



UiO • Universitetet i Oslo

Ledelse av kollektiv profesjonsutvikling – når eksterne kompetansemiljøer involveres i skoleutvikling

Sigrid Sandvand

Masteroppgave i utdanningsledelse

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

29. oktober 2021

Sammendrag

Betydningen av at ansatte i skolen lærer og utvikler seg sammen, har fått en fremtredende plass i dagens utdanningspolitiske landskap. Skoleledere tilegnes en nøkkelrolle i dette landskapet: Det forventes at de tilrettelegger for at det skjer kollektiv læring i profesjonsgruppene (Meld. St. 21 (2016 – 2017), s. 66). I denne studien rettes fokuset mot ledelse av kollektiv profesjonsutvikling i skolen.

Studien er en kvalitativ casestudie av hvordan skoleledere har erfart arbeidet med kollektiv profesjonsutvikling på egen skole i et kommunalt initiert utviklingsprosjekt Video to Support Excellence in Teaching (VIST) der eksterne aktører fra universitets- og høgskolesektoren er involvert. Hensikten har vært å bidra med innsikt i skolelederens erfaringer med ledelse av kollektiv profesjonsutvikling i samarbeid med eksterne aktører, samt bidra til økt forståelse av hvilke faktorer lederne oppfatter kan hemme eller fremme utviklingsarbeidet. Det analytiske rammeverket i oppgaven omfatter blant annet perspektiver på læring og læring i organisasjoner, kjennetegn ved skolen som organisasjon og perspektiver på ledelse og ledelsespraksiser som fremmer kollektiv utvikling. Datamaterialet kommer fra semistrukturerte intervjuer med fem skoleledere.

Et sentralt funn er at lederes evne til å transformere «utenfra-satsingen» til å bli en kontekstbasert og lokal «innenfra-satsing», får betydning for resultatet. Ledere som vier innsats og oppmerksomhet på lokale prosesser for å skape sammenheng og mening når det eksterne prosjektet skal brukes i utviklingsarbeidet på skolen, opplever at arbeidet setter spor, mens ledere som er mindre direkte involvert, erfarer at satsingen får lite verdi for organisasjonen. Det kan se ut som om lederes evne til å etablere nødvendig legitimitet og et profesjonelt motivasjonsklima rundt læringsarenaene i det aktuelle utviklingstiltaket, får betydning for resultatet.

Et annet sentralt funn er betydningen av lederes involvering av lærerne i utviklingstiltak, og at lederne er tett på de kollektive arenaene hvor de kommuniserer begrunnelser for og er i dialog om målene med den aktuelle satsingen. Ledere som vier dette lite oppmerksomhet, erfarer at de mister «grepet» på utviklingsarbeidet. Det kan se ut til at det krever ekstra stor oppmerksomhet og innsats av ledere på VIST-skoler å tette koblingene mellom de ulike nivåene og seksjonene på skolen, dersom satsingen skal få betydning for «hele» organisasjonen. Dersom ledere ikke er tilstrekