

Hvordan kan avdelingsledere i skolen legge til rette for utviklingen av profesjonelle læringsfelleskap?

Stine Ose



Masteroppgave i Pedagogikk
Kunnskap, utdanning og læring
Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2019

Tittel:

Hvordan kan avdelingsledere i skolen legge til rette for utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap?

Av:

Stine Ose

Eksamen:

Master i pedagogikk

Studieretning: Kunnskap, utdanning og læring

Fordypning: Læreplanarbeid, undervisning og vurdering

Semester:

Vår 2019

Nøkkelbegreper:

Profesjonelle læringsfellesskap, læringsprosesser, menneskelige ressurser, strukturelle betingelser, samarbeid, kollektiv utvikling.

© Stine Ose

2019

Hvordan kan avdelingsledere i skolen legge til rette for utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap?

Stine Ose

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Dette er en kvalitativ studie som utforsker hvordan avdelingsledere legger til rette for utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap. For å svare på problemstillingen så er det tatt utgangspunkt i teorier om prosesser og karakteristikker som er med på å bygge opp under utviklingen av PLF. Jeg har gjennomført intervjuer ved to skoler der en avdelingsleder og to lærere har vært informanter ved hver skole.

Gjennom flere stortingsmeldinger så har vi sett at profesjonelle læringsfellesskap er et tema som går igjen. Blant annet i St. Meld. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter* og i Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* så blir temaet tatt og det blir fastslått at skolene skal bli lærende organisasjoner og jobbe for å opprette profesjonelle læringsfellesskap blant lærerne. Men en ting er å si det, en annen ting er å gjøre det og rektorer har rapportert om at de finner arbeidet med å utvikle PLF i egen organisasjon komplisert.

Funnene i studien viser at lærerne ønsker å samarbeide og at de anser kollegiet som den viktigste kilden til kunnskap og profesjonsutvikling. Samtidig så er det aspekter ved dette som oppleves som kompliserte og tanker om hvordan ledelsen kan legge et grunnlag for videre utvikling av PLF dukket da opp. Strukturelle betingelser som tidsbruk og møtetid blir mye vektlagt av særlig lærerne, men fokus på læringsprosesser og menneskelige og sosiale ressurser ser også ut til å ha betydning.

De to avdelingslederne som jeg har intervjuet har ulike tilnærminger til utviklingen av PLF, men dette har muligens med strukturen på de to skolene å gjøre. Der den ene representerer sin avdeling så er den andre opptatt av skolen som helhet. Uansett så ser det ut til at det at ledelsen engasjerer seg, og på en eller annen måte legger til rette og initierer prosesser, er en viktig faktor for utviklingen av læringsfellesskapet blant lærerne.

På bakgrunn av informantenes erfaringer og refleksjoner så presenterer jeg i konklusjonen tiltak som ledelsen kan ta for å utvikle PLF. Det er her den generelle implikasjonen av studien ligger da dette dreier seg om mulighetene som ledelsen ved skolene har til å iverksette et bredt spekter av tiltak rundt organisering, undersøkelser og prosesser som er med på å utvikle velfungerende profesjonelle læringsfellesskap.

Forord

Masteroppgaven er et resultat av min interesse for skoleutvikling og for hva som er med på å skape fruktbare og nyttige prosesser i skolen. Jeg har selv jobbet som lærer og opplevd hvordan gode læringsfellesskap kan være med på å løfte både egen praksis og arbeidshverdagen. Slik ble det etter hvert naturlig for meg å se på hvordan ledelsen i skolen legger til rette for dette.

En viktig pådriver for prosjektet har vært forskningsseminarene til CLEG og Kirsten Sivesind. Her fikk jeg utforske og diskutere ulike temaer og det var svært viktig for meg i prosessen med å komme fram til tema for masteren. En stor takk til Kirsten for gode innspill og støtte. I denne sammenhengen må jeg også takke mine medstudenter og deltakere ved CLEG, en engasjerende gjeng med ulike bakgrunner som gjorde studietiden enda mer givende og interessant.

En stor takk rettes også til min veileder Katrine Nesje som har kommet med gode råd, faglige innspill og spørsmål til refleksjon. Jeg synes vi har hatt et veldig godt samarbeid og uten din forståelse for prosessen samt positivitet så er jeg usikker på om jeg ville ha sittet med et resultat som jeg er så pass fornøyd med. Du har alltid tatt deg god tid til å hjelpe meg videre og vist at du har tro på prosjektet. Jeg er veldig takknemlig!

Det hadde selvsagt ikke blitt noe av prosjektet uten imøtekommende informanter. Tusen takk til de som stilte opp til intervju og delte sine tanker og erfaringer. Det var verdifullt og interessant og gjorde at jeg så på temaet fra nye vinkler. Jeg vil her også takke Lars Runar Zahl-Jensen i KS som både har spilt inn temaet, hjulpet meg med å finne aktuelle informanter og kommet med gode råd. Tusen takk!

Avslutningsvis vil jeg takke min kjære Lars og min gode mamma. Dere har begge oppmuntret meg, vært positive og vist at dere har tro på meg, noe jeg setter stor pris på. Uten dere, ingen meg.

Oslo, april 2019

Stine Ose

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Oppgavens aktualitet	1
1.2	Ledelsen.....	4
1.3	Problemstilling.....	5
1.4	Oppgavens struktur.....	6
2	Profesjonelle læringsfellesskap – Begrep og funksjon	7
2.1	Begrepet.....	7
2.2	Funksjoner	9
3	Teori	12
3.1	Utvikling av PLF	12
3.1.1	Fokus på læringsprosesser.....	12
3.1.2	Menneskelige og sosiale ressurser	13
3.1.3	Administrering av strukturelle betingelser	14
3.2	Kapasitet til å bygge PLF	15
3.2.1	Organisatorisk kapasitet	16
3.2.2	Personlig kapasitet.....	18
3.2.3	Mellommenneskelig kapasitet.....	19
3.3	Oppsummering	21
4	Metode.....	23
4.1	Forskningsdesign	23
4.2	Datagrunnlag og datainnsamling	24
4.2.1	Intervju	24
4.2.2	Utvalg av informanter	26
4.3	Behandling av data	27
4.3.1	Transkribering	28
4.3.2	Koding.....	28
4.4	Datakvalitet.....	30
4.4.1	Reliabilitet	31
4.4.2	Validitet.....	32
4.5	Etiske refleksjoner	33
5	Funn.....	35

5.1	Hvordan benytter ledelsen seg av strukturelle betingelser for å utvikle PLF?	35
5.1.1	Tid og rom	36
5.1.2	Struktur og ressurser	38
5.2	Hvordan legger ledelsen til rette for læringsprosesser som fremmer PLF?	39
5.2.1	Refleksjon	39
5.2.2	Kollektiv læring	40
5.3	Hvordan benytter ledelsen seg av menneskelige og sosiale ressurser for å utvikle PLF?	42
5.3.1	Samarbeidsklima og tillit	43
5.3.2	Skolekultur	44
6	Drøfting	46
6.1	Strukturelle betingelser	46
6.1.1	Tid og rom	46
6.1.2	Struktur og ressurser	47
6.2	Læringsprosesser	49
6.2.1	Refleksjon	50
6.2.2	Kollektiv læring	52
6.3	Menneskelige og sosiale ressurser	53
6.3.1	Samarbeidsklima og tillit	53
6.3.2	Skolekultur	55
7	Avslutning	57
7.1	Konklusjoner	57
7.2	Begrensninger ved studien og videre forskning	59
	Litteraturliste	61
	Vedlegg	65
	Vedlegg 1: Forenklet vurdering fra NSD	66
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	68
	Vedlegg 3: Intervjuguide - lærere	70
	Vedlegg 4: Intervjuguide – ledere	71
	Figur 1: Kapasiteter til læringsfellesskap (Mitchell & Sackney, 2011, p. 16)	15
	Figur 2: Organisatorisk kapasitet (Sleegers, Brok, Verbiest, Moolenaar, & Daly, 2013)	16
	Figur 3: Personlig kapasitet (Sleegers et al., 2013)	18
	Figur 4: Mellommenneskelig kapasitet (Sleegers et al., 2013)	19

Figur 5 Tiltak som fremmer PLF	58
Tabell 1: Oversikt over teorier og problemstillinger.....	22
Tabell 2: Oversikt over skoler og informanter.....	27
Tabell 3: Eksempel på koding.....	29

1 Innledning

Det sies at kompleksiteten i læreryrket har økt og at det er et mål om at fokus i undervisningen skal endre seg fra å være formidlingsbasert, der lærer står ved tavla og forteller hva elevene skal lære, til å bli problembasert, der det ikke nødvendigvis er fakta som skal pugges, men kunnskap som skal kunne benyttes og settes i en sammenheng (Oldervik, 2016). Samtidig gjør PISA og nasjonale prøver at det er et økt fokus mot hva slags resultater elevene, og slik skolene, oppnår. Dette endrer også diskursen rundt lærerprofesjonen og hva den skal innebære (Mausethagen, 2013).

Nye oppgaver i skolen, som for eksempel analyse av testresultater fra undersøkelser og nasjonale prøver, og et økende krav til bruk av teknologi, gir muligens motstridende signaler som også utfordrer profesjonens tradisjonelle kunnskapsgrunnlag (Elstad & Helstad, 2014). Det blir derfor viktig for skolene å drive læringsarbeid og profesjonsutvikling blant lærerne, samt å kunne identifisere og utvikle hensiktsmessige praksiser som er med på å drive elevresultatene i riktig retning.

Flere fylkeskommuner har nå som mål i sine strategiplaner at skolene skal bli lærende organisasjoner og benytte seg av profesjonelle læringsfellesskap (heretter kalt PLF) i det daglige arbeidet. Dette som et ledd i utviklingen av kunnskap og kompetanse hos lærerne. PLF er en arbeidsform for å utvikle kunnskap og kompetanse hos lærerne og tanken er at dette skal bidra til god undervisningspraksis som igjen bidrar til forbedrede resultater for skolene (DuFour, DuFour, & Eaker, 2008). Dette faller sammen med endringer i forventninger til hva undervisningen skal inneholde, mer måling og økende krav til bruk av teknologi.

1.1 Oppgavens aktualitet

Profesjonelt samarbeid for kvalitetsutvikling har lenge vært et tema i norsk skole. Meld. St. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* slo fast at skolene måtte bli lærende organisasjoner for slik å utvikle seg og bli bedre. Dette skal skje ved at lærerne samarbeider, deler, diskuterer og løser problemstillinger sammen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). I Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, som kom 13 år etter, blir temaet belyst på nytt. Her har de tatt utgangspunkt i lærerundersøkelsen TALIS og forsøkt å belyse i hvilken grad det foregår samarbeid mellom lærerne, hvordan skoleledelsen legger opp til

lærende fellesskap og hva skoleeiere gjør for å fremme samarbeid og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Funnene i TALIS-undersøkelsen viser at det skjer mye samarbeid på norske skoler, men at det handler mest om koordinering og praktisk drift, og ikke så mye om det som skjer i klasserommet (Dahl, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Videre så sier undersøkelsen at når det kommer til tilbakemeldinger og vurderinger av eget arbeid så får de fleste lærerne en form av dette fra rektor eller skolens ledelse, men mottar i liten grad tilbakemeldinger fra egne mentorer (faglig ansvarlig, gruppeleder, veileder, el.) (Caspersen, Aamodt, Vibe, & Carlsten, 2014). Samtidig oppgir lærere at kollegaer er den kunnskapskilden de oftest oppsøker når de står overfor problemer og at det å samarbeide med andre fremstår som sentralt i læring (Caspersen, Havnes, & Smeby, 2017). Ny overordnet del av læreplanverket forsterker også forventningen om utvikling ved hjelp av samarbeid og sier at «skolen skal være et profesjonelt læringsfellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

En profesjon kan kjennetegnes ved at den har en kunnskapsbase, autonomi i yrkesutøvelsen og etiske standarder. En profesjon kan også inneha høy grad av autoritet sammen med ansvarliggjøring (Elstad, Helstad, & Mausestagen, 2014). Læreryrket blir ansett som mangefasettert der læreren ikke bare benytter seg av teoretisk kunnskap, men også av egne erfaringer i arbeidet med å skape gode undervisningspraksiser. Tidligere bar yrket mer preg av at lærer var klasserommets «konge» med full autoritet til å ta faglige, didaktiske og evalueringse valg. I dag blir dette utfordret av lokal styring av lærernes arbeid, mer kollektive tankeganger, målsettinger og rapportering av resultater (Elstad et al., 2014).

Hva en lærer skal være blir hele tiden debattert, både i det offentlige rom og gjennom mer formelle kanaler som offentlige styringsdokumenter og stortingsmeldinger. I en kvalitativ studie gjort av NIFU sier lærerne selv at det de anser som viktige ferdigheter er relasjonskompetanse, fagkunnskap, klasseledelse, formidlingsevne, pedagogiske evner, fleksibilitet og evne til samarbeid (Tellmann, Lorentzen, & Mausestagen, 2016). Læreres profesjonelle utvikling handler om å lære, hvordan lære seg å lære, og hvordan kunnskap tas i bruk i praksis for å videre støtte elevenes læring (Postholm & Rokkones, 2012). I lys av endringer i lærerrollen så blir det viktig å se på profesjonsutviklingen og hvilke mekanismer som ligger bak.

Profesjonsutvikling kan forstås ut fra en performativ og en organisatorisk dimensjon der det performative aspektet viser til profesjonens praksis og hva utøverne av yrket gjør i det daglige arbeidet mens det organisatoriske aspektet viser til mer kollektive spørsmål om kontroll og autonomi (Elstad et al., 2014). Kunnskapsutvikling, tilegnelse av nye undervisningsmetoder, oppdatert fagkunnskap, eller lignende, går under det performative aspektet ved profesjonsutvikling da det handler om hvordan den enkelte lærer kan ta i bruk og være med på å utvikle ny kunnskap. Slik læring kan skje på flere ulike måter; gjennom kurs, i refleksjon rundt egen og andres undervisning og ved observasjon. Det kan være refleksjonsmøter, uplanlagte samtaler med kollegaer og i samtaler med foreldre. Slik skjer læring både formelt og uformelt (Postholm & Rokkones, 2012).

Ved å forstå mønster i organisasjonen og hvordan det ene påvirker det andre så kan vi gjøre bevisste valg for å skape endringer (Thompson, Gregg, & Niska, 2004). Det å skape endringer i en organisasjonskultur krever at deltakerne ikke bare har kunnskap om hva som skjer i sitt eget klasserom, men også om hva som skjer i kollegiet og skolen som helhet (Thompson et al., 2004). Lærerrollen utformes for det meste på mikronivå i konkrete dagliglivspraksiser, gjennom erfaringer, diskusjoner og i samarbeid med kollegaer, skoleledelse, elever og foreldre. Det er imidlertid store variasjoner mellom både lærere, klasser, skoler og kommuner, og disse kan være knyttet til tilnærminger til kompetanseheving, utviklingsarbeid og skoleledelse (Dahl, 2016). Den enkeltes tilnærming til eget profesjonsarbeid og kunnskapsutvikling blir utfordret når kunnskap utvikles og produseres på en rekke arenaer, med mange involverte aktører og med et mangfold av tilgjengelige ressurser som kan gjøre det vanskelig for den enkelte å ta stilling til hva som har relevans for det praktiske arbeidet. Vi har derfor sett en økende vekt på læringsfellesskap og kollektive tilnærminger til utvikling av kunnskap og praksis (Hermansen & Nerland, 2014). Samtidig viser det seg at potensialet for læring og utvikling av kunnskap og praksis ikke nødvendigvis blir realisert ved mer samarbeid i læringsfellesskap, men at individuelle praksiser kan bestå selv om det jobbes i team med å utvikle felles praksiser. Hva som realiseres i et læringsfellesskap er derfor avhengig av hvordan samarbeidsprosessene utspiller seg (Hermansen & Nerland, 2014).

Det finnes mye litteratur om hvilke karakteristikk et PLF inneholder, men ellers lite om hva som skal til for å bygge opp effektive PLF (Gray, Kruse, & Tarter, 2016). Stoll og Louis (2007) stiller spørsmål ved hvordan vi skaper fruktbare samarbeid som gir nyttig utbytte for deltakerne og sier at dette oppleves som vanskelig, til tross for mye informasjon om

karakteristikkene og utviklingsprosesser. De sier videre at det trengs mer sofistikerte prosesser og verktøy som kan brukes til utviklingen av PLF. Dette er noe jeg finner interessant om jeg ønsker å se nærmere på.

1.2 Ledelsen

Det er liten tvil om at ledelse har en stor del å si for hvordan PLF utvikler seg (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Norske rektorer sier at de oppfatter at det er respekt mellom kollegaer og at de kan samarbeide om saker og utvikling. Likevel er norske rektorer i mindre grad involvert i det pedagogiske arbeidet enn sine europeiske kollegaer. Det er sjelden at de observerer undervisning, men de diskuterer faglig praksis med lærerne og involverer sine ansatte i beslutningsprosesser. Samtidig skårer norske skoleledere lavt på faglig ledelse i TALIS-undersøkelsen (Caspersen et al., 2014). Det er imidlertid stor variasjon og TALIS-undersøkelsen viser også at mange skoleledere mangler gode modeller for pedagogisk ledelse og greier dermed ikke å skape slike prosesser for sine skoler (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Det er gjennomført en del studier på effekten av PLF, både kvalitative og kvantitative, og flere forskningsartikler viser at deltakelse i PLF støtter endringer av undervisningspraksis. Det har også blitt meldt at deltakerne over tid blir mer elevsentrerte og en studie som jobbet med endringer i lærernes syn på elevenes læring viste at fokus på felles verdier (her integritet, respekt, disiplin og høy kvalitet) førte til utvikling og endring av normer for undervisningspraksis (Vescio, Ross, & Adams, 2008). Deltakelse i PLF legger til rette for profesjonell utvikling som er drevet av lærernes egne behov og studier rapporterer at lærerne selv så en klar sammenheng mellom egen læring i læringsfellesskapet og endringer i egen praksis samt elevenes læring. Det ble også rapportert at de søkte etter løsninger på problemer i litteratur og forskning (Vescio et al., 2008).

En undersøkelse gjort av McLaughlin & Talbert (2007), der de så på sammenhengen mellom lærernes forpliktelse til elevene og i hvor stor grad det var etablert et læringsfellesskap, viste at ved de skolene der lærerne følte seg støttet og oppmuntret til å ta sjanser, lære nye praksiser, reflektere sammen med kollegaer og dele sine suksesser og utfordringer, der eksisterte det en sterk og felles forpliktelse til elevenes læring. På den andre siden så ble

profesjonell utvikling ansett som et individuelt ansvar ved skoler som hadde lite velutviklede læringsfellesskap, og forpliktelsen til elevenes læring var relativt svak.

Det har skjedd en endring de senere årene i retning av at avdelingsledere har fått økt ansvar og påvirkningskraft. Det er avdelingslederne som har personalansvar for lærerne, følger opp aktiviteter, utvikling og resultater og gir tilbakemeldinger. Arbeidet som en mellomleder gjør er anerkjent som sentral i utviklingen av suksessfulle avdelinger og de kan ha en særs viktig rolle når det kommer til utviklingen av lærere og forbedring av undervisningsmetoder. Og siden de har en posisjon mellom skolens strategiske og operasjonelle ledd så kan de inneha en nøkkelrolle for skolene når det kommer til utvikling og endring (Abrahamsen, 2018; Vanblaere & Devos, 2018). En avdelingsleder ved en videregående skole i Norge er i dag typisk ansvarlig for en faglig avdeling (språk, realfag, eller lignende) eller et trinn (for eksempel Vg1 studiespesialiserende) og de har ofte faglig bakgrunn fra den avdelingen de leder. Samtidig har avdelingsleder ansvar for administrative oppgaver som gjelder for hele skolen som for eksempel organisering av timeplan og eksamen. Rollen kan derfor oppfattes som kompleks med både personalansvar, elevansvar og administrativt ansvar. Det blir slik interessant å se hva avdelingsleder gjør i arbeidet med PLF.

1.3 Problemstilling

Jeg ønsker nå å se på hvilke strategier, prosesser, betingelser eller lignende som skolene og ledelsen benytter seg av i arbeidet med PLF. Derfor er oppgavens problemstilling som følger:

Hvordan kan avdelingsledere i skolen legge til rette for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap for lærerne?

For å undersøke problemstillingen vil jeg benytte meg av følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan legger ledelsen til rette for læringsprosesser som fremmer PLF?*
- *Hvordan benytter ledelsen seg av menneskelige og sosiale ressurser for å utvikle PLF?*
- *Hvordan benytter ledelsen seg av strukturelle betingelser for å utvikle PLF?*

1.4 Oppgavens struktur

I kapittel 2 starter jeg med å se nærmere på begrepet PLF og hva slags funksjon det kan ha i skolen. Deretter redegjør jeg i kapittel 3 for relevant teori som ser på hvordan PLF kan utvikles. Jeg har valgt å støtte meg på et rammeverk utviklet av Mitchell og Sackney (2011) om hva som bygger kapasiteten i en organisasjon til å utvikle PLF. Videre ser jeg på en review-artikkel av blant annet Louise Stoll (2006) som redegjør for prosesser i en organisasjon som er med på å utvikle PLF. Jeg trekker også inn relevante karakteristikk på PLF fra blant andre Peter Senge (2000) og Dufour, Dufour og Eaker (2008).

I kapittel 4 gjør jeg rede for anvendt forskningsmetode. Dette er en kvalitativ studie med intervju som forskningsmetode og data er samlet inn gjennom intervju med to avdelingsledere og 4 lærere. Jeg presenterer i kapittel 3 begrunnelser for valg av forskningsdesign, innsamlingsmetode og dataanalyse. Jeg drøfter også studiens reliabilitet og validitet samt at jeg redegjør for hvordan jeg har transkribert og kodet dataene. Til slutt kommer etiske refleksjoner rundt studien og forskningsdesignet før jeg i kapittel 5 legger jeg frem de funnene jeg har gjort i intervjuene, ut ifra de tre forskningsspørsmålene.

I kapittel 6 presenteres drøftingen av de funnene som jeg har redegjort for i kapittel 4 sett i lys av teorien fra kapittel 2. Også her har jeg strukturert kapittelet ut ifra oppgavens forskningsspørsmål.

Til slutt, i kapittel 7, så presenteres noen viktige konklusjoner fra drøftingen i kapittel 6. Her forsøker jeg å besvare oppgavens problemstilling samt se på muligheter for videre forskning.

2 Profesjonelle læringsfellesskap – Begrep og funksjon

2.1 Begrepet

Definisjonen av begrepet profesjonelle læringsfellesskap (heretter PLF) er ikke universell (Sleegers et al., 2013), men allikevel kan man si at det eksisterer en generell konsensus om at det innebærer ‘en gruppe lærere som deler og kritisk utforsker egen praksis på en pågående, reflekterende, samarbeidende, inkluderende, læringsorientert og vekstorientert måte’ (Stoll et al., 2006, p. 223). Begrepet kan således knyttes til flere andre begreper og teorier, blant annet Donald Schön sin teori om reflekterende praksis (Stoll et al., 2006), Vygotskys ide om sosiokulturell læring (Postholm & Rokkones, 2012), Peter Senges lærende organisasjoner (Thompson et al., 2004) og Deweys teori om undersøkende pedagogikk (Aas, 2012).

Skolebaserte læringsfellesskap befinner seg i en unik posisjon mellom direktiver og ressurser på systemnivå og realitetene i klasserommet. Slik er de velegnet til å kunne koble sammen større kontekster, som for eksempel resultater, visjoner og nye føringer, med lærernes arbeid på klasseromsnivå (McLaughlin & Talbert, 2006) og slik spiller fellesskapet en viktig rolle for endrings- og utviklingsarbeidet (Dahl, 2016). Det å bygge opp PLF gjør at læring blir sentrum for alt som skjer ved en skole (Mitchell & Sackney, 2011). Læringen kan skje på ulike arenaer som for eksempel i arbeidet med læreplan og vurdering, på samlinger og kurs, eller i klasserommet der lærer og elever lærer sammen. Felles for det å lære er at det skjer en endring i bevissthet og forståelse som fører til en endring i praksis eller tenkemåte hos den som har lært (Mitchell & Sackney, 2007).

Flere forklaringer på hva PLF er og inneholder gjør seg gjeldende hos ulike teoretikere, men de beskrivelsene som ofte går igjen er; delte verdier og visjon; fokus på elevenes læring; reflekterende dialog; kollektivt ansvar; deprivatisering av praksis; fokus på gruppe- og individuell læring; og samarbeid (Stoll et al., 2006; Vescio et al., 2008). I tillegg har tre nye karakteristikk vist seg gjeldende i senere forskning, nemlig inkluderende medlemskap; gjensidig tillit, respekt og støtte; og åpenhet og nettverk (Stoll et al., 2006). Dufour, Dufour & Eaker (2008) har også fokus på det å jobbe etter mål som er mulige å evaluere. Fokus er kontinuerlig endring og forbedring og da helst i synlige resultater hos elevene. Dette er

karaktistikker som deltakere av en gruppe som jobber med PLF bør være kjent med og benytte seg av. Blant andre Senge (2000) sier at dersom karakteristikkene ikke er tilstede eller benyttes i arbeidet med læringsfellesskap, så kan det heller ikke defineres som et PLF. Ved å bruke begrepet profesjonelle læringsfellesskap så signaliserer man at det ikke bare handler om den enkelte lærergruppes evne til å samarbeide, man signaliserer også etableringen av en kultur ved skolen som gjør at samarbeid er forventet, inkluderende og varende over tid (Seashore et al. i Bolam et al., 2005).

For å samle dette i en definisjon så skriver DuFour, DuFour & Eaker (2008) at profesjonelle læringsfellesskap er:

‘lærere som er forpliktet til å jobbe sammen i kontinuerlige prosesser med kollektive problemstillinger og handlingsforskning for å oppnå bedre resultater for elevene. Profesjonelle læringsfellesskap opererer under forutsetning om at nøkkelen til forbedret læring for elever er kontinuerlig og virkelighetsnær læring for lærere’ (p. 14).

Virkelighetsnær læring kan antas å best forstås gjennom kritisk refleksjon over daglige erfaringer sammen med andre som opplever det samme (Vescio et al., 2008). Ifølge Bolam et al. (2005) så er læring en integrering av tidligere erfaring og ny kunnskap med det mål å kunne anvende den nye kunnskapen i praksis. PLF muliggjør kunnskapsutvikling med utgangspunkt i deltakernes egen praksis, deres problemstillinger, hva de kan og vet og hva de har behov for å lære mer om, og det er da potensialet for utviklingen er størst (Helstad, 2014). Det at lærerne tar utgangspunkt i egen praksis gjør at kontekst, tidligere læring og erfaring vil ha en stor innvirkning på hva deltakerne gjør og legger i fellesskapet (Mitchell & Sackney, 2011). Den daglige praksisen og hvilke utfordringer lærerne står ovenfor kan også anses som lokale og variere fra skole til skole (McLaughlin & Talbert, 2006). Det er kanskje slik PLF skiller seg fra typisk kompetanseutvikling, som for eksempel kurs eller etterutdanning, ved at det tas utgangspunkt i lærernes egen situasjon og hva de trenger hjelp med å utvikle seg på her og nå.

Bruken av ordet fellesskap, fra det engelske ordet *community*, er også interessant å se på. Ifølge Sergiovanni (1994) så bør vi tilpasse daglige praksiser slik at skolen kan utvikle seg som et fellesskap. For eksempel så bør lærernes tilknytning og forpliktelse i et fellesskap ikke være basert på kontrakter, som for eksempel at de er forpliktet til å samarbeide med en viss

gruppe til en viss tid, men organisert rundt mellommenneskelige forhold og gjensidig avhengighet med kollegaer som deler lignende intensjoner og verdier. Sergiovanni (1994) mener vi bør stille oss flere spørsmål når vi ønsker å bygge fellesskap som: «Hva kan bli gjort for å øke følelsen av samhold og kollegialitet i avdelingen? Hvordan kan vi mer bli et profesjonelt fellesskap der vi bryr oss om hverandre og hjelper hverandre å lære og til å være mer produktive i arbeidet? Hva er de delte verdiene og forpliktelsene som muliggjør at skolen kan bli et fellesskap» (p. 7). Det å besvare slike spørsmål kan muligens hjelpe skolen i utviklingen av fellesskapet og slik også det profesjonelle læringsfellesskapet.

2.2 Funksjoner

PLF kan finnes på ulike nivå i organisasjonen som for eksempel blant lærere med samme fag, på klassenivå, på trinnivå, og ideelt sett på tvers av skolen. Ifølge McLaughlin & Talbert (2006) så støtter PLF opp under tre viktige funksjoner, nemlig;

1) Oppbygging og mestring av kunnskap; Når lærerne opparbeider seg kunnskap om koblingen mellom det de gjør i klasserommet og resultatet eller konsekvensene av dette, så utvikler de kunnskap *om* praksis. PLF gir da mulighet til å reflektere over dette sammen med andre og se på både suksesser og nederlag. Ut av dette så får lærerne nye handlingsrom og kunnskap *for* praksis som gir dem mulighet til å endre og forbedre det de gjør ovenfor elevene. PLF skaper et rom for lærerne der de kan overføre kunnskap til sitt eget klasserom, noe som av Donald Schön ble kalt «reflekterende overføring» av kunnskap (McLaughlin & Talbert, 2006).

2) Etablering av felles språk og standard for praksis og elevresultater; Den andre funksjonen, etablering av felles språk og standard for praksis og elevresultater, handler om at når lærerne utvikler dette så blir forventningene til elevene mer synkronisert, lærerne blir mer synkronisert i hvordan de snakker om skoleutvikling og undervisning, og dette blir et felles ansvar for alle ansatte ved skolen (McLaughlin & Talbert, 2006). Det gir også den enkelte lærer mer autoritet til å ta avgjørelser i både saker som har med skolens og egen utvikling å gjøre (Vescio et al., 2008).

3) Opprettholdelse av aspekter ved skolekulturen som er viktige for kontinuerlig og konsistente normer og undervisningspraksis. Den siste funksjonen, det å opprettholde skolekultur, handler om å styre unna trender og hyppige skift i prioriteringer og heller tenke

langsiktig når det kommer til visjon, verdier og praksiser. PLF hjelper også nye lærere å lære om og ta del i skolekulturen ved at det gir muligheter til å lære dem om de standarder, normer og verdier som styrer praksisen ved skolen (McLaughlin & Talbert, 2006).

En av PLF sine hensikter er at lærerne skal lære via arbeidet sitt, altså er det snakk om læring i skolen og hvordan lærerne best kan utvikle sin kompetanse på arbeidsplassen. Postholm og Rokkones (2012) presenterer i sin review-artikkel fem kjennetegn ved lærernes læring. Disse er innholdsfokus, aktiv læring, sammenheng, varighet og kollektiv deltakelse og samarbeid. Dette bør skje i nær tilknytning til lærernes praksis i den pedagogiske hverdagen. Erfaringslæring er et viktig begrep her da de daglige erfaringene skal bearbeides, reflekteres over og føre til utvikling av ny kunnskap som igjen bidrar til utvikling av egen yrkesutøvelse (Postholm & Rokkones, 2012).

Innholdsfokus handler om å ha kunnskap om både det faget du skal lærer bort samt om hvordan elevene lærer. Lærere møter praksis med ulike ideer om hva som er god undervisning. Dette påvirkes igjen av kontekst, hvor mye erfaring de har, tidligere praksiserfaringer og elevene (Postholm & Rokkones, 2012). Deling, refleksjon og støtte i fellesskap kan da muligens forhindre at det blant hundre lærere blir hundre ulike tolkninger av hva som skjer i klasserommet og hva som bør gjøres. *Aktiv læring* innebærer for eksempel observasjon av mer erfarne lærere, det å bli observert selv, og i sammenheng med dette gi og få tilbakemeldinger. Observasjon og tips fra erfarne lærere kan oppleves som nyttig og det gir lærerne mulighet til å utvikle ny fagkunnskap, klasseledelse og pedagogisk praksis, samt øke forståelsen for elevenes behov (Postholm & Rokkones, 2012). *Sammenheng* handler om innholdet i læringen og om det henger sammen med lærernes førkunnskaper og overbevisninger.

DuFour (2004) argumenterer for at det ved endringer i skolen, blant annet under reformer, er ekstra viktig å samarbeide om implementering, felles problemstillinger og måloppnåelse. Om ikke så blir de ønskede endringene raskt gitt opp og lærerne går tilbake til sin gamle praksis. Ved at PLF er basert på det som skjer i den enkelte skole så er det plassert i en unik posisjon mellom direktiver eller føringer fra for eksempel stat, fylkeskommune og kommune, og realitetene i klasserommet. Slik kan PLF bidra til utviklingen av lærernes kunnskap, profesjonalitet og deres evne til å benytte seg av det de lærer. Det er mulig at dette også kan skje i «vanlige» samarbeid, men PLF antas å være mer effektivt da det innebærer bestemte instruksjoner og karakteristikk, som for eksempel delt visjon og deprivatisering av praksis.

(McLaughlin & Talbert, 2006). Slik kan det at det allerede eksisterer velfungerende læringsfellesskap være avgjørende for skolens iverksetting og implementering av for eksempel nye læreplaner.

3 Teori

I dette kapitlet vil jeg se på relevant teori for problemstillingen og utforske teorier rundt hva som utvikler og bedrer kapasiteten til å bygge PLF.

3.1 Utvikling av PLF

Det kreves ulike prosesser for å utvikle PLF (Stoll et al., 2006) og selv om det er mye forskning på hva som utgjør et velfungerende PLF så er det lite forskning på hva som faktisk skal til for å utvikle det i praksis (Hipp, Huffman, Pankake, & Olivier, 2008; Slegers et al., 2013). En av utfordringene til PLF er de mange beskrivelsene av hva det skal inneholde og som av ulike teoretikere gis ulik betydning (Slegers et al., 2013). Stoll et al. (2006) sier at utviklingen av PLF er avhengig av en rekke prosesser som foregår både i og utenfor skolen og trekker frem fokus på læringsprosesser for lærerne, å gjøre det beste ut av de menneskelige og sosiale ressursene, administrere strukturelle ressurser og samhandle med eksterne aktører som viktig for etableringen av PLF. De støtter seg da ikke bare til kunnskapen om PLF, men ser mer bredt på profesjonsutvikling, skoleutvikling, endringsledelse og kapasitetsbygging.

3.1.1 Fokus på læringsprosesser

PLF handler om læring og utvikling, og fokus på læringsprosesser er en av flere prosesser som er med på å utvikle PLF (Stoll et al., 2006). Dette omhandler blant annet at deltakerne i PLF trenger solid kunnskap og kompetanse som base for det utviklingsarbeidet de skal gjøre. Profesjonelle utviklingsmuligheter som kurs og videreutdanning kan derfor være viktig, men det er utslagsgivende at dette blir delt eller på en annen måte videreført med resten av kollegiet (Stoll et al., 2006). Variasjon i læringsprosessene som ulikt fokus og ulike aktiviteter med forskjellig struktur kan også være med på å bidra til variasjon i innholdet i samarbeidet og det lærerne lærer. Det bør derfor legges opp til ulike læringsprosesser og samarbeidsaktiviteter (Postholm & Rokkones, 2012).

Videre kan læringsprosesser være arbeidsbasert læring som for eksempel problembasert læring, observasjon og evaluering av andre, og andre metoder som gjør læringen virkelighetsnær. Det å fremheve viktigheten av læring på arbeidsplassen og reflekterende praksis kan slik være viktig for oppbyggingen av PLF. Arbeidsbasert læring kan også

innbære selvevaluering ved bruk av data for analyse, refleksjon og endring (Stoll et al., 2006). Fokuset flyttes da også fra individuell læring til kollektiv læring noe som fører til deling av meninger, en følelse av å høre til og økt forståelse. Dette henger sammen med den personlige og den mellommenneskelige kapasiteten som henger sammen med lærerne sin evne til å lære og jobbe sammen mot felles mål, samt evnen til å ta felles ansvar for egen og andre sin læring med gjensidig respekt (Mitchell & Sackney, 2011; Slegers et al., 2013). Delt verdier og visjon, deprivatisering av praksis, fokus på gruppe- og individuell læring, kollektivt ansvar og samarbeid er elementer av PLF som vil være naturlig at inngår i denne kapasiteten.

To viktige strategier som ledelsen kan benytte seg av for å få i gang læringsprosesser som utvikler PLF i kollegiet kan nettopp være å fremme samarbeid mellom kollegaer, samt å være utviklingsorienterte. Dette gjøres gjennom å lede avdelingsmøter, forsøke å forme gruppen (fra individfokus til gruppefokus) og motivere lærerne til å samarbeide i læringsfellesskap (Vanblaere & Devos, 2018). Det å ha et tema eller mål for samarbeidet kan derfor være viktig. Ifølge Popp & Goldmann (2016) så endret lærerne sine diskusjoner seg når tema for møtet ble endret. Møter der temaet var vurdering/evaluering inneholdt oftere diskusjoner rundt læringsmål, tekstkompetanse (literacy constructs), materiale og ressurser, samt elevprestasjoner, mens det i møter som omhandlet opplegg til undervisning oftere var et ensidig fokus på lærers instruksjoner. Det å ha en bevissthet om temaer og å kunne lage gode mål eller problemstillinger kan derfor være viktig. Samtidig bør ikke samarbeidet være for styrt. Formelle obligatoriske møter der diskusjonstemaene ikke handler om hva som skjer i klasserommet kan føre til at lærere motsetter seg samarbeid (Mitchell & Sackney, 2011).

3.1.2 Menneskelige og sosiale ressurser

Effektiv bruk av menneskelige og sosiale ressurser ser ut til å være et nøkkelaspekt i forhold til å skape, utvikle og opprettholde PLF (Stoll et al., 2006). Det å skape en kultur for læring gjøres ved å balansere de ulike interessene i organisasjonen, fokusere på menneskene i stedet for systemet, få de ansatte til å tro på at de kan være med på endring, se helhetlig på problemer, oppfordre til kommunikasjon, tror på teamarbeid og ved å være tilgjengelige. Videre trekkes distribuert ledelse frem som en naturlig del av PLF. Rektor eller en liten «elitegruppe» kan ikke sitte alene med alle avgjørelsene. Dette henger sammen med

administrering og koordinering av profesjonsutvikling der ledelsen bør legge til rette for autonomi blant lærerne når det kommer til dette temaet (Stoll et al., 2006).

Tillit og positive arbeidsforhold sammen med gruppedynamikk er også viktig. Det å engasjere seg i læring, og kanskje blottlegge det en ikke er god på, kan oppleves som risikabelt. Derfor kan tillit og respekt fra kollegaer være en kritisk faktor for å kunne åpne opp og dele praksis. Videre er det viktig hvordan gruppen forholder seg til konflikter og ulikheter da dysfunksjonelle forhold kan ha en negativ effekt på utviklingen. Selv om det i PLF skal jobbes med delte verdier og normer så er det ikke alltid lett å få til i praksis (Stoll et al., 2006). Gode relasjoner mellom de som skal samarbeide er en forutsetning for utviklingsprosesser og skoleledelsen har derfor en viktig oppgave når det gjelder å skape en god atmosfære og gode relasjoner mellom kollegaer (Postholm & Rokkones, 2012). Ledelsen bør derfor ha fokus på dette og tenke at aktiviteter som kanskje ikke fremstår som relevante for utviklingen av PLF, for eksempel ulike sosiale arrangement for lærerne, teambuilding eller lignende, faktisk er med på å legge grunnlaget. Samtidig er det viktig at tillit blir en sovepute og det blir for mye forutsigbarhet, trygghet og stabilitet da dette kan hemme innovativ tenkning og utvikling ved å gjøre gruppen fornøyd med dagens tilstand (Stoll et al., 2006).

