninger for å kunne svare på i hvilken grad det arbeides med de ulike områdene innenfor det som vi definerer som arbeid i PLF.

Totalt er det 52 kommunale skoler i de to kommunene. Vi har spurt alle rektorene på de 52 skolene.

Skoletype	Kristiansand	Vennesla	Totalt i undersøkelsen	Totalt i begge kommuner
Barneskoler	17	4	21	31
Ungdomsskoler	7	1	8	13
1-10	2	1	3	5
Voksenoppl.	1	1	2	2
Mottaksskole	1	-	1	1
Sum	28	7	35	52

Tabell 1 Fordeling skoler i kommunene

Populasjonen er avgrenset i tid. Respondentene på den enkelte skole fungerte som rektor på undersøkelsestidspunktet. I skolen forekommer det utskiftninger i ledelsen med jevne mellomrom. Noen av rektorene var nye/konstituerte, og hadde dermed ulik kjennskap til det vi etterspør i undersøkelsen. Vi vurderte at de like vel hadde et rimelig godt grunnlag til å kunne uttale seg ettersom kjennskap til utviklingsarbeidet er et viktig kriterium når skoleledere ansettes og er et viktig ansvarsområde innenfor en skoleleders stillingsbeskrivelse.

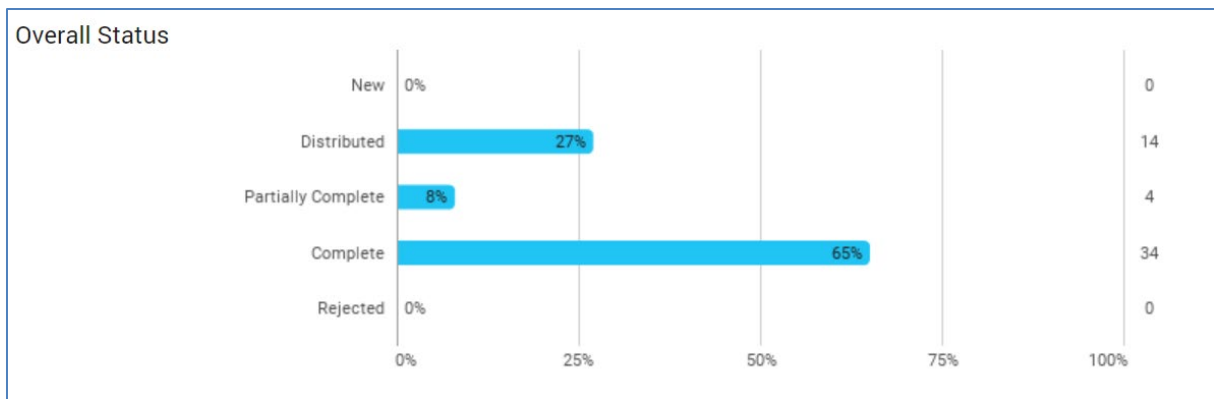
4.5 Innsamling av data

Spørreundersøkelsen ble sendt ut til alle rektorene på skolene i Kristiansand og Venesla på e-post fra UiA. Sammen med undersøkelsen fikk respondentene et informasjonsskriv som forklarte hensikten med undersøkelsen. Det var frivillig å delta, og all innsamlet data ville bli behandlet konfidensielt etter gjeldende personvernregler og godkjenningen fra NSD.

Samtykket kan når som helst trekkes tilbake. Videre ble det informert om at denne undersøkelsen ville kunne gi relevant informasjon i samarbeidsprosjektet mellom UiA og Kristiansand kommune har. All informasjon som er hentet inn eies av Senter for anvendt kommunalforskning (SAKOM), og analysene vi har gjennomført vil kunne kontrolleres.

Spørreundersøkelsen er et web-basert spørreskjema som sendes til respondentene på e-post. Undersøkelsen sendes direkte til deltagerne, og de kan enkelt klikke seg videre til en lenke som mottas. Svarene blir lagt direkte inn og automatisk lagret i databasen SurveyXact. Dette oppleves som en arbeidsbesparende undersøkelsesmetode. Når undersøkelsen er gjennomført vil respondentene få en bekreftelse på innsendt svar og følelsen av anonymitet ivaretas i en større grad enn for eksempel ved et intervju. Men selv om respondentene ikke møter, ser eller snakker med oss gjennom undersøkelsen, er vi likevel kollegaer i våre to kommuner, og dermed kan det påvirke våre respondenters svar.

Den største utfordringen med web-baserte undersøkelser er knyttet til svarprosent og representativitet. Undersøkelsen gikk ut til 52 rektorer, hvorav 73% startet undersøkelsen, og 65% fullførte. Denne svarprosenten er god, og som videre leder oss til at datamaterialet vil være representativt.



Figur 5 Oversikt over svarprosent i undersøkelsen

Jacobsen (2021) sier at svarprosent på 50% er tilfredsstillende, 60% er godt og 70% er meget godt (s. 310). Vi kan da si at vår svarprosent er god.

Frafallet i undersøkelsen vurderes som lavt her. Dette kan henge sammen med flere ting. Rektorene kan oppleve at temaet er aktuelt. De opplever en forpliktelse eller nærhet når denne masteren er en del av samarbeidsprosjektet mellom UiA og Kristiansand kommune. I Vennesla kommune er det små forhold, så ikke så lett å stikke seg vekk. En annen årsak kan være nærhet til forskere.

I kommentarfeltet ser vi at både spørsmålstillingen og svaralternativene kan for noen fremstå som vanskelig å svare på. Eksempel på kommentar fra det første batteriet: «Jeg savnet svaralternativet verken enig/uenig for noen av spørsmålene. Det vil være grader av enighet/uenighet. Det er ikke nødvendigvis alltid... «Enig» og «Svært enig» - det var rare kategorier. Kan jeg være mer enn enig?» Et annet eksempel er fra batteri nr.6: «Det er enkelte spørsmål jeg ikke helt forstår nøyaktig hva dere ønsker svar på. Men har svart etter det jeg antar dere er ute etter.»

Første utsendelse av undersøkelsen gikk onsdag 15. juni 2022. Det ble så sendt påminnelse 22. juni, 11. august og 24. august. Undersøkelsen ble lukket 5. september 2022. Første utsendelse var to uker før skolen gikk i ferie, med påfølgende purring uken etter. I ettertid ser vi at det kan være litt uheldig å sende ut en undersøkelse like før skoleslutt, en hektisk tid for rektorene da skolen går inn mot avslutning av ett skoleår samtidig med planleggingen av nytt skoleår. Da vi så at svarprosenten var lav, 34%, vurderte vi å sende ut ny purring etter ferien, med litt hjelp fra skoleeier. Like etter ferien fikk vi skoleeier til å sende ut en positiv henstilling om at skolelederne burde prioritere og svare på denne undersøkelsen.

Her ser vi at det er et etisk aspekt som vi vil trekke frem. Den andre purringen kom som en konsekvens av lav svarprosent, som vi tolket kunne forklares med at undersøkelsen ble sendt ut like før alle gikk i ferie, hektisk og fort å overse eller velge bort. Vi antar at påminnelsen i august mer var å oppfatte som en ny undersøkelse på grunn av langt brudd i tid, heller enn at det opplevdes som mas og utilbørlig forstyrrelser (Jacobsen 2021, s. 309).

4.6 Valg av spørreskjema

Spørreundersøkelsen vi bruker heter «Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R)». Denne undersøkelsen er ferdig utformet fra verktøyet PLCA-R, utarbeidet av Olivier, Hipp, og Huffman i 2003, og videre bearbeidet og revidert i 2010 av Hipp og Huffman. Det er en standardisert undersøkelse som vi har fått tilgang til via UiA og vår veileder, er bearbeidet og oversatt av Senter for anvendt kommunalforskning (SAKOM). Undersøkelsen ble formidlet av veileder på UiA, og distribuert av dem. Spørreskjemaet (PLCA-R) består av seks batterier, med til sammen 52 påstander, variabler. Den kan måle graden av profesjonelle læringsfellesskap i en organisasjon, fordelt på fem PLF-dimensjonene (Olivier, Hipp, & Huffman, 2003). Undersøkelsen PLCA-R har utviklet seg over tid gjennom forskernes arbeid med profesjonelle læringsfellesskap, og benyttes i mange land. Verktøyet Professional Learning Community Assessment ble designet for å vurdere oppfatninger om skolens profesjonelle læringsfellesskap, og er ment å skulle stimulere til dialog, skape og opprettholde PLF. Respondentene i undersøkelsen vurderer elementene etter en firepunktsskala. Undersøkelsen kan si noe om styrken innenfor hver dimensjon om profesjonelle læringsfellesskap.

I vår oppgave ønsker vi å undersøke ressurslærerrollen som en støttefunksjon i det profesjonelle læringsfellesskapet, og utarbeidet derfor et eget batteri med ni nye påstander knyttet til den «nye» rollen som vi antar kan være en verdifull ressurs for skolene. Disse påstandene blir nærmere beskrevet under i kap. 4.5.2.

Spørreundersøkelsen innledes med formålet med undersøkelsen og at det er en del av et masterprosjekt. Begrepet *profesjonelle læringsfellesskap* blir presentert (Se vedlegg 1).

Spørreskjemaet består av syv batterier, med til sammen 61 påstander, variabler. De syv batteriene er oversatt til: *Delt og støttende ledelse* (påstand 1-11), *Delte verdier og visjoner* (påstand 12-20), *Kollektiv læring og anvendelse* (påstand 21-30), *Felles personlig praksis* (påstand 31-37), *Støtteordninger - relasjoner* (påstand 38-42), *Støtteordninger -strukturer* (påstand 43-52) og *Støtteordninger - ressurslærer* (påstand 53-61). Etter hvert sett med påstander er det et åpent felt med mulighet for at respondentene kan komme med tilleggskommentarer, noe som kan gi kvalitativ informasjon til svarene i hvert batteri. Vi har valgt å ta med noen utvalgte kommentarer i vår oppgave.

Respondentene skal besvare spørsmålene med avkryssing, der de tar stilling til flere påstander. Påstandene tvinger respondentene til å ta stilling, da det ikke er noen avkryssning for nøytralt eller «vet-ikke». Svaralternativene kalles for en Likert-skala og går fra 1-4, der 1 er svært uenig, 2 er uenig, 3 er enig og 4 er svært enig (Jacobsen, 2021, s. 268). Slike spørsmålsbatterier er en plasseffektiv måte å måle på, fordi man kan stille mange spørsmål på liten plass og man slipper å gjenta svaralternativet (Jacobsen, s. 269). På den andre siden kan denne måten å stille det opp på være en ulempe fordi respondenten kommer inn i en rytme og svare på lik side av skalaen. Jacobsen hevder at det er viktig å skape variasjon, med både positivt og negativt lada påstander. Undersøkelsen vi bruker her er ferdigutformet slik at vi ikke har hatt muligheten til å påvirke verdien av påstandene. Vi ser at de 61 påstandene, 52 fra PLCA-R, samt de påstandene vi selv har lagt til, er positivt ladet.

4.6.1 Utforming av spørsmål og svar

I studien har vi brukt den ferdig utformet undersøkelse, PLCA-R av Hipp og Huffmann (2010). Undersøkelsen har tidligere brukt om barnehage i Kristiansand, bearbeidet og oversatt av Senter for anvendt kommunalforskning (SAKOM) i samarbeid med Gunn Strand Brunvatne. Det var nødvendig for oss at begrepene i denne undersøkelsen var gjenkjennbare for rektorene, og var begreper de forbandt med skoleutvikling. Vi valgte derfor å bearbeide og oversette denne undersøkelsen på nytt i samarbeid med veilederen vår Nichole M. Silva.

En ny kategori i dimensjon 5 støttestrukturer ble utformet for å kunne svare på den andre problemstillingen. Vi brukte spørsmål knyttet til ressurslæreren som del av støtteordninger i arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap. Vi har forsøkt å gjøre begrepet operativt og målbart ved å knytte det til rollebeskrivelsen som er utarbeidet i kommunene, se vedlegg 2 og

3. Det er utarbeidet ni påstander på bakgrunn av rollebeskrivelsen. Disse påstandene har vi utformet i tråd med de to andre batteriene om støtteordninger, og gjennom dialog og drøfting med veilederen vår. Nøkkelbegrepet ressurslærer ble konkretisert som valgt støttepersonell i undersøkelsen.

4.7 Å studere egen organisasjon

Vi opplever at det er både fordeler og ulemper med å studere egen organisasjon. Vi har forsøkt å være bevisst på vår egen rolle i forskningsarbeidet. Den ene av oss er skoleleder, den andre er rådgiver i oppvekst.

Vi har god kjennskap til det vi ønsker å undersøke og vi er opptatt av skoleutvikling, har engasjement og endringslyst. Vi kan hverdagsspråket i skolen som kan være både kulturbærer og kulturskaper, og vi har kjennskap til den uformelle organisasjon med egne nettverk i skolen (Nielsen & Repstad, 1998). En av fordelene er at vi kjenner de fleste av respondentene. Ettersom rektorene er våre kollegaer kan det ha en medvirkende årsak til at såpass mange svarte på undersøkelsen. En annen fordel er vi kjenner organisasjonen med de strukturene som gjelder, og kjenner til historien slik at vi enklere kan vurdere den informasjonen vi får gjennom datainnsamlingen.

Ulempene ved å studere egen organisasjon vil blant annet være at vi kan ha forutinntatte holdninger til hvordan faktisk ting er, og kan ha utviklet «blinde flekker». En fra utsiden er ikke på samme måte farget av «hvordan vi gjør tingene her», og vil kunne se andre sider som vil være skult for oss (Jacobsen, 2021, s. 57). Nielsen og Repstad (1998, s. 351-357) skriver at vi kan stå for tett innpå slik at vi lettere overtar de styrende forklaringene på bestemte organisasjonsutfordringer. Et sterkt personlig engasjement kan også styre erkjennelsen, og i tolkningen av data kan det være vanskelig å unngå å la seg påvirke, bevisst eller ubevisst, av sine forutfattede meninger og fordommer. Bevissthet rundt egen rolle har vært sentralt i arbeidet med å analysere data. Vi var også oppmerksomme på dette da vi sendte ut undersøkelsen i første omgang.

Vi har forsøkt å arbeide utfra å ha en kritisk avstand til det vi skal undersøke. Ved å bruke en ferdig spørreundersøkelse, samt legge til et eget batteri, har vi ikke kunnet påvirke spørsmålene eller svarene i den kvantitative undersøkelsen i særlig grad.

4.8 Empirisk analyse

For å bearbeide og analysere data har vi både brukt fil-programmene SurveyXact og SPSS. I programmet SurveyXact har vi foretatt univariat analyse for å beskrive hvordan respondentene vurderer graden av de ulike påstandene knyttet til dimensjoner for profesjonelle læringsfelleskap. Her hentet vi ut både absolutte og relative tall i frekvensanalysen, som gjennomsnitt, prosent og tallfordeling for de enkelte variablene. Vi har foretatt enkle bivariate analyser for å finne ut om det er noen variasjoner mellom skolene i de to kommunene, og om det er forskjeller mellom skoleslagene.

Videre ble tallmaterialet overført til SPSS via en Excel-fil slik at vi fikk regnet ut standardavviket. Dette gav oss god oversikt over variasjonen i svarene hos respondentene.

For å strukturere tallmaterialet laget vi en kort skjematisk oversikt over innsamlede data og bakgrunns spørsmål i Excel. Deretter satte vi opp en matrise med gjennomsnitt, standardavvik og typetall for hele undersøkelsen, dimensjonene sett opp mot hverandre. Videre laget vi matriser for hvert batteri, med gjennomsnitt, standardavvik og typetall.

I hver tabell har vi markert høyest og lavest gjennomsnitt og standardavvik med en skravert farge for å utheve funnene. Der vi så et stort standardavvik eller lavt gjennomsnittssvar, gikk vi grundigere inn i tallene. Vi så på om det lå noen variasjoner mellom kommunene, eller om det var variasjoner i skoleslag, barneskole eller ungdomsskole. Til slutt trakk vi ut og så på resultater og funn fra hvert spørsmålsbatteri som hørte til de fem dimensjonen i PLF, før vi sammenlignet de ulike dimensjonen opp mot hverandre.

Vi har også hentet ut data og laget en oversikt der vi skiller mellom kommunene og skoleslag over resultater i batteri 7, støtteordning - ressurslærer. Skalaen som brukes i undersøkelsen er som nevnt før: Svært uenig (1), Uenig (2), Enig (3), Svært enig (4). Skala-tallene 1 og 2 ligger på den negative siden av skalaen, mens skala-tallene 3 og 4 ligger på den positive siden. I presentasjonen av funn vil da resultater på gjennomsnitt, og typetall som ligger tett opp mot 3 og over 3 regnes som positive, mens det på den andre siden regnes som negative resultater på 2,50 og under. I tillegg vil standardavviket og prosentvis fordeling si noe om spredningen av svar på påstanden, og derfor være relevant for tolking av resultatet.

4.8.1 Intern og ekstern gyldighet

Når empiri skal samles inn må vi oppfylle noen krav. Den skal være gyldig og relevant og den skal være pålitelig og troverdig (Jacobsen, 2021, s. 16). Spørreundersøkelsen PLCA-R som vi har benyttet, er et anerkjent verktøy, og tidligere brukt på skoler i flere sammenhenger i andre land. Derfor vil vi anta at undersøkelsen er pålitelig. Hipp og Huffman, anerkjente forskere, står bak undersøkelsen. Den har i tillegg blitt utviklet over flere år. I gjennomgangen ved bearbeidelsen av undersøkelsen ser vi at dimensjonene og de ulike påstandene enkelt lar seg overføre til den norske konteksten.

I og med at undersøkelsen er gjennomført i samarbeid med SAKOM og ble sendt ut fra UiA, tenker vi at gjennomføringen er gjort på en troverdig og ryddig måte slik at resultater og konklusjoner vil kunne være pålitelige. Vi må stille spørsmål om denne kvantitative undersøkelsen har en viss positivitetsforventning, om den avdekker et sant bilde av hvordan det faktisk forholder seg på de enkelte skolene. Ved at svarene i undersøkelsen skal si noe om skolene, ikke den enkelte skole, og den er gjennomført på en ryddig og pålitelig måte, antar vi at respondentene har svart ærlige. Likevel er strategiske svar et forhold som kan være en mulig feilkilde. Dette kommer vi nærmere inn på senere, se kap. 4.8.2.

Vi har fått muligheten til å studere hele populasjonen selv om den er relativt liten (52 respondenter), og har fått inn en høy andel svar (35 respondenter, 67% deltagelse). Selv om respondentene ikke kan være helt representative for alle skolene, mener vi at svarene i undersøkelsen har en intern gyldighet.

Vi må være forsiktige med å skulle generalisere disse funnene til å gjelde PLF i andre kommuner. Våre funn er avgrenset i tid og rom, og kan bare i hovedsak si noe om populasjonen Kristiansand og Vennesla våren 2022. Samtidig med at vi startet på masteroppgaven, ble rapporten *En skole for vår tid* (2021) utgitt. Der ser vi at flere av funnene som blir trukket frem også samsvarer med våre funn. Det er med på å styrke dataene våre.

4.8.2 Mulige feilkilder

Det kan være forhold som forstyrrer resultatene vi har fått i undersøkelsen vår, metodologiske forklaringer (Jacobsen 2021). Det er fire trekk os peker seg ut:

Utformingen av selve spørreskjemaet kan påvirke svarene som kommer inn. Som vi har beskrevet tidligere er denne undersøkelsen anerkjent, og derfor kan vi med stor sikkerhet stole

på resultatene. Påstandene knyttet til ressurslæreren som vi selv utarbeidet, forsøkte vi å lage klare og tydelige, nøytrale og lite ledende. Påstandene bygger på rollebeskrivelsen til ressurslæreren, som er kjent for rektorene i begge kommunene (Jacobsen, 2021, s. 378).

Trekk ved respondenten, og at alle spørreskjemaundersøkelser er lite forpliktene, kan være en feilkilde. Hva en respondent svarer på et spørsmål, og hva han eller hun faktisk mener kan det være stor forskjell mellom (Jacobsen, 2021, s. 379). Slike avvik kan skyldes tre forhold:

1. *Strategiske svar*

Dersom en respondent kan ha egeninteresse av å svare på en bestemt måte, vil det kunne være en feilkilde. I vår undersøkelse tror vi ikke at dette har virket inn i særlig grad. At svarene har blitt behandlet anonymt er her et viktig moment. Videre skulle rektorene vurdere prosesser og systemer i utviklingsarbeidet, og er ikke aleine om ansvaret for disse prosessene. Å svare mer positivt på påstandene enn det som faktisk er tilfelle, vurderer vi at rektorene i liten grad vil ha egeninteresse av.

2. *«Tvungne» svar*

Ved å tvinge respondentene til å gjøre seg opp en mening om noe de ikke har særlig kunnskap om eller interesse for kan føre til avvik (Jacobsen, 2021, s. 380). I spørreundersøkelsen PLCA-R er det ikke noen svarkategori for «vet ikke/nøytral». Dermed tvinges respondentene til å ta stilling til påstanden. At dette for noen har vært litt vanskelig fremkommer av kommentarer som vi vil kommentere i analysedelen. Men på den andre siden er det helt naturlig å tenke at de påstandene som respondentene skal forholde seg til har de et klart og tydelig forståelsesbilde av.

3. *Svar i «hytt og vær»*

Respondentene kan svare helt ureflektert eller tar ikke spørsmålene alvorlig, og ender med å krysse av helt tilfeldig (Jacobsen, 2021, s. 380). Respondentene i denne undersøkelsen, rektorene, er et utvalg som har direkte kjennskap og erfaring med det vi spør om, og dermed er sannsynligheten for at de svarer i «hytt og vær» mindre.

Trekk ved respondentens kontekst vil kunne være en feilkilde siden vi har liten mulighet til å kontrollere hvilken situasjon den som svarer befinner seg i (Jacobsen, 2021, s. 381).

Spørreundersøkelsen sendte vi ut like før skoleslutt, en hektisk tid. Men hverdagen som skoleleder er hektisk uansett årstid, og det er sjeldent at man får muligheten til å arbeide uforstyrret over lengre tid. Dette kan føre til at rektorene ikke bruker tid på å reflektere over spørsmålet, det er så mange andre arbeidsoppgaver som står i kø.

Analysen av registrert data. Mangelen på statistisk kunnskap som er nødvendig for å hente ut den aktuelle informasjonen som ligger i det innsamlede materialet, kan også få følger for påliteligheten (Jacobsen, 2021, s. 382). Vi opplever å ha en begrenset kunnskap om analyseteknikker. SurveyXact har derfor vært et godt redskap for å unngå feilkilder, og for å kunne gjennomføre univariate og enkle bivariate analyser med pålitelighet. Materialet vi har samlet inn eies derimot av SAKOM ved UiA, og vil senere kunne brukes av forskere på senteret.

4.9 Hva kan dataene gi oss av informasjon?

Hovedvekten i denne oppgaven vil være beskrivende. Tallmaterialet vi har innhentet vil kunne vise hvordan det samlet sett ser ut på skolene i de to kommunene, hvor fokuset har vært på å bygge profesjonelle læringsfellesskap de siste årene. Ved innføringen av ny læreplan har arbeidet i det profesjonelle læringsfellesskapet vært sentralt. De ansatte skal reflektere over felles verdier, vurdere og videreutvikle sin praksis i fellesskap. Undersøkelsen vil også gi oss et innblikk av i hvilken grad ressurslæreren blir trukket med inn i arbeidet for å etablere profesjonelle læringsfellesskap på de ulike skolene.

5 Presentasjon av empirisk materiale

Skjematisk oversikt over innsamlede data:

I Kristiansand kommune er det totalt 45 skoler, dette innbefatter 27 barneskoler, 12 ungdomsskoler, 4 1-10 skoler, samt en mottaksskole og en voksenopplæring. Vi har ikke regnet med Kristiansands International School i denne sammenheng. I Vennesla kommune er det 7 skoler totalt, fordelt på 4 barneskoler, 1 ungdomsskole, 1 1-10 skole og en voksenopplæring. Det eksisterer ikke ren mottaksskole i Vennesla. Fordeling av respondenter fordelt på ulike skoler ser slik ut:

Skoletype	Kristiansand	Vennesla	Totalt i undersøkelsen	Totalt i begge kommuner
Barneskoler	17	4	21	31
Ungdomsskoler	7	1	8	13
1-10	2	1	3	5
Voksenoppl.	1	1	2	2
Mottaksskole	1	-	1	1
Sum	28	7	35	52

Tabell 2 Fordeling av respondenter på skoleslag

Vi har i spørreskjemaet vårt bedt respondentene gi tilbakemelding på hvor mange ressurslærere de har pr. skole. Fordelingen i gjennomsnitt, fordelt på skoletype ser slik ut:

Skoletype	Gj.snitt antall ressurslærere Kristiansand	Gj.snitt antall ressurslærere Vennesla	Totalt gj.snitt antall ressurslærere i begge kommuner
Barneskoler	2,4	2,25	2,4
Ungdomsskoler	2,28	4	2,1
1-10	4	2	3,33
Voksenoppl.	2	3	2,5
Mottaksskole	2	-	2

Tabell 3 Fordeling av ressurslærere på skoleslag

Felles oversikt over dimensjon/batteri samlet for begge kommunene.

Dimensjon/batteri	Gjennomsnitt	Standardavvik	Typetall
Delt og støttende ledelse	3,24	0,515	3
Delte verdier og visjoner	3,18	0,555	3
Kollektiv læring og felles praksis	3,15	0,589	3
Delt personlig praksis (erfaringsdeling)	3,02	0,620	3
Støtteordning - relasjon	3,28	0,566	3
Støtteordning - strukturer	3,12	0,588	3
Støtteordning - ressurslærer	3,50	0,594	4

Tabell 4 Oversikt dimensjonene i PLF

Presentasjon av funn

Vi skal nå presentere dataene fra undersøkelsen som er gjort. Vi går igjennom en og en av dimensjonene i spørreundersøkelsen. Når vi kommer til dimensjon 5, *støtteordninger*, vil den blir presentert i tre ulike batterier (batteri 5, 6, 7). To av dem, *støtteordninger- relasjoner* og *støtteordninger – strukturer*, er batterier fra undersøkelsen til Hipp og Huffman (Hipp & Huffman, 2010), mens den siste, *støtteordninger – ressurslæreren*, er et eget batteri lagt til av oss.

I gjennomgangen vil vi vise til gjennomsnitt, standardavvik og typetall. Der det er hensiktsmessig vil vi også vise til en prosentvis fordeling. Vi kommer ikke til å kommentere alle 61 påstandene fra undersøkelsen. Vi begrenser oss til å kommentere der det er funn som skiller seg ut på en eller annen måte. Der det er stor spredning i datamaterialet vårt, vil vi gå inn i den enkelte påstand å se om noe kan forklares ut fra variablene kommune eller skoletype.

Når vi ser på dimensjon 1-5 (batteri 1-6) så vil vi ha fokus på problemstilling 1.

I dimensjon 5 (batteri 7) ser vi svarene opp mot problemstilling 2.

1. *I hvilken grad arbeider skolelederne med det profesjonelle læringsfellesskapet i Kristiansand og Vennesla kommune?*
2. *I hvilken grad bruker skolelederen ressurslæreren(e) til dette?*

5.1 Delt og støttende ledelse

Denne dimensjonen handler om i hvilken grad informasjon og avgjørelser deles, graden av delt autoritet og ansvar, og graden av engasjement og ansvarlighet for elevenes læring. Rektor må ta avgjørelser sammen med lærere, og ledelse deles og fordeles mellom formelle og uformelle ledere.

Påstander i dimensjon delt og støttende ledelse	Gjennomsnitt	Standardavvik	Typetall	Obs. minimum	Obs. maksimum
1. Ansatte er konsekvent involvert i diskusjoner og avgjørelser i en stor del av skolens saker/temaer.	3,23	0,598	3	2,00	4,00
2. Rektor tar med/tilegner seg råd fra personalet i sine avgjørelser.	3,40	0,497	3	3,00	4,00
3. Ansatte har tilgang til viktig informasjon.	3,31	0,471	3	3,00	4,00
4. Rektor er proaktiv og tar tak i områder der det behøves oppfølging.	3,14	0,355	3	3,00	4,00
5. Ansatte har mulighet til å være med å initiere/sette i gang endring.	3,31	0,530	3	2,00	4,00
6. Rektor deler både ansvar og suksess ved innovative tiltak.	3,49	0,507	3	3,00	4,00
7. Rektor legger opp til demokratisk deltakelse fra personalet, og deler makt og myndighet.	3,34	0,539	3	2,00	4,00
8. Ledelse av læring oppmuntres og fremmes blant de ansatte.	3,43	0,558	3	2,00	4,00
9. Beslutningstaking skjer gjennom kommunikasjon og team på tvers av grupper og avdelinger.	3,20	0,531	3	2,00	4,00
10. Interessenter (foresatte og nærmiljø) opplever at det er et felles ansvar for elevers læring og utvikling i samarbeid med skolen, uten at skolen pålegger/krever dette.	2,77	0,490	3	1,00	3,00
11. Personalet benytter seg av flere datakilder (forskningsbasert kunnskap og ulike resultatdata) i avgjørelser om undervisning og læring.	3,06	0,591	3	2,00	4,00

Tabell 5 Dimensjon 1, Delt og støttende ledelse

N= 35 (totalt antall respondenter)

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

Batteri 1, påstand 1-11

I *Delt og støttende ledelse* er gjennomsnittskåren på 3,24. I 10 av 11 spørsmål er gjennomsnittsskåren på over 3,06, med den høyeste skåren på 3,49 i påstand 6: *Rektor deler*

både ansvar og suksess ved innovative tiltak. Dette tenderer mot en positiv gjennomsnittsskåre i dette batteriet. Det er én påstand som får en gjennomsnittsskåre på under 3. Påstand 10: *Interessenter (foresatte og nærmiljø) opplever at det er et felles ansvar for elevers læring og utvikling i samarbeid med skolen, uten at skolen pålegger/krever dette,* har et gjennomsnitt på 2,77. Samtidig har denne påstanden størst spredning, med skårer fra svært uenig (1) til enig (3), noe som kan fortelle oss at det er noen som skårer seg lavt på dette, og at det er spredning mellom respondentene.

Dette batteriet har jevnt over lavest standardavvik av alle batteriene i undersøkelsen, hvor lavest standardavvik er 0,355 og høyeste er 0,598. Dette betyr at det er liten spredning og at gjennomsnittstallet er representativt for denne dimensjonen. For å gå nærmere inn i standardavviket har vi sett på en prosentvis fordeling i svarene, som kan gi et mer nyansert bilde. I påstand 1: *Ansatte er konsekvent involvert i diskusjoner og avgjørelser i en stor del av skolens saker/temaer,* som har høyest standardavvik, ser vi en noe større spredning. 60% (N=35) svarer enig (3), mens, 31% (N=35) er svært enig (4). 9% (N=35) er uenig (2).

Påstand 10: *Interessenter (foresatte og nærmiljø) opplever at det er et felles ansvar for elevers læring og utvikling i samarbeid med skolen, uten at skolen pålegger/krever dette,* har lavest gjennomsnittsskåre (2,77) og et relativt lavt standardavvik (0,490). Summert er det 20% (N=35) som svarer svært uenig (1) eller uenig (2) på denne påstanden.

Samlet er dette den dimensjonen som har minst variasjon i standardavviket. Ut fra dette leser vi at batteriet har relativt lav spredning og at rektorene stort sett skårer seg likt.

Sammenhengen mellom typetall, gjennomsnitt og standardavvik gjør at vi kan anta at skårene vi her får presentert er representative for skolene i Vennesla og Kristiansand, sett fra rektors ståsted.

Hva betyr disse resultatene?

Skolelederne i Kristiansand og Vennesla er stort sett enige om at *delt og støttende ledelse* er til stede på den enkelte skole. Vi ser en overvekt i at alle påstandene i dette batteriet, samlet sett, skårer positivt.

Det er én påstand som skiller seg ut ved at 20% skårer i negativ del av skalaen. Det er påstand 10: *Interessenter (foresatte og nærmiljø) opplever at det er et felles ansvar for elevers læring og utvikling i samarbeid med skolen, uten at skolen pålegger/krever dette.* Her har vi gått inn og sett etter om vi kan finne variasjoner mellom kommuner:

- 10. Interessenter (foresatte og nærmiljø) opplever at det er et felles ansvar for elevers og læring utvikling i samarbeid med skolen, uten at skolen pålegger/krever dette.				
Delt på: Kommune				
	Observert minimum	Observert maksimum	Gjennomsnitt	Respondenter
Vennesla	2,00	3,00	2,71	7
Kristiansand	1,00	3,00	2,79	28
I alt	1,00	3,00	2,77	35

Figur 6 Variabel kommune, spørsmål 10

Her finner vi at kommunene svarer relativt likt, men at det er noe større spredning i Kristiansand enn i Vennesla. Dette kan også skyldes at det er flere respondenter i Kristiansand. Ser dermed ingen sammenheng. Tallene for skoletype er også relativt like med et gjennomsnitt for barneskole på 2,80 og ungdomsskole 2,88.

Ser vi på kommentarene som er lagt inn etter påstandene i undersøkelsen, finner vi ulike merknader som kan gi oss noen ekstra betraktninger på dimensjonen. Etter dette batteriet har flere respondenter lagt igjen en kommentar. To av dem går på påstand 10. Den ene respondenten skriver at: «Spørsmål 10 ikke relevant for skole X». Den andre respondenten skriver: «Spørsmål 10 - har ikke data på dette, svaret blir derfor kanskje ikke helt riktig». Slik vi leser disse kommentarene tenker vi at de to respondentene her har et uavklart forhold til denne påstanden. Skolene må arbeide for å involvere og invitere inn foresatte og nærmiljø i større grad, slik at de kan være mer delaktige i å ta et felles ansvar for elevenes læring og utvikling. Den lave skåren på påstanden kan være et uttrykk for at skolene opplever at de står alene om dette ansvaret.

5.2 Delte verdier og felles visjoner

Dimensjonen *Delte verdier og visjoner* handler om i hvilken grad de ansatte arbeider med verdier for læring, hvor fokus på læring ligger, og i hvilken grad skolens visjon arbeides med i fellesskap og er en norm for handling. Lederen må dele visjonen med læreren, og bruke den som en kontekst for det arbeidet som skal gjøres i skolen. Dette er med på å berede grunnen for at man kan lære kollektiv og skape en felles praksis.

Påstander i dimensjon delte verdier og felles visjoner	Gjennomsnitt	Standardavvik	Typetall	Obs. minimum	Obs. maksimum
12. Det jobbes i fellesskap for å utvikle felles verdier blant personalet.	3,54	0,505	4	3,00	4,00
13. Et felles verdigrunnlag støtter normer for adferd og gir retning for avgjørelser om undervisning og læring.	3,49	0,507	3	3,00	4,00
14. Alle ansatte deler en felles forståelse for forbedringer i skolen med fokus på elevenes læring og utvikling.	2,97	0,707	3	2,00	4,00
15. Avgjørelser blir gjort i tråd med skolens verdier og felles visjoner.	3,34	0,539	3	2,00	4,00
16. Det arbeides i fellesskap for å etablere en felles visjon hos personalet.	3,23	0,598	3	2,00	4,00
17. Skolens mål fokuserer på elevenes læring og utvikling utover resultater fra observasjoner og kartlegginger.	3,29	0,519	3	2,00	4,00
18. Strategier og planer er i tråd med skolens visjon.	3,23	0,490	3	2,00	4,00
19. Interessenter er aktivt involvert i å skape høye forventninger som bidrar til å øke elevenes læring og utvikling.	2,69	0,583	3	2,00	4,00
20. Datakilder (forskningsbasert kunnskap og ulike resultatdata) brukes til å prioritere tiltak for å nå en felles visjon.	2,86	0,550	3	2,00	4,00

Tabell 6 Dimensjon 2, *Delte verdier og felles visjoner*

N= 35 (totalt antall respondenter)

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

Batteri 2, påstand 12-20

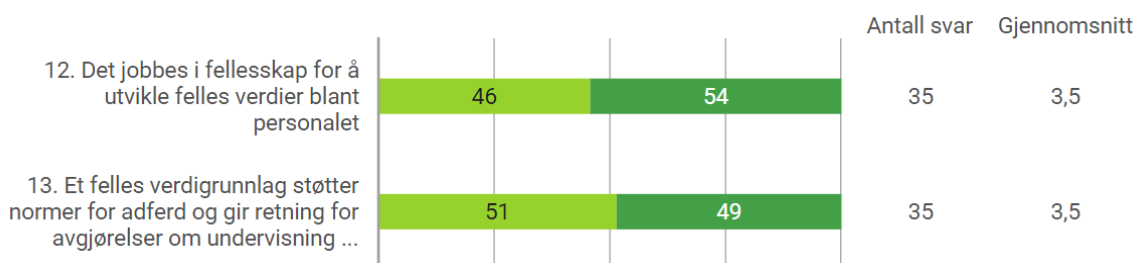
Høyest gjennomsnittsskåre i denne dimensjonen finner vi i påstand 12: *Det jobbes i fellesskap for å utvikle felles verdier blant personalet*, på hele 3,54. Den påstanden med lavest gjennomsnitt er nr. 19: *Interessenter er aktivt involvert i å skape høye forventninger som bidrar til å øke elevenes læring og utvikling*. Den påstanden har en skåre på 2,69.

Standardavviket er fra 0,490 til 0,707 i dette batteriet, og vi ser derfor noe mer spredning i denne dimensjonen enn i forrige. Den påstanden som har lavest standardavvik er påstand 18: *Strategier og planer er i tråd med skolens visjon*. Den påstanden med høyest standardavvik er påstand 14: *Alle ansatte deler en felles forståelse for forbedringer i skolen med fokus på elevenes læring og utvikling*. I dette batteriet har vi 9 påstander, og i 7 av 9 ligger standardavviket mellom 0,505 til 0,598. Det høyeste standardavviket (0,707) skiller seg da ut fra resten med en vesentlig høyere spredning enn det laveste. Her skiller da påstand 14 seg ut med vesentlig høyere spredning enn de andre påstandene.

Hva betyr disse resultatene?

Resultatene i dette batteriet viser at det er en bevissthet rundt verdien av at det må arbeides med kollektiv læring og at en felles praksis er nødvendig for å skape en god skole og gode profesjonelle læringsfelleskap.

Hvis vi ser på påstandene 12 og 13 så opplever alle skolelederne at deres skole jobber i felleskap for å utvikle felles verdier blant personalet, og at skolen har et felles verdigrunnlag som støtter normer for atferd og gir retning for avgjørelser om undervisning og læring. Her svarer 100% positivt på påstandene.



Figur 7 Dimensjon 2, påstand 12 og 13

Påstand 14: *Alle ansatte deler en felles forståelse for forbedringer i skolen med fokus på elevenes læring og utvikling*, har et det største standardavviket. På enkelte skoler mangler denne felles forståelsen. Med andre ord, så mangler skolen den kollektive forståelsen og felles verdier og visjoner ligger ikke i bunn. Dette gjør det vanskelig å samarbeide om forbedringer, det blir fragmentert og i ytterste konsekvens kan lærergrupper jobbe mot hverandre.