3.1.3 Administrering av strukturelle betingelser

Administrering av strukturelle betingelser handler om tid og rom (space). Tid er en kritisk faktor for dybdelæring og profesjonsutvikling, og det bør derfor settes av nok tid for lærerne til å møtes jevnlig. Den andre faktoren, rom, handler om den muligheten lærerne har til å samarbeide når de trenger det. For å legge til rette for dette bør de ha enkel tilgang på både arbeidsrom og de kollegaene de skal samarbeide med. Dette blir ansett som en nøkkelfaktor for utviklingsorienterte skoler (Stoll et al., 2006). I videregående skoler kan dette bety at lærere som har samme type fag (norsk, språk, økonomi, matematikk, etc.) bør sitte i nærheten av hverandre og at det bør være mulig å diskutere ved arbeidsplassen eller at det er tilgang til møterom. Faginndeling og timeplan kan være en utfordring for lærersamarbeid (Postholm & Rokkones, 2012) og ledelsen bør derfor så langt som mulig legge til rette for at det timeplanmessig er mulig for lærerne å finne tid til samarbeid.

Administrering av strukturelle betingelser har også en sammenheng med forhold i organisasjonen som muliggjør og vedlikeholder bærekraftige prosesser, som for eksempel ressurser, strukturer og systemer, samarbeidsklima, og stimulerende og deltakende lederskap

(Mitchell & Sackney, 2011; Sleegers et al., 2013). Det er ikke nødvendigvis selvsagt for lærere å delta i et læringsfellesskap. Hvilke grep ledelsen tar er derfor avgjørende, også da det er de som er med på å legge til rette for de strukturelle betingelsene. Vanblaere og Devos (2018) poengterer at avdelingsleder bør ha fokus på følgende oppgaver; mellommenneskelige forhold, administrasjon av avdelingen, utvikling av pensum og læreplanarbeid, oppsyn med og mentoring av lærere, og til slutt profesjonsutvikling. Slik kan ledelsen legge til rette for utviklingen av PLF ved å administrere de strukturelle betingelsene.

3.2 Kapasitet til å bygge PLF

Mitchell & Sackney (2011) hevder at utviklingen av et læringsfellesskap kommer ut av samspillet mellom personlige ferdigheter, mellommenneskelige forhold og organisatoriske strukturer. De sier videre at det å skape et læringsfellesskap handler om å bygge ulike kapasiteter hos lærerne og i organisasjonen slik at de forholder seg til hverandre på en kommunitaristisk måte (fellesskapet først), i stedet for byråkratiske eller individualistiske måter. Det antas at vekst innenfor en kapasitet fordrer og er bygd på vekst i de andre kapasitetene (Sleegers et al., 2013) og at effektiviteten fordrer utviklingen i de ulike dimensjonene som er underliggende til de tre kapasitetene (Stoll & Louis, 2007).

Mitchell og Sackney (2011) identifisert tre ulike kapasiteter som de mener må bygges hos enkeltindividet, gruppen og skolen som helhet for at PLF skal utvikle seg. En kapasitet kan sees på som det å ha kunnskapen, grunnlaget og muligheten til å gjennomføre noe. Det er 'individets eller organisasjonens evne til å gjøre de nødvendige endringene og handler om å utvikle kunnskap, ferdigheter og forpliktelser' (Fullan, Quinn, & Goveia, 2017, p. 78). Sleegers et al. (2013) har under de ulike kapasitetene identifisert til sammen åtte underliggende dimensjoner som er med på å legge til rette for utviklingen av PLF. En dimensjon kan sees som en side, et



Figur 1: Kapasiteter til læringsfellesskap (Mitchell & Sackney, 2011, p. 16)

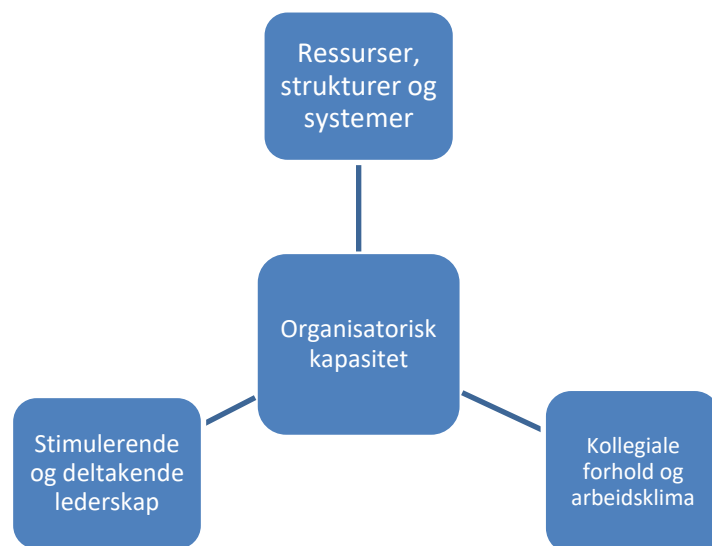
trekk eller et aspekt vedrørende den kapasiteten de tilhører. Altså er de med for å forklare og skape dybde til kapasiteten, hva den rommer og hvorfor den er relevant for PLF.

3.2.1 Organisatorisk kapasitet

Den organisatoriske kapasiteten har ifølge Slegers et al. (2013) de underliggende dimensjonene *ressurser, strukturer og systemer, kollegiale forhold og arbeidsklima*, samt *stimulerende og deltakende lederskap*.

Ressurser, strukturer og systemer handler om tidsbruk, informasjon, materialer og andre mulige ressurser på skolen (Slegers et al., 2013). Stoll et al. (2006) nevner også slike karakteristikker og kaller dette administrering av strukturelle ressurser som handler om tid og rom (space). I en studie som pågikk over et år (Postholm & Rokkones, 2012) så ble det registrert endringer i blant annet kunnskap, overbevisning og intensjoner, men færrest endringer i praksis. Dette ble forklart med at studien nettopp bare gikk over ett år og at endringer i undervisningspraksis tar lengre tid å implementere (Postholm & Rokkones, 2012). Det bør derfor tenkes langsiktig når ledelsen iverksetter et utviklingsarbeid. Strukturene i skolen, som for eksempel årsplaner, timeplan, gruppeinndeling, lærerroller og andre tiltak som styrer hverdagen til lærerne, kan fungere som analyseparametere når vi skal se på hva som styrer innholdet i skolen. Strukturene i skolen bør slik være bygd opp på en måte som reflekterer de målene en skole har (Glosvik, 2006).

Den andre dimensjonen, *kollegiale forhold og samarbeidsklima*, handler om felles tillit, inkludering, åpenhet, respekt og støtte blant kollegaene (Slegers et al., 2013). Tillit og positive arbeidsforhold sammen med gruppedynamikk er også viktig. Det å engasjere seg i læring, og kanskje blottlegge det en ikke er god på, kan oppleves som risikabelt. Slik blir tillit og respekt mellom kollegaer en kritisk faktor for å kunne åpne opp og dele praksis. Videre er det viktig hvordan gruppen forholder seg til konflikter og ulikheter. Selv om det i PLF skal jobbes med delte verdier og normer så er det ikke alltid lett å få til i praksis. (Stoll et al.,



Figur 2: Organisatorisk kapasitet (Slegers, Brok, Verbiest, Moolenaar, & Daly, 2013)

2006). Skolekultur er med på å bidra til læreres læring da den kan stimulere til samarbeid og til profesjonell læring i uformelle situasjoner, altså at lærerne selv tar initiativ til å samarbeide om ulike tema og problemstillinger. I denne sammenhengen kan imidlertid lærernes utvikling bli påvirket av miljøet. En støttende ledelse som har fokus på lærernes behov og interesser blir derfor viktig (Postholm & Rokkones, 2012).

Dette bringer oss til den tredje dimensjonen, *stimulerende og deltakende lederskap*, som er en nøkkelfaktor som fremmer PLF i den organisatoriske kapasiteten. Denne dimensjonen relaterer til hvordan ledelsen støtter og stimulerer lærernes profesjonsutvikling, delegerer ansvar og deler lederfunksjoner (Sleegers et al., 2013). Stoll et al. (2006) sier at det er vanskelig å se for seg hvordan PLF kan utvikle seg uten aktiv støtte fra ledelsen og at kvaliteten på lederskapet har en betydelig påvirkning på skolekulturen. Det er flere grep ledelsen kan ta for å etablere en lærende kultur, blant annet å promotere profesjonsutvikling som en viktig del av endringsprosesser. Det ledere sier og gjør uttrykker hva de verdsetter og ved å fokusere på for eksempel hva som skjer i klasserommet så signaliserer de at pedagogikk og didaktikk er viktig (Stoll et al., 2006). Som Robinson (2011) også sier bør ledelsen sikre seg eierskap til prosjektet ved å delta i møter, øve påtrykk og følge opp, og vise interesse og nysgjerrighet. En slik utviklingsorientert lederstil, med fokus på planlegging, overvåkning (supervising) og koordinering, og der deltakerne blir stimulert og utfordret intellektuelt, kan fremme ønsket om veiledning og tilbakemelding hos lærerne samt et ønske om å samarbeide (Vanblaere & Devos, 2018).

Selv om den enkeltes lærers handlinger er det som har mest påvirkning på elevenes læring, så er det en sterk assosiasjon mellom elevs læring og avdelingsleders handlinger (Leithwood, 2016). Vivian Robinson skriver også i boka *Student-Centered Leadership* at av de aktivitetene som en avdelingsleder gjør så er det som har mest påvirkning på elevenes trivsel og resultater lederens involvering i lærernes læring og utvikling (Robinson, 2011). Samtidig fremheves det av flere at autonomi i læringsarbeidet er viktig. Motsatt så kan en skolekultur hvor lærerne opplever press og en ovenfra-og-ned holdning når det kommer til utvikling og prestasjoner, føre til en negativ holdning til læring (Postholm & Rokkones, 2012). Hvordan avdelingsleder jobber med utvikling i lærerstaben kan derfor sies å ikke være likegyldig.

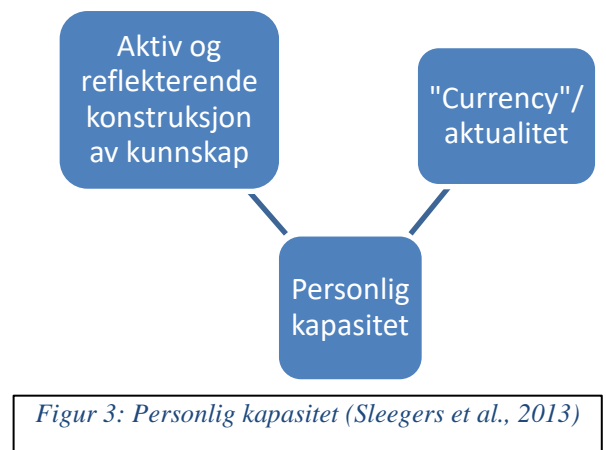
Det er også et avgjørende vilkår at ledelsen evner å involvere lærerne (samt elever og foreldre) aktivt i utviklingsprosessene ved skolen og tre forhold er særlig viktige: hvordan man satte sammen arbeidsgrupper, hvordan man forberedte problemstillinger som skulle drøftes og hvordan man gjennomførte drøftinger (Roald, 2006). Vanblaere og Devos (2018) sin studie av avdelingsleders rolle i utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap antyder at dess mere lærerne anser avdelingsleder som gruppeorientert, dess mer er det en opplevelse av kollektivt ansvar i avdelingen.

3.2.2 Personlig kapasitet

Denne kapasiteten består av to underliggende dimensjoner, nemlig aktiv og reflekterende konstruksjon av kunnskap, og «currency» som muligens best kan oversettes som aktuell eller det å være oppdatert (Sleegers et al., 2013). Altså handler det om individet og hva den enkelte gjør og mestrer. Dette er en kapasitet der den virkelige endringen og utviklingen skal skje da det er her den enkelte omsetter og virkeliggjør det den kollektive læringen til å bli individuell kunnskap og praksis. I tråd med

Argyris & Schön sin teori om reflekterende praksis så er endringer i det kognitive meningsløst i en profesjonell kontekst om det ikke fører til endringer i praksis (Mitchell & Sackney, 2011).

Den første dimensjonen, *aktiv og reflekterende konstruksjon av kunnskap*, reflekterer den enkelte lærers evne til refleksjon, undersøkelse rundt egen praksis og individuell læring. Den andre dimensjonen, *det å være oppdatert (currency)*, omhandler den enkeltes lærer evne til å omsette forskning og kunnskap om god praksis til egen praksis (Sleegers et al., 2013). Slik uttrykker denne kapasiteten både en endring i det kognitive og i praksis, og den kan linkes til profesjonalisering innenfra. Denne kapasiteten minner også om Peter Senge (2000) sin tredje disiplin som han kaller personlig dyktighet, innebærer den enkeltes evne til vekst og læring. Dette er hjørnesteinen i organisasjonslæring og det bør derfor legges til rette for at den enkelte kan utvikle seg.



Figur 3: Personlig kapasitet (Sleegers et al., 2013)

Lærere møter praksis med ulike tanker og forkunnskaper og dette har betydning for hva, hvordan og hvorfor de lærer i skolen og i et PLF. Dette trekker veksel på sosiokulturell teori og Vygotskys tanker rundt læring som har fokus på førkunnskapene til den som skal lære. I læringsprosessen er refleksjon en sentral aktivitet og det er her teori og praksis kan møtes (Postholm & Rokkones, 2012). Dimensjonen «currency» er derfor avhengig av den andre dimensjonen, altså den enkeltes lærers evne til refleksjon, undersøkelse og individuell læring. Personlig kapasitet er der vi kan se endring i praksis hos den enkelte lærer og kan muligens relateres til målet med PLF, nemlig utvikling og endring av praksis til det bedre som fører til profesjonsutvikling, økt kvalitet i undervisningen og forbedrede resultater hos elevene.

3.2.3 Mellommenneskelig kapasitet

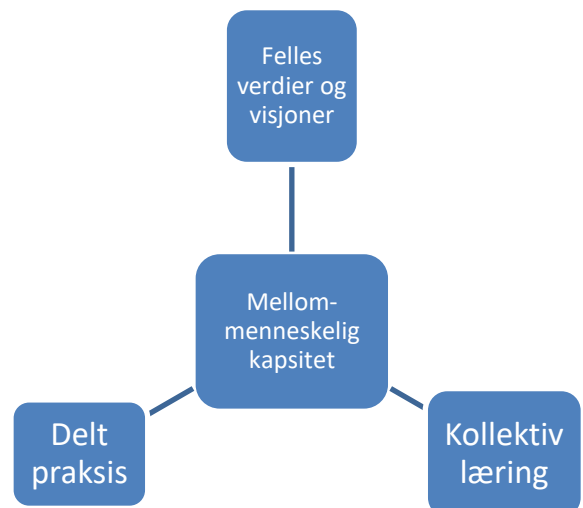
Den mellommenneskelige kapasiteten inneholder velkjente dimensjoner og karakteristikk fra PLF-litteraturen. Disse er felles verdier og visjoner, kollektiv læring og delt praksis.

Felles verdier og visjoner blir sagt å være en nøkkeldimensjon i et sterkt PLF.

Utviklingen av dette er derfor viktig for å kunne bygge kapasitet til å utvikle og opprettholde PLF (Sleegers et al., 2013).

Det at skolene kommuniserer en klar visjon og at dette også praktiseres har betydning for lærernes

læring da det er med på å bestemme hva skolen skal utvikle seg på. Lærerne bør også være klare på hva de mener de bør utvikle seg på og slik skape en felles visjon. Dette øker også lærernes autonomi, noe som blir ansett som viktig for at lærerne skal lære. Aktiviteter som anses å være læringsfremmende i et utviklingsarbeid er også nettopp å eksperimentere i egen praksis, reflektere over den og få ideer fra andre (Postholm & Rokkones, 2012) noe som henger sammen med kollektiv læring og delt praksis. Innholdsfokus blir naturlig å nevne her da det omhandler både fagkunnskap og kunnskap om hvordan elevene lærer (Postholm & Rokkones, 2012). I den mellommenneskelige kapasiteten så er det fokus på at kompetanse,



Figur 4: Mellommenneskelig kapasitet (Sleegers et al., 2013)

kunnskap, tanker og ideer skal deles, og det som muligens har vært taus kunnskap blant kollegiet kan bli eksplisitt for andre deltakere i læringsfellesskapet.

Delt praksis og kollektiv læring er viktige aspekter ved PLF. I denne sammenhengen referer det til blant annet gruppelæring, reflekterende dialog, det å søke råd, deprivatisering av praksis, samt samarbeid (Sleegers et al., 2013). Dette handler altså om verdien av at lærere og andre ansatte ved skolen møtes for å utveksle ideer, kunnskap og informasjon, samt utfordre de arbeidsmetoder som brukes. I en gruppe som deler praksis, reflekterer sammen og jobber mot felles verdier og visjon så kan det skje en kunnskapsutvikling ved at taus kunnskap blir til eksplisitt kunnskap for deretter å bli en integrert del av den daglige praksisen. (Roald, 2006).

Kollektiv læring er en dynamisk prosess som handler om å utvikle kunnskap ved å lære, utvikle og institusjonalisere strukturer, normer, rutiner, diskurser og strategier. Det er et vidt begrep som kan sies å omfavne ideer og teorier som lærende organisasjoner, organisasjonslæring, teamlæring og praksisfellesskap (Garavan & McCarthy, 2008). Et viktig perspektiv er at selv om det heter kollektiv læring så er det ikke gruppen som lærer, men individene i gruppen. Det er derfor en prosess med gjensidig innflytelse og avhengighet blant deltakerne som er formet av gruppens normer, forventninger, interaksjon, kunnskap og kommunikasjonsmønstre (Mitchell & Sackney, 2011).

Det er både en kognitiv og en atferdsmessig dimensjon ved kollektiv læring. Den kognitive tilnærmingen har søkelys på utviklingen av kunnskap og anser læring som en kognitiv endring i det kollektive. Dette innebærer blant annet tilegnelse av kunnskap og deling av informasjon via kritisk refleksjon, felles undersøkelse og forhandling av de antagelser som er i det kollektive. Det er da viktig at personlige syn, antagelser og meninger fritt får komme til overflaten slik at individene i en gruppe kan utvikle felles forståelse som deretter blir den kollektive kognisjonen eller tankegangen. Det atferdsmessige perspektivet fokuserer på institusjonalisering av læringsprosesser når det gjelder evner, oppførsel og strategier for å fremme kollektiv læring og hovedmålet er endring av praksis (Garavan & McCarthy, 2008). Kollektiv refleksjon og reflekterende samtaler er nødvendige for at lærere skal kunne utfordre sine egne praksiser, vaner, oppfatninger og antagelser, og dette er strategier som fremmer kollektiv læring (Mitchell & Sackney, 2011). Slik blir de samtalene som lærerne har seg imellom, samt samtalene mellom lærere og ledelse, viktige for den kollektive utviklingen.

Peter Senge (2000) sin fjerde disiplin handler om teamlæring. Grunnlaget for teamlæring er dialog som et verktøy for å reflektere sammen, samt avdekke mønster som eventuelt hindrer læring og utvikling. Velfungerende team drar i samme retning og jobber mot felles mål og visjon. Grunnlaget for kollektiv kunnskapsutvikling blir derfor å skape gode samarbeidskulturer samt å forsøke å motvirke privatpraktisering, og leder i skolen bør ha fokus på hva som fremmer og hemmer dette. Slikt kollektivt arbeid krever samordning, ledelse og en felles kurs (Senge et al., 2000).

En studie som er presentert i review-artikkelen til Postholm & Rokkones (2012) viste at dokumentasjon av elevenes læringsprosesser og læreres undervisning som utgangspunkt for dialog og refleksjon førte til endringer i praksis og styrking av lærernes gruppeprosesser. Det utviklet lærernes evne til blant annet å observere, analysere og respondere på aktiviteter i klasserommet, noe som igjen påvirket kulturen i læringsfellesskapet (Postholm & Rokkones, 2012). Den mellommenneskelige kapasiteten omslutter altså mye av det som er kjernen i PLF.