På påstand 19, som omhandler aktivt involvering fra interessenter, så er gjennomsnittet for begge kommunene 2,69. Som vi har pekt på tidligere er det denne påstanden med det laveste gjennomsnittet, og den har den største negative prosentvise fordeling, der 37% av

respondentene (N=35) har svar uenig (2). Når vi går videre inn i variabelen *kommune* ser vi at Vennesla har en noe lavere gjennomsnittsskåre. Det som er interessant når vi ser svarene kommunevis, er at det er større spredning i svarene i Kristiansand enn i Vennesla, noe som forteller at det er strekk i laget.

19. Interessenter er aktivt involvert i å skape høye forventninger som bidrar til å øke elevenes læring og utvikling.

Delt på: Kommune

	Observert minimum	Observert maksimum	Gjennomsnitt	Response nter
Vennesla	2,00	3,00	2,43	7
Kristiansand	2,00	4,00	2,75	28
I alt	2,00	4,00	2,69	35

Figur 8 Dimensjon 2, variabel *kommune*, påstand 19

Ut fra kommentarfeltet i dette batteriet ser vi at repsondene reflekterer over denne påstanden. «Vi jobber tett med FAU og enkeltforeldre, men ser at enkelte foreldre har en veg å gå for å kunne bidra enda mer med høye forventninger til sine barn. Kanskje burde jeg heller trykket uenig, men det føltes litt for negativt» (Respondent i kommentar til påstand 19).

Også igjen ser vi at når påstanden omhandler *interessenter* får vi negative skår, og det kan virke som at dette er et litt uavklart område for skolene.

5.3 Kollektiv læring og felles praksis

Kollektiv læring og felles praksis handler om i hvilken grad de ansatte deltar i dialog og diskusjoner rundt forskningsresultater om læring og undervisning, hvordan problemløsning og planlegging foregår, hvordan ny kunnskap, ferdigheter og strategier innarbeides kollektivt. Lederens rolle her er å fasiliteter konteksten for PLF arbeidet, bygge og opprettholde PLF og fremme læring foran undervisning som det grunnleggende formålet i skolen.

Påstander i dimensjon kollektiv læring og felles praksis	Gjennomsnitt	Standardavvik	Typetall	Obs. minimum	Obs. maksimum
21. Personalet arbeider i fellesskap for å utvikle og forbedre sine kunnskaper, ferdigheter og strategier. Og bruker denne nye kunnskapen i sitt arbeid.	3,38	0,493	3	3,00	4,00
22. Det finnes et kollegialt samhold blant personalet som reflekterer en forpliktelse til skolens utviklingsarbeid.	3,29	0,579	3	2,00	4,00
23. Personalet arbeider sammen for å finne løsninger på elevenes mange ulike behov.	3,41	0,557	3	2,00	4,00
24. Det finnes flere og ulike strukturer og muligheter for kollektiv læring gjennom åpen dialog og refleksjon.	3,24	0,554	3	2,00	4,00
25. Personalet tar del i dialog som gjenspeiler respekten for idémangfold i kontinuerlig utvikling.	3,15	0,558	3	2,00	4,00
26. Profesjonell utvikling fokuserer på undervisning og læring.	3,35	0,544	3	2,00	4,00
27. Personalet og interessenter lærer sammen og anvender ny kunnskap i problemløsning.	2,82	0,797	3	1,00	4,00
28. Personalet i skolen forplikter seg til tiltak som fremmer læring	3,15	0,657	3	2,00	4,00
29. Personalet samarbeider i å analysere ulike datakilder for å vurdere pedagogisk praksis.	2,76	0,606	3	2,00	4,00
30. Personalet samarbeider i å analysere elevenes arbeid for å forbedre undervisning og læring.	2,94	0,547	3	2,00	4,00

Tabell 7 Dimensjon 3, Kollektiv læring og felles praksis

N= 34 (totalt antall respondenter)

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

Batteri 3, påstand 21-30

Denne dimensjonen har ti påstander og av dem ligger tre under gjennomsnittet 3. Likevel er ingen av dem under 2,5, så samlet sett skårer også dette batteriet positivt på gjennomsnitt på alle påstandene. Påstand 23: *Personalet arbeider sammen for å finne løsninger på elevenes mange ulike behov*, har høyest gjennomsnitt med et skår på 3,41. Påstand 29: *Personalet*

samarbeider i å analysere ulike datakilder for å vurdere pedagogisk praksis, er den påstanden i dette batteriet som var lavest gjennomsnittskår, 2,76.

Dette batteriet har noe mer spredning enn de to foregående, det variere fra 0,493 til 0,797.

Påstand 21: *Personalet arbeider i fellesskap for å utvikle og forbedre sine kunnskaper, ferdigheter og strategier. Og bruker denne nye kunnskapen i sitt arbeid*, er den i batteriet som har lavest standardavvik på 0,493. Det er påstand 27: *Personalet og interessenter lærer sammen og anvender ny kunnskap i problemløsning*, som har størst spredning med et standardavvik på 0,797.

Påstand 27: *Personalet og interessenter lærer sammen og anvender ny kunnskap i problemløsning*, som har det største spredningstallet viser dette også i den prosentvis fordeling. Her er alle kategoriene representert, og det er stor variasjon. 6% (N=34) svarer svært uenig (1), 24% (N=34) svarer uenig (2), 53 % (N=34) svarer enig (3) og 18% (N=34) svarer svært enig (4). Dette er den eneste påstanden i dette batteriet som respondentene har svart svært uenig (1) på.

Påstand 27 og 29 er de to med størst andel svar som ligger på den negative siden av skalaen, med henholdsvis 30% (N=34) (kat 1 og 2) på påstand 27, og 32% (N=34) (kat 2) på påstand 29. Man finner typetall 3 i alle påstander i dette batteriet.

Hva forteller dette oss?

Dimensjon tre har et samlet positivt uttrykk. Både gjennomsnittsverdien og den prosentvise fordelingen bekrefter dette. I denne dimensjonen ser vi at rektorene oppfatter at personalet på skolene er flinke til å samarbeide for å utvikle og forbedre sin praksis i fellesskap. Men når vi går videre og ser på påstand 27, hvor man også involvere interessenter i dette læringsfellesskapet, så er det 30 % av respondentene som svarer at dette er vanskelig å få til.

I kommentarfeltet skriver en av respondentene: «27: Vi vil gjerne samarbeide med foreldrene, men har ikke mye tid til å lære sammen...» Her ser vi at *tid* er brukt som en forklaring på hvorfor et slikt samarbeid er vanskelig, men vi drister oss til å stille spørsmål til om dette er en lett tilgjengelig unnskyldning, og at det handler om at dette er en ny måte å jobbe på som vi nok ikke har vært så gode til å benytte oss av i skolen.

Når vi ser på påstand 29 og 30, som begge omhandler i hvor stor grad personalet analyserer både ulike datakilder og elevens arbeid for å forbedre pedagogisk praksis og kommet et skritt videre, så ser vi også her en overvekt av positive svar. Men, flere rapporter også at dette ikke gjøres. Når vi dykker inn i tallmaterialet og ser på skoleslag ser vi en forskjell mellom barneskole og ungdomsskole på disse spørsmålene:

Påstander i dimensjon kollektiv læring og felles praksis	Gj.snitt barneskoler	Gj.snitt ung.skoler
29. Personalet samarbeider i å analysere ulike datakilder for å vurdere pedagogisk praksis.	2,8	2,6
30. Personalet samarbeider i å analysere elevenes arbeid for å forbedre undervisning og læring.	2,8	3,0

Tabell 8 Dimensjon 3, variabel skole

Her vi ser at barneskolene vurderer seg til litt bedre enn ungdomsskolene til å analysere datakilder, mens ungdomsskolene vurderer seg til litt bedre til å analysere elevarbeider. Det kan tenkes at barneskolene må forholde seg til flere kartleggingsprøver, og at ungdomsskolene har fokus på vurdering (karakterer) av elevens arbeid.

Påstandene i denne dimensjonen handler om hvordan lærere arbeider sammen og dataene viser at de i stor grad er samstemte i svarene sine. Funnene på *kollektiv læring og felles praksis* viser at kommunene har noen områder der det ligger godt til rette for profesjonelle læringsfellesskap.

Vi avslutter med en oppløftende kommentar fra en respondent i denne dimensjonen:

«Arbeidet med Fagfornyelsen har gitt nye muligheter til å tenke nytt i forhold til planlegging og gjennomføring av alt arbeid i klasserommene, personalet har planlagt økter, gjennomført og reflektert sammen i fellesskap. Dette har hatt en samlende effekt, både med tanke på kollektiv læring og det å forholde seg lojalt til skolens satsing på utvikling. Læring i fellesskap forplikter!»

5.4 Delt personlig praksis - erfaringsdeling

Denne dimensjonen handler om bruken av observasjon og tilbakemelding til hverandre, graden av samarbeid om vurdering av elevene, deling av praksiserfaringer og systemer som mentoring og coaching. Lederen innenfor denne dimensjonen skal legge til rette for at det på skolene skal handle om profesjonell læring og kollektiv erfaringsdeling.

Påstander i dimensjon delt personlig praksis (erfaringsdeling)	Gjennomsnitt	Standardavvik	Typetall	Obs. minimum	Obs. maksimum
31. Personalet har anledning til å observere og oppmuntre kollegaer.	3,03	0,717	3	2,00	4,00
32. Personalet gir tilbakemelding til sine kollegaer på deres pedagogiske praksis.	2,65	0,597	3	2,00	4,00
33. Personalet deler uformelt ideer og forslag for å forbedre elevenes utvikling og læring.	3,41	0,609	3/4	2,00	4,00
34. Personalet samarbeider om å analysere og evaluere elevenes arbeid for å dele og forbedre pedagogisk praksis.	2,88	0,537	3	2,00	4,00
35. Personalet har muligheter for å veilede hverandre og trene på pedagogisk praksis sammen.	2,91	0,830	3	1,00	4,00
36. Enkelt personer og team har mulighet til å anvende egen læring, og dele praksiserfaringer.	3,35	0,485	3	3,00	4,00
37. Personalet deler regelmessig informasjon om elevenes læring og utvikling, slik at dette er med på å sette retning i all skoleutvikling.	2,91	0,570	3	2,00	4,00

Tabell 9 Dimensjon 4, Delt personlig praksis (erfaringsdeling)

N= 34 (totalt antall respondenter)

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

Batteri 4, påstand 31-37

I dette batteriet er det syv påstander som sier noe om *delt personlig praksis -erfaringsdeling*. Påstanden med høyest gjennomsnittskår er 33: *Personalet deler uformelt ideer og forslag for å forbedre elevenes utvikling og læring*, med 3,41. Lavest skåre får påstand 32: *Personalet gir tilbakemelding til sine kollegaer på deres pedagogiske praksis*, med en skår på 2,65.

Påstand 36: *Enkelt personer og team har mulighet til å anvende egen læring, og dele praksiserfaringer*, har et standardavvik på 0,485 som er det laveste i dette batteriet. Påstand 35: *Personalet har muligheter for å veilede hverandre og trene på pedagogisk praksis*

sammen, har det høyeste standardavviket på 0,830 som betyr at den har stor spredning. I denne dimensjonen er det kun en påstand som kommer under 0,500 i standardavvik.

Påstand 32: *Personalet gir tilbakemelding til sine kollegaer på deres pedagogiske praksis*, er den med høyest andel av respondenter som svarer i negativ retning. 41% (N=34) svarer uenig (2). Selv om vi legger sammen både svært uenig (1) og uenig (2) i de andre påstandene i dette batteriet, er det ingen som kommer i nærheten av denne svarprosenten. Påstand 35: *Personalet har muligheter for å veilede hverandre og trene på pedagogisk praksis samme*, er den eneste påstanden i dette batteriet som har en respondent som har svart svært uenig (1), dette vises også med det høyeste standardavviket. Respondentene fordeler seg relativt spredt i denne påstanden; 3% (N=34) svarer svært uenig (1), 29% (N=34) svarer uenig (2), 41 % (N=34) svarer enig (3) og 26% (N=34) svarer svært enig (4).

Hva forteller dette oss?

Denne dimensjonen skiller seg ut ved at den totalt sett har det samlet største standardavviket av alle de syv batteriene. Dette betyr at det *er* forskjell mellom skolene på de aller fleste områdene i denne dimensjonen. Det kan være flere årsaker til variasjonene mellom skolene. Det kan være lite fokus på erfaringsdeling, at de ikke får det til, at det gjøres for sjeldent eller at det ikke oppleves som nyttig. Møtene kan være lagt opp på en måte som ikke legger til rette for erfaringsdeling. Men det kan også være at hverdagen sluker utviklingsarbeidet. eller at de ikke har et bevisst forhold til det, opplevelsen av drift-utvikling.. For å være et PLF er det nødvendig at også elementene i denne dimensjonen er på plass. Erfaringsdeling er et sentralt element for å kunne lære sammen. Enkeltindividet lærer gjennom å dele sine erfaringer, reflektere over praksis, bli stilt kritiske spørsmål og observere hverandre. For å bli et profesjonelt læringsfellesskap må man øve, trene og dele sammen. Her ser vi at skolene har et potensiale. Dette vil vi ta med oss videre.

5.5 Støtteordning - relasjoner

Sterkt, støttende lederskap er nødvendig for å bygge og opprettholde PLF. Lederen må fasilitere konteksten for PLF-arbeid, og etablere og vedlikeholde et miljø preget av tillit.

Påstander i dimensjon støtteordning - relasjoner	Gjennomsnitt	Standardavvik	Typetall	Obs. minimum	Obs. maksimum
38. Det er omsorgsfulle relasjoner mellom personalet og elever, bygget på tillitt og respekt.	3,68	0,475	4	3,00	4,00
39. Det er kultur for å prøve og feile, som er bygget på tillitt og respekt.	3,59	0,500	4	3,00	4,00
40. Særlig gode resultater blir løftet frem og anerkjent regelmessig på vår skole.	2,85	0,657	3	2,00	4,00
41. Det er kultur for at personalet og interessenter er enige i og samarbeider om endringer i skolen.	3,15	0,610	3	2,00	4,00
42. Relasjonen blant de ansatte støtter og legger til rette for ærlig og respektfull vurdering av data/informasjon på, for å kunne forbedre undervisning og læring.	3,12	0,591	3	2,00	4,00

Tabell 10 Dimensjon 5, Støtteordning - relasjoner

N= 34 (totalt antall respondenter)

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

Batteri 5, påstand 38-42

I det første batteriet i dimensjon 5, som omhandler støtteordninger, handler det her om støtteordningen *relasjoner*. Den påstanden som har fått det høyeste gjennomsnittet er påstand 38: *Det er omsorgsfulle relasjoner mellom personalet og elever, bygget på tillitt og respekt*. Gjennomsnittet her ligger på 3,68 som er høyt, og med et typetall 4. Påstanden med lavest gjennomsnitt finner vi i 40: *Særlig gode resultater blir løftet frem og anerkjent regelmessig på vår skole*, med et gjennomsnitt på 2,85. Dette er den eneste påstanden med gjennomsnitt under 3.

Påstand 38 har også det laveste standardavviket på 0,475, mens påstand 40 har det høyeste, men et standardavvik 0,657. Påstand 40: *Særlig gode resultater blir løftet frem og anerkjent regelmessig på vår skole* viser dette også i den prosentvis fordeling, ved at respondentene har fordelt seg i tre kategorier, som betyr at det er stor spredning. Dette er den påstanden der flest respondenter har krysset av for uenig (2), med 29% (N=34). Det er 56 % av respondentene (N=34) som har svart enig (3), og til slutt 15% (N=34) som har svart svært enig (4).

Påstand 38: *Det er omsorgsfulle relasjoner mellom personalet og elever, bygget på tillitt og respekt* har lavest standardavvik, og høyest gjennomsnitt. Dette vises også i den prosentvise fordelingen. Det er 32 % av respondentene (N=34) som har svart enig (3), og 68% (N=34) som har svart svært enig (4). Som forteller oss at det er små forskjeller mellom skolene og at skolene gjør det bra på dette.

Dersom vi ser på svarkategoriene så er det i dette batteriet ingen av respondentene som har krysset av for påstanden svært uenig (1). I to av fem påstander har respondentene bare brukt svarkategoriene enig (3) og svært enig (4).

Hva forteller dette oss?

Innholdet i denne dimisjonen handler om bevegelsen mellom kultur på den ene siden og struktur på den andre siden. Relasjoner er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som støtter, utvikler, vedlikeholder og etablerer relasjoner mellom mennesker. Det er godt å få bekreftet at det står bra til på alle skolene; Det er 100% enighet i at det på alle skoler *er omsorgsfulle relasjoner og en kultur bygget på tillit og respekt* (påstand 38 og 39). Men når vi da går videre og ser på påstand 40-42, som vi oppfatter handler mer om kultur satt i system, er ikke rektorene like samstemte. 29% av skolene løfter ikke frem og anerkjenner regelmessig særlig gode resultater. Om dette er en del av kulturen, eller at det ikke er satt i system, vil være interessant å drøfte videre.

Igjen ser vi at samarbeidet med interessenter er komplisert. For at vi skal ha en kultur for at både interessenter og skole skal kunne samarbeide og lære, er det nødvendig at dette er satt i system eller at lederen legger til rette for dette. Det må finnes arenaer for dette samarbeidet, og skole må legge til rette for det. Når vi ser resultatene i dette batteriet opp mot variabelen skoletype, finner vi ingen markant forskjell mellom dem.

Dette var den dimensjoner med flest kommentarer fra respondentene. Vi har plukket ut noen som vi tenker nyanserer bilde og skårene deres.

«Savner fortsatt en boks for verken enig/uenig. Flere av uenig-svarene er riktig med tanke på det store kollektivet, men kan være feil med tanke på enkeltgrupper blant pedagogene.»

«Observasjon og pedagogisk veiledning er det tilrettelagt for og ansatte oppfordres til bruk. Ofte foregår dessverre dette bare internt i egne team og gir derfor lite tilbake til hele personalet. Delekulturen er godt utbredt når det gjelder ting om er feil eller går galt, ved rådløshet. Det er vanskeligere å få til en delekultur på det som går bra. skolen arbeider med dette kontinuerlig. Heldigvis ser vi en bedring.»

«Foresatte deltar lite foruten Fau og SU samt et par arrangementer i løpet av skoleåret. Lite bidrag til elevers læring.»

«Elevmassen byr på mange utfordringer, mange elever har ulike behov. Likevel viser trivselsundersøkelser og Elevundersøkelsen at elevene på skolen har det bra og trives meget godt. Dette er et resultat av ansattes innsats hver dag. Personalet preges av hjertevarme og stor innsats. Trivselen blant de ansatte er også meget høy, noe som medfører stor stabilitet i personalet.»

«42: Vi ser her at for å utvikle dette til å bli bedre, må vi jobbe med at personalet blir trygge i å gi ærlige tilbakemeldinger til hverandre når en ser at det er viktig å endre praksis.»

«40. Det er ikke det at vi anerkjenner gode resultater, men gode prosesser er vel så viktige. Hva er gode resultater? Ikke all suksess kan måles.»

5.6 Støtteordning - strukturer

Denne dimensjonen handler om i hvilken grad det legges til rette for PLF-arbeid, med tid og rom, økonomiske ressurser, tilgangen til kunnskap og informasjon, teknologi osv. Sterkt, støttende lederskap er nødvendig for å bygge og opprettholde PLF. Ledelsen må fasilitere konteksten for dette arbeidet.