3.3 Oppsummering

De tre forskningsspørsmålene som jeg har stilt i denne undersøkelsen, er forankret i den teorien som jeg nå har gjennomgått. Jeg har i kapittel 2 redegjort for begrepet PLF og funksjonen det har, samt benyttet meg av teori som forsøker å si noe utover hva et PLF skal inneholde. Jeg har så sett på hvordan ledelsen kan skape en evne i organisasjonen til å kunne utvikle PLF og hvilke prosesser som bør igangsettes for å fremme det, og i tabellen under forsøker jeg å oppsummere dette. Jeg forsøker også å illustrere sammenhengen mellom de ulike prosessene i PLF, i tillegg til sammenhengen mellom disse prosessene og forskningsspørsmålene. Jeg kommer til å konsentrere meg om noen av disse temaene når jeg presenterer funn og i drøftingen.

Tema	Stoll et al.	Sleegers et al.	Forskningsspørsmål
Læringsprosesser	<ul style="list-style-type: none"> • Kurs og videreutdanning • Variasjon • Problembasert • Dele praksis • Observasjon • Evaluering av seg selv og andre • Kollektiv læring • Refleksjon 	<ul style="list-style-type: none"> • Felles mål • Delte verdier og visjon • Ansvar for egen og andres læring • Kollektiv læring • Deprivatisering av praksis • Individuell læring • Aktiv og reflekterende 	Hvordan legger ledelsen til rette for læringsprosesser som fremmer PLF?
Menneskelige og sosiale ressurser	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuert ledelse • Tillit og positive arbeidsforhold • Gruppedynamikk • Autonomi • Kultur for læring 	<ul style="list-style-type: none"> • Samarbeidsklima • Felles tillit • Inkludering, åpenhet, respekt og støtte 	Hvordan benytter ledelsen seg av menneskelige og sosiale ressurser for å utvikle PLF?
Strukturelle betingelser	<ul style="list-style-type: none"> • Tid • Rom (space) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ressurser, struktur og systemer • Tid • Informasjon og materiale • Legge til rette for læring 	Hvordan benytter ledelsen seg av strukturelle betingelser for å utvikle PLF?

Tabell 1: Oversikt over teorier og problemstillinger

4 Metode

Metode handler om den fremgangsmåten for opplegg og gjennomføring som blir valgt til et forskningsprosjekt, og skal sikre at prosjektet er faglig forsvarlig (Grønmo, 2004). I denne delen av oppgaven vil jeg derfor redegjøre for de valgene jeg har tatt når det kommer til dette. Jeg vil her beskrive studiens forskningsdesign for så å se nærmere på datainnsamling, transkribering og analyse. Deretter drøfter jeg datakvaliteten med fokus på reliabilitet, validitet og generalisering. Slik vil jeg forsøke å gi leser et grunnlag for kunne vurdere studiens troverdighet.

4.1 Forskningsdesign

Ettersom jeg er interessert i å finne ut av avdelingsledernes oppfatninger av hvordan de kan legge til rette for utviklingen av PLF, anser jeg kvalitativ metode, og intervju, som mest hensiktsmessig. Intervjuundersøkelser er godt egnet til å gi informasjon om personers opplevelse og synspunkter, og de som intervjues kan fortelle om hvordan de forstår sine erfaringer (Thagaard, 2009). Jeg er ute etter å få omfattende og detaljert informasjon om hvordan de som er involvert i arbeidet med PLF opplever det og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaet.

Problemstillingen er retningsgivende for den metoden jeg har valgt, og siden forskning viser at det er varierende hvordan skolene praktiserer arbeidet med læringsfelleskap så ønsker jeg å snakke med de som er tette involvert, som skoleledelsen og lærere. Gjennom intervjuene kan jeg få avklart om det er samsvar mellom de tiltak som ledelsen sier de igangsetter og hvordan det blir oppfattet av lærerne. På bakgrunn av hva de forteller meg trekkes også andre aktører inn som eksterne bidragsytere, rektor og skoleeier, men disse har imidlertid ikke blitt intervjuet.

En slik fenomenologisk tilnærming har fokus på å beskrive menneskers erfaring og forståelse av et fenomen (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010), i denne sammenhengen PLF. Slik blir det intervjuobjektens subjektive forståelse av hva de opplever som vil komme frem. Mening og sammenheng blir to viktige aspekter her da jeg som forsker forsøker å finne meningen med de handlinger og ytringer som intervjuobjektene forteller om. Når jeg så tolker

hva dette betyr så må det sees i lys av den sammenhengen det skjer i (Johannessen et al., 2010).

I sammenheng med dette så har det vært viktig å innta en eksplorerende tilnærming der jeg er åpen for ny og uventet informasjon og kunnskap om temaet, og en del veivalg ble gjort underveis ettersom jeg fikk mer innsikt. En eksplorerende undersøkelse kan kjennetegnes ved at forskeren i liten grad har en fastsatt problemstilling og det gir rom for fleksibilitet i forskningsprosessen (Thagaard, 2009). Jeg startet derfor med en skisse på hva jeg ønsket å undersøke, men passet på å være åpen for at intervjuobjektene kunne komme med andre vinklinger enn det som min forforståelse innebar.

4.2 Datagrunnlag og datainnsamling

4.2.1 Intervju

Jeg har valgt å foreta kvalitative forskningsintervju da dette er egnet for å få innsikt i intervjuobjektens opplevelser fra deres perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2017), samt få 'informasjon om hvordan informantene opplever og forstår seg selv og sine omgivelser' (Thagaard, 2009, p. 61). Hadde jeg primært vært ute etter faktisk atferd så hadde observasjon vært mer egnet.

En svakhet med intervju som metode er at informantene kan bli påvirket av både spørsmålsstillingen og forskeren. En intervjusituasjon innebærer nødvendigvis sosial interaksjon. Den tilliten og troverdigheten som er så viktig å oppnå slik at informanten kan fortelle åpent om sine erfaringer, kan påvirkes av personlige egenskaper, kjønn, alder og sosial bakgrunn (Thagaard, 2009). Jeg har tidligere jobbet som lærer. Dette, sammen med at jeg brukte tid før intervjuet til å fortelle dem om prosjektet, gjorde at jeg oppfattet at de fikk tillit til meg og at det ble en avslappet atmosfære.

Informantene kan også bli påvirket av typen spørsmål og måten de stilles på, og muligens fortelle det de tror forskeren vil høre. I intervjusituasjonene forsøkte jeg derfor å minimere slike feilkilder ved å ikke stille ledende spørsmål og forsikre intervjuobjektene om at jeg ikke var ute etter å finne ut om de gjorde noe «riktig» eller «galt», men at jeg var ute etter deres opplevelser og erfaringer. I begynnelsen av intervjuene så benyttet jeg meg også av begrepsforklaring der jeg bad informantene redegjøre for hva de legger i begreper som

profesjonsutvikling og profesjonelle læringsfellesskap. Dette for at jeg ikke skulle definere begrepene for dem og at en del av undersøkelsen var å høre hva de selv legger i dette. Slike begrepsintervjuer kan 'bidra til å avdekke respondentenes diskursmodeller, altså deres selvfølgelige antakelser om hva som er typisk, normalt eller passende' (Gee, referert i Kvale & Brinkmann, 2017, p. 181).

Intervjuene var semistrukturerte der jeg hadde utarbeidet en intervjuguide i forkant (se vedlegg). I lys av at studien er eksplorerende, så var det viktig for meg å kunne være åpen og fleksibel, slik at jeg kunne spille videre på informantene svar. De temaene som jeg skulle snakke om var fastlagt på forhånd, men i hvilken rekkefølge de ble tatt opp varierte noe. Dette gir større mulighet for en interaksjon mellom forsker og informant og åpner opp for at intervjuobjektet kan ta opp andre tema enn det som blir spurt om (Thagaard, 2009).

Jeg intervjuet to lærere ved hver skole. Disse ble intervjuet sammen, altså i et gruppeintervju. Grunnen til dette var at jeg ønsket at de skulle kunne spille på hverandre og diskutere de temaene som ble tatt opp. Dette kan bidra til å utdype svarene fordi den ene kan reflektere rundt den andres svar og gi kommentarer til det som blir sagt. På den andre siden så kan det være en risiko for at noen holder tilbake informasjon i frykt for at den ikke er «riktig» eller at en av informantene har dominerende synspunkter. Gruppeintervjuer passer derfor best for informanter som er noenlunde samkjørte og har et felles grunnlag for å kunne diskutere (Thagaard, 2009). På den ene skolen var informantene mine nære kollegaer som jobbet på samme team og med lignende utdanningsbakgrunn. På den andre skolen var de egentlig ikke nære kollegaer (med hensyn til fagene de underviste i), men kjente hverandre godt fordi de satt i et utvalg sammen. Slik tror jeg at de farene ved gruppeintervju som jeg har skissert her ikke gjorde seg gjeldende.

Før intervjuene ble gjennomført så fikk informantene tilsendt en redigert versjon av intervjuguiden. Dette fordi jeg ønsket at de skulle ha tenkt litt igjennom temaene på forhånd. De fikk også en kort beskrivelse av prosjektet. Det er da en mulighet for at de kan ha diskutert temaene og slik gjort seg noen tanker som muligens pynter på situasjonen. Samtidig så ønsket jeg at de skulle være litt forberedt da noen av temaene kan oppleves som abstrakte. Jeg gjennomførte også testintervjuer med en lærer og en avdelingsleder og brukte de tilbakemeldingene jeg fikk der til å forbedre intervjuguiden min.

4.2.2 Utvalg av informanter

Jeg benyttet meg av et strategisk utvalg da jeg var ute etter informanter som både i besittelse av sin stilling og sine kvalifikasjoner, samt nærhet til det jeg vil undersøke, ville være gunstige i forhold til problemstillingen. For å finne ut noe om hvordan lærere og avdelingsledere opplever profesjonsutviklingen og på hvilken måte PLF kan bidra til dette så anser jeg det som mest hensiktsmessig å intervju de som er nærmest dette. Videre var fremgangsmåten for å velge informanter basert på tilgjengelighetsutvalg da jeg var avhengig av å finne informanter som var villige til å la seg intervju. Et problem med et slikt type utvalg er at det kan representere personer som er fortrolige med forskning, som for eksempel at personer med høyere utdanning kan være mer villige til å være informanter enn personer med lite utdanning (Thagaard, 2009).

I denne studien var jeg ute etter informanter som hadde erfaring med profesjonelle læringsfellesskap og det er mulig at de som har sagt ja til å delta i studien har gjort det fordi de oppfatter at dette er noe de kan og mestrer, mens de som har takket nei muligens gjorde det fordi de er usikre på temaet og om de har noe å bidra med. På bakgrunn av informasjon fra KS om skoler som har jobbet med å utvikle PLF så kontaktet jeg fire skoler med informasjon om studien og hvem jeg ønsket å snakke med. To av disse takket nei, den ene fordi de anså det som for krevende å skulle stille til intervju i den perioden jeg ønsket å intervju dem, og hos den andre så var avdelingslederne villige til å stille, men lærerne var ikke. To skoler takket altså ja og avdelingslederne avtalte intervju med lærerne for meg.

På bakgrunn av arbeidet med teorien og undersøkelsen rundt bruken av PLF i videregående skole så vurderte jeg det slik at de informantene som var interessante eller relevante måtte minimum ha kjennskap til temaet slik at de hadde gjort seg noen erfaringer og refleksjoner. Geografisk beliggenhet ble ikke ansett som viktig, men tilfeldighetene ville ha det slik at det ble en skole fra sentrale strøk og en fra mer rurale strøk. Det var en skjevfordeling når det kom til kjønn der bare én av seks informanter var mann, men jeg anså ikke kjønn eller alder som viktig i denne studien. Kriteriet for å delta i studien var at informantene har gjort seg erfaringer med PLF og dette skjer uavhengig av alder eller kjønn. Informantene blir derfor gjengitt som *hun* for å beskytte anonymiteten til den ene informant.

Bjørk		Eik	
Skolen satser på utvikling gjennom utvalgte temaer som skal undersøkes og jobbes med ett år av gangen. Hver enkelt avdeling har ansvar for å utarbeide en utviklingsplan for disse temaene.		Skole som satser på utvikling gjennom samarbeidsmetoden Lesson Study. Hele skolen er involvert og lærerne samarbeider både tverrfaglig og innad samme fagkrets.	
Informant lærere: To lærere ble intervjuet sammen. I teksten skiller jeg ikke på hvem som sa hva da jeg ikke anser det som relevant.	Informant avdelingsleder: Gjengitt som avdelingsleder ved Bjørk skole i teksten	Informant lærere: To lærere ble intervjuet sammen. I teksten skiller jeg ikke på hvem som sa hva da jeg ikke anser det som relevant.	Informant avdelingsleder: Gjengitt som avdelingsleder ved Eik skole i teksten

Tabell 2 Oversikt over skoler og informanter

Alle lærerinformantene hadde en annen utdanningsbakgrunn enn lærer og hadde slik før de startet som lærer utøvd et annet yrke. Dette var tilfeldig, men noe som muligens gav en ekstra dimensjon til refleksjonen rundt profesjonsutviklingen og betydningen av fellesskapet. De har ulik fartstid i skolen, men med et spenn på 3-10 år. Avdelingslederne hadde begge lang fartstid i skolen, også som ledere.

4.3 Behandling av data

Behandling av data har i dette prosjektet handlet om transkribering av intervjuene, koding og analysering. I prosessen har jeg benyttet meg av tematisk analysemetode med utgangspunkt i Braun og Clarke sin artikkel *Using thematic analysis in psychology* (2006). Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og se etter gjengående tema i datamaterialet, noe som passer bra sammen med en eksplorerende tilnærming. Hva som skal til for å utgjøre et tema kan variere og her er det mye opp til forskeren å bruke sitt skjønn. Selv om et tema har stor utbredelse blant informantene så trenger det ikke være relevant eller interessant. Det handler heller om hva som er interessant i forhold til problemstillingen (Braun & Clarke, 2006).

4.3.1 Transkribering

I alle intervjuene benyttet jeg meg av lydopptak og gjennom transkriberingen av intervjuene gjorde jeg meg kjent med dataene. I prosessen med å transkribere skifter datamaterialet til en annen form, nemlig fra den muntlige til det skriftlige. Ved lydopptak forsvinner muligheten til å observere kroppsspråk og ved transkribering fjerner vi enda flere abstraksjoner som stemmeleie, intonasjon og åndedrett (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg passet derfor på å notere ned når for eksempel informantene ler, bruker humor eller ironi, eller tar ekstra lange tenkepauser. Dette for ikke å miste nyansene i det informantene forteller. I denne fasen begynte jeg også å notere ned første ideer og tanker om temaer som materialiserte seg. Transkribering er ikke bare en teknisk fase der ord for ord skal skrives ned, men også en fortolkende fase som gir innholdet i intervjuene mening (Braun & Clarke, 2006).

Det skriftlige og muntlige språket kan være veldig forskjellig der særlig vi i det muntlige bruker fyllord, stopper midt i en setning og bruker flere ord for å forklare det samme. Ved å transkribere intervjuene ordrett kan det som var et velformulert svar fremstå som rotete og usikkert. Siden jeg er ute etter hva informantene sier og ikke hvordan de sier det så har jeg utelatt noe av fyllordene samt kuttet vekk der det ikke snakkes i hele setninger ('Jeg mener... ja, du vet... altså slike...'), men med respekt for datamaterialet så har jeg samtidig valgt å gjengi det informantene sier så ordrett som mulig. Noen av intervjuobjektene mine hadde dialekt og jeg har da valgt å benytte meg av bokmålsform i transkriberingen for å ivareta anonymiteten, siden dialekt og geografisk tilhørighet ikke var relevant for studien.

4.3.2 Koding

Den andre fasen i tematisk analyse går ut på å generere innledende koder (Braun & Clarke, 2006) eller finne meningsbærende elementer i materialet som er relevante for det forskeren ønsker å undersøke (Johannessen et al., 2010). Jeg brukte programmet Nvivo i arbeidet med koding og dette gjorde at jeg enkelt kunne teste ut ulike måter å kode materialet på, samt at det gjorde det enklere å organisere og hente ut elementer i teksten som jeg hadde kodet.

I begynnelsen av arbeidet med koding er det vanlig å benytte seg av *beskrivende* koder som setter en merkelapp på meningsinnholdet i datamaterialet. Etter hvert som forskeren kommer dypere inn i materialet så går man over til å bruke mer *tolkende* eller *teoretiske* koder. Slike koder viser til begreper, sammenhenger eller perspektiver som bidrar til hvordan materialet

kan forstås og tolkes (Johannessen et al., 2010). Mine koder har vært teoridrevet (deduktive koder) der jeg har benyttet meg av det rammeverket som ble skissert i slutten av teorikapittelet. Jeg så først etter tendenser i datamaterialet som var med på å besvare noen av forskningsspørsmålene mine for deretter å gå mer i dybden og se etter teoretiske koder som kollektiv læring, gruppedynamikk og tid (se tabell 1). Dette var etter at jeg hadde jobbet mye med de beskrivende kodene og de temaene som materialisert seg der, noe som var viktig i arbeidet med problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg brukte samme koder for lærere og avdelingsledere, men holdt de adskilt slik at jeg senere kunne se på lærere for seg og avdelingsledere for seg. Hovedsakelig lette jeg i teksten etter når de eventuelt snakket om de ulike temaene. Deretter gikk jeg mer i dybden på det de sa og forsøkte å sette det i kontekst. Eksempel på koding i tabell under:

Koder hovedtema	Koder undertema	Utdrag fra transkripsjon	Tolkning og kobling til teori
Læringsprosesser	For eksempel 'deling av praksis', 'problembasert', 'refleksjon', etc.	Leder: 'jeg må inn og se på at her har det blitt gjort noen endringer faktisk. Og høre litt den refleksjonen da, for det sier så mye den refleksjonen de gjør seg. Og så har vi også bestemt at til høsten så skal vi ha skolevandring. Det vil si at jeg skal komme inn og være sammen med dem. Det er det neste steget nå.'	Snakker om viktigheten av refleksjon. Prosess som er med på å utvikle PLF. Går over til å snakke om deprivatisering av praksis.
Menneskelige og sosiale ressurser	For eksempel 'tillit', 'gruppedynamikk' og kollegiale forhold	Lærere: 'trivsel har mye å si' 'ja, at man får tillit og. Og at man får prøve litt forskjellige ting, og at man kan styre hverdagen selv. Det har vært viktig for meg'	Her blir de spurt om hva som har hatt mest å si for utviklingen som lærer.

			Snakker om tillit og trivsel. Kapasitet til å bygge PLF.
Strukturelle betingelser	For eksempel 'tid', 'rom', 'systemer', etc.	Lærer: 'hverdagen min er nok preget av at vi er... ned på der jeg jobber så er det flere som jobber utenom skolen, altså de underviser på fengsel. Og jeg ser det at veldig ofte så sitter jeg alene på kontoret og ingen å dele noen erfaringer eller få noen erfaringer av. Og når jeg er på verkstedet så er de kanskje inne der, så kontormessig for meg så syns jeg det er lite erfaringer å hente av de andre pga stillingen og lokalitet sant. Vi har et verksted nede som, et kjøretøyverksted og arbeidsverksted ned i kjelleren, og så har du et oppe og et nede. Så det blir litt spredd'	Svarer på spørsmål om hva som er hindringer for å få til læringsfellesskap. Nevner både tid og rom. Det at kollegaene dine har 'kontortid' når du har det slik at de sitter sammen og får til det ad hoc samarbeidet.

Tabell 3: Eksempel på koding

4.4 Datakvalitet

I forskning så er det selvsagt ønskelig at dataene skal inneha en så høy kvalitet som mulig og i en kvalitativ analyse blir begreper som pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet viktige mål på kvaliteten (Johannessen et al., 2010). Det som blir avgjørende for datakvaliteten i en studie som dette er om datamaterialet er velegnet til å belyse problemstillingen (Grønmo, 2004). Jeg vil derfor redegjøre for studiens reliabilitet og validitet.

4.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning handler om i hvilken grad andre forskere kan anvende begrepsapparatet for analyser av data på samme måte som den opprinnelige forskeren. Dette refereres til som indre reliabilitet. Den ytre reliabiliteten handler om i hvilken grad ulike forskere vil oppdage samme fenomen og generere samme type begreper i den aktuelle og tilsvarende situasjoner. Siden det i kvalitativ forskning er vanskelig å teste og reteste dataene blir det viktig å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten og fremgangsmåten som er benyttet (Johannessen et al., 2010).

Forskeren må uansett argumentere for at studien innehar reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2009). I kvalitativ forskning er dette vanskelig da observasjonene er verdiladet og kontekstavhengige, men reliabiliteten kan styrkes ved at leseren får en inngående beskrivelse av konteksten. Det bør også være åpenhet rundt fremgangsmåten for hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2010). Siden arbeidet med PLF gjerne er i konstant utvikling så tenker jeg at jeg ikke nødvendigvis ville fått de samme svarene om jeg snakket med intervjuobjektene i dag. Med hensyn til utviklingen innenfor temaet så er det muligens heller ikke ønskelig. Reliabiliteten vil i stor grad være påvirket av om dataene ble hentet inn på en grundig og systematisk måte. Siden jeg brukte semistrukturerte intervjuer så fikk jeg tematisk dekket de samme områdene og stilt så og si de samme spørsmålene til informantene. Intervjuene ble gjennomført innenfor et tidsrom på en uke og det er liten grunn til å tro at variasjonen skyldes undersøkelsesopplegg og datainnsamlingen. Variasjon var også noe jeg var ute etter i studien og det var derfor jeg valgte å gjennomføre like intervju ved to skoler i stedet for å for eksempel gjennomføre en casestudie ved en skole.

Jeg har selv jobbet som lærer og har erfaring med utviklingen av PLF. Tove Thagaard (2009) sier at det at forskeren har kjennskap til miljøet som studeres kan være både en styrke og en svakhet. Samtidig som forskeren forstår informantens situasjon, og har erfaringer som kan bidra til å bekrefte den forståelsen han eller hun utvikler, så kan også forskeren overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer. Styrken i at jeg har god kjennskap til miljøet var at jeg tror jeg fikk tillit hos intervjuobjektene siden jeg kunne sette meg inn i deres situasjon, noe som også gjorde at de enklere kunne åpne seg for meg. I intervjuene var jeg nøye med å presisere at det ikke var noen riktige og gale svar og at jeg var der for å lære. Svakheten var at jeg muligens ikke alltid var helt distansert og objektiv til det de fortalte, og

at siden en del av det de snakket om var gjenkjennelig for meg gjennom egne erfaringer så ble det noe mer verdiladet. Dette fører oss over til spørsmålet om validitet.

4.4.2 Validitet

Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til, altså «måler vi det vi tror vi måler?». Dette blir betegnet som *begrepsvaliditet*. For kvalitative undersøkelser så gjelder det særlig at forskerens fremgangsmåte og funn reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2010). Validiteten regnes som lav dersom undersøkelsesmetoden er liten egnet for å hente inn data til det problemstillingen spør om.

Validiteten er først og fremst relatert til utvelgelsen av enheter og informasjonstyper (Grønmo, 2004). I min studie blir det da for eksempel et spørsmål om hvorfor jeg valgte å snakke med akkurat avdelingsledere og lærere, og for eksempel ikke rektor og skoleeiere, eller det at jeg valgte å gjennomføre intervju og ikke for eksempel en spørreundersøkelse. Begrepsvaliditeten kan også styrkes ved å la andre kompetente personer se på datamaterialet (Johannessen et al., 2010) og i denne studiens tilfelle så hadde jeg oppfølging av min veileder som blant annet leste transkripsjonene mine og var med på å diskutere resultatene med meg. Det at jeg diskuterer resultatene med andre betegnes som kommunikativ validitet (Grønmo, 2004).

Siden det var frivillig å delta i studien og at det var avdelingslederne som plukket ut lærerne for meg så er utvalget ikke tilfeldig. Dette kan skape «skjevheter» i studien og jeg har forsøkt å vurdere hvilken betydning dette har for analysen. En slik skjevhet i utvalget, der informantene representerer de som mestrer og er positive til temaet som undersøkes, kan føre til at undersøkelsen gir mer informasjon om hvordan situasjoner mestres enn om hvordan det er problematisk (Thagaard, 2009). Det kan derfor være slik at jeg har gått glipp av viktig informasjon til studien og jeg antar det som en mulig svakhet.

Overførbarhet, eller ekstern validitet, handler om hvordan resultatene i en kvalitativ studie også kan være gyldige i andre sammenhenger eller overføres til lignende situasjoner. Generaliserbarhet i kvalitativ forskning er ikke basert på et representativt utvalg av en populasjon som resultatene kan generaliseres til, slik tilfellet er med kvantitativ forskning. I kvalitativ forskning brukes heller begrepet analytisk generalisering; det vil si i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som veiviser for hva som kan skje i andre situasjoner. I følge

Kvale & Brinkmann (2009) innebærer analytisk generalisering i hvilken grad funn fra en studie kan være indikasjoner på hva som kan skje i andre situasjoner, og er basert på analyser av likheter og forskjeller mellom situasjoner. Det innebærer at grunnlaget for fortolkninger i en studie gjøres tydelige gjennom tykke beskrivelser av både enheter og hendelser og ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de ulike konklusjonene (Thagaard, 2009). For at vi skal kunne si noe generelt så er vi avhengige av å etablere et teoretisk rammeverk for slik sett å etablere en logikk som muligens kan være gjeldende for andre lignende situasjoner (Yin, 2012). Altså bør funnene sammenlignes med litteraturen på området og vi bør vurdere om konklusjonene stemmer noenlunde med det vi vet fra før.

4.5 Etske refleksjoner

Å forske kan reise en rekke etiske spørsmål som forskeren må ta stilling til, og spesielt i samfunnsforskningen som direkte berører enkeltmennesker er det viktig å tenke igjennom de spørsmålene som eventuelt dukker opp i prosessen (Johannessen et al., 2010).

Datainnsamling, som intervju, er eksempel på en situasjon der forskningen direkte berører noen, nemlig intervjuobjektene. For å sikre vern av mine informanter har jeg tatt utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer om *informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta* (Johannessen et al., 2010).

Alle informantene ble via informasjonsskriv (se vedlegg) samt muntlig før intervjuet informert om formålet med studien, at det var frivillig å delta og at de når som helst i ettertid kunne trekke seg dersom de ønsket det. Det ble også informert om at det kom til å bli tatt opptak. Alle informantene samtykket til dette og ingen har trukket seg i ettertid. Det ble også søkt om godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) før datainnsamlingen startet, og godkjent her (se vedlegg).

Informantene ble muntlig og skriftlig opplyst om at de ville bli anonymisert og at alle opplysninger om dem skal behandles konfidensielt. Jeg er den eneste som har hatt tilgang til lydfile og det er kun jeg og min veileder som har hatt tilgang til transkripsjonene, der sensitive opplysninger som navn på informanter og skole er fjernet. Lydfile og transkripsjonene er lagret separat og selv om jeg fikk tips om skoler jeg kunne kontakte så er det bare jeg som har hatt informasjon om hvilke skoler jeg endte opp med å besøke.

For å ivareta anonymiteten så er hverken informantene eller skolene gjengitt med navn i publiseringen, og jeg har også gjort andre tiltak for å forsikre at anonymiteten blir overholdt ved for eksempel å gjengi alle informantene med kvinnelig kjønn (ifølge utvalg av informanter s. 26). Jeg har hele tiden vurdert om det er mulige fordeler eller ulemper for deltakerne og jeg er pliktig til å ivareta deres integritet så godt jeg kan. Dette har for meg handlet om å passe på hva slags informasjon jeg skal bruke og vurdert om den kan skade informantene på noen måte.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) bør vi også stille oss etiske spørsmål når det gjelder tematisering. Spørsmål rundt tematisering kan være om det du ønsker å forske på anses som nyttig for samfunnet eller om temaet på en eller annen måte kan skade de personene som undersøkes. For eksempel så er det strenge regler rundt forskning på barn eller andre grupper som anses som svake. I valg av tema har jeg et ønske om å kunne bidra positivt inn i utviklingen av PLF og jeg anser det som nyttig å få mer kunnskap om hvordan vi bygger grunnlaget for og utvikler PLF.

5 Funn

I dette kapitlet presenterer jeg empiriske funn fra datainnsamlingen. Kapitlene er tematisk strukturert ut ifra forskningsspørsmålene. Jeg starter med å se på det som omhandler strukturelle betingelser da det også sier noe om konteksten til skolene. Deretter legger jeg frem funn rundt læringsprosesser for til slutt å se på menneskelige og sosiale ressurser.

Jeg ønsker først å belyse noen ulikheter ved de to skolene jeg har besøkt som jeg synes er interessante og relevante for analysen. Jeg vil si at begge avdelingslederne jobber aktivt med å legge til rette for utvikling av PLF, men de har et noe ulikt utgangspunkt. Der avdelingsleder ved Bjørk skole har stort fokus på sin avdeling og hva hun gjør som leder, så snakker avdelingslederen ved Eik mer om skolen som helhet og hva hele ledelsen gjør. Derfor oppfatter jeg det som at avdelingsleder ved Bjørk representerer seg selv, mens avdelingsleder ved Eik representerer hele skolen. Fokuset er uansett på at dette er deres opplevelse av hva som skjer. Jeg fant noe av det samme fokuset hos lærerne der de fra Bjørk hadde mest innsikt i hva som skjedde i egen avdeling, mens de fra Eik visste mer om skolen.

Avdelingsleder ved Bjørk framstår som at hun er veldig tett på sin avdeling og at det er hennes personlige engasjement som gjør at avdelingen utvikler PLF. På Eik har de lagt opp til bruk av en metode som involverer hele skolen, samt at det framstår som at ledelsen i større grad har en felles visjon da de ønsker at Eik skal bli en kollektivt orientert skole. Dette gir noen interessante refleksjoner som jeg ønsker å komme tilbake til under de ulike forskningsspørsmålene.

5.1 Hvordan benytter ledelsen seg av strukturelle betingelser for å utvikle PLF?

Skole Eik har satt sammen en gruppe som i fellesskap bestemmer hva skolen skal gjøre fremover for å utvikle seg og heve kompetansen blant lærerne. I denne gruppa sitter både ledelsen og et utvalg av lærere. Det er her det har blitt tatt initiativ til å starte opp med Lesson study, en metode som legger opp til samarbeid og deprivatisering av praksis blant lærerne. Målet er kompetanseheving på bakgrunn av de problemstillingene som lærerne selv har og de har et uttalt mål om at skolen skal bli en kollektiv orientert skole. På tidspunktet for intervjuene har de jobbet med Lesson study i ett år og skal fortsette med det til neste år.

Tanken er at Lesson study blir metoden som er med på å legge til rette for PLF. Skolen har satt av hele seks dager i året som de kaller kompetansedager til å jobbe med Lesson study. Store deler av dagene blir brukt til samarbeid i team der de av og til samarbeider med kollegaer i sin egen avdeling og til andre tider på tvers av avdelinger.

På skole Bjørk har de også fokus på utvikling av kompetanse, men her er det ledelsen som har valgt ut fire tema som de ulike avdelingene på skolen skal jobbe med over de neste fire årene. De kan selv velge i hvilken rekkefølge, altså hvilket tema de vil starte med, og avdelingsleder har ansvar for at sin avdeling utarbeider en plan for hvordan de skal jobbe med disse temaene. Slik styrer skolen og rektor utviklingsarbeidet fremover. Det vil da muligens være store variasjoner i hvordan de ulike avdelingene jobber for å få dette til. Avdelingsleder på Bjørk representerer slik seg og sin avdeling, til forskjell fra avdelingsleder på Eik som jeg oppfatter mer som en representant for skolen som helhet. Hun sier også at hun savner et eget læringsfellesskap og jeg tolker det dit at det er lite samarbeid om utvikling blant avdelingslederne på denne skolen.

5.1.1 Tid og rom

Tid blir av begge avdelingslederne lagt frem som en viktig betingelse for å få PLF til å utvikle seg. Også det å ha nærhet til kollegaer ved at man enten sitter sammen på rom eller like ved. Avdelingsleder ved Eik skole sier at det for eksempel er en utfordring å få til felles møtetid:

[]at vi har lite felles møtetid og veldig vanskelig for folk ofte å finne felles tid å samarbeide på. Sånn at norsk seksjonsmøte må ligge på ettermiddagen og det er jo ganske lite fruktbart da. Da er det ofte noen som må hente i barnehagen da, og sånne ting. Så det er en del sånne strukturelle ting som gjør det vanskelig å få til at det skjer av seg selv da.

Dette er kanskje noe av grunnen til at denne skolen har brukt mye ressurser på å få til en metode som gjør at lærerne selv skal administrere når de skal møtes og samarbeide. De har også satt av ganske mange planleggingsdager i løpet av skoleåret til å jobbe med metoden og dele kunnskap og erfaringer. Det at de gjør dette blir lagt frem som en viktig betingelse av både avdelingsleder og lærerne for å kunne utvikle PLF i kollegiet.

Samtidig som avdelingslederne sier at det kan være problematisk å finne tid til å møtes, så mener de at lærerne selv skaper læringsfellesskap med kollegaer som de har i nærheten:

[] jeg ser jo det at det eksisterer mange gode fellesskap. Det er jo gjerne knytta til folk som sitter sammen på kontor da. Vi har stort sett kontor med 3-4 lærere, noen avdelinger har litt større kontor. Der skjer det jo mye bra. Varierende selvsagt da, eller det varierer hvor knytta de er til hverandre de som deler kontor, men ofte er det god utvikling på en del av dem.

Det at lærerne sitter sammen og bare kan snu seg til en kollega for å spørre om noe er et eksempel på betydningen av rom, og henger også sammen med det som lærerne sa i intervjuene. Der uttrykker de at det å sitte i nærheten av kollegaer som har samme fag eller klasse som dem selv er særs viktig da det er disse de snur seg til og spør om hjelp dersom det er noe. Samtidig uttrykker de frustrasjon over situasjoner der dette ikke fungerer, for eksempel sier ene læreren at hun sitter mye alene. Slik blir det veldig varierende, som avdelingsleder sier, om de uformelle samarbeidene bidrar positivt til læringsfellesskapet eller ikke.

Avdelingsleder ved Bjørk snakker også om viktigheten av det å ha både formelle og uformelle møteplasser:

Vi har jo to timer på mandager som er tilgjengelig, men da er det en del andre ting som skjer også. Men jeg syns ikke at vi har for få møtepunkter altså. Det syns jeg ikke. Og så syns jeg nesten ikke det er... jeg er ikke så veldig fan av de stormøtene der vi sitter 30 personer, så jeg syns også det er greit å kunne liksom sette meg litt ned da, når jeg ser folk sitter på kontoret så sier jeg, men hvordan går det med det prosjektet der dere hadde tenkt til. Hvordan gikk det? Ikke sant. Så man følger opp på litt flere nivåer da. Både det at du har de formelle møteplassene og så har du de uformelle møteplassene som egentlig er vel så viktige altså.

Lærerne på skole Bjørk nevner tid som en kritisk faktor ved flere anledninger. Når de blir spurt om hvilke utfordringer de har med tanke på utvikling og samarbeid så svarer de tid og at det er viktig at de har en timeplan som gir rom for samtaler og diskusjoner mellom ulike lærere. Et annet aspekt med tid som kommer opp er det med å jobbe med et tema, for eksempel dybdelæring eller vurdering for læring, over en lengre periode. Her snakker den ene læreren om innføringen av en ny arbeidsmetode som de skal bruke i klasserommet:

Lærer: Men det er der det stopper litt da, ikke sant, at de skal jobbe videre med det og så skal det hentes opp igjen. Men det er ikke lett å få til den der, eh, sånn at det skal bli en del av kulturen i avdelingen da. Sånne gode verktøy.

Jeg: ja, men hva tenker dere skal til for at det eventuelt ikke stopper opp da?

Lærer: da kan det ikke komme så mye nytt! I tillegg hele tiden.

Lærerne sier at de ønsker å kunne fordype seg mer i stoff som de opplever er relevante for sin undervisningshverdag. Begge avdelingslederne nevner også at det er viktig å holde «en rød tråd» over lengre tid, noe som betyr at det kan være lurt å holde seg til ett tema over en periode. Tid er også viktig når det kommer til å finne tid til å møtes. Lærerne ved Bjørk sier at *‘visst man skal jobbe sammen at man ikke har en totalt forskjellig timeplan’*. De tenker altså at en utfordring er at de har undervisning til ulike tidspunkt samt at det er ledelsens ansvar å legge til rette for dette.

5.1.2 Struktur og ressurser

Struktur og ressurser omhandler hvordan skolene eventuelt organiserer arbeidet med PLF og hva slags ressurser de legger i det. Når avdelingsleder ved Eik får spørsmål om hva hun tror er med på å hindre og fremme læringsfellesskap så svarer hun blant annet at *‘nei, jeg tror det handler om både tid og ressurser for lærerne, og ikke sant, struktur med det, hva slags møtearenaer de har’*.

Eik skole satser på en fast struktur for arbeidet med PLF ved bruk av systemet Lesson study og de har satt av hele seks dager i året til å jobbe med denne samarbeidsmetoden på ulike måter. De starter året med introduksjon av Lesson study, for deretter å gå videre med problemstillinger og gruppearbeid. Mellom samlingene skal lærerne gjennomføre klasseromsobservasjoner. Slik har de satt av betydelig med ressurser for å styrke læringsfellesskapet, kompetanseutviklingen og den kollektive orienteringen.

Tidligere hadde de en løsere struktur på samarbeidet, men både lærere og avdelingsleder sier at de oppfattet at det ikke fungerte. I den løsere strukturen så skulle lærerne selv styre arbeidet med kollegaobservasjon, men siden det ikke var noen krav og føringer rundt det så var det få som gjennomførte. Den ene læreren sier at hennes inntrykk var at det kanskje var mindre enn ti prosent av lærerne som gjennomførte opplegget. Skolen har derfor nå et sterkt fokus på det formelle samarbeidet som de da til en viss grad styrer, i håp om at flere får et positivt utbytte. Avdelingsleder sine refleksjoner rundt dette er at hun og de andre i ledelsen ble litt skuffet når de forstod at få lærere gjennomførte det opplegget de først hadde planlagt og derfor har de nå valgt en modell som kontrollerer prosessen mer.

Ved skole Bjørk så jobber de med kollektiv læring ved for eksempel å gjennomføre workshops eller lignende når noen i avdelingen har vært på et kurs. Dette for å dele den

kunnskapen som kursdeltakerne har fått. Avdelingsleder snakker om dette som en viktig del av det å få implementert den nye kunnskapen inn i avdelingen og lærerne som en del av det å utvikle egen kompetanse. Uansett så er det et strukturelt spørsmål om hvordan det prioriteres når noen i avdelingen har lært noe nytt. Lærerne sier at for å kunne utvikle PLF så er det *‘viktig at man har en god organisering i bakgrunn. Og det er det jo selvfølgelig noe ledelsen kan gå inn og jobbe for’*.

5.2 Hvordan legger ledelsen til rette for læringsprosesser som fremmer PLF?

Begge avdelingslederne benytter seg av ulike grep for å legge til rette for læringsprosesser. Som nevnt så er den ene avdelingslederen fokusert på sin avdeling, mens den andre er involvert i arbeidet med å få med hele skolen. De vektlegger prosesser noe ulikt, men jeg oppfatter det som at de har samme mål; økt kompetanse og utvikling av nye undervisningsteknikker som til slutt kommer elevene til gode.

Lærerne er også opptatt av egen læring, men der lærerne ved Eik har stor tro på det formelle samarbeidet og den kollektive utviklingen gjennom Lesson study, så er lærerne ved Bjørk noe mer opptatt av det individuelle gjennom for eksempel kurs. Det vil si, de ønsker et sterkere læringsfellesskap, men finner det komplisert og ønsker mer tilrettelegging fra ledelsen (som nevnt i forrige kapittel). Siden forskningsspørsmålet handler om hvordan ledelsen legger til rette for ulike læringsprosesser så vil jeg ha mest fokus på det i funnene, men det er interessant å også se på hva lærerne sier, eller ikke sier, om dette.