Påstander i dimensjon støtteordning - strukturer	Gjennomsnitt	Standardavvik	Typetall	Obs. minimum	Obs. maksimum
43. Det settes av tid og rom til samarbeid.	3,71	0,462	4	3,00	4,00
44. Skolens utviklingsplaner oppmuntrer til kollektiv læring og delt praksis.	3,53	0,507	4	3,00	4,00
45. Økonomiske ressurser er tilgjengelig for profesjonell utvikling (kurs, etter/videreutdanning, tidsressurs ...).	2,91	0,570	3	1,00	4,00
46. Nødvendig teknologi og kursing er tilgjengelig for personalet.	2,94	0,422	3	2,00	4,00
47. Ressurspersoner tilbyr ekspertise og støtte for kontinuerlig læring.	2,94	0,600	3	2,00	4,00
48. Skolens lokaler er rene, attraktive og innbydende.	2,97	0,904	4* stor spredning	1,00	4,00
49. Nærhet i utdanningsnivå blant personalet og på tvers av grupper/avdelinger åpner for enkelt samarbeid mellom kolleger.	3,03	0,521	3	2,00	4,00
50. Kommunikasjonssystemene i skolen legger til rette for god informasjonsflyt blant de ansatte.	3,24	0,606	3	2,00	4,00
51. Kommunikasjonssystemene i skolen legger til rette for god informasjonsflyt på tvers av hele skolesystemet, inkludert skoleeier, foresatte og nærmiljø.	2,97	0,674	3	1,00	4,00
52. Datakilder/dokumentasjon organiseres og gjøres tilgjengelig slik at personalet har enkel adgang til dette.	2,91	0,621	3	2,00	4,00

Tabell 11 Dimensjon 5, Støtteordning - strukturer

N= 34 (totalt antall respondenter)

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

Batteri 6, påstand 43-52

I det sjette batteriet i dimensjon 5, som omhandler støtteordningen *strukturer*, har vi 10 påstander som rektorene skal forholde seg til. Når vi først går inn og ser på gjennomsnitt

finder vi at påstand 43 som handler om *tid og rom*, har den høyeste gjennomsnittskåren på 3,71. Den med lavest gjennomsnitt, er påstand 45 som går på *tilgjengelige økonomiske ressurser*, med et gjennomsnittet på 2,91.

Ser vi på standardavviket er påstand 48: *Skolens lokaler er rene, attraktive og innbydende*, det høyeste i denne dimensjonen på 0,904. Dette tallet skiller seg ut og er det desidert høyeste standardavviket vi har i hele undersøkelsen. Det laveste standardavviket finner vi i påstand 46: *Nødvendig teknologi og kursing er tilgjengelig for personalet*. Det er på 0,422. Vi ser at det er stor spredning i dette batteriet også. Over halvparten av påstandene har et standardavvik på 0,600 eller mer, som forteller oss at i dette batteriet er det store forskjeller mellom skolene i hvor stor grad de opplever at strukturer er til stede.

I dette batteriet finner vi at flere av påstandene har fått skåren 1 (svært uenig), selv om dette da er en liten prosent 3% (N=34). 3% representerer én respondent.

Hva kan dette fortelle oss?

Når vi skal si noe om støtteordningen - *struktur* så ser vi skolelederne melder at dette er til stede i varierende grad. Vi ser at skolene setter av tid og rom til samarbeid og har utviklingsplaner som oppmuntrer til kollektiv læring og delt praksis. På disse områdene er det stor enighet. Når det handler om strukturer for å bygge profesjonelle læringsfelleskap er det mye som er på plass for å få det til på de fleste skoler. Det oppleves i varierende grad at økonomiske ressurser er tilgjengelig, at ressurspersoner, teknologi, kursing, kommunikasjonssystemer, og datakilder er på plass. Det er forskjeller mellom skoler. Dette er områder som er viktig at skoleeier og skoleleder legger til rette for.

Kontrollerer vi for forskjeller mellom kommuner finner vi noen variasjoner på to av områdene. Påstand 47: *Ressurspersoner tilbyr ekspertise og støtte for kontinuerlig læring*, og 48: *Skolens lokaler er rene, attraktive og innbydende*. Størst forskjell finner vi i påstand 48. Dette forteller oss at det er store forskjeller på skolene i de to kommune i hvordan de oppfatter at skolens lokaler er rene, attraktive og innbydende.

47. Ressurspersoner tilbyr ekspertise og støtte for kontinuerlig læring.

Delt på: Kommune

	Observert minimum	Observert maksimum	Gjennomsnitt	Response nter
Vennesla	2,00	4,00	3,29	7
Kristiansand	2,00	4,00	2,85	27
I alt	2,00	4,00	2,94	34

Figur 9 Støtteordning – strukturer, variabel kommune, påstand 47

48. Skolens lokaler er rene, attraktive og innbydende.

Delt på: Kommune

	Observert minimum	Observert maksimum	Gjennomsnitt	Response nter
Vennesla	1,00	4,00	3,29	7
Kristiansand	2,00	4,00	2,89	27
I alt	1,00	4,00	2,97	34

Figur 10 Støtteordning – strukturer, variabel kommune, påstand 48

5.7 Støtteordning - ressurslærer

Sterkt, støttende lederskap er nødvendig for å bygge og opprettholde PLF. I denne dimensjonen retter vi fokuset på støttestrukturene rundt rektor. En leder trenger et lag rundt seg, og ressurslæreren er en del av dette laget. Ressurslæreren skal sammen med skoleleder bygge og opprettholde PLF og fasilitere konteksten. Ressurslærer, sammen med skoleleder, skal være med å opprettholde fokus på visjon, fremme læring foran undervisning, sikre god informasjonsstrøm, etablere og vedlikeholde et miljø preget av tillit, og sammen med leder oversette «top-down» og «bottom-up» satsinger og tiltak.

Påstander i dimensjon støtteordning - ressurslærer	Gjennomsnitt	Standardavvik	Typetall	Obs. minimum	Obs. maksimum
53. Ressurslæreren(e) er rekruttert gjennom utlysning av stilling.	3,38	0,779	4	1,00	4,00
54. Ressurslæreren(e) er anerkjent i personalet.	3,62	0,604	4	2,00	4,00
55. Det er en tydelig forventning til hva ressurslæreren(e) er/ innebærer på skolen.	3,35	0,597	3	2,00	4,00
56. Det er satt av fast tid der ledelsen og ressurslæreren(e) samhandler.	3,71	0,462	4	3,00	4,00
57. Ressurslæreren(e) er med på å sette agenda for skolens utviklingsarbeid, skolens behov.	3,71	0,462	4	3,00	4,00
58. Ressurslæreren(e) tas med aktivt i planleggingsarbeidet om skoleutvikling på skolen.	3,68	0,535	4	2,00	4,00
59. Ressurslæreren(e) er sentrale i gjennomføringen av utviklingstiden på skolen.	3,56	0,561	4	2,00	4,00
60. Ressurslæreren(e) får god tid til å planlegge og drive utviklingsarbeid.	3,00	0,739	3	2,00	4,00
61. I skoleutviklingstiden er skoleleder og ressurslæreren(e) et team.	3,50	0,615	4	2,00	4,00

Tabell 12 Dimensjon 5, støtteordning - ressurslærer

N= 34 (totalt antall respondenter)

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

Batteri 7, påstand 53-61

Dette er det batteri med høyest gjennomsnittskåre av alle. Summerer vi gjennomsnittene får vi et totalt gjennomsnitt på 3,50. Typetallet bekrefter også dette ved at syv av ni påstander har typetall 4. Det høyeste gjennomsnittet finner vi i påstand 56: *Det er satt av fast tid der ledelsen og ressurslæreren(e) samhandler* og 57: *Ressurslæreren(e) er med på å sette agenda for skolens utviklingsarbeid, skolens behov*. Her er gjennomsnittet på 3,71 på begge to. Det laveste gjennomsnittet finner vi i påstand 60: *Ressurslæreren(e) får god tid til å planlegge og drive utviklingsarbeid*, med et gjennomsnitt på 3,0.

Går vi videre og ser på standardavviket i dette batteriet finner vi størst spredning i påstand 53: *Ressurslæreren(e) er rekruttert gjennom utlysning av stilling*, med et standardavvik på 0,779.

Når vi ser på den prosentvise fordelingen ønsker vi å trekke frem og kommentere påstand 60: *Ressurslæreren(e) får god tid til å planlegge og drive utviklingsarbeid*, som har fått det laveste gjennomsnittet i dette batteriet. Denne påstanden har også et høyt spredningstall på 0,739. Ser vi på fordelingen av respondentene har 26% (N=34) krysset av for uenig (2), 47 %

av respondentene (N=34) har svart enig (3), og til slutt 26% (N=34) har svart svært enig (4). Dette er den påstanden som har færrest svar i kategori 4, og flest svar i kategori 2. Det forteller oss at det er forskjell mellom skolene, og at ressurslærerne har fått ulik tid til å planlegge og drive utviklingsarbeid.

Hva kan dette forteller oss?

Det er i denne dimensjon og i dette batteriet vi få svar på del 2 av vår problemstilling: *I hvilken grad bruker skoleleder ressurslæreren(e) i dette arbeidet?*

En leder kan ikke drive skoleutvikling alene, men har det største ansvaret for å legge til rette, trekke i tråder og fasiliteter. I denne krevende øvelsen må lederen trekke inn andre ressurser for få det til. I dette mener vi en aktør som kan oppmuntre og støtte arbeidet med PLF.

Påstand 56, 57, 58 og 59 handler om dette laget rundt rektor, dette teamet hvor ressurslæreren er en støttefunksjon. Disse påstandene har alle høyt gjennomsnitt, typetall 4 og et relativt lavt standardavvik. Dette forteller oss at ledelsen anerkjenner denne ressursen, og han bruker den i dette lagarbeidet. Skoleleder anerkjenner ressurslærer som en god støtte i arbeidet med PLF.

Vi var nysgjerrige på om vi ville vinne variasjoner mellom kommuner og skoletype i dette batteriet. Vi vil være varsomme med å trekke bastante slutninger, da utvalget for kommunen er ulikt. I tillegg er populasjonen for Vennesla liten (N=7), slik at én respondents svar vil påvirke resultatet i større grad enn én respondent i Kristiansand. Nedenfor presenterer vi to matriser, en for variable kommune og en for variable skoletype.

Sammenlikning variabel - kommuner

Påstander i dimensjon støtteordning - ressurslærer	Kristiansand		Vennesla	
	Gj. snitt	Min-maks	Gj. snitt	Min-maks
53. Ressurslæreren(e) er rekruttert gjennom utlysning av stilling.	3,48	1-4	3,0	2-4
54. Ressurslæreren(e) er anerkjent i personalet.	3,59	2-4	3,71	2-4
55. Det er en tydelig forventning til hva ressurslærerrollen er/innebærer på skolen.	3,37	2-4	3,29	2-4
56. Det er satt av fast tid der ledelsen og ressurslæreren(e) samhandler.	3,74	3-4	3,57	3-4
57. Ressurslæreren(e) er med på å sette agenda for skolens utviklingsarbeid. skolens behov.	3,74	3-4	3,57	3-4
58. Ressurslæreren(e) tas med aktivt i planleggingsarbeidet om skoleutvikling på skolen.	3,70	2-4	3,57	3-4
59. Ressurslæreren(e) er sentrale i gjennomføringen av utviklingstiden på skolen.	3,52	2-4	3,71	3-4
60. Ressurslæreren(e) får god tid til å planlegge og drive utviklingsarbeid.	3,04	2-4	2,86	2-4
61. I skoleutviklingstiden er skoleleder og ressurslæreren(e) et team.	3,44	2-4	3,71	3-4

Tabell 13 Støtteordning – ressurslærer, variabel kommune

I påstand 53, som omhandler *rekrutering*, ser vi at Kristiansand har den størst spredningen, men høyest gjennomsnitt, som betyr at det er forskjeller mellom skolene i denne kommunen. Vi ser at det også er noe forskjeller i rekrutering av ressurslærere kommunene imellom. Det kan virke som det er en større forskjell i hvordan ressurslærere blir rekruttert, og vi antar på bakgrunn av svarene at den i større grad i Vennesla blir pekt ut/ spurt, mens det i Kristiansand utlyses.

Når det gjelder påstand 54 *anerkjennelse*, er det noe høyere gjennomsnitt i Vennesla enn i Kristiansand. Det er ikke stor forskjell, men vi våger oss på å stille spørsmål om dette kan ha en sammenheng med måten ressurslærerne rekrutteres. I påstandene 55-58 og 60, som handler om *forventninger til ressurslærere, fastsatt tid til samhandling mellom ressurslærere og ledelse, samarbeid i å sette en agenda, aktiv deltakelse i planleggingsarbeidet og avsatt tid til planlegging og drøfting*, så skårer Kristiansand noe høyere. Det er lik spredning mellom kommunene, men vi kan anta at det kanskje er noe høyere grad av utnyttelse av rolle i planleggingsfasen. Derimot så ser vi at Vennesla skårer seg noe høyere på påstand 59 og 61 som handler om *gjennomføring av utviklingstid og at skoleleder og ressurslærere står sammen som et team*. Her drister vi oss til å peke på at Kristiansand bruker ressurslæreren i høyere grad i planlegging av skoleutvikling, mens Vennesla ser ut til å bruke ressurslærerne i høyere grad i gjennomføringen av skoleutvikling/skoleutviklingstiden.

Sammenlikning variabel - skoleslag

Påstander i dimensjon støtteordning - ressurslærer	Barneskole (N=21)		1-10 (N=3)		Ungdomsskole (N=8)	
	Gj. snitt	Min-maks	Gj. snitt	Min-maks	Gj. snitt	Min-maks
53. Ressurslæreren(e) er rekruttert gjennom utlysning av stilling.	3,30	1-4	3,66	3-4	3,75	3-4
54. Ressurslæreren(e) er anerkjent i personalet.	3,50	2-4	3,66	3-4	3,88	3-4
55. Det er en tydelig forventning til hva ressurslærerrollen er/innebærer på skolen.	3,45	3-4	3	3-4	3,25	2-4
56. Det er satt av fast tid der ledelsen og ressurslæreren(e) samhandler.	3,75	3-4	3,66	3-4	3,75	3-4
57. Ressurslæreren(e) er med på å sette agenda for skolens utviklingsarbeid. skolens behov.	3,80	3-4	3,66	3-4	3,63	3-4
58. Ressurslæreren(e) tas med aktivt i planleggingsarbeidet om skoleutvikling på skolen.	3,75	3-4	3,66	3-4	3,75	3-4
59. Ressurslæreren(e) er sentrale i gjennomføringen av utviklingstiden på skolen.	3,65	2-4	3,33	3-4	3,50	3-4
60. Ressurslæreren(e) får god tid til å planlegge og drive utviklingsarbeid.	3,20	2-4	3	2-4	2,75	2-3
61. I skoleutviklingstiden er skoleleder og ressurslæreren(e) et team.	3,65	2-4	3,33	3-4	3,38	2-4

Tabell 14 Støtteordning – ressurslærer, variabel skoleslag

Variabelen skoleslag (N=34) viser at det er variasjoner også her. Interessant å merke seg at skoletype 1-10 i alle påstander bortsett fra én, kommer ut med et gjennomsnitt som ligger midt imellom skårene til barneskole og ungdomsskole.

I påstand 53 *rekruttering* ser vi en forskjell mellom barneskole og ungdomsskole. Mens det i ungdomsskolen kan se ut til at ressurslæreren i høyere grad blir rekruttert ved utlysning (gj. snitt.3,75), kan det se ut til at det i barneskolen peker ut (gj. snitt.3,30). En annen påstand som peker seg ut er 54 *anerkjennelse*, der gjennomsnittet for ungdomsskolene er høyere (gj. snitt. 3,88) og spredningen mindre, enn i barneskole (gj. snitt. 3,50). Har det noe å si i anerkjennelsen av rollen at ressurslæreren er plukket ut? Det er interessant å merke seg at det kun er i disse to påstandene at ungdomskolene skårer seg høyere enn barneskolene.

Det er to påstander hvor barneskolene og ungdomsskolene skårer seg likt både i gjennomsnitt og spredning (gj. snitt.3,75). Påstand 56: *Det er satt av fast tid der ledelsen og ressurslærerne samhandler*. Og påstand 58: *Ressurslærerne tas med aktivt i planleggingsarbeidet om skoleutvikling på skolen*.

Hele batteriet har et høyt skår, som betyr at ressurslæreren blir brukt og er verdsatt. Likevel ser vi at barneskolene i 5 av 9 påstander graderer ressurslærerens betydning høyere enn i ungdomsskolen, samtidig som de viser lik spredning. Vi ser dette i påstandene påstand 55: *Det*

er en tydelig forventning til hva ressurslærerrollen er/innebærer på skolen. Påstand 57: Ressurslæreren(e) er med på å sette agenda for skolens utviklingsarbeid. skolens behov. Påstand 59: Ressurslæreren(e) er sentrale i gjennomføringen av utviklingstiden på skolen. Påstand 60: Ressurslæreren(e) får god tid til å planlegge og drive utviklingsarbeid. Påstand 61: I skoleutviklingstiden er skoleleder og ressurslæreren(e) et team.

Dette batteriet gir oss og begge kommunene god informasjon i forhold til bruken av og systemet rundt ressurslærere, i alle fall slik som rektorene melder det ...

I sum ser vi at når vi skal svare ut problemstillingen vår så er det tydelig at skolelederne bruker ressurslærere i arbeidet med PLF i høy grad og ressurslæreren er opplevd som en viktig støttefunksjon. Vi leser tydelig at alle skolene har satt av fast tid der ledelse og ressurslærere samhandler, og at ressurslærere er med på å sette agenda for skolens utviklingsarbeid. Det er variasjoner, mellom kommuner og mellom skoleslag, og ulike områder.

«Skolen har stor nytte av at ressurslærere er med på alle sonesamlinger. I forkant og etterkant av samlingene samarbeider ressurslærere med ledelsen og avtaler hvem som videreformidler til alle pedagoger i personalet ... i en kontinuerlig prosess»
(Kommentar fra batteri).

5.8 Oppsummering av analysefunn

Det jobbes bra i skolene i Kristiansand og Vennesla med det profesjonelle læringsfellesskapet. I det store bilde ser vi at det er gjennomgående positive resultater. Arbeidet med PLF er en vedvarende prosess – det er ikke et program du gjør deg ferdig med. Selv om undersøkelsen deler prosessen inn i ulike dimensjoner og batterier, så henger dette uløselig sammen og påvirker hverandre. Dette har vi også forsøkt å poengtere. Ved å jobbe med delte verdier og felles visjoner, bereder man grunnen for kollektiv læring og delt praksis. Resultatene viser oss at ressurslærerne er en viktig og nødvendig støttefunksjon på skolene for å utvikle PLF. Dette bekrefter skolelederne i de svarene vi har fått inn.

Selv om undersøkelsen i stor grad er på positiv side av skalaen, så er det noen områder en bør ta tak i og ha fokus på videre. For å utvikle skolen må vi endre praksis - det som skjer i

klasserommet. For å få det til må vi reflektere over handling. I arbeidet med PLF kan vi tenke oss at det eksistere tre grunnpillarer; ledelse, det kollektive og delt personlig praksis. I tillegg til disse tre grunnpillarene har vi støttefunksjonene som omhandler strukturere og relasjoner. Vi ser at det er i den fjerde dimensjonen, *delt personlig praksis (erfaringsdeling)*, at vi finner størst variasjon i vår undersøkelse. Det betyr at det er store forskjeller mellom skolene i hvordan vi bruker det vi er gode på til å bli bedre til det vi ikke er så gode på. Som et premiss for å få dette til, må man gå inn i erfaringsdelingen med en tanke om at man kan lære noe av andre.

Ser vi på påstandene i de ulike batteriene, finner vi at i område som handler om *interessenter*, vurder skolelederne det til at graden av samarbeid er lav. Samarbeidet med interessentene handler om felles ansvar, skape forventninger, lære sammen og samarbeidskultur om endringer.