5.2.1 Refleksjon

På Bjørk skole så jobber de med en utviklingsplan som går over fire år der hvert år har sitt tema. Avdelingene setter opp mål og legger planer for hva de skal gjøre for å forbedre seg og lære mer om disse temaene. På slutten av året har de en evaluering. Refleksjon blir her fremhevet som viktig. Avdelingsleder her sier:

Jeg må inn og se på at her har det blitt gjort noen endringer faktisk. Og høre litt den refleksjonen da, for det sier så mye den refleksjonen de gjør seg.

Videre sier hun:

Men det å få til en god refleksjon i etterkant da, alle sammen. Hva fungerte, hva fungerte ikke, hvorfor, det blir liksom det neste steget for å sørge at vi faktisk gjennomfører det vi sitter og sier at vi skal gjøre.

Som beskrevet her så er avdelingsleder opptatt av at det skal skje endringer, og ikke bare tomt prat som hun kaller det, og at det å reflektere kan være en fremgangsmåte for å unngå at lærerne bare fortsetter med det de alltid har gjort. I tillegg er refleksjonen viktig for lærernes egen del da det belyser hva som fungerte, hva som ikke fungerte og hvorfor det ble slik. Avdelingsleder benytter seg av refleksjon både i møtet med den enkelte lærer og med avdelingen som gruppe.

Avdelingsleder ved Eik skole synes også at refleksjon er viktig for å fremme læring, men var noe skuffet over siste gang hun observerte lærerne i arbeidet med en problemstilling:

Det handla kanskje litt for mye om hva elevene måtte skjerpe seg på, enn hva de som lærere skulle gjøre annerledes da. Sånn at det, det synes jeg kanskje det var litt lite refleksjon over etterpå, for vi ville jo ha frem refleksjoner over prosessen da, men der har vi en jobb å gjøre da.

Avdelingsleder her sier ikke noe mer om hva som skal til for å få til mer refleksjon fra lærerne, men nevner senere at hun har tro på at metoden som de benytter seg av vil modne over tid og at lærerne da vil utvikle sin refleksjonsevne.

Ingen av lærerne ved skole Eik eller Bjørk nevner refleksjon som et verktøy i PLF, men de snakker mye om samarbeid, diskusjoner og erfaringer som de har gjort seg i arbeidet med for eksempel utprøving av nye undervisningsmetoder eller klasseromsobservasjon. Her kan vi anta at refleksjon har vært en del av både den indre dialogen og den med kollegaer, og selv om de ikke nevner refleksjon så er det mulig at det er en naturlig del av dette. Samtidig kan det kanskje være et poeng for ledelsen å legge opp til refleksjoner samt snakke om hvorfor det er viktig dersom de tenker at dette skal være en del av arbeidet med PLF.

5.2.2 Kollektiv læring

Avdelingsleder ved Bjørk skole ønsker mer deprivatisering av praksis i tiden som kommer og ønsker å få til dette ved at hun besøker lærerne i klasserommet. Hun tenker at det er neste steg nå som hun og avdelingen er blitt godt kjent og trygge på hverandre.

Og så har vi også bestemt at til høsten så skal vi ha skolevandring. Det vil si at jeg skal komme inn og være sammen med dem. Det er det neste steget nå.

Hun har fokus på at det skal bli en positiv opplevelse for lærerne og er derfor med når lærer planlegger timen i tillegg til at de har en gjennomgang etterpå. Målet er at lærer skal få større innsikt i eget arbeid og hvordan de eventuelt kan utvikle seg. Dette blir da en deprivatisering mellom avdelingsleder og lærer, men hun har også fokus på at lærerne seg imellom skal dele praksis.

[] så har vi en oppsummering om hvordan gikk det i år. Så må alle presentere. Ja, vi hadde tenkt det og det, men det gikk ikke helt så vi må forandre på det og det. Så setter de seg ned og forandrer den planen. Vi må jo ta det med oss til neste år også. Slik at vi ikke glemmer det vi har gjort.

Dette omhandler planen for utvikling som går over fire år og her kan vi også si at deprivatisering og refleksjon møtes. Lærerne må fortelle om erfaringer de har gjort seg rundt det som har vært årets utviklingstema og slik deprivatisere praksisen sin. Det at det skal presenteres i plenum kan også være med på å stimulere til at lærerne gjør en ekstra innsats i arbeidet med utviklingstemaet gjennom året.

De to lærerne som jeg intervjuer ved denne skolen er også veldig klare på at deling av praksis og felles opplevelser er viktig. Faktisk så sier de at det er dette som er et PLF for dem:

Jeg: ja, hva legger dere i det da, med sånt profesjonelle læringsfellesskap for liksom dere?

A: det er jo at vi deler kunnskap

B: ja

A: og lærer av hverandre og får lov til å dra på ting sammen, og lære ting

Disse er tidlig ute i intervjuet med å peke på at kollegiet er det stedet der de henter det meste av kunnskap og kompetanse. Det at de kan spørre hverandre og deler av erfaringer blir ansett som veldig viktig og nevnes også som en faktor for trivsel.

På skole Eik så benytter de seg av en samarbeidsmetode som legger opp til deprivatisering av praksis blant lærerne. De jobber der i ulike team eller grupper som sammen skal lage problemstilling, undervisningsopplegg og observere hverandres undervisning. Dette har de jobbet med i et skoleår når jeg snakker med dem, men det er noe de skal fortsette med i årene

som kommer.

[] når de har oppsummering av dette, da har vi hatt deling, så alle gruppene har lagt fram sin gruppes arbeid da. Men da har vi hatt de i litt ulike grupperinger for det blir jo veldig mange grupper så alle kan ikke høre på alle. Så vi har hatt en struktur på det sånn at alle har fått sagt noe i en eller annen sammenheng.

På denne skolen har de altså fokus på deling og deprivatisering på tvers av avdelinger og blant alle de ansatte. Ellers blir det på samme måte som på skole Bjørk der de deler kunnskap og erfaringer i plenum.

Også lærerne ved denne skolen sier at de kan tenke seg å dele og deprivatisere praksis ved å bli observert i klasserommet:

Ja, kunne dere ha tenkt dere å åpne mer opp i klasserommet, altså kanskje bli observert eller?

U: mhm, ja vi har jo det innimellom. Det syns jeg er kjempenyttig, både det at vi blir observert og at vi observerer andre. Det er alltid liksom bra å... for det første når du observerer så kan du få med deg ting som du ikke gjør når du underviser, for da er du så inni det at det er vanskelig å ha overblikket. Og så kan du se litt i mye større grad, se liksom virkningen av det du gjør for du kan liksom ikke være i situasjonen selv da.

Disse lærerne kommer også med et interessant blick på erfaring og kunnskap da de mener at kollegaer er pliktige til å dele det de kan. Siden det en lærer har lært er avhengig av at personen har hatt jobb på en skole så er erfaringene ikke lærerens private, men tilhører kollegiet og skolen. De synes derfor at det ikke er opp til den enkelte om de ønsker å være med, men at alle er pliktige til å bidra inn i et PLF.

5.3 Hvordan benytter ledelsen seg av menneskelige og sosiale ressurser for å utvikle PLF?

Menneskelige og sosiale ressurser handler mye om samspillet mellom lærerne og hvordan ledelsen legger til rette for og stimulerer dette. Både lærere og avdelingsledere på begge skolene var opptatt av dette og kollegiet nevnes som en viktig kilde til kunnskap.

Samarbeidsklima og tillit var det som ble mest nevnt og jeg ser det i sammenheng med gruppedynamikk, inkludering, åpenhet, respekt og støtte (ref. tabellen på s. 23). Det å legge grunnlaget for en kultur for læring eller for en kollektiv orientert skole/avdeling ble også

omtalt. Særlig lærerne ved Bjørk skole snakket om skolekultur og hadde noen spennende tanker rundt dette.

5.3.1 Samarbeidsklime og tillit

Avdelingsleder ved Bjørk skole fremhever trygghet og tillit som et viktig fundament for å kunne jobbe med blant annet deprivatisering av praksis. Hun er interessert i at lærerne skal åpne opp og tørre vise det de eventuelt ikke behersker slik at de kan jobbe med forbedring og endring av praksis. Når jeg i intervjuet kommenterer at det kan være vanskelig så svarer hun:

Ja, men da må man ha en avdeling som er trygg. Det tror jeg ligger til grunn for all utvikling. At de er trygg på meg, at de er trygge på det å prøve å feile og prøve, uten at man på en måte, at man har noen som på en måte backer en opp da. Og som ser en når en faktisk tør å gjøre noe annerledes.

Temaet kommer opp flere ganger og når vi senere snakket om at avdelingsleder planlegger klasseromsbesøk så mener hun at det er et godt tidspunkt å starte med dette nå på grunn av høy tillit i avdelingen:

Vi hadde en medarbeiderundersøkelse som var kjempegod, og som viser at vi har veldig høy grad av tillit i avdelingen. Og da tenkte jeg at her har jeg en mulighet til å si at, eller til å utfordre dem enda litt da. Og si at er det sånn nå at vi er der at vi er komfortable med at jeg blir med inn.

Avdelingslederen forteller også i intervjuet at hun har fokus på å jobbe relasjonelt ved å være mye tilstede for lærerne. Hun besøker lærerne ofte på arbeidsplassene og sier at hun stiller opp dersom de trenger det. Dette er noe av det som er med på å skape tillit mellom henne og lærerne og er noe hun prioriterer høyt. Lærerne ved denne skolen bekrefter også dette og beskriver avdelingsleder som veldig engasjert, deltakende og utviklingsorientert. De nevner at de tidligere har hatt en leder som av ulike årsaker ikke hadde anledning til å være så tilstede og at de når er glad for at de har det.

Avdelingsleder ved Eik skole snakker ikke så mye om det å skape tillit i gruppa, men reflekterer rundt hva som kan fremme eller hindre PLF. Her sier hun at det er mellommenneskelige ting som kan være et hinder:

jeg ser jo det at det eksisterer mange gode fellesskap. Det er jo gjerne knytta til folk som sitter sammen på kontor da. Vi har stort sett kontor med 3-4 lærere, noen avdelinger har litt større kontor. Der skjer det jo mye bra. Varierende selvsagt da,

eller det varierer hvor knytta de er til hverandre de som dele kontor, men ofte er det god utvikling på en del av de. Og så er det jo, visst dette er helt opp til den enkelte så er det jo kjemi og sånt som teller. En søker folk som tenker litt likt som seg selv og så blir man kjempegod til å samarbeide med de. Så det tenker jeg som skoleleder er litt problematisk. Du kan få litt ulike skoledyrk, altså, de danner ulike skole da på en måte

Hun utdyper det hun sier her ved å tilføye at noen lærere har en tendens til å bare ville samarbeide med de som tenker likt som dem og at dette totalt sett er negativt for utviklingen da de ikke blir utfordret. Hun oppfatter det også som problematisk for flere å kunne være kritisk til det andre sier, men samtidig bevare den gode relasjonen. Avdelingsleder mener derfor at det er en styrke å gjøre prosessen mer styrt slik at flere blir utfordret og deltar i diskusjonene.

5.3.2 Skolekultur

Som tidligere nevnt så kommer kollegiet tidlig opp i intervjuene som en viktig ressurs for lærerne. Den ene læreren ved Eik forteller om en vanskelig situasjon når hun begynte som lærer der hun ofte ble sittende alene på arbeidsrommet og hadde ingen kollegaer å henvende seg til når det var ting hun lurte på. Begge lærerne har savnet inkludering i et læringsfellesskap som nyansatte og mener at det er få andre jobber der du får arbeidspult, bøker og en timeplan, og så må du bare «finne ut av resten selv». De sier at de har savnet en type mentorordning og mener at det kan løse problemet. De trekker i forbindelse med dette paralleller til den privatpraktiserende læreren:

den kollektive tanken og fellesskapet er jo veldig inn på en måte da. Eh... men jeg tenker det her at du liksom bare blir plassert ut i klasserommet ligner jo mer på den privatpraksisen som det på en måte har vært. Altså at jeg er lærer i mitt klasserom for mine elever, så der er det absolutt en vei å gå altså.

Videre sier lærerne ved Eik at dersom skolen ønsker å bli kollektivt orientert så må de også legge opp til dette og ikke til det privatpraktiserende slik det ofte blir til nå. Skolen kan ikke på den ene siden si at lærerne skal samarbeide, men på den andre siden gjøre det opp til hver enkelt lærer hvordan de løser problemer eller skjøtter sin undervisning.

Lærerne her opplever også at det har vært noe motstand mot observasjon i klasserommet, men at det har blitt mindre etter hvert:

Så er det litt sånn skremmende før du setter i gang, men når du kommer i gang, det er skremmende og du skjønner at dette kommer til å innebære en del jobb, men i hvert fall syns jeg da etter å ha gjort det, så ser jeg at okay, det er litt sånn ugh, men... og det er litt krevende, men samtidig så gir det mye tilbake og. Så da handler det litt om det å være profesjonell tenker jeg, at vi må... jeg syns ikke egentlig at vi kan tillate at noen sier at nei, jeg vil bare være i klasserommet med mine elever, jeg vil ikke at, jeg slipper ikke noen inn. Så jeg tror liksom at det er litt med vanen og har du gjort det noen ganger så ser du at jaja. Og det er ikke sånn at det må være perfekt, det er egentlig bare fint visst det ikke er perfekt for da er det mye mer erfaring med det.

Motstand innad i gruppa ble oppfattet av den ene læreren som hemmende og at det minsket utbyttet av arbeidet. Hun mente at hennes nærmeste kollegaer ikke hadde vært særlig positivt innstilte til opplegget og at hun derfor fikk mest igjen for å samarbeide med kollegaer fra andre avdelinger.

Når det kom til involvering av leder så var det noe ulikt syn på dette. På Eik var de veldig opptatt av at leder var involvert og lærerne gav uttrykk for at de satte pris på at leder var så pass engasjert i det de holdt på med. Et interessant element som kom opp her var avdelingsleder på denne skolen selv savnet et eget læringsfellesskap. På Bjørk var de mindre opptatt av leders involvering i annet enn det strukturelle. Selve prosessen med Lesson Study og kanskje særlig da observasjon i klasserommet var forbeholdt lærerne.

6 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte funnene fra kapittel 4 i lys av teorien fra kapittel 2 for å belyse hovedproblemstillingen: *Hvordan kan avdelingsledere i skolen legge til rette for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap?* Analysen og drøftingen danner til slutt grunnlaget for avsluttende konklusjoner samt implikasjoner for videre forskning.

6.1 Strukturelle betingelser

Strukturelle betingelser handler om hvordan ledelsen legger til rette for PLF ved bruk av tid, rom, ressurser, struktur og systemer. Forskningsspørsmålet mitt her er *Hvordan benytter ledelsen seg av strukturelle betingelser for å utvikle PLF?*

I intervjuene så har jeg fått innsyn i ulike metoder som kan benyttes av ledelsen for å utvikle PLF. Begge skolene har fokus på å få i gang prosesser som utvikler kompetansen blant lærerne og benytter seg av ulike tiltak. Den ene skolen har som sagt lagt opp til en prosess som involverer hele skolen og som også er tverrfaglig, mens den andre skolen mer har fokus på prosesser i de ulike avdelingene. Etter min oppfatning anser informantene de strukturelle betingelsene som selve grunnlaget for å få i gang og muliggjøre arbeidet med PLF og jeg vil her drøfte dette.

6.1.1 Tid og rom

Strukturelle betingelser blir nevnt flere ganger i intervjuene, både av avdelingslederne og lærerne. Særlig tid fremstår som en faktor som de anser som viktig og det henger blant annet sammen med hvordan hverdagen er organisert og strukturert. Hvordan timeplanen er lagt opp, samt felles møtetid, utgjør fundamentet for de formelle og uformelle samarbeidene. De som har behov for å samarbeide bør da ikke ha alt for ulik timeplan slik at de selv kan finne tid til å samarbeide. Rom kommer også frem som en viktig faktor i forbindelse med det daglige og uformelle læringsfellesskapet da dette gir lærerne mulighet til samarbeid og deling av kompetanse når de har behov for det.

Skole Eik setter av mye tid gjennom sin bruk av samarbeidsmetoden Lesson study i arbeidet med PLF. De har som mål at skolen skal bli en kollektivt orientert skole og bruker hele seks dager i året til planleggingsdager som de kaller kompetansedager. Lærerne her påpeker at det

ikke er alle i kollegiet som er like positive til samarbeidsmetoden, men at de har tro på at motstanden vil minske over tid. Avdelingsleder sier også at de har satt av mye tid for å få i gang samarbeidsmetoden, både skolering av ledelsen i metoden og det å gjøre lærerne kjent med og komfortable med opplegget. Tid blir her flere ganger, særlig av lærerne, nevnt som en viktig faktor, både i det daglige arbeidet, men også at prosjektet må strekke seg over lengre tid. I det daglige arbeidet har de behov for tid til å kunne møtes og diskutere, og drive prosjektet videre. Det at prosjektet bør vare over lengre tid sier de har å gjøre med at det tar tid å innarbeide nye arbeidsmetoder.

Det å bruke tid på et tema kan fostre dybdelæring og profesjonsutvikling (Stoll et al., 2006) og det er kanskje det lærerne savner når de sier i intervjuene at det ikke kan komme så mye nytt hele tiden, at de må få ro til å dvele ved ny kunnskap og til å kunne innarbeide det i praksis. Mens det i et kortere tidsperspektiv kan skje endringer i kunnskap, overbevisning og intensjoner så tar det lengre tid å endre praksis (Postholm & Rokkones, 2012). Eik bør derfor fortsette med den langsiktige tankegangen som de har rundt Lesson Study slik at dette ikke bare blir noe nytt og eksotisk, men en integrert praksis i lærerne sitt arbeid med utvikling av egen og felles kompetanse.

Når jeg snakker med lærerne ved Bjørk skole så sier de at kollegiet og det uformelle samarbeidet er viktig. De sitter i nærheten av hverandre og dette gjør det enkelt å henvende seg til en kollega. Ifølge Stoll et al. (2006) så er tilgang på arbeidsrom og de kollegaene en skal samarbeide med en nøkkelfaktor for skoler som ønsker å være utviklingsorienterte. Slik blir det viktig å legge til rette for at kollegaer som har samme fag eller elever sitter i nærheten av hverandre og lett kan finne rom for samarbeid ved behov. En av lærerne ved Eik skole uttrykker frustrasjon rundt det at hennes kollegaer sjeldent er tilstede på arbeidsrommet når hun er det. Dette poengterer viktigheten av nærhet til kollegaer, men også tilrettelegging av tid. Dersom disse kollegaene får en timeplan som gjør at de får tid til å møtes på arbeidsrommet så vil det etter hvert kunne fremme samarbeidet og utviklingen av PLF.

6.1.2 Struktur og ressurser

Ressurser, som for eksempel informasjon eller midler, blir ikke nevnt så mye, men vi ser eksempel på utstrakt ressursbruk gjennom Eik sin satsning på Lesson study. Struktur på samarbeidet fremstår som viktig, både med tanke på kvalitet og innhold. Både Stoll et al. (2006) og Slegers et al. (2013) sier at strukturelle betingelser er viktige i arbeidet med

prosesser og kapasiteter som utvikler PLF, de nevner flere karakteristikk under dette temaet som er med på å bygge kapasitet for PLF. Det er opp til ledelsen ved en skole å sette de strukturelle betingelsene, selv om lærerne kan være med på å påvirke og gi uttrykk for hva de trenger. Tvungent samarbeid blir sjeldent godt mottatt og for å forhindre en ovenfra og ned holdning så bør lærerne involveres i arbeidet så mye som mulig.