Bruk av datakilder og analyse av resultater for å forbedre praksis, ser vi også at peker seg ut. Dette er et område det er viktig å være seg bevisst og løfte frem i begge kommuner. Det er nødvendig å arbeide med fremover for å kunne utvikle skolen med hensyn til profesjonell læring.

Stoll er opptatt av å se på hva som i størst grad utfordrer utvikling av velfungerende PLFer. Der er *tid* et vesentlig strukturelt element. Hun knytter tid direkte til prosessene som må legges til rette for samarbeid: snakke, planlegge, observere hverandre, diskutere, lese sammen og analysere data. Når vi ser på svarene under ett, ser vi at rektorene er 100% enige i at det settes av tid og rom til samarbeid, men når vi ser på områdene som i undersøkelsen peker seg ut som utfordringer i alle batteriene, er tid en viktig faktor for å få det til. Svarene i undersøkelsen vår viser at dette er en utfordring skolene står i.

I skolen bør vi bli flinkere til å regelmessig løfte frem gode resultater og det vi lykkes med. Dette er med på å skape en lagånd og ansvarskultur, som er viktige elementer i PLF.

6 Drøfting av funn

Innledning

Vi vil i denne masteroppgaven undersøke i hvilken grad skolelederne arbeider med det profesjonelle læringsfellesskapet i Kristiansand og Vennesla, og bruken av ressurslærerrollen i kommunene. I dette kapittelet vil vi se funnene våre i sammenheng med teori og bruke dimensjonene i PLF til å drøfte dem. Noe av det vi ser igjen på tvers av dimensjonene blir kommentert under hver dimensjon.

I 6.1 vil vi drøfte alle fem dimensjonene opp mot problemstilling 1:

I hvilken grad arbeider skoleleder med det profesjonelle læringsfellesskapet i Kristiansand og Vennesla kommune?

I 6.2 vil vi se på støttestrukturer, herunder ressurslæreren og svare på problemstilling 2:

I hvilken grad bruker skoleleder ressurslæreren(e) i dette arbeidet?

6.1 Dimensjonene 1-5 Problemstilling 1: *I hvilken grad arbeider skoleleder med det profesjonelle læringsfellesskapet i Kristiansand og Vennesla kommune?*

Funnene i undersøkelsen viser at skolelederne rapporterer at de i stor grad arbeider med PLF. Noen av områdene i flere av dimensjonene peker seg likevel ut som områder som det kan og bør arbeides videre med i begge kommunene.

6.1.1 Delt og støttende ledelse

Dimensjonen delt og støttende ledelse kan fortelle oss noe om i hvilken grad informasjon og avgjørelser deles, graden av delt autoritet og ansvar, og graden av engasjement og ansvarlighet for elevers læring på skolen i kommunene våre. Rektor må ta avgjørelser sammen med lærerne, og ledelse deles og fordeles mellom formelle og uformelle ledere.

Dette er en egenvurdering gjort av skoleledere. Flere av påstandene er direkte gradering av lederen selv. Dersom de samme påstandene skulle blitt besvart av andre, eks et personale på skolen, er det ikke sikkert at skolene hadde blitt vurdert på samme måte.

Slik vi ser det, handler denne dimensjonen om lederskap, og er en av grunnpilarene i arbeidet med PLF. Flere av påstanden går direkte på at lederen skal vurdere seg selv. Det har over lang

tid vært et fokus i begge kommunene på lederrollen. Både nasjonale føringer, politiske dokumenter og satsinger, i tillegg til lokale satsinger har bidratt til en økt bevissthet av lederes betydning. I overordnet del til LK20 (2017), understrekes det at det er en forutsetning at skoleledere har ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske utfordringer, og at det er skoleledelsens oppgave å lede slik at **alle** får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (s. 18). Fokuset på lederrollen kan ha ført til at ledere i større grad nå kan vurdere seg selv i denne dimensjonen, da de har fått et språk til å reflektere over sin egen betydning.

Fullan og Quinn (2017) skriver «det har aldri vært viktigere å være din egen leder!» (s. 17). Vi forstår dette utsagnet som evnen til å løfte blikket og se seg selv i den store sammenhengen for å lede mot koherens. Som Senge (2006) fremhever, må både ledere og ansatte evne å se seg selv både som en del av utfordringen og løsningen, for å kunne se sammenhenger og helhet. Funnene våre i denne dimensjonen viser at rektorene har god selvtillit. Det er fire påstander der rektorene direkte tar stilling til sin egen rolle. I 3 av 4 påstander skåre rektorene at de er 100% på enig/svært enig. Vi forstår dette som at de har stor tiltro til seg selv i at de involverer personalet i sine avgjørelser, er proaktive og følger opp ved behov, deler ansvar og suksess ved innovative tiltak og legger til rette for demokratisk deltakelse, og deler makt og myndighet. Som Qvortrup (2018) peker på er en av forutsetningene for velfungerende PLF at den formelle skoleledelsen utvikler og understøtter distribuert ledelse på skolene. I Rammeverket til Fullan og Quinn (2017) pekes det på lederen som skal lede mot koherens gjennom å utvikle ledere på alle nivå. Det skal etableres en læringskultur der lederen hjelper andre til å utvikle egne lederegenskaper.

Et av områdene i denne dimensjonen handler om i hvilken grad personalet bruker forskningsbasert kunnskap og ulike resultatdata når de planlegger egen undervisning. Her ser vi at enkelte av rektorene rapporterer at personalet ikke gjør dette. Her er vi i et skjæringspunkt som handler om distribuert ledelse (ansvarlighet) og kontroll. Fullan og Quinn (2017) snakker om en indre og ytre ansvarlighet som handler om den skolekulturen der hvor ansatte tar både et personlig og profesjonelt ansvar, samtidig med et kollektivt ansvar for kontinuerlige forbedringer for at alle elever skal nå sine mål. På skolen så handler dette blant annet om at resultater brukes aktivt i utviklingsarbeid av personalet. Ting henger sammen, og skal gi mening. Når vi arbeider med ulike resultatdata og identifiserer mennesket bak, vil vi se

noen sammenhenger. Et viktig prinsipp i skolen er at vi skal løfte alle. Det skal vi fortsette med. Men, det er noen vi må løfte ekstra. Ved å bruke forskningsbasert kunnskap og resultatdata satt i system, vil det gi oss mulighet til å treffe enda bedre med tiltak. Ikke minst, vi får en mulighet til å se om tiltakene vi har satt inn har en effekt ved at vi bruke resultater videre og evaluere.

Når vi skal arbeide med forskningsbasert kunnskap og ulike resultatdata trenger vi både selvtillit og kunnskap i alle ledd (Emstad & Birkeland, 2020, s. 42). Skoleeier har her et overordnet ansvar for å sørge for at skolelederne har den selvtilliten og kunnskapen som må til for å kunne jobbe med resultatdata. Fokuset bør ikke være kun på resultatene, men konteksten som dataen oppstod i og hvordan resultatene kan brukes for å jobbe pedagogisk med å forbedre av undervisningen. Som rektor må du hjelpe lærerne i å se det meningsfulle i å analysere data og hvilken effekt det vil ha i videre arbeid med elevenes læring og utvikling. Ved å jobbe målrettet og regelmessig med å analysere data vil en konsekvens være at det blir implementert i skolens måte å gjøre ting på. Analysearbeid må etterspørres og følges opp på alle nivåer. Både Kristiansand og Vennesla har dette på agendaen, men ut ifra våre funn ser vi at det fremdeles er en vei å gå. For å lykkes i dette arbeidet må den enkelte ha den nødvendige kompetansen og tryggheten for å kunne støtte og følge opp analysearbeidet på den enkelte enhet.

I denne dimensjonen skulle rektorene vurdere i hvor stor grad interessenter opplever at de har et felles ansvar for elevenes læring, dette i samarbeid med skolen. Her ser vi at skolene har en vei å gå i å etablere et godt samarbeid for å bygge kapasitet for å dra veksler på hverandres kunnskap og kompetanse. Fra kommentarfeltet etter batteri 1 henter vi ut et par kommentarer fra to grunnskoler, som vi ønsker å kommentere. «Spørsmål 10 ikke relevant for skole X». Den andre respondenten skriver: «Spørsmål 10 - har ikke data på dette, svaret blir derfor kanskje ikke helt riktig».

Vi ser igjen til Fullan og Quinn som i rammeverket beskriver å utvikle en samarbeidskultur, som en viktig og riktig driver. En god og tillitsfull dialog mellom hjem og skole er et gjensidig ansvar, men de som jobber i skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet og legge til rette for samarbeid. Schiefloe (2021) skriver at det er svært viktig at man forstår hvordan organisasjoner fungerer som system i forhold til de ulike interessentene. Samarbeidet

er av stor betydning, både for rektor og andre som har interesser i skolen, og vil være en forutsetning for å lykkes med oppdraget vårt (2021, s. 12). For at foreldre skal kunne ivareta sitt ansvar i samarbeidet trenger de tilstrekkelig informasjon fra skolen. Alle foreldre er en ressurs som har nyttig informasjon om eleven og elevens liv, og vi vet at å arbeide systematisk for et godt samarbeid med hjemmet er avgjørende for elevers skolefaglige prestasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Om vi kun driver med informasjonsutveksling vil det føre til at skole og hjem tar ansvar for hver sine oppgaver og stiller krav til den andre parten. Det må legges til rette for en reell dialog som innebærer at skole og hjem tar et felles ansvar for elevens læring og utvikling. Det krever at begge parter støtter hverandre og fokuserer på elevens behov. Vi må kvalitetssikre samarbeidet, lære av hverandre og støtte og modellere gode prosesser som kan tas med videre.

De klassiske treffpunktene skolene har med foresatte er foreldremøter. Formen på disse måtene bør utfordre oss til å tenke nytt. Disse møtene bør være lærende. Det vil si at de har en struktur som legger til rette for og involverer foreldre. Møtet skal ikke handle om informasjonsutveksling, men om erfaringsdeling. Og da må vi bruke metoder som løfter frem alles stemmer. Dette skal rektor modellerer, og forvente at lærerne tar videre i møtet med klassens foresatte. Når foresatte opplever at deres involvering betyr noe for barnet deres og læringsmiljøet, vil det øke motivasjonen for å engasjere seg i samarbeidet med skolen. For å etablere en god dialog må skolen gi foresatte en reell medvirkning, samtidig som vi formidler at foreldrene har en viktig rolle i samarbeidet. Dialog forutsetter gjensidighet og at begge parter prøver å forstå hverandre.

Skolen har både et utdannings og danningsoppdrag. For å klare å løse de komplekse utfordringene som skolen (og samfunnet!) står i, samt ruste elevene våre til å møte verden etter endt skolegang, må vi jobbe sammen. Dette er i tråd med Louis og Stoll (2007) som peker på at skolen inngår i en videre sosial kontekst, og et bredere medlemskap av interessenter bør være en del av det profesjonelle læringsfellesskapet. Skolen bør dra veksler på ulike ressurser utenfra, foresatte eller andre, som sammen med skolen kan gi en utvidet kulturell kunnskap. Når vi samarbeide mot et felles formål og opplever et felles ansvar, da bygger vi ansvarlighet sammen. Ansvarlighet for elevens læring og utvikling!

6.1.2 Delte verdier og visjoner

Dimensjonen delte verdier og visjoner kan fortelle noe om i hvilken grad de ansatte jobber med verdier for læring, hvor fokuset på læring ligger, og i hvilken grad skolens visjon arbeides med i fellesskap og er en norm for handling. Lederen må dele visjonen med lærerne og bruke den som en kontekst for det arbeidet som skal gjøres i skolen. Dette er med å berede grunnen for at man kan lære kollektivt og skape en felles praksis, og er en del av grunnpilaren «det kollektive» i PLF.

Rektorene i våre to kommuner svarer at de jobber med verdier for læring og skolens visjoner i fellesskap. Vi ser også i undersøkelsen at rektorene opplever at de jobber formålsstyrt. I påstand 14 i undersøkelsen, *alle ansatte deler en felles forståelse ...*, er det like vel stor variasjon mellom skolene. Det er ikke alle ansatte som arbeider etter de felles verdiene og visjonen, og det skaper utfordringer når skolen skal målrette innsatsen og få alle med, både elever og lærere. Å målrette innsatsen er et viktig element for å være formålsstyrt (Fullan og Quinn, 2017, Stoll, 2006). Effektive ledere bidrar til å bygge dette moralske formålet i sin organisasjon når de bygger relasjoner, lytter og forstår andres perspektiv, viser respekt og skaper betingelser for å knytte andre til dette formålet.

Et av områdene i denne dimensjonen handler om i hvilken grad forskningsbasert kunnskap og ulike resultatdata brukes til å prioritere tiltak for å nå en felles visjon. Her ser vi at det er variasjoner mellom skolene. Vi merker oss at alle rektorene opplever at de er formålsstyrte og arbeider med verdier for læring og skolens visjoner i fellesskap, men at ikke alle skoler tar med forskningsbasert kunnskap som en dimensjon i dette arbeidet. Hargreaves og Fullan (2014) definerer elementet *Profesjonelle læringsfellesskap* i begrepet PLF som at forbedringer og avgjørelser tas i fellesskap gjennom utforskende samtaler som er opplyst av, men ikke avhengige av, forskningsfunn og statistikk. For at skolene skal være profesjonelle i å arbeide med felles verdier og visjoner, må vi også bruke forskningsbasert kunnskap. Kjernen i rammeverket til Fullan og Quinn (2017) er lederskap for sammenheng, og her finner vi at det er lederens oppgave å koble til også forskningsbasert kunnskap, gjøre dette synlig og forståelig for de ansatte, når det skal arbeides med felles verdier og visjoner som blir styrende for skolens arbeid. Det viktig å ta med seg begrunnelser hentet fra forskning også i denne dimensjonen. Forskningsdata må bli en del av begrunnelsen for alt det vi gjør, for at vi kan kalle oss *profesjonelle læringsfellesskap*. Både Emstad og Birkeland (2020) og Robinson

(2016) snakker om refleksiv praksis. Vi må i skolen være villige til å undersøke og vurdere mål, verdier og antagelser som ligger til grunn for skolens handlinger, her verdier og visjoner. Vi må bak scenen (Tronsmo, 2022).

Også i denne dimensjonen peker *interessenter* seg ut som et område med stor variasjon. 1/3 av de spurte er uenige i at foresatte og nærmiljø er aktivt involvert i å skape høye forventninger som bidrar til å øke elevens læring og utvikling. Som vi var inne på i forrige dimensjon, er dette samarbeidet viktig. En av respondentene våre skriver: «Vi jobber tett med FAU og enkeltforeldre, men ser at enkelte foreldre har en veg å gå for å kunne bidra enda mer med høye forventninger til sine barn. Kanskje burde jeg heller trykket uenig, men det føltes litt for negativt». Det som er interessant å merke seg her er ordet *forventning*. Vi forstår det som at denne rektorens snakker om forventningene foreldre har til sine barn. Men hvilken forventning har skolen til foresatte og motsatt, og i hvor stor grad er vi omforent om hva forventningene er? Samfunnet har endret seg. I dag vil det være vanskelig å komme seg ut i yrkeslivet uten å ha fullført videregående skole. Utdannelse er en nøkkelfaktor til et godt liv. Foreldre og nærmiljø må få en dypere forståelse for nødvendigheten av utdanning, og gjennom denne forståelse en anerkjennelse av at skole er viktig. Vi som skole må se på nye måter for å invitere inn foresatte for å kunne øke engasjementet og samarbeidet slik at vi har en felles forståelse av oppdraget. Kompetansen som det lokale næringslivet har bør i større grad kobles på i undervisningen slik at undervisningen blir mer relevant.

Profesjonelle læringsfelleskap fordrer gode samarbeidskulturer, felles visjoner og et kollektivt ansvar for både elevenes og lærernes læring. Senge (2006) understreker dette i sin tredje disiplin *Felles visjon*. Å jobbe etter en felles visjon i lærende organisasjoner gir energi og fokus. Samtidig er det viktig for oss å presisere igjen, at å arbeide i profesjonelle læringsfelleskap ikke handler om å komme i mål – men det er en vedvarende prosess. Interessenter, foresatte og nærmiljøet endrer seg, de kommer og går. Derfor må skolen aldri tro at de er ferdig med å «formidle budskapet» om at skolen er viktig. Skolene i Vennesla og Kristiansand har et fokus på dette og det også eksisterer et samarbeid. Vi vil like vel løfte frem at graden av i hvor godt dette samarbeide er, varierer og at man ved å jobbe med en bevisstgjøring rundt nytten av dette samarbeidet og et felles språk, kan skape en felles forventning. Vi må anerkjenne at vi, skolen, er den profesjonelle part i dette samarbeidet. Det

er skolen som må legge til rette for og fasiliteter samarbeidet, og samtidig sikre at det er god kvalitet på samarbeidet og at lærerne, nye som gamle, er trygge i dette.

6.1.3 Kollektiv læring og felles praksis

Dimensjonen kan fortelle noe om i hvilken grad de ansatte deltar i dialog og diskusjoner rundt forskningsresultater om læring og undervisning, hvordan problemløsning og planlegging foregår og hvordan ny kunnskap, ferdigheter og strategier innarbeides kollektivt. Lederens rolle her er å fasilitere konteksten til PLF arbeidet i denne dimensjonen. Det handler om å bygge og opprettholde PLF, fremme læring for undervisning som det grunnleggende formålet i skolen. Denne dimensjonen er den andre delen av grunnpilaren «det kollektive» i PLF.

For: «Skolen skal bidra til å utvikle elevenes potensial som mennesker» (NOU 2015:8, 2015, s. 7). Det må altså skapes nye vilkår for elevens læring, slik at fremtidsrettede kompetanser utvikles. For å klare dette blir en av skolens viktigste oppgaver å både planlegge og legge til rette for kollektiv kapasitetsbygging og kompetanseutvikling. Alle endringer i skolen er avhengige av lærerens praksis og vil være basert på at lærerne engasjerer seg, er motiverte og har forståelse for *hvorfor* og *hvordan* de skal utvikle og forbedre sin undervisningspraksis. Ledelse av dette arbeidet er viktig. For lederen skal lede, men skolen skal eie utviklingsarbeidet.

Funnene våre viser at skolene i stor grad arbeider i fellesskap, har godt samhold på skolene, samarbeider om å finne løsninger på elevenes mange ulike behov, at det finnes ulike samarbeidsmåter og at profesjonell utvikling fokuserer på undervisning og læring. I rammeverket til Fullan og Quinn (2017) er det å utvikle en samarbeidskultur en av de fire viktige og riktige driverne. De viser til dette som en kraft, en endringskraft, som skapes ved å bygge og fremme samarbeidskulturer der en vil oppnå å snu det som er komplisert og fragmentert, til nettopp en målrettet sammenhengende endringskraft. Som lederen må du styre etter å trekke folk sammen i meningsfullt samarbeid og lede dem i riktig retning (Fullan og Quinn 2017, s. 70; Senge 2006).

I undersøkelsen ser vi at personalet på alle skolene jobber i fellesskap for å utvikle og forbedre sine kunnskaper, ferdigheter og strategier, og at de bruker denne nye kunnskapen i sitt arbeide. Dette peker i retning av det som Fullan og Quinn kaller en vekstkultur, (2017 s, 71).

Selv om rektorene skårere at de i stor grad arbeider slik, så melder noen av rektorene inn i etterfølgende påstander, at de ansatte i mindre grad samarbeider om å analysere ulike datakilder for å vurdere pedagogisk praksis (32%) og at de i mindre grad samarbeider om å analysere elevenes arbeid for å forbedre elevenes undervisning (18%). Det kan tenkes at rektorene ikke er bevisste nok på at det å jobbe i felleskap, også handler om å analysere datakilder og elevenes arbeid for å forbedre elevenes undervisning. Dermed er det noen skoler som ikke får til å skape mening og gode sammenhenger omkring analysearbeidet.

Informasjonen skolene har av datakilder og forskningsresultater om skolen og elevene må vi kunne omsette til viktige og riktig informasjon. Dette er et lederansvar. Lederen skal lede i riktig retning for at alle ansatte på skolen skal eie det. Forskningsfunn og resultatdata må gjøres tilgjengelig for å kunne brukes i en sammenheng, og må være en naturlig bestanddel i avgjørelser om undervisning og læring. I medarbeidersamtaler bør dette også være et tema som går igjen, og på den måten ansvarlig gjøres både rektor og medarbeider.

Rektor og skolens ledelse må være lærende sammen med personalet og modellerer læring for å bygge profesjonell kapital, forme kulturen og skape størst mulig fokus på læring. Ledelsen skal gå foran som et eksempel, være lærende ledelse. Gjennom lærende ledelse kan en kultur preget av tillit og åpenhet skapes. Det må være etablert et godt miljø og fokuset må være på profesjonelle læring og ikke individuell læring. Det må skje i en gruppe hvor fokuset er på kollektiv kunnskap (Louis og Stoll 2007). Irgens (2010) snakker om rommet for kollektiv utvikling. Undersøkende og reflekterende arbeid i felleskap bygger organisasjonens kunnskap, som igjen er med å bygge skolens felles mentale modeller av undervisning og læring. Denne systemtenkningen fører til en dypere forståelse for hva som skal til for å nå mål og visjoner. Fullan og Quinn (2017) peker på dette som å tilrettelegge for dybdelæring, mens Senge (2006) og Argyris & Schön (1996) viser til at kjernen for skolen som lærende organisasjon ligger i endringen av tankesettet til alle ansatte i skolen.

En av utfordringene knyttet til utvikling av PLF er ifølge Stoll (2022) at vi ikke har det samme språket til å kunne snakke sammen. Når man her i denne dimensjonen snakker om kollektiv læring, at vi har en felles praksis, og vi samtidig ser at flere rektorer melder tilbake at de ansatte i mindre grad analyserer forskningsfunn, så kan dette henge sammen med at de faktisk ikke har språket eller kompetansen til å analysere og anvende data. Dette er, dersom man skal se det i lys av selve definisjonen av P`en i PLF, så har vi ikke språket til å klare å

være profesjonelle. I utviklingen av profesjonell kapital må vi også utvikle det profesjonelle språket vårt. Dette kan gjøres gjennom å stille analytiske spørsmål til etablert praksis.

Å ta med interessenter i den allerede krevende øvelse som kollektiv læring er, ser vi ut ifra resultatene i denne dimensjonen er utfordrende for skolene. Potensialet som ligger i å involvere foresatte og nærmiljø har vi løftet frem tidligere i dette kapitlet. Vi håper at det blir tatt tak i på en måte som innebærer at man anerkjenner hverandres kompetanse i det komplekse utfordringsbilde vi står i og at det blir lagt til rette for at kollektiv læring også her kan finne sted.

6.1.4 Delt personlig praksis, erfaringsdeling

Denne dimensjonen handler om å endre praksis gjennom erfaringsdeling, og er det vi har pekt på som den tredje grunnpilar i PLF. Delt personlig praksis handler om i hvilken grad observasjoner og tilbakemeldinger til hverandre brukes, graden av samarbeid om vurdering av elevene, deling av praksiserfaringer og systemer som mentoring og veiledning. Profesjonell læring er når lærerne arbeider og lærer sammen, mens de hele tiden evaluerer det de gjør og elevenes behov, interesser og ferdigheter. Vi nærmer oss individet i organisasjonen. Lederen skal legge til rette for at det på skolene skal handle om og arbeides med profesjonell læring og kollektiv erfaringsdeling.

Det er to områder i denne dimensjonen som peker seg ut positivt, og som viser at de fleste rektorene har dette på **agendaen**. De er enige i at personalet i stor grad deler uformelt ideer og forslag for å forbedre elevenes utvikling og læring, og at enkeltpersoner og team har mulighet til å anvende egen læring, og dele praksiserfaringer. Når vi ser hele dimensjonen under ett, har den like vel størst spredning i resultatene og lavest gjennomsnitt av alle dimensjonene totalt.

Svarene fra undersøkelsen peker i retning av at når det handler om at det å øve, trene og dele sammen, ser vi størst spredning mellom skolene. Det kan fortelle oss at det er ulik praksis og at enkelte skoler kanskje ikke er rigget for dette ennå. Der rektorene skårer seg høyest i denne dimensjonen er påstand 36. *Enkeltpersoner og team har **mulighet** til å anvende egen læring, og dele praksiserfaringer.* Muligheten blir kanskje ikke brukt. Fullan og Quinn (kilde s. 96) peker på at samarbeid må inkludere fire viktige komponenter. Behovet for å skape en *vekstkultur*, både gjennom det vi sier og det vi gjør. En *lærende leder* som modellerer ved å

forme og skape best mulig læring for alle. *Strategier for kapasitetsbygging og tilnærminger for å fremme dyptgående samarbeid.*

I rammeverket er det å utvikle samarbeidskulturer er en viktig komponent i å skape koherens. Erfaringsdeling fordrer samarbeid, men samarbeid kan være utfordrende og alle samarbeidstilnærminger er ikke like effektive. Fullan og Quinn (2017) viser til Dafour og Fullan (2013) som skriver at: «konseptet med profesjonelle læringsfelleskap har blitt langt mer populært enn det den konsistente virkningen på elevenes læring skulle tilsi» (s. 85). Tanken med læringsfelleskap er ikke feil, men at vi jobber skulder mot skulder trenger ikke bety at vi er lærende. Samarbeidet må knyttes tett opp mot en allerede eksisterende praksis, som betyr at samarbeidserfaringer vi har i daglig arbeid blir brukt til å utforme og vurdere læring, basert på lærervalg og innspill fra kollegaer. Den måten å jobbe på kan få en dramatisk effekt når det gjelder å gi lærerne ny giv og forbedre resultatene (Fullan og Quinn s. 85, Robinson, 2016). Skolens kunnskap om sin egen arbeidsprosess må bli en del av den daglige driften – en måte å jobbe på. Da vil vi bevege oss mellom det utforskende og det stabile, som igjen gir en vekselvirkning som genererer kunnskapsarbeid (Tronsmo, 2022).

Sentrale styringsdokumenter peker på at det er tydelige forventninger til skolelederen om å utvikle lærende organisasjoner som setter søkelyset på «(...) *personalets læring og ikke bare elevenes*» (Meld. St. 30 Kultur for læring (2003–2004), s. 23). Vi vet at en forutsetning for at PLFer utvikles, er at **alle** deltar aktivt i arbeidet. Vi skal målrette innsatsen til elevenes beste. Betydningen av dette ser vi i våre to kommuner, som gjennom flere år har jobbet med å utvikle profesjonelle læringsfelleskap gjennom ulike satsinger. I kvalitetsmeldingen i Kristiansand kommune for oppvekst 2020 og i strategiplan for Vennesla kommune 2019-2023, pekes det på ulike strategier for å utvikle kvalitet og hvordan vi kan omsette dette til praksis i skolene. I disse styringsdokumentene fremheves god ledelse, nettverkssamarbeid og kvalitetsutvikling gjennom å bruke resultater. Våre funn bygger opp om dette arbeidet. Mange skoleledere kan mangle selvtillit og ferdigheter for å kunne engasjere seg i samtaler der datakilder danner grunnlaget for en dialog om sammenhenger mellom undervisning og elevenes læring (Emstad & Birkeland, 2020). Som rektor må du samarbeide med lærerne om å tolke og forstå både forskningsbasert kunnskap og resultatdata, for så legge en plan for videre arbeid. Dette er i tråd med både våre resultater og tiltak som skisseres i rapporten *En skole for vår tid* (2021). Det er i denne sammenheng også viktig å gjøre resultater, forskning

og erfaringer som personalet gjør seg, tilgjengelige for alle, på den måten vil det styrke «måten vi jobber på her» og kvaliteten på det som skjer i klasserommet øker.

Vi ser også at når det kommer til erfaringsdeling, er det stor variasjon mellom skoler, og at det kan oppleves som et strev med å få til gode strukturer og holdninger. Erfaringsdeling er mer enn det som skjer i utviklingstiden på onsdager fra 13-16. Denne måten å jobbe på skal gjennomsyre vår praksis. Det er mange forhold som ligger til rette for at vi kan få dette til. Det skal være naturlig å spørre en kollega om hjelp. På flere skoler er det i dag innført tolærersystem, eller at lærerne og klassene er organisert som trinn. Dette er strukturer som kan utnyttes slik at vi både kan observere og gi veiledning og tilbakemeldinger til hverandre. Som skoleleder må du tilrettelegge, forvente og etterspørre at dette skjer, for deretter bruke det strategisk i skolens utviklingsarbeid. På den måten skapes system og sammenheng.

Troen på at du kan lære noe av andre er tittelen på denne masteren, og vi mener dette er kjernen i det å være et profesjonelt lærende fellesskap. Vi blir til i møte med andre. Vi må tørre å dele både suksess og nederlag. Når det her i denne dimensjonen spørres om observasjoner, tilbakemeldinger og erfaringsdeling, handler dette om måter å strukturere innholdet i samarbeidet på. For det er praksis som er utgangspunkt, og det er praksis som skal endres. Dialogen mellom ansatte er sentral. For å endre praksis må man reflektere over handling, for det er når man gir respons på hverandres praksiserfaring at man har mulighet til å lære noe nytt. Gjennom å dele erfaringer og lytte til hverandre så utvikles våre egne tanker og mentale kart (Senge 2006). Dette kan igjen føre til at vi tenker annerledes og prøver ut nye ting, som igjen er med på å føre til endring (læring).

Å utvikle samarbeidskulturer er en sentral del av systemtransformasjon (Fullan og Quinn 2017). Denne dimensjonen viser blant annet til relasjonen mellom lagarbeid og individualisme, og den rollen samarbeid spiller i utviklingen av både sterke grupper og individer. Skolelederne i Kristiansand og Vennesla må fokusere på denne dimensjon for å klare å lykkes med å utvikle et velfungerende PLF.

6.1.5 Støtteordning strukturer og relasjoner

Denne dimensjonen handler blant annet om i hvilken grad rektorene vurderer at tillit og respekt finnes blant alle ansatte, i hvilken grad skolene anerkjenner og feirer prestasjoner og i

hvilken grad det settes av tid og rom til samarbeid. For å få til dette, kreves det et sterkt, støttende lederskap, hvor lederen må fasilitere konteksten for PLF arbeidet og etablere og vedlikeholde et miljø preget av tillit. Strukturer og relasjoner er støtteordninger som omkranser de tre grunnpilarene i PLF. Som leder må du håndtere krav og satsinger ovenfra og fra egne rekker, og samtidig skjerme skolen for å gi ro til det arbeidet som foregår.

Vi ser ut fra svarene til dimensjonen støtteordninger - *relasjoner* og *strukturer*, at skolene setter av tid og rom til samarbeid, har utviklingsplaner som oppmuntrer til kollektiv læring. Alle skoler er 100% enige i at det er omsorgsfulle relasjoner og en kultur bygget på tillit og respekt. Når skolelederne skårer denne dimensjonen så høyt forteller det oss at forutsetninger som strukturer og relasjoner ligger der som en grunnleggende støtte til PLF arbeidet, og det er bra.

Det er i skjæringspunktet, mellom drift - utvikling og individuelt- kollektivt, at rektoren befinner seg til enhver tid. Irgens (2010) presiserer at man må jobbe i alle rommene samtidig for å holde utviklingshjulet i gang. Dette må skoleledere legge til rette for. Irgens argumentere med at når vi er i de fire rommene samtidig får vi en dypere forståelse for hva vi holder på med, og vi jobber mot det som Fullan og Quinn omtaler som Koherens. Det er ledelse som skal koble alle komponentene sammen i rammeverket. De fire riktige driverne, *målretta innsatsen, utvikle samarbeidskultur, tilrettelegge for dybdelæring, og skape en ansvarskultur*, leder til sammenheng (2017, s. 149). Dette er en evighetsjobb fordi mennesker kommer og går, og dynamikken i organisasjonen er i kontinuerlig endring. Målet er at skolen skal opparbeide seg en kultur «sånn gjør vi det her hos oss», å leve i denne evighetsjobben.

Stoll peker på at *tid* er blant de største utfordringene knyttet til utvikling av PLF. Tid er et vesentlig strukturelt element. Det må legges til rette for at ansatte får snakke sammen, planlegge sammen, observere hverandre, diskutere, analysere data osv. En leder må være kreativ i å finne tid og sted for samarbeid. For at gode samarbeidskulturer skal kunne utvikles må det planlegges hvor, når og hvordan de ansatte skal kunne arbeide, samarbeide og lære sammen. Alle rektorene sier seg 100% enig i at det settes av tid og rom til samarbeid. I kap.5 pekte vi på at flere av påstandene som fikk lavere gjennomsnittskåre, har en fellesnevner hvor utfordringen tid er en viktig faktor. Begrepet tid står ikke direkte i påstandene, men vi vi

tolker at det ligger der indirekte som en faktor for å få det til. For å illustrere, i påstand 35: «Personalet har muligheter for å veilede hverandre, og trene på pedagogisk praksis sammen». Bak ordet mulighet så ligger også tid og rom.

Det er rektor som skal lede arbeide med å videreutvikle praksis - sin egen, den ansattes og skolens. Mange skoleledere opplever utnyttelse av tiden som utfordrende. Velg et realistisk utviklingsarbeid. Noe man klarer å følge opp i en hektisk skolehverdag. Det er bedre å gjøre det skikkelig, høste erfaring og oppleve mestring, enn å gjøre det stort og komplisert. Følg opp arbeidet i lærernes profesjonelle læringsfelleskap og sørg for at kunnskapen som utvikles der, blir dokumentert, delt og fulgt opp. Det er lett å være enig om hva vi bør gjøre, men det er vanskelig å gjennomføre «bør» i praksis. Ved å lytte til ansatte og dele av egne erfaringer og kompetanse legger man som leder til rette for en respektfull og anerkjennende dialog. Men det må prioriteres. Og skal du som leder bli god på dette, må også du øve, trene og dele. Det er lett å ha forståelse for at det er hektisk og krevende, både og være rektor og lærer. Opplevelsen av å ikke strekke til, kan alle kjenne seg igjen i. Men det er en grunn til at gode skole blir bedre. De har stått i noe over tid slik at det faktisk har fått bli noe mer enn et «stunt». Som både skoleeier og skoleleder må man velge og våge i stå i det!

Vi tror at dette også kan være noe av årsakene til at ledere nettopp ikke står lenge nok i utviklingsarbeid, da det etter hvert blir vanskelig å forklare, sette ord på, hvorfor vi gjør det vi gjør. Det være seg å arbeide med forskningsfunn eller resultatdata, utviklingsarbeid over lengre tid eller utviklingsarbeid som til tider både kan oppleves lite nyttig og fragmentert. Det er lettere å si at vi ikke har tid. Kompassrosen til Glosvik m.fl. (2014) trekker frem flere av disse motsetningene som er reelle utfordringer i hverdagen. Særlig den som går på *ytelse*, skolens mandat som er undervisning mot *kapasitetsbygging* i kollegafelleskapet. Kunsten å få lærerne som i sitt hode er på vei til å planlegge morgendagens undervisning til å reflektere over gitte (absolutt reelle) utfordringer vet vi er vanskelig å stå i. Vi presiserer hvor viktig det er at ledere på alle nivå opplever en trygghet til å kunne jobbe i disse prosessene med sitt personale. At de kan identifisere sammenhenger, ha en verktøykasse av metoder, og at rektorene også i sitt PLF på tvers av skolene kan få dele erfaringer rundt dette.

Stoll og Louis (2007) peker på *relasjoner* når de understreker at profesjonell læring skjer i en gruppe som fokuserer på kollektiv kunnskap, og at dette skjer innenfor et *godt miljø*. For å ha kapasitet til å jobbe med PLF er må man ha en grunn til å være sammen, ellers vil vi ikke

holde sammen. En viktig lederoppgave er å lede læring og å skape en romslig kultur. Gode relasjoner mellom de ansatte tuftet på tillit, og respekt for andres ulike perspektiv er vesentlig for å få dette til. Rektor må legge til rette for et støttende klima der de ansatte tørr å være utforskende og der det legges til rett for erfaringsdeling og refleksiv praksis (Emstad & Birkeland, 2020). Vi må tørre å stille de kritiske spørsmålene, legge til rette for dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1978). Erfaringsdeling kan foregå i små settinger, eller i hele personalet. Uavhengig av når og hvor skal det være trygt å både dele og å gi respons.

Senge trekker fram en fallgrube for lederen i dette; «Myten om lederskap gjennom team» (Glosvik 2014, s. 25), og viser til Argyris og Schön som sier at store komplekse utfordringer og opplevelse av tilkortkommenhet kan bryte ned de fleste lederteam. Kollektiv læring og felles gransking av utfordringer, utfordrer oss som mennesker uavhengig av rolle. Det er vanskelig å innrømme manglende kunnskap og usikkerhet. Det er mye å hente ved at rektor lærer skulder mot skulder, men det er også en krevende øvelse da det til tider kan oppleves at en leder skal «fikse opp». For at **alle** skal lære gjennom dobbeltkretsen, er dette noe vi må være bevisste på og som ledere må du våge å modellere dette.

Fellesskapet er viktig, og limet kan være den opplevelsen av å lykkes sammen. I skolen bør vi bli flinkere til å regelmessig løfte frem gode resultater og det vi lykkes med. Dette er med på å skape en lagånd og ansvarskultur (Fulland og Quinn, 2017). Nesten 1/3 av rektorene forteller at de i liten grad er gode på å løfte frem og anerkjenne særlig gode resultater. I denne påstanden ligger det en dobbel bunn. For det første handler det om faktisk å se på sine egne resultater og løfte frem suksess; målbare resultater eks nasjonale prøver, elevundersøkelsen, tifaktor, eksamen osv. For det andre så handler det noe om å sette seg noen delmål, noen milepæler, som kan vise at vi er på rett vei. Dette må også feires. For hva er tegnet på at vi lykkes? Og hva er tegnene på at vi er på vei til å bli et lærende profesjonelt fellesskap? Jo, da har vi de gode dialogene, vi tørr å prøve ut nye ting, vi deler både suksessen og utfordringer, det forventes at vi må kunne forklare og begrunne egen praksis. Først da er vi profesjonelt lærende.

6.2 Dimensjon 5 Problemstilling 2: *I hvilken grad bruker skoleleder ressurslæreren(e) i dette (PLF) arbeidet?*

Ressurslæreren er en del av støttestrukturene rundt rektor. En leder trenger et lag rundt seg, og ressurslæreren er en del av dette laget. Innenfor teori om PLF i verktøyet PLCA-R, ser vi ressurslæreren som en støtteordning i dimensjon 5. Her brukes begrepet ressurspersoner om en person som skal tilby ekspertise og støtte for kontinuerlig læring. Dette kjenner vi igjen i rollebeskrivelsen til ressurslæreren i Region Kristiansand.

Denne dimensjonen forteller oss noe om i hvilken grad ressurslæreren er anerkjent i personalet, hvilke forventninger som stilles til ressurslærerrollen, grad av samarbeid med ledelse i planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeid ved skolen.

Funnene i undersøkelsen forteller oss at skolelederne er fornøyde med og i stor grad bruker ressurslæreren i arbeidet med PLF. Noen områder peker seg likevel ut som felt som det bør arbeides videre med i begge kommunene.