Eik skole har som sagt satset mye på å strukturere arbeidet med PLF ved bruk av Lesson study og de bruker betydelig med ressurser ved å sette av mye tid og ha mye fokus på dette. Kompetansedagene har de hatt over lengre tid, men med oppstarten av Lesson study så får de en enda fastere struktur på hva lærerne skal gjøre, også mellom planleggingsdagene. Som Glosvik (2006) sier så bør strukturene i skolen være bygd opp på en måte som reflekterer målene til skolen. Så når Eik har som mål å være en kollektivt orientert skole så er det avgjørende at de også legger opp strukturer som fremmer kollektiv tankegang og aktivitet. Med kompetansedagene og bruk av en samarbeidsmetode som Lesson Study så mener jeg at de viser at de ønsker å legge til rette for utviklingen av PLF. Samtidig er det viktig å huske på at dette er en kontinuerlig prosess, noe som også reflekteres i avdelingsleders utsagn om at de anser Lesson study som en arbeidsmetode de skal bruke i mange år fremover, mens temaene de jobber med er det de virkelig utvikler seg på.

Det er ikke bare kompetansedagene og arbeidet med Lesson Study som er viktige strukturelle betingelser for utviklingen av PLF. Også det mer daglige arbeidet som avdelingsmøter har en rolle her og det fremstår som at det er noe som lærere og avdelingsledere her finner kompliserte. Alle intervjuobjektene ved Eik skole sier at de faste formelle møtene som klasselærerråd eller trinnmøter er noe problematiske da det er vanskelig å finne tidspunkt som passer for alle. I tillegg ytrer lærerne at de er noe skeptiske til formen. Samtidig gir de uttrykk for at innholdet i møtene har blitt mer meningsfylt etter at det ble satt en klarere agenda. Dette er i tråd med Popp og Goldman (2016) sin teori om at det å ha en tydelig agenda for møtet er med på å styre diskusjonen. Der lærerne tidligere opplevde at diskusjonene handlet mye om den enkelte elev og lærere så har de nå mer tid til diskusjoner rundt klasseromsledelse og andre aktuelle tema.

Ifølge avdelingsleder ved Eik så kommer de også til å bestemme tema for neste års arbeid med Lesson Study. Dette fordi de vurderte det dithen at kvaliteten i problemstillingene varierte noe og at ved å begrense valgmulighetene for lærerne når det gjelder tema så skal disse bli bedre. Samtidig har studier vist at autonomi og felles beslutningstaking er viktig for

utviklingen av den organisatoriske kapasiteten som strukturelle betingelser er en del av (Postholm & Rokkones, 2012; Slegers et al., 2013). Slik blir det viktig å finne en balanse mellom det å styre lærerne sitt arbeid og la de selv bestemme eller være med på å bestemme hva som skal jobbes med.

Skole Bjørk har også fokus på de strukturelle betingelsene. Mens det på skole Eik er satt i gang en samarbeidsmetode som involverer hele skolen og er tverrfaglig så fokuserer skole Bjørk mer på strukturer rundt samarbeid innad i avdelingene. De ulike avdelingene er ansvarlige for å utarbeide en utviklingsplan som de skal jobbe med gjennom året og evaluere på slutten. I denne sammenheng så har avdelingsleder ansvar for å finne frem materiale eller informasjon til lærerne som de kan jobbe med. Slik er det fokus på både informasjon og materiale i arbeidet, noe som er viktig for utviklingen av PLF (Mitchell & Sackney, 2011). Avdelingsleder legger også slik til rette for samarbeid samtidig som hun styrer hvilke problemstillinger som skal drøftes og hvordan drøftingen skal gjennomføres. Dette er ifølge Roald (2006) et avgjørende vilkår for å få til gode læringsprosesser på organisasjonsnivå. Samtidig forstår jeg det slik at lærerne har mye autonomi i arbeidet, noe som kan forhindre en negativ holdning til læring (Postholm & Rokkones, 2012).

6.2 Læringsprosesser

For å fremme PLF så bør ledelsen legge opp til variasjon i bruk av ulike læringsprosesser som igjen kan fremme ulike deler av utviklingen (Stoll et al., 2006). Forskingsspørsmålet mitt her er derfor *Hvordan legger ledelsen til rette for læringsprosesser som fremmer PLF?* Mitt inntrykk etter å ha snakket med både avdelingsledere og lærerne ved de to skolene er at begge legger til rette for en rekke ulike læringsprosesser, men på forskjellige måter.

Både avdelingsledere og lærere nevner flere av de gitte karakteristikkene som er viktige for utvikling av PLF. Refleksjon blir fremhevet som viktig av begge avdelingslederne, men ikke nevnt av noen av lærerne. Dette trenger ikke bety at de ikke reflekterer eller ikke anser det som viktig, men at de kanskje ikke er så oppmerksomme på det. Deprivatisering og deling av praksis ved observasjon i klasserommet blir av både avdelingsledere og lærere nevnt flere ganger som en viktig del av utviklingen av PLF. Det kan nesten virke på de som om de syns at det er her kjernen i et læringsfellesskap ligger. De snakker om hvordan læreryrket kan være et noe lukket og individuelt yrke, men at for å lære så må vi tørre å observere og bli observert

samt dele de erfaringene som vi gjør oss. Begge skolene har rettet fokus mot observasjon i klasserommet og ønsker at dette skal være et grunnlag for læring og utvikling. Problembasert læring blir løst på litt ulike måter på de to ulike skolene, men begge kan sies å jobbe problembasert. Der den ene skolen styrer tema, men ikke hvordan gruppene skal jobbe med det, så styrer den andre skolen ikke tema, men heller prosessen rundt. Det bør nevnes at skole Eik, som praktiserer det siste, ikke synes at dette har fungert og at de derfor i neste skoleår kommer til å gi et tema til lærerne som de skal finne en problemstilling til.

Refleksjon og kollektiv læring henger tett sammen. Taus kunnskap blir til eksplisitt kunnskap gjennom felles kritisk refleksjon, deling av praksis og observasjon, blant annet (Roald, 2006). Grunnlaget for kollektiv kunnskapsutvikling ligger i det å skape gode samarbeidskulturer og dette krever samordning, ledelse og en felles kurs (Senge et al., 2000). Det er derfor avgjørende at ledelsen tar tak, slik som de har gjort ved Eik og Bjørk, og setter i gang læringsprosesser som stimulerer til refleksjon og kollektiv læring.

6.2.1 Refleksjon

I intervjuene var det lite snakk om refleksjon i forbindelse med PLF blant lærerne, mens det ble nevnt av ledelsen. I forbindelse med lærernes samarbeid så ønsket avdelingslederne å høre hvilke refleksjoner de gjorde seg. Samtidig sier lærerne at de er opptatt av å dele og dette kan henge sammen med refleksjon siden det i forbindelse med deling gjerne blir diskusjoner. Jeg tolker det slik at de er opptatt av refleksjon i forbindelse med PLF og profesjonsutvikling, men mer som et biprodukt av prosessen og ikke noe som er med på å utvikle det.

Reflekterende dialog er en av karakteristikkene i PLF (Stoll et al., 2006) og ifølge Senge et al. (2000) så eksisterer det ikke et PLF dersom dette ikke er til stede. Det kan derfor være viktig for ledelsen å belyse dette slik at lærerne bevisstgjøres viktigheten av refleksjon. Refleksjon henger også sammen med virkelighetsnær læring da det innlemmer erfaring og kunnskap, noe som muliggjør ny kunnskap og endring av praksis. Reflekterende dialog er også viktig for etablering av felles språk, samt standard for praksis og elevresultater, og dette er ikke mulig å få til uten en diskusjon i kollegiet (McLaughlin & Talbert, 2006). Skoler som har som mål å bli kollektivt orienterte samt heve elevresultatene bør derfor løfte refleksjon frem som noe som ikke bare skal gjøres alene, men i fellesskap med andre. Slik kan ulike syn og meninger komme frem og lærerne kan enes om for eksempel felles verdier og visjoner.

Lærerne jeg snakket med er opptatt av virkelighetsnær læring og dette kan best forstås gjennom kritisk refleksjon av daglige erfaringer sammen med andre som opplever noe av det samme (Vescio et al., 2008). Ved begge skolene så har de samarbeidsprosjekter som kan være med på å skape et rom for refleksjon rundt felles opplevelser. For eksempel vil det i arbeidet med Lesson Study utarbeides problemstillinger som lærerne i fellesskap skal utforske og diskutere, mens det ved Bjørk skole er lagt opp til samarbeid og utvikling innen utvalgte tema. Dette kan også fremme arbeidet med delte verdier og visjon samt gjør at lærerne tar mer kollektivt ansvar, to av karakteristikene på PLF (Stoll et al., 2006). Særlig delte verdier og visjon kan gjøre at lærerne er mer på samme nivå og sted når saker skal diskuteres og de kan muligens gå enda dypere i den felles kritiske refleksjonen. Refleksjon er også en del av en aktiv og reflekterende konstruksjon av kunnskap, som er en dimensjon som er med på å bygge opp under den personlige kapasiteten for PLF (Sleegers et al., 2013). Jeg anser det derfor som viktig for de skolene som ønsker å bygge opp PLF at de har fokus på og fremmer refleksjon blant de ansatte.

En mulig grunn for at refleksjon ikke kom opp i intervjuene som en viktig del av læringsfellesskapet kan være at de jeg snakket med mangler kunnskap om hva et PLF er og innebærer. Begge skolene har satt i gang prosesser og ulike samarbeid som de ønsker skal være med på å utvikle kompetanse og kunnskap hos lærerne, men det er ikke sikkert at utviklingen av PLF er målet. Et spørsmål å stille seg da er om det kan utvikles velfungerende PLF uten at det er det som er i fokus. Dette er muligens en av de utfordringene som PLF som metode for samarbeid og utvikling støter på ved at de ulike karakteristikene og sidene ved det gis ulik betydning (Sleegers et al., 2013).

Dokumentasjon av læreres undervisning bør også være utgangspunkt for dialog og refleksjon i fellesskap da dette kan føre til endringer i praksis (Postholm & Rokkones, 2012). Derfor kan en mer organisert metode rundt observasjon, slik som Eik skole har lagt opp gjennom Lesson Study, være en god metode. Dette henger også sammen med aktiv læring, som kan innebære observasjon og det å gi og få tilbakemeldinger og sammenheng som handler om at innholdet i læringen henger sammen med lærernes førkunnskaper og overbevisninger (Postholm & Rokkones, 2012). Det at de ved Eik skole lar lærerne selv bestemme problemstilling i utviklingsarbeidet gjør at det kan bli mer sammenheng. Samtidig er det kanskje lett å velge problemstillinger som en allerede kan noe om. Ved Bjørk skole er temaene valgt for lærerne,

men de velger selv, i samarbeid med avdelingsleder, hvordan de skal jobbe med det. Slik blir lærerne her muligens ekstra utfordret når det gjelder ny kunnskap.

6.2.2 Kollektiv læring

I kollektiv læring så finner vi mange av de prosessene som bygger og utvikler PLF, blant annet deprivatisering av praksis som observasjon, deling av praksis som diskusjoner rundt hva den enkelte gjør i klasserommet, og evaluering av seg selv og andre. Deprivatisering av praksis og deling av praksis henger sammen med den mellommenneskelige kapasiteten til Mitchell og Sackney (2011) og trekkes også frem som viktig i annen PLF-litteratur som hos Senge (2000) og DuFour, DuFour og Eaker (2008). Den henger også tett sammen med refleksjon da deprivatisering av praksis kan føre til felles refleksjon i kollegiet.

På begge skolene som jeg besøkte så var deprivatisering av praksis i gang eller i ferd med å starte opp. Den ene skolen benyttet seg altså av Lesson Study som er en ferdig utviklet metode der lærerne sammen skulle lage et undervisningsopplegg for så å observere hverandre i klasserommet. Den andre skolen planla å starte med det som kalles skolevandring der avdelingsleder samarbeider med lærer om observasjon i klasserommet. Både lærere og avdelingsledere snakker om dette og sier at jobben som lærer tradisjonelt har vært lukket. Hva den enkelte lærer har gjort i «sitt» klasserom har nærmest vært en privatsak. Lærerne sier at de ønsker en endring her og det henger nok sammen med at de er særs positive til det å bli observert i klasserommet, enten av kollegaer eller av avdelingsleder.

Det å observere hverandre i klasserommet kan også bidra til kunnskapsdeling både ved at den som observerer lærer noe nytt, men også at den som blir observert blir gjort oppmerksom på hva som skjer i klasserommet (Postholm & Rokkones, 2012). Ved begge skolene så sier de at fokus er på hva som skjer blant elevene og ikke nødvendigvis hva lærer gjør, men jeg er usikker på om det er mulig å skille dette helt. Uansett så kan et fokus på elevene sine handlinger være med på å ufarliggjøre deprivatiseringen. Deprivatisering bidrar til kollektiv læring ved å stimulere endring både i det kognitive og i atferden til deltakerne (Garavan & McCarthy, 2008).

Ved begge skolene utforsker de ny kunnskap gjennom felles problemstillinger eller temaer som igjen vil føre til kritisk refleksjon, felles undersøkelse og forhandlinger rundt de antagelser som er blant kollegaene. Dette vil forhåpentligvis over tid føre til endringen i både

holdninger og praksis. For eksempel kan et prosjekt rundt vurdering for læring før til at deltakerne får et nytt syn eller kunnskap om vurdering for læring. Videre kan klasseromsobservasjon bidra til endringer i det atferdsmessige da dette «tvinger» lærere til å teste ut det som de har diskutert i plenum. Ifølge Argyris og Schön så er endringer i det kognitive meningsløst om det ikke fører til endringer i praksis (Mitchell & Sackney, 2011). Det å bli observert kan gjøre at du føler et ekstra press på å teste ut det som har blitt diskutert i kollegiet. Slik kan observasjon føre til endringer i praksis og ikke bare som en tanke i hodet. Det er derfor gode muligheter for varige endringer på både Bjørk og Eik når de nå legger opp til mer observasjon i klasserommet og deprivatisering av praksis.

6.3 Menneskelige og sosiale ressurser

Som tidligere beskrevet så er det tre nye karakteristikk ved PLF som har gjort seg gjeldende i senere forskning, og disse er gjensidig tillit, respekt og støtte, inkluderende medlemskap og åpenhet, nettverk og støtte (Stoll et al., 2006). Dette sier noe om at kollegiet, og de menneskelige og sosiale ressursene som utspiller seg der, er viktige for utviklingen av PLF og på bakgrunn av dette valgte jeg å stille spørsmålet *Hvordan benytter ledelsen seg av menneskelige og sosiale ressurser for å utvikle PLF?*

6.3.1 Samarbeidsklima og tillit

Jeg oppfatter det som om at kollegiet er særs viktig for alle lærerne. I begge lærerintervjuene så blir kollegiet nevnt veldig tidlig som en kilde til kunnskap, samt at de gir uttrykk for at de setter pris på gode samarbeid. En lærer ved Eik skole som har slitt med at det er lite samarbeid i hans avdeling gir uttrykk for at dette er frustrerende. Gruppedynamikk sammen med tillit og positive arbeidsforhold er viktig for det kollegiale forholdet og samarbeidsklima (Sleegers et al., 2013). Hva slags klima det var blant kollegaene og kulturen for samarbeid på skolen ble fremhevet av lærerne som viktig, og de kom med ulike synspunkter på det. Lærerne fra Bjørk snakket mye om tillit innad i gruppa og til avdelingsleder, mens lærerne på Eik snakket mer om samarbeidsklimaet i sine avdelinger og på skolen som helhet.

Avdelingsleder ved Bjørk var også veldig opptatt av tillit og det å ha en nær relasjon til sine medarbeidere. Dette mener hun er med på å gjøre det mulig for henne å komme tettere inn på arbeidet til lærerne og slik kunne utfordre den enkelte på egen praksis. Gode relasjoner mellom de som skal samarbeide, både lærere og ledere, er en forutsetning for

utviklingsprosesser (Postholm & Rokkones, 2012) og slik kan det være viktig å gi dette tilstrekkelig oppmerksomhet slik som avdelingsleder ved Bjørk har gjort. Også ifølge Vanblaere og Devos (2018) så er det viktig at ledelsen fremmer samarbeid mellom kollegaer for å få i gang læringsprosesser.

Hos lærerne på Bjørk skole så nevner de tillit blant annet når de snakker om deling og det å bli observert i klasserommet. Dette henger sammen med Stoll et al. (2006) sin påstand om at om at tillit og respekt fra kollegaer er viktig når lærere skal åpne opp og dele sin praksis. Lærerne her mener at det er høy tillit innad i avdelingen og til avdelingsleder. Det er vanskelig å si noe om hvorfor det er høy i tillit i avdelingen, men avdelingsleders relasjonelle lederstil kan ha noe med dette å gjøre da dette gjør at hun blir godt kjent med lærerne. Uansett så har avdelingsleder respekt for dette elementet når hun mener at det er grunnlaget for at hun kan gå inn og kreve litt mer av dem, som hun sier.

Lærerne ved Eik skole er ganske tydelige på at de mener at samarbeid og deling ikke er frivillig, men en del av jobben. Så når du velger å jobbe som lærer så er du også forpliktet til å samarbeide. Dette minner mer om en kontrakt enn gjensidig avhengighet og mellommenneskelige forhold som Sergiovanni (1994) fremhever som betydningsfullt for utviklingen av fellesskapet. Samtidig så syns jeg at de har et poeng. Etablering av felles språk og standard for praksis og elevresultater kan bidra til at lærerne blir mer synkroniserte og at utvikling og samarbeid blir et felles ansvar for alle ansatte ved skolen (McLaughlin & Talbert, 2006). Arbeidet med Lesson study kan slik være en pådriver til utvikling av et bedre samarbeidsklima. Det bør imidlertid legges opp til prosesser i samarbeidet som er basert på autonomi slik at lærerne ikke opplever en ovenfra og ned holdning.

Avdelingsleder ved Eik skole nevner ikke tillit, men snakker om at et kritisk punkt i utviklingen av PLF er at noen lærere syns det er vanskelig å bevare relasjonen mellom kollegaer samtidig som de kanskje kommer med kritiske bemerkninger. Hun sier at de derfor ønsker å trene på det å utfordre hverandre profesjonelt. Det at de har satt i gang et større samarbeidsprosjekt som inkluderer hele skolen kan være med å bidra positivt inn i dette. Lærerne får mer trening i samarbeid og siden det er tverrfaglig så kan de hente inspirasjon fra andre avdelinger. Dette kan muligens bidra til at de selv tar initiativ til uformelle samarbeid. Postholm og Rokkones (2012) sier at en støttende ledelse som har fokus på lærernes behov og interesser kan bidra til en skolekultur som stimulerer til samarbeid og profesjonell læring i

uformelle situasjoner. Slik kan ledelsen ved Eik skole sitt arbeid med Lesson study over tid bidra til målet om en mer kollektivt orientert skole.

6.3.2 Skolekultur

En positiv skolekultur er med på å bidra til lærernes læring da den stimulerer til samarbeid og profesjonell utvikling (Postholm & Rokkones, 2012). Det at Eik skole har som mål å bli en kollektivt orientert skole kan være med å sette standarden for hva som kommuniseres og gjennomføres. Som lærerne her trekker frem så bør det legges opp til prosesser som dyrker det kollektive og ikke det privatpraktiserende. For eksempel når det kommer nyansatte så bør det sørges for at disse innlemmes i læringsfellesskap og får en forståelse av at på denne skolen så forventer de samarbeid og kollektiv tankegang.