Vi har valgt å forstå ressurslærerrollen i lys av blant annet Dafour og Marzanos (2011) beskrivelse av et samarbeidende team. Dette teoretiske perspektivet beskriver en teamleder og trekker frem dens rolle som en katalysator i utviklingsarbeid. De løfter frem flere faktorer som må tas hensyn til når teamledere skal velges. Vi kjenner igjen flere av disse trekkene i «vår» ressurslærer; evnen til å påvirke sine kollegaer, arbeide mot å bli et profesjonelt lærende felleskap, teamlederens selvtillit og ønske om å holde kursen, og til slutt, evnen til å tenke systematisk og helhetlig.

I koherensmodellen til Fullan og Quinn (2017) har ressurslæreren en viktig rolle i utviklingen av den riktige og viktige driveren *samarbeidskultur*. Ressurslæreren er en del av den dynamiske kraften som man ønsker å få til. Når samarbeidskulturer skal utvikles, peker Fullan og Quinn på at man må benytte relasjoner og kollektiv ekspertise for å snu det som er komplisert og fragmentert, til at det blir en målrettet sammenhengende endringskraft. Ledere trenger hjelp til å trekke folk sammen i meningsfulle samarbeidskonstruksjoner. Lederen kan ikke gjøre dette alene, og må ha støtte for å stå i dette arbeidet. Ressurslæreren vil i samarbeide med rektor bidra inn med en type «fot i bakken»-kunnskap om hva som rører seg både i klasserom og på trinn blant lærerne. På denne måten vil tiltak og utviklingsområder

forhåpentligvis treffe bedre, og de ansatte får en opplevelse av både medbestemmelse og påvirkning på hva som tas tak i. Samarbeidskulturen må inneholde ulike komponenter, en av dem er lærende lederskap (Fullan og Quinn 2017). Lederen må modellere læring ved å gå foran som et godt eksempel og delta aktivt som læringspartner i utviklingsarbeidet. I tillegg er det lederens oppgave å utvikle støttemekanismer og prosesser som skaper lærersamarbeid, hvor da ressurslæreren blir en av disse mekanismene, og kommer inn som en del av støtteordningen.

I dette batteriet, sett ut ifra koherensmodellen, ser vi at lederskap også her handler om å lede mot sammenheng. Ledelsen skaper sammenheng når de kombinerer alle fire drivere, og da er ressurslæreren, om enn ganske liten – men dog en komponent i dette. Ressurslæreren er en del av det teamet rundt lederen som skal støtte arbeidet mot sammenheng. Samtidig peker Fullan og Quinn (2017) på at en viktig del av lederskapet er å utvikle ledere på alle nivå. Furu mfl. (2022) skriver i sin rapport at disse lærerne, ressurslærerne, har fått en særlig funksjon i arbeidet med sentralt igangsatt skoleutvikling.

Vi ser er en liten variasjon i hvordan ressurslærerne har fått jobben. Noen skoler peker ut ressurslæreren og rekrutterer ikke gjennom utlysning av stilling. Dette er et valg som skoleleder må ta. Vi ser at det kan være en utfordring på små skoler. En av respondentene skrev i sin kommentar: «Liten skole, få ansatte. Slike verv går til dem som har mulighet og tid. Ikke alltid til den mest kompetente. Derfor veldig variert hva man får ut av vervene.» Det er en forskjell mellom skoleslag, der barneskolene i større grad peker ut ressurslærere. Vi ser to sider ved rekruttering. Dersom du foretar en utlysning, kan du få ansatte som er motiverte for dette. På den andre siden kan du ved å peke ut personen, i større grad få den ressurslæreren som er anerkjent i personalet. Da kan man også få den som komplimenterer lederen, bygge et godt team. Her er det viktig at skoleleder gjør en strategisk avveining. Vi er glade for å se at de aller fleste rektorene melder inn at ressurslæreren er anerkjent i personalet.

Nesten alle rektorene beskriver ressurslærer som *sentral* i gjennomføringen av utviklingstiden på skolen. Det er bra. Men, dersom sentral innebærer at ressurslærerne får det hele og fulle ansvaret for skoleutviklingen, vil vi igjen presisere at: Skoleleder leder, og skolen eier – og ressurslæreren er en *støtte* i dette arbeidet! Skolelederen kan ikke distribuere hele ansvaret. Her ser vi at rektorene holder opp ressurslæreren som en viktig støttefunksjon i

skoleutvikling. En kommentar belyser dette: «Når det gjelder ressurslærers bruk av tid til planlegging og gjennomføring av utviklingstid er vi enda i utprøvningsfasen. De er med i planlegging, men har hatt lite ansvar for selve utviklingstiden».

Tidsressursen oppleves ulik mellom skolene. Dette var den påstanden med klart lavest skår og størst spredning i dette batteriet. Vi kan igjen vise til Stoll (2022) som peker på tidsressursen som en utfordring for å utvikle PLFer. Vi tolker det slik at her handler det om at rektorene anerkjenner rollen ressurslæreren har i skolen, og ser nødvendigheten av den.

Vi har beskrevet ressurslæreren som en støtte i skoleutviklingsarbeidet, laget rundt rektor. Ressurslæreren skal sammen med skoleleder oversette og være en endringsagent med forståelse for den eksisterende praksis og for endringsagendaen i utviklingsarbeidet. Både lokalt på skolen og i kommunen. Vi ønsker ikke at skoleutvikling skal bestå av «happenings», slik at det viktige oppdraget blir både å tenne en gnist, men like viktig å klare å holde engasjementet oppe over tid, slik at det blir «måten vi gjør ting her». Skoleeier på sin side skal ikke bare etterspørre god praksis, men må støtte skoler som trenger hjelp med organisering av utviklingsarbeidet og evaluere kvalitetsutviklingsarbeidet sammen med skolene. Ledelsesdialogen mellom skoleeier og ledelsen på skolen er eksempel på dette. Skoleeier må videre modellere læring gjennom struktur på møter, som vil gi overføringsverdi til skolene. Lærende møter i regi av oppvekst, er et annet godt eksempel. Disse møtene legger til rette for at man er nysgjerrige på egen og andres praksis, og kommuniserer en måte å jobbe med erfaringsdeling på.

Vi kan slå fast at alle skoler har ressurslærere og at alle skoler har minst to ressurslærere. Det er bra, og fører til at det ikke er så sårbart. At skolene har minst to betyr at ressurslæreren ikke står alene i dette og er en del av et team.

6.3 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet knyttet funn fra undersøkelsen til relevant teori. Spørreundersøkelsen til Hipp og Huffman baserer seg på en inndeling av ulike dimensjoner/områder, der hvor en kan se kjennetegn og viktige elementer i det å arbeide med eller i et PLF, det er også slik vi har organisert dette kapitlet.

Som svar på problemstilling 1 i denne masteroppgaven ser vi at skolelederne melder at de i stor grad arbeider med profesjonelle læringsfelleskap i Kristiansand og Vennesla. Likevel registrerer vi at det på enkelte områder er stor spredning mellom skolene. Dimensjon 4 – *erfaringsdeling*, peker seg ut som den dimensjonen som har størst spredning og lavest gjennomsnittsskår, og som ennå ikke har funnet sin form på skolene. I resultatene fra undersøkelsen ser vi at det også er noen områder som peker seg ut gjennomgående i de ulike dimensjonene. For det første ser vi at *interessenter* i mindre grad regnes med. For det andre ser vi at bruken av *resultatdata* varierer på skolene. For det tredje blir *tid* fremhevet som en knapphetsressurs, og trukket fram som en forklaring for hvorfor man ikke får tid til for eksempel utviklingsarbeid.

Som svar på problemstilling 2. i denne masteroppgaven, ser vi at skolelederne bruker ressurslæreren i arbeidet med PLF i høy grad. De er godt i gang med dette arbeidet. Variasjonen finner vi i rekruttering og tid til planlegging.

PLF er ikke en metode, men en prosess - som igjen betyr at vi aldri kan si oss ferdige med dette. Men vi ser at skolene forstår at dette er viktig og har en bevissthet rundt betydningen av å jobbe i profesjonelle læringsfelleskap. Vi vil påstå her at skolene, både Kristiansand og Vennesla er på vei.

7.0 Konklusjon og veien videre

I denne oppgaven har vi sett på profesjonelle læringsfellesskap i grunnskolen, i Kristiansand og Vennesla kommune. Med utgangspunkt i kunnskapen om at det er nødvendig for skolene å bygge kapasitet for å utvikle seg til å kunne møte nye utfordringer og krav i dagens samfunn, vil det være nødvendig å utvikle gode profesjonelle læringsfellesskap på den enkelte skole. Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen, *for elevens beste*.

Rapporten *En skole for vår tid* (2021) konkluderer med at det må gjøres en innsats i hele utdanningssystemet for å øke kunnskap og kompetanse på alle nivåer for å sikre helhet og sammenheng i arbeidsoppgaver, et systemansvar. Det er stor variasjon mellom skoler i hvordan de forholder seg til skolebasert vurdering, og skoleledere har problemer med å bruke informasjonen som kommer fra vurderingsarbeidet, til utvikling eller tiltak. Våre funn støtter dette. Dermed har vi grunn til å tenke at utfordringene vi ser i vår studie også kan være til stede i andre kommuner. Med utgangspunkt i våre funn, vil vi gi noen anbefalinger på veien videre, noen handlingsmuligheter som vi selv også i neste omgang må følge:

Skoleeier

- Se på kvaliteten og formen på den støtten skolelederne får
- Fortsette å modellere læring gjennom strukturer på møter som vil gi overføringsverdi til skolene
- Skoleeier må trygge og gi kompetanseheving slik at skolen er i stand til å kunne analysere og bruke datakilder i utviklingsarbeidet på en hensiktsmessig måte.
- Modellere gode samarbeidsformer som inkluderer interessenter i mye større grad
- Ha et bevisst og overordnet ansvar for å justere kurs og sikre at alle er på riktig vei
- Gi støtte og kompetanse direkte til de skolene som skårer lavt på dimensjonen erfaringsdeling
- Ha klare forventninger til alle skoler om å arbeide i profesjonelle læringsfellesskap der erfaringsdeling har en sentral plass på/i skolens utviklingsområder

Skoleleder

- Målrette innsatsen gjennom å få alle ansatte til å arbeide etter felles verdier og visjoner på skolen

- Skjerme skolen for å gi ro til valgt utviklingsområdet, og stå i valgt utviklingsarbeid over tid
- Tilrettelegge for et støttende klima der de ansatte tørr å være utforskende. Gå foran som lærende leder og modellerer refleksiv tenkning
- Løfte frem og feire gode resultater og det vi lykkes med

Erfaringsdeling

- Tilrettelegge for og ha tydelige forventninger til de ansatte om at vi sammen er profesjonelt lærende, og at en viktig forutsetning er erfaringsdeling
- Gi rom for systematisk observasjon og veiledning av hverandre, for å trene på og analysere pedagogisk praksis
- Ha klare og tydelige forventninger til de ansatte om å analysere og evaluere elevenes arbeid for å forbedre pedagogisk praksis
- Forvente at det skjer og synliggjøre arbeidet ved at det skal deles i fellesskapet – vise hverandre, dele erfaring og stille analytiske spørsmål
- Følge opp arbeidet, tydeliggjøre sammenhengene og knytt det til skolens felles utviklingsarbeid

Forskningsfunn og resultatdata

- Gjøre forskningsbasert kunnskap og resultatdata synlig og forståelig for de ansatte
- Bruke forskningsbasert kunnskap og ulike resultatdata sammen med de ansatte til å prioritere tiltak for å nå en felles visjon
- Trygge og gi kompetanseheving slik at ansatte på skolen er i stand til å kunne bruke datakilder i utviklingsarbeidet på en hensiktsmessig måte
- Jobbe målrettet og regelmessig med å analysere data for at det skal bli implementert i skolens måte å gjøre ting på.
- Etterspørre i medarbeidersamtalen med læreren hvordan resultatdata brukes i planlegging av undervisning

Samarbeid med interessenter

- Etablere et godt samarbeid med foresatte og nærmiljø for å bygge kapasitet gjennom å dra veksler på hverandres kunnskap og kompetanse. Bygge laget rundt lærerne ved å samarbeide med andre profesjons- og yrkesgrupper. Skolen må invitere inn

- Modellere gode samarbeidsformer som inkluderer foresatte og nærmiljø
- Involver lærerne i tettere samarbeid med foresatte og nærmiljø

Ressurslærerne

- Være strateg i valg av ressurslærer. Utvikle ledere på alle nivåer
- Bygge et solid lag rundt ledelsen med ressurslærerne som vil være viktige i utviklingsarbeidet på skolen

Læringsfellesskapet (lærerne)

- Anerkjenne eleven som en viktig ressurs for å videreutvikle skolen. Ved å legge til rette for elevinvolvering på flere nivåer vil vi kunne styrke relasjoner og utnytte den sosiale kapitalen som finnes i skolen, også eleven.
- Ha et utforskende blikk på egen praksis
- Ta avgjørelser og forbedringer i fellesskap gjennom utforskende samtaler som er opplyst av, men ikke avhengige av, forskningsfunn og resultatdata.
- Aktivt bruke observasjon, tilbakemeldinger og veiledning av hverandre. Trene og veilede på pedagogisk praksis. Arbeide og lære sammen gjennom erfaringsdeling og evaluering
- Samarbeide om å analysere ulike datakilder for å vurdere pedagogisk praksis
- Samarbeide i å analysere elevenes arbeid for å forbedre elevenes undervisning
- Invitere foresatte og nærmiljø til samarbeid for å bygge kapasitet
- Strukturere og organisere foreldremøter som lærende møter

Vi har i denne undersøkelsen spurt rektorene i graden av hvordan det arbeides med det profesjonelle læringsfellesskapet på sin skole – et lederperspektiv. Videre vil det være interessant å få innsikt i hvordan ansatte på de ulike skolene oppfatter PLF arbeidet - et ansattperspektiv.

Troen på at du kan lære noe av andre er en viktig del av det å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap. Oppdraget vårt i skolen er i dag så krevende at ingen av oss kan klare det alene.

Reisebrev fra Kreta, onsdag 12.10.2022

Vi nærmer oss avreise etter to intense uker på Kreta. Været har vært skiftende, sol og regn om hverandre. Høsten har kommet mens vi har sittet her på terrassen i Diktamo House. Vi har fråtset i nyplukkede og økologiske granatepler. Stella, fruen i huset, har nok følt litt ekstra omsorg med oss to studentene i overetasjen. Hun har traktert oss med ferske pannekaker til frokost, egg fra frittgående høner, hjemmelaget vin og olivenolje. Vi har følt på en enorm takknemlighet for å ha kunne gjort denne reisen i dobbelt forstand.

Kristine Hipp og Jane Huffman som vi har blitt bedre kjent med her nede, har en historie om hvordan man som reisende, fullastet med bagasje, skal åpne en dør. Dette er en metafor på den komplekse utfordringen vi har forsøkt å beskrive i denne oppgaven. Og vi lar dem få siste ord:

Anyone who has been traveling for a while will recall that the time when these revolving doors that accommodate you and your luggage has not always existed. In fact, you may recall or even still experience trying to get yourself and your luggage through a single, narrow stationary door. This required shifting items about to free a hand for pushing or pulling the door open and then quickly trying to move you and your items through before the door closed on you and your belongings. Depending on what you were hauling, you may or may not make it through the door on your first attempt. Fortunately, most of these original doors have been replaced with the more convenient, hands-free models that more efficiently facilitate the task.

Moving through these doors smoothly requires that you pay attention, not only to your own movement, but also to the progress of others. If someone has never operated a door like this, you may need to provide some coaching to assist him or her; for others you may provide additional information. Ultimately, you may need to make a quick assessment of whether it is time for you to proceed or allow others to go first. You may even find yourself stuck, only to find someone ready to coach you through the door. To successfully maneuver through the door you should be mindful of others seeking the same goal, which often requires adjusting your own actions to achieve the goals of those around you.

Metafor of operating of the revolving door, Hipp og Huffman (2010, s.127-128).

Oversikt over figurer

Figur 4	Illustrasjon av organisering av samarbeid i Dekomp for Region Kristiansand (2022-2023)	9
Figur 2	Lokale system for informasjonskilder for å vurdere, drøfte og utvikle kvalitet (En skole for vår tid, 2021)	14
Figur 3	Rammeverk for kvalitet og mestring (Kristiansand kommune, 2022)	19
Figur 4	Et utviklingshjul for en skole i bevegelse av Irgens (2010)	46
Figur 5	Oversikt over svarprosent i undersøkelsen (SurveyXact)	57
Figur 6	Dimensjon 1, variabel kommune, påstand 10 (SurveyXact).....	69
Figur 7	Dimensjon 2, påstand 12 og 13 (SurveyXact).....	71
Figur 8	Dimensjon 2, variabel kommune, påstand 19 (SurveyXact)	72
Figur 9	Dimensjon 5, Støtteordning – struktur, variabel kommune, påstand 47 (SurveyXact)	83
Figur 10	Dimensjon 5, støtteordning – struktur, variabel kommune, påstand 48 (SurveyXact)	83

Oversikt over tabeller

Tabell 1	Fordeling av skoler i kommunene	55
Tabell 2	Fordeling av respondenter på skoleslag	65
Tabell 3	Fordeling av ressurslærere på skoleslag	65
Tabell 4	Oversikt dimensjonene i PLF	66
Tabell 5	Dimensjon 1, Delt og støttende ledelse	67
Tabell 6	Dimensjon 2, Delte verdier og felles visjoner	70
Tabell 7	Dimensjon 3, Kollektiv læring og felles praksis	73
Tabell 8	Dimensjon 3, variabel skoleslag	75
Tabell 9	Dimensjon 4, Delt personlig praksis (erfaringsdeling)	76
Tabell 10	Dimensjon 5, Støtteordning – relasjoner	78
Tabell 11	Dimensjon 5, Støtteordning – strukturer	81
Tabell 12	Dimensjon 5, Støtteordning – ressurslærer	84
Tabell 13	Dimensjon 5, Støtteordning – ressurslærer, variabel kommune	86
Tabell 14	Dimensjon 5, Støtteordning – ressurslærer, variabel skoleslag	87

Referanser

- Andreassen, R. A., Irgens, E., & Skaalevik, E. (2010). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Dufour, R., & Marzano, R. (2011). *Leaders of Learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Bloomington: Solution Tree.
- Emstad, A. B., & Birkeland, I. (2020). *Lærende ledelse. Skoleleders rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Etzioni, A. (1982). *Moderne organisasjoner*. Oslo: Tanum-Norli.
- Fullan, M. (2017). *Ledelse som setter spor. Etterlat alltid dine medarbeidere i læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen. De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Oslo: Kommuneforlaget .
- Furu, E., Skrøvset, S., & Slettbakk, Å. (2022, 10 30). *Lærere i nye roller som oversettere: Hvilket handlingsrom har de for utvikling?* Hentet fra UiT Munin: <https://munin.uit.no/handle/10037/20409>
- Glovik, Ø., Langfeldt, G., & Roald, K. (2014). *Rektorrollen - Om å skape ledelese i skolefellesskapet*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming Teaching in Every School*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *Den fjerde vei. En inspirasjon til endring i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hart, P. ', & Tummings, L. (2019). *Understanding Public Leadership*. London: Bloomsbury Academic.
- Hattie, J. A. (2014). *Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Helstad, K., & Mausethagen, S. (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Henriksen, L., Rakstan, B., & Stangeland, I. (2021). *Veien mot profesjonalitet: Skoleleders beskrivelse av arbeidet med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap [Masteroppgave]*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). *Demystifying professional Learning communities – school leadership at its best*. Plymouth: Rowman & Littlefield Education.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas : Southwest Educational Development Laboratory.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2020). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, J. A., & Olsen, B. (2008). *Skoleledelse - skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kirkhaug, R. (2019). *Lederskap. Person og funksjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristiansand kommune. (2022, 08 28). *Kvalitetsmelding for oppvekst 2020*. Hentet fra <https://www.kristiansand.kommune.no/contentassets/c21af8e17f134d42b57272c8d28d8bee/kvalitetsmeldingen-for-oppvekst-2020.pdf>
- Kristiansand kommune. (2022, 08 28). *Rammeverk for kvalitet og mestring*. Hentet fra https://kristiansand.extend.no/export/nyekristiansand/rammeverk/docs/doc_4080/index.html
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Om lærerrollen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra utdannings: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (u.d.). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*.
- Kunnskapsdepartementet. Ekspertgruppe for skolebidrag. (2021). *En skole for vår tid*. Oslo: Regjeringen.
- Levine, T. H. (2011). *Experienced teachers and school reform: Exploring how two different professional communities facilitated and complicated change*. *Improving Schools*, 14(1), 30-47
- Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V., & Røsdal, T. (2018). *Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling*. Utdanningsdirektoratet.
- Meld. St. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

- Meld. St. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 11 (2008-2009) *Læreren Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag - Fordypning - Forståelse*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*.
 Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Nielsen, J., & Repstad, P. (1998). *Fra nærhet til distanse og tilbake igjen . I Mellom nærhet og distanse* (s. Kap.12). Oslo: Universitetsforlaget.
- NIFU. (2022, 10 30). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Ungdomstrinn i utvikling (UiU) 2012-2017 – sluttrapport: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/ungdomstrinn-i-utvikling-uiu-2012-2017--sluttrapport/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelser av fag og kompetanser*.
 Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
- Qvortrup, L. (2012). *Dette vet vi om. Skoleledelse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Qvortrup, L. (2018). *Dette vet vi om profesjonelle læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2018). *Profesjonelle læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Region Kristiansand Oppvekstnettverket. (2022). *Desentralisert kompetanseutvikling. Plan for skolebasert kompetanseutvikling 2022-2023*.
<https://www.statsforvalteren.no/siteassets/fm-agder/dokument-agder/barnehage-og-opplaring/nasjonale-satsinger-for-kompetanseutvikling/planer-desentralisert-kompetanseutvikling-i-skolen/region-kristiansand-2022.pdf>
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeier utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2016). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Schiefloe, P. M. (2121). *Organisasjonsanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. London: Random House Business Books .
- Stoll, L. (2022, 10 9). *Læringsmiljøsenderet UiS*. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/skole/skolen-som-laerende-organisasjon>
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas*. London/New York: Open University Press/McGraw Hill.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the literature. *Journal of Educational Change*, 221-258.
- Strand, T. (2012). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Strand-Brunvatne, G. (2020). *Barnehagen og profesjonelle læringsfellesskap: I hvilken grad arbeides det med profesjonelle læringsfellesskap i barnehagene i Kristiansand, og finner vi variasjon mellom barnehagene? [masteroppgave]*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Sørreime, Ø. (2022, 10 30). *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra Tiden er kanskje inne til å dreie styringssystemet i skolen i en mer tillitsbasert retning: <https://www.utdanningsnytt.no/administrasjon-reaktorutdanning-skoleleder/tiden-er-kanskje-inne-til-a-dreie-styringssystemet-i-skolen-i-en-mer-tillitsbasert-retning/283655>
- Tronsmo, E. (2022, 12 7). *Webinar: Læreres profesjonsfellesskap*. Hentet fra YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=1p2cKEcSXiA&t=14s>
- Vennesla kommune. (2019). *Utviklings- og kompetanseplan – Venneslaskolen 2019-2022*
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Appendiks

Vedlegg 1 Spørreundersøkelsen PLCA-R

Velkommen til undersøkelsen!

Profesjonelle læringsfellesskap

Formål

Denne undersøkelsen er en del av et masteroppgaveprosjekt og har som formål å kartlegge profesjonelle læringsfellesskap (Professional learning communities) ved skoler i Kristiansand og Vennesla kommune. Masteroppgaven er en del av et samarbeidsprosjekt mellom Senter for anvendt kommunalforskning (SAKOM) og Kristiansand kommunen ved virksomhetsområde oppvekst. Masteroppgaven gjennomføres ved studiet Master i ledelse, UiA.

Ved hjelp av denne undersøkelsen vil vi innhente data som kan gi oss et bilde av det profesjonelle læringsfellesskapet ved skoler i kommunene.

Hva er profesjonelle læringsfellesskap?

Begrepet profesjonelle læringsfellesskap (PLF) stammer fra det engelske begrepet Professional Learning Communitys (PLC). I profesjonelle læringsfellesskap er det fokus på læring i grupper og den kollektive kunnskapen som utvikles mellom lærere, elever og skoleledere. Profesjonelle læringsfellesskap defineres som kollektiv læring gjennom refleksjon, samarbeid, inkludering og læring i et utviklingsperspektiv, og er en vedvarende prosess.

Undersøkelsen er utviklet og basert på Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i undersøkelsen da du er rektor ved en skole i Kristiansand eller Vennesla kommune. Undersøkelsen sendes til samtlige skoler i kommunene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Undersøkelsen består av et spørreskjema hvor du skal ta standpunkt til ulike påstander knyttet til profesjonelle læringsfellesskap, bl.a. om støttende ledelse, kollektiv læring og støtteordninger som tilrettelegger for læring. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk. Undersøkelsen er anonym, og det er frivillig å delta i prosjektet. I første omgang vil det foretas en gjennomgang av ikke-anonymisert data fra undersøkelsen til videre intervjuer med et utvalg av skoler. Videre i studien vil data anonymiseres, og kun anonyme og aggregerte data vil publiseres i masteroppgaven.

Undersøkelsen vil ta ca. 10-15 min å gjennomføre.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Senter for anvendt kommunalforskning ved Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet. Anonymiserte resultater fra undersøkelsen vil presenteres for Kristiansand kommune, virksomhetsområde oppvekst.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Undersøkelsen er anonym, og ingen personopplysninger innhentes eller kobles til øvrige data.

Hvem har ansvar for undersøkelsen?

Senter for anvendt kommunalforskning, UiA, vil være ansvarlig for innhenting og bearbeidelsen av anonymiserte data i prosjektet, masterstudenten vil få tilgang til data fra undersøkelsen.

For å samle inn, bearbeide og lagre data fra spørreundersøkelsen benyttes SurveyXact.

Opplysninger fra deltakere i studien vil anonymiseres og ikke kunne identifiseres ved publikasjoner av rapporter eller vitenskapelige artikler med utspring i prosjektet, det er kun aggregerte og ikke individdata som er aktuelle i denne undersøkelsen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Studien vil avsluttes 15. desember 2022. Anonymiserte data kan bli benyttet til oppfølgingsstudier eller andre forskningsformål ved Senter for anvendt kommunalforskning.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Masterstudent: Hege Eidsaa, hege.eidsaa@vennesla.kommune.no

Masterstudent: Åse Marit Eikestøl, ase.marit.eikestol@kristiansand.kommune.no

Veileder for masteroppgaven: Nichole E. Silva, nichole.e.silva@uia.no v/Senter for anvendt kommunalforskning, UiA

Med vennlig hilsen

Hege Eidsaa, Åse Marit Eikestøl og veileder

Vurdering av profesjonelle læringsfellesskap

Dette spørreskjemaet skal **vurdere dine oppfatninger** om profesjonelle læringsfellesskap ved din skole.

I undersøkelsen skal du **vurdere ulike påstander** om deg selv som skoleleder, om personalet og interessenter basert på ulike aspekter og egenskaper som kjennetegner et profesjonelt læringsmiljø.

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

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

Navn på skole:

Antall ressurslærere:

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

Svært uenig

Uenig

Enig

Svært enig

Nøkkelbegrep

- Rektor = Enhetsleder

- Personal= Ansatte / personalet / støttepersonell

- Interessenter = Foresatte og nærmiljø

- Team= Eks: plankomite/koordineringsteam/ressursteam/trinnmøter (se sp.9)

Delt og støttende ledelse

1. Ansatte er konsekvent involvert i diskusjoner og avgjørelser i en stor del av skolens saker/temaer
2. Rektor tar med / tilegner seg råd fra personalet i sine avgjørelser
3. Ansatte har tilgang til viktig informasjon
4. Rektor er proaktiv og tar tak i områder der det behøves oppfølging
5. Ansatte har mulighet til å være med å initiere/sette i gang endring
6. Rektor deler både ansvar og suksess ved innovative tiltak
7. Rektor legger opp til demokratisk deltakelse fra personalet, og deler makt og myndighet
8. Ledelse av læring oppmuntres og fremmes blant de ansatte
9. Beslutningstaking skjer gjennom kommunikasjon og team på tvers av grupper og avdelinger
10. Interessenter (foresatte og nærmiljø) opplever at det er et felles ansvar for elevers og læring utvikling i samarbeid med skolen, uten at skolen pålegger/krever dette.
11. Personalet benytter seg av flere datakilder (forskningsbasert kunnskap og ulike resultatdata) i avgjørelser om undervisning og læring

Eventuelle kommentarer

Delte verdier og felles visjoner

12. Det jobbes i fellesskap for å utvikle felles verdier blant personalet
13. Et felles verdigrunnlag støtter normer for adferd og gir retning for avgjørelser om undervisning og læring.
14. Alle ansatte deler en felles forståelse for forbedringer i skolen med fokus på elevenes læring og utvikling
15. Avgjørelser blir gjort i tråd med skolens verdier og felles visjoner
16. Det arbeides i fellesskap for å etablere en felles visjon hos personalet
17. Skolens mål fokuserer på elevenes læring og utvikling utover resultater fra observasjoner og kartlegginger
18. Strategier og planer er i tråd med skolens visjon
19. Interessenter er aktivt involvert i å skape høye forventninger som bidrar til å øke elevenes læring og utvikling
20. Datakilder (forskningsbasert kunnskap og ulike resultatdata) brukes til å prioritere tiltak for å nå en felles visjon

Eventuelle kommentarer

Kollektiv læring og felles praksis

21. Personalet arbeider i fellesskap for å utvikle og forbedre sine kunnskaper, ferdigheter og strategier. Og bruker denne nye kunnskapen i sitt arbeid

22. Det finnes et kollegialt samhold blant personalet som reflekterer en forpliktelse til skolens utviklingsarbeid
23. Personalet arbeider sammen for å finne løsninger på elevenes mange ulike behov
24. Det finnes flere og ulike strukturer og muligheter for kollektiv læring gjennom åpen dialog og refleksjon
25. Personalet tar del i dialog som gjenspeiler respekten for idémangfold i kontinuerlig utvikling
26. Profesjonell utvikling fokuserer på undervisning og læring
27. Personalet og interessenter lærer sammen og anvender ny kunnskap i problemløsning
28. Personalet i skolen forplikter seg til tiltak som fremmer læring
29. Personalet samarbeider i å analysere ulike datakilder for å vurdere pedagogisk praksis
30. Personalet samarbeider i å analysere elevenes arbeid for å forbedre undervisning og læring

Eventuelle kommentarer

Delt personlig praksis (erfaringsdeling)

31. Personalet har anledning til å observere og oppmuntre kollegaer
32. Personalet gir tilbakemelding til sine kollegaer på deres pedagogiske praksis
33. Personalet deler uformelt ideer og forslag for å forbedre elevenes utvikling og læring.
34. Personalet samarbeider om å analysere og evaluere elevenes arbeid for å dele og forbedre pedagogisk praksis
35. Personalet har muligheter for å veilede hverandre og trene på pedagogisk praksis sammen
36. Enkeltpersoner og team har mulighet til å anvende egen læring, og dele praksiserfaringer
37. Personalet deler regelmessig informasjon om elevenes læring og utvikling, slik at dette er med på å sette retning i all skoleutvikling

Eventuelle kommentarer.....

Støtteordninger – relasjoner

38. Det er omsorgsfulle relasjoner mellom personalet og elever, bygget på tillitt og respekt
39. Det er kultur for å prøve og feile, som er bygget på tillit og respekt.
40. Særlig gode resultater blir løftet frem og anerkjent regelmessig på vår skole
41. Det er kultur for at personalet og interessenter er enige i og samarbeider om endringer i skolen
42. Relasjonen blant de ansatte støtter og legger til rette for ærlig og respektfull vurdering av data/informasjon på, for å kunne forbedre undervisning og læring

Eventuelle kommentarer

Støtteordninger - Strukturer

43. Det settes av tid og rom til samarbeid
44. Skolens utviklingsplaner oppmuntrer til kollektiv læring og delt praksis
45. Økonomiske ressurser er tilgjengelig for profesjonell utvikling (kurs, etter/videreutdanning, tidsressurs ...)
46. Nødvendig teknologi og kursing er tilgjengelig for personalet
47. Ressurspersoner tilbyr ekspertise og støtte for kontinuerlig læring
48. Skolens lokaler er rene, attraktive og innbydende.
49. Nærhet i utdanningsnivå blant personalet og på tvers av grupper/avdelinger åpner for enkelt samarbeid mellom kolleger
50. Kommunikasjonssystemene i skolen legger til rette for god informasjonsflyt blant de ansatte
51. Kommunikasjonssystemene i skolen legger til rette for god informasjonsflyt på tvers av hele skolesystemet, inkludert skoleeier, foresatte og nærmiljø
52. Datakilder/dokumentasjon organiseres og gjøres tilgjengelig slik at personalet har enkel adgang til dette

Eventuelle kommentarer

Støtteordninger – Ressurslæreren

Høsten 2020 ble nettverkene for faglærere i engelsk, matematikk, naturfag og norsk faset ut. Utviklingsnettverk for ledere og utvalgte ressurslærere i skolene. Hensikten med den nye organiseringen er å møte forventningene som ligger i læreplanfornyelsen. Ledere og lærere må jobbe tettere sammen om å utvikle kvalitet i skolen, og kvalitetsarbeidet må nå ha en bredere inngang enn bare enkeltfag og favne om hele skolens pedagogiske utviklingsarbeid. (kvalitetsmeldingen-for-oppvekst-2020, Kristiansand kommune)

Nøkkelbegrep

- Ressurslærer = støttepersonell valgt

53. Ressurslæreren(e) er rekruttert gjennom utlysning av stilling
54. Ressurslæreren(e) er anerkjent i personalet
55. Det er en tydelig forventning til hva ressurslærerrollen er/innebærer på skolen.
56. Det er satt av fast tid der ledelsen og ressurslæreren(e) samhandler.
57. Ressurslæreren(e) er med på å sette agenda for skolens utviklingsarbeid, skolens behov.
58. Ressurslæreren(e) tas med aktivt i planleggingsarbeidet om skoleutvikling på skolen.
59. Ressurslæreren(e) er sentrale i gjennomføringen av utviklingstiden på skolen.
60. Ressurslæreren(e) får god tid til å planlegge og drive utviklingsarbeid.

61. I skoleutviklingstiden er skoleleder og ressurslæreren(e) et team.

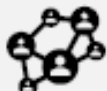








Eventuelle kommentarer

Takk at du tok deg tid til å svare på undersøkelsen!

Vennlig hilsen

Universitetet i Agder

Ressurslæreren i Venneslaskolen

Beskrivelse av rollen:	
	Samarbeider med ledelsen om å legge til rette for gode kollektive prosesser i det pågående utviklingsarbeidet i personalet (ref. kap. 3.5, overordnet del).
	Støtter lærerne i arbeidet med å utvikle god praksis i det profesjonsfaglige felleskapet og helt ut i arbeidet med elevenes læring.
	Deltar i skolens utviklingsgruppe
	Deltar og bidrar med eksempler fra egen klasseromspraksis, og skolens utviklingsarbeids- praksis i regionale nettverkssamlinger.
En ressurslærer kjennetegnes av å være:	
	Utviklingsorientert med ønske om å være med på å videreutvikle praksis i eget personale og i læringsarbeidet til elever
	Har innsikt i suksesskriterier i endrings- og utviklingsarbeid i skolen.
	Samarbeider godt både med ledelsen, tillitsvalgt og kollegaer.
	Kan anvende sin kompetanse på tvers av fag.
	Endringsagent med forståelse for den eksisterende praksisen og for endringsagendaen i utviklingsarbeidet.



Være «øre og øyne» ut i organisasjonen for å kunne justere kursen og farten i utviklingsarbeidet.

Hvordan skal vi få den beste?



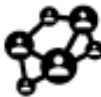
Dette er ikke en funksjonsstilling som blir lyst ut som i en ordinær tilsetningsprosess.



Vesentlig med full åpenhet om interne prosesser.
Involver tillitsvalgt fra begynnelsen.



Orienter profesjonsfelleskapet om beskrivelsen av rollen og hva en ressurslærer kjennetegnes av.



Ressurslæreren er en støtte for ledelsen og hele skolens profesjonsfelleskap.

Rammevilkår



Hver skole bør ha minst to ressurslærere, dette for å redusere sårbarhet og sørge for bredde i kompetanse.



Får en time nedsatt undervisningsplikt per uke pr. ressurslærer - til internt samarbeid, faglig oppdatering og veiledning mm.



Nedsatt tid må timeplanfestes og legges parallelt.



Ressurslærerne fra samme skole, møter i samme regionale nettverk.



Varighet på en "ressurslærerperiode" er to år.

FORSLAG TIL BESKRIVELSE AV RESSURSLÆRERROLLEN I REGION KRISTIANSAND

Beskrivelse av ressurslærerrollen

- Samarbeider med ledelsen om å legge til rette for gode kollektive prosesser i det pågående utviklingsarbeidet i personalet (ref. kap. 3.5, overordnet del).
- Støtter lærerne i arbeidet med å utvikle god praksis i det profesjonsfaglige fellesskapet og helt ut i arbeidet med elevenes læring.
- Deltar i skolens utviklingsgruppe.
- Deltar og bidrar med eksempler fra egen klasseromspraksis, og skolens utviklingsarbeids- praksis i regionale nettverkssamlinger.

En ressurslærer kjennetegnes av å være:

- Utviklingsorientert med ønske om å være med på å videreutvikle praksis i eget personale og i læringsarbeidet til elever.
- Har innsikt i suksesskriterier i endrings- og utviklingsarbeid i skolen.
- Samarbeider godt både med ledelsen, tillitsvalgt og kollegaer.
- Kan anvende sin kompetanse på tvers av fag.
- Endringsagent med forståelse for den eksisterende praksisen og for endringsagendaen i utviklingsarbeidet.
- Være «øre og øyne» ut i organisasjonen for å kunne justere kursen og farten i utviklingsarbeidet.

Anbefalinger for rekrutteringsprosessen

- Dette er ikke en funksjonsstilling som blir lyst ut som i en ordinær tilsettingsprosess.
- Vesentlig med full åpenhet om interne prosesser. Involver tillitsvalgt fra begynnelsen.
- Orienter profesjonsfellesskapet om beskrivelsen av rollen og hva en ressurslærer kjennetegnes av.
- Ressurslæreren er en støtte for ledelsen og hele skolens profesjonsfellesskap.
- Be kandidater melde interesse.

Anbefalinger knyttet til rammevilkår

- Ressurslærerne (minimum to per skole, for å redusere sårbarhet og sørge for bredde i kompetanse) får en time nedsatt undervisningsplikt per uke ressurslærer - til internt samarbeid, faglig oppdatering og veiledning mm.
- Vi anbefaler at det ikke gis økonomisk kompensasjon.
- Nedsatt tid må timeplanfestes og legges parallelt.
- Ressurslærerne fra samme skole, møter i samme regionale nettverk.
- Varighet på en "ressurslærerperiode" er to år.

Forslaget er utarbeidet av stabsavdeling for fag og utvikling i Kristiansand kommune etter mandat gitt av oppvekstnettverket i Region Kristiansand, og bygger på anbefalinger gitt gjennom innspill fra skolene og kommunene i regionen.

Kristiansand 03.04.20
Eivind Eikeland
Stabsleder