Den ene læreren ved Eik skole uttrykker frustrasjon over «motstand innad i gruppa» og sier at dette er til hinder for egen og avdelingens utvikling. Postholm og Rokkones (2012) sier at gode relasjoner mellom de som skal samarbeide er en forutsetning for utviklingsprosesser. Ledelsen bør derfor se på tiltak som kan dempe denne motstanden slik at det blir en mer kollektivt orientert kultur med fokus på deling, samhandling og utvikling. En av funksjonene til PLF er å opprettholde skolekultur og det hjelper nye lærere å ta del i denne kulturen (McLaughlin & Talbert, 2006). En skolekultur kan for eksempel bestå av forventninger til samarbeid og deling, innhold i undervisningen eller bruk av didaktiske metoder som vurdering for læring. Hva slags kultur som befinner seg på den enkelte skole blir derfor ikke likegyldig og det er viktig at ledelsen skaffer seg en oversikt over dette samt at de holder på sin visjon om å bli en kollektiv skole og aktivt uttrykker dette. Det ledelsen sier og gjør er med på å signalisere hva de mener er viktig (Stoll et al., 2006) og dette kan være med på påvirke skolekulturen. Dersom lærerne anser leder som gruppeorientert så kan det føre til at flere tar kollektivt ansvar i avdelingen (Vanblaere & Devos, 2018). Eik skole har også hatt fokus på å involvere lærerne i utviklingsarbeidet, men det er alltid en mulighet for at ikke alle føler seg inkludert eller er interessert i å delta. En felles visjon kan skapes ved at lærerne selv får bestemme hva de vil utvikle seg på (Postholm & Rokkones, 2012) og slik kan det være en ide å sørge for at flere får være med på å bestemme hva de skal utvikle seg på.

Ved Bjørk skole sier lærerne at det er viktig at avdelingsleder fører an inn i prosjekter. Det ledelsen sier og gjør uttrykker hva de verdsetter og er med på å lede kollegiet i en retning (Stoll et al., 2006; Vanblaere & Devos, 2018). De har tidligere hatt en avdelingsleder som

ikke hadde mulighet til å være så mye tilstede, men sier at hun som er avdelingsleder nå er veldig tilstedeværende samt at hun er ekstremt opptatt av utvikling. Det ser ut til at det ved denne skolen har ført til at lærerne også blir opptatte av utvikling, noe som de sier at de er. Gjennom det avdelingsleder og lærere her forteller så tolker jeg det slik at avdelingsleder har en svært utviklingsorientert lederstil med fokus på koordinering av læring, samt å stimulere og utfordre lærerne intellektuelt. Dette kan fremme lærenes ønske om veiledning og tilbakemelding, samt bidra til økt samarbeid (Vanblaere & Devos, 2018) og slik være med på fremme utviklingen av en skolekultur der lærerne er opptatt av utvikling og læring, ikke bare individuelt, men også kollektivt.

Lærernes utvikling kan være påvirket av om de opplever at de har en støttende ledelse med fokus på lærernes behov og interesser (Postholm & Rokkones, 2012). Det at de ved Eik skole involverer lærerne i veivalg for kompetanseutvikling er muligens med på å balansere de ulike interessene i organisasjonen da det ikke bare er ledelsen som er med på å sette agenda. Dette kan være med på å utvikle en kultur for læring og henger også sammen med distribuert ledelse, som er en naturlig del av PLF (Stoll et al., 2006). Valget av Lesson study som metode samt den store ressursbruken viser også at de har tro på teamarbeid. Det kom samtidig frem at det var noe motstand i kollegiet, både i det daglige arbeidet og i prosessen med Lesson study, og dette bør adresseres av ledelsen. Det er mulig at motstanden vil minke når lærerne får mer erfaring med metoden Lesson study, men for å utvikle skolekulturen i en retning der det er kollektiv tankegang med fokus på kollektiv læring, kritisk refleksjon, dialog og deling så bør ledelsen finne ut hvilke tiltak som er nødvendige. Det kan være viktig at avdelingslederne fra begge skolene fortsetter sitt fokus mot de oppgavene oppgitt av Vanblaere og Devos (2018) som blant annet er utvikling av mellommenneskelige forhold, administrasjon av avdelingen, oppsyn og mentoring av lærere og profesjonsutvikling.

7 Avslutning

I arbeidet med dette prosjektet dukket det opp flere spennende aspekter, noe som har gitt meg et innblikk i hvor mangespektret arbeidet med PLF kan være. I intervjuene så fant jeg blant annet ut at fokuset hos de jeg intervjuet ikke nødvendigvis var på hva et PLF inneholdt, men på strukturene og prosessene rundt, samt utbyttet. Dette gjorde at jeg ble enda mer interessert i hva som legger grunnlaget for utviklingen av PLF og gjorde at jeg søkte svar i den teorien som jeg gjorde. Jeg vil tro at arbeidet med PLF utføres ulikt i forskjellige skoler og at jeg antagelig ville fått flere ulike historier i tillegg til de som jeg fikk gjennom Eik og Bjørk dersom utvalget av skoler hadde vært større. Slik kan det bli viktig å finne noen fellesnevnerne eller noe som bør være tilstede, som tillit innad i gruppa, i arbeidet med PLF. Jeg vil nå se på noen avsluttende konklusjoner fra drøftingen, samt se på muligheter for videre forskning på feltet.

7.1 Konklusjoner

Jeg har gjennom forskningsspørsmålene undersøkt ulike betingelser, prosesser og ressurser som kan være med på å utvikle PLF. Av de som jeg intervjuet så anses PLF stort sett som en metode for utvikling av kompetanse, kunnskap og profesjon i kollegiet, men de er noe usikre på hva et PLF i sin egenart er. Når jeg i intervjuene spør om hva som er viktig for profesjonsutviklingen så blir kollegiet og det uformelle samarbeidet lagt frem som betydningsfullt av både lærer og avdelingsledere, men det er mulig at arbeidet med å få til fruktbare læringsfellesskap behøver strammere rammer enn det et uformelt samarbeid med nærmeste kollega tilbyr.

I et PLF skal det jobbes systematisk med utvikling og forbedring av praksis. Siden det ikke er PLF eller andre strukturerte samarbeidsformer som blir nevnt når vi snakker om profesjonsutvikling, men det uformelle samarbeidet, så er det mulig at det sier noe om at de kanskje mangler kunnskap om hva PLF i sin ideelle form er. Kanskje forenkles forståelsen av PLF ved at karakteristikkene som for eksempel felles verdier og visjon samt målsetting ikke får en så viktig rolle? Samtidig så er det positivt at de strekker seg mot kollegaene for hjelp og støtte. Dette kan jo også vitne om at det er tillit innad i gruppa, noe som er med på å legge grunnlaget for utviklingen av PLF.

Ut ifra drøftingen vil jeg legge frem følgende tiltak som kan fremme utviklingen av PLF:



Figur 5 Tiltak som fremmer PLF

Modellen illustrerer noen tiltak som skoler kan benytte seg av. Det er viktig å påpeke at dette ikke er tiltak som en blir «ferdig» med, men heller en kontinuerlig prosess. Det handler om systematisk arbeid over tid. I denne undersøkelsen så fremstår det som at det er de strukturelle betingelsene som er grunnlaget for PLF og disse er helt klart viktige som fasilitatorer. Samtidig tenker jeg at dette er noe konkret som er lett å se og ta tak i, mens det mer subtile, som kritisk refleksjon, kan være vanskeligere å se og bedømme. Strukturelle betingelser kommer i hvert fall opp som noe som både fremmer og hemmer PLF. Det kan gjennom tilrettelegging av møteplasser, faste tidspunkt til å møtes eller gjennom et fastsatt opplegg som Lesson Study, være med på å fremme utviklingen av PLF. Samtidig er det viktig at det

ikke bare legges til rette for møter og så tro at resten skal gå av seg selv. Hvordan det blir lagt opp til læring, hvilke temaer som jobbes med, hvordan prosessen følges opp og hva lags kultur og klima det er innad i gruppen og på skolen har også betydning.

Som vi så ved både Bjørk og Eik skole så la de ned betydelige ressurser i ulike læringsprosesser for å fremme PLF. Skoler som ønsker å utvikle PLF bør derfor sette seg inn i hvilke læringsprosesser som er med på å utvikle PLF og sammen med kollegiet bestemme seg for hvordan de skal jobbe med PLF. Det siste sørger også for involvering av kollegiet og kan hindre en ovenfra-og-ned holdning. Slik kan den enkelte skole finne sin løsning samtidig som de holder seg innenfor rammene til hva et PLF er. Strukturelle betingelser er som sagt veldig «synlige» og kanskje lette å både kritisere og legge til rette for. Jeg mener derfor at skolene bør være forsiktige med å gi de strukturelle betingelsene for stor betydning, altså på bekostning av andre viktige dimensjoner og karakteristikk innen PLF.

Samarbeidsklima, skolekultur og særlig tillit blir fremhevet som elementer som bør være tilstede for å kunne utvikle en kultur for eksempel for deling og klasseromsobservasjon. Disse bør kunne utvikles parallelt da fokus på deling kan øke tilliten i gruppen og føre til mer deling. Gode relasjoner blir også viktige her og ledelsen kan benytte seg av for eksempel medarbeiderundersøkelser, som de har gjort ved Bjørk skole, for å finne ut av hva slags samarbeidsklima og kultur det er ved skolen. I arbeidet med dette vil det også være viktig at det er godt samarbeid internt i ledelsen og de bør også muligens ha fokus på å utvikle egne PLF.

7.2 Begrensninger ved studien og videre forskning

Som vist i innledningen finnes det mye litteratur om hvilke karakteristikk et PLF skal inneholde, men mindre om hva som skal til for å bygge opp PLF. Det er i nyere forskning et tydeligere fokus på utviklingen av PLF, noe jeg har forsøkt å belyse i teoridelen samt gjennomføre denne studien for å se hvordan PLF kan fremmes. På bakgrunn av litteraturgjennomgangen, mine funn og de begrensningene som er i denne studien så ønsker jeg å framheve følgende forslag til videre forskning:

Oppbyggingen og utviklingen av PLF. En studie over en lengre tidsperiode: Jeg har ikke funnet noen studier som har fulgt en skole sitt arbeid med PLF over lengre tid da de fleste studiene går over et år eller kortere. Denne studien er også gjennomført innenfor en kort

tidsperiode. Det å over tid se på hvilke tiltak som blir gjort, hva disse fører til, hvordan skolene følger opp videre og hva slags problemstillinger de møter på veien hadde vært interessant å finne ut av. Slik kunne flere betingelser, ressurser og prosesser som er med på å fremme PLF blitt avdekket og nøyere undersøkt. Det hadde da også vært mulig å se på effekten av det langsiktige arbeidet med PLF og hvordan dette for eksempel påvirker lærernes utvikling av egen kompetanse og ikke minst elevenes læringsutbytte, eventuelt andre parametere.

Studie av PLF i sammenheng med faste samarbeidsmetoder: I denne studien får vi et innblikk i to skoler der den ene har valgt å benytte seg av Lesson study. Det at jeg bare har sett på to skoler gir liten mulighet for eventuell sammenligning eller måling av effekten av faste samarbeidsmetoder. Det er ellers begrenset forskning på PLF opp imot spesifikke samarbeidsmetoder så tror jeg det vil være interessant å se på dette. Studien kan for eksempel forsøke å se om faste samarbeidsmetoder er med på å fremme utviklingen av PLF. Det kan her også gjøres en sammenlignende studie mot skoler som ikke benytter seg av faste samarbeidsmetoder.

En studie med større datagrunnlag: For å få enda mer innsikt i utviklingen av PLF så er det helt klart en fordel med et større datagrunnlag enn det jeg har benyttet meg av denne studien. Et større datagrunnlag vil kunne gi mer informasjon om hvordan PLF utvikles og driftes i norsk skole og det vil være mulig å med større sikkerhet kunne si hvilke strategier som benyttes i arbeidet med PLF. Det kan også være mulig å se på effekten av bruken av for eksempel læringsprosesser, menneskelige og sosiale ressurser, og strukturelle betingelser.

Litteraturliste

- Aas, M. (2012). Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (pp. 186-201). Oslo: Universitetsforlaget.
- Abrahamsen, H. (2018). Redesigning the role of deputy heads in Norwegian schools – tensions between control and autonomy? *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 327-343. doi:10.1080/13603124.2017.1294265
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., ... & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Vol. 637). Research report.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Vibe, N., & Carlsten, T. C. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere - Resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013*. (NIFU Rapport 41/2014). Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/280358>
- Caspersen, J., Havnes, A., & Smeby, J.-C. (2017). Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning. I Mausestaden, S., & Smeby, J. (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. (pp. 118-129). Oslo: Universitetsforlaget
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Fagbokforlaget
- DuFour, R. (2004). What is a "Professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work. New Insights for Improving Schools*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Elstad, E., Helstad, K., & Mausestaden, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (pp. 17-38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M., Quinn, J., & Goveia, I. C. (2017). *Koherens i skoleutviklingen : de riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Oslo: Kommuneforlaget
- Garavan, T. N., & McCarthy, A. (2008). Collective Learning Processes and Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 10(4), 451-471. doi:10.1177/1523422308320473
- Glovik, Ø. (2006). Organisasjonsteoretiske perspektiv i utdanningsleing. I Abusland, T., Langfeldt, G., Skedsmo, G., & Sivesind, K (Red.), *Utdanningsledelse* (pp. 95-116). Oslo: Cappelen akademisk forlag

- Gray, J., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2016). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 875-891.
doi:10.1177/1741143215574505
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (pp. 134-151). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hermansen, H., & Nerland, M. (2014). Betydningen av lærernes kunnskapsarbeid for utviklingen av kollektiv praksis. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (pp. 224-240). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hipp, K., Huffman, J., Pankake, A., & Olivier, D. (2008). Sustaining Professional Learning Communities: Case Studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173-195.
doi:10.1007/s10833-007-9060-8
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (Vol. 3). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leithwood, K. (2016). Department-Head Leadership for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117-140. doi:10.1080/15700763.2015.1044538
- Mausehagen, S. (2013). Accountable for what and to whom? Changing representations and new legitimation discourses among teachers under increased external control. *Journal of Educational Change*, 14(4), 423-444. doi:10.1007/s10833-013-9212-y
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2007). Building professional learning communities in high schools: challenges and promising practices. I L. Stoll & K. S. Louis (Red.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.

- Mitchell, C., & Sackney, L. (2007). Extending the learning community: a broader perspective embedded in policy. I L. Stoll & K. S. Louis (Red.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: building learning-community capacity through living systems principles* (2nd ed.). London: Routledge.
- Oldervik, H. (2016). Skolens Arbeidsmåter - med fokus på bruk av arbeidsplaner. I N. Volckmar (Red.), *Utdanningshistorie. Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* (pp. 178-206). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Popp, J. S., & Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347-359.
- Postholm, M. B., & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M. B. Postholm (Red.) *Læreres Læring og Ledelse av Profesjonsutvikling* (pp. 21-50). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Roald, K. (2006). Organisasjonslæring - eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? I K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (pp. 148-165). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Senge, P., Cambon-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Slegers, P., Brok, P. d., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward Conceptual Clarity: A Multidimensional, Multilevel Model of Professional Learning Communities in Dutch Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 114(1), 118-137. doi:10.1086/671063
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. doi:10.1007/s10833-006-0001-8
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Elaborating new approaches. I L. Stoll & K. S. Louis (Red.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Tellmann, Silje Maria, T., Lorentzen, Marte, L., & Mausethagen, Sølvi, M. (2016). *Lærerrollen sett fra lærerperspektivet: Notat til ekspertgruppen om lærerrollen*. NIFU.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3 ed.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *RMLE Online*, 28(1), 1-15.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St.Meld. nr.30 (2003-2004)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2018). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 85-114.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. doi:10.1016/j.tate.2007.01.004
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (3rd ed. ed.). Los Angeles: SAGE.

Vedlegg

Vedlegg 1: Forenklet vurdering fra NSD



Tone Kvernbekk
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 23.04.2018

Vår ref: 60225 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.04.2018.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>60225</i>	<i>Bruken av profesjonelle læringsfellesskap i videregående skoler</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tone Kvernbekk</i>
<i>Student</i>	<i>Stine Ose</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Oslo er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endrings skjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.10.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Lis Tenold

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Profesjonelle læringsfellesskap i skolen»

Bakgrunn og formål

Denne masteroppgaven forsøker å undersøke hva som gjøres rundt opprettelsen og bruken, samt opplevelsen av profesjonelle læringsfellesskap (PLF) i videregående skoler. Prosjektet er tilknyttet Utdanningsvitenskapelig fakultet ved Universitetet i Oslo. Problemstillingen er «*Hvordan påvirkes profesjonsutviklingen blant lærerne ved bruk av profesjonelle læringsfellesskap?*»

Du er bedt om delta da du har noe erfaring med profesjonelle læringsfellesskap, enten som leder eller lærer i den videregående skolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen i studien omfatter at du stiller til intervju, enten alene eller i gruppe med 1-2 andre kollegaer. Spørsmålene vil omhandle dine erfaringer med profesjonsutvikling og PLF. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet som vil bli slettet etter bruk. Intervjuobjektene vil også bli anonymisert.

Spørsmålene vil blant annet omhandle hvilke tiltak som er blitt gjennomført for å etablere PLF, hvilke temaer som ble behandlet i PLF, hva slags støtte/veiledning både ledelse og lærere opplevde at de fikk fra sine respektive ledere og/eller kollegaer og om dette ble opplevd som utviklende for egen kompetanse.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det er kun student og veileder som vil ha tilgang til personopplysninger. Opptak og navneliste/koblingsnøkkel vil lagres hver for seg, og opptak vil bli slettet etter at transkribering er gjennomført. Deltakerne skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen da både skole og deltakere vil bli anonymisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. november 2018. Alt datamateriale vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Stine Ose på tlf 45 66 41 71 eller epost osestine@gmail.com.

Daglig ansvarlig i prosjektet er professor ved Utdanningsvitenskapelig fakultet Tone Kvernbekk som kan nås på tlf 22 85 81 64.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, og blitt godkjent.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide - lærere

<u>Innledning:</u>		
Formål: lærernes opplevelse av arbeidet med profesjonsutvikling, læring og profesjonelle læringsfellesskap		
Hovedtemaer: muligheter og utfordringer, støtte/styring, implementering, utvikling, utbytte		
Informasjon om tidsbruk, lydopptak, frivillighet og anonymitet		
Kategori	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Generell informasjon	Vi kan begynne med at dere kort presenterer dere, stilling og bakgrunn. Hva legger vi i temaene som vi skal snakke om?	Trinn og fag? Fartstid i skolen? Utdanning?
Profesjonsutvikling og læring	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan lærer og utvikler dere egen kompetanse? Hva har hatt mest å si for deres utvikling som lærer? 	Beskriv Erfaringer og eksempler
Profesjonelle læringsfellesskap (PLF)	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan jobber dere med læringsfellesskap? Hva får dere ut av/ ønsker dere å få ut av PLF? 	Beskriv Bra/dårlig Utbytte Muligheter Utfordringer
Implementering/støtte fra ledelse	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan har læringsfellesskap/profesjonsutvikling blitt implementert/introdisert hos dere? 	Beskriv Erfaringer og eksempler
Avsluttende spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> Har du noen siste tanker når det gjelder PLF som ikke har kommet frem her? 	

Vedlegg 4: Intervjuguide – ledere

<p><u>Innledning:</u> Formål: en leders erfaring med profesjonsutvikling, læring i organisasjonen og profesjonelle læringsfellesskap Hovedtemaer: læring og utvikling, muligheter og utfordringer, støtte fra egen leder/skoleeier, metoder, erfaringer. Informasjon om tidsbruk, lydopptak, frivillighet og anonymitet</p>		
Kategori	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Generell informasjon	<ul style="list-style-type: none"> kort presenterer deg selv, din stilling og bakgrunn beskriv skolen 	Trinn og fag Fartstid i skolen Utdanning Organisering
Læring i organisasjonen / profesjonsutvikling	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan jobber dere med læring og utvikling blant lærerne? 	Beskriv Erfaringer og eksempler
Profesjonelle læringsfellesskap (PLF)	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan jobber dere med læringsfellesskap? Hva gjør dere for å etablere læringsfellesskap? 	Beskriv Hvorfor på denne måten? Hva syns du er bra/dårlig? Er det noe du savner i dette arbeidet? Hva hindrer eller fremmer læringsfellesskap? Har arbeidet med PLF bidratt til endring av kompetanse/praksis
Implementering/støtte fra rektor/skoleeier	<ul style="list-style-type: none"> Hva slags føringer/støtte er det fra rektor/skoleeier om læringsfellesskap/profesjonsutvikling? 	Eksempler? Hvordan? Hvorfor? Bra/dårlig?
Avsluttende spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> Er det noe vi ikke har snakket om som du mener bør belyses? 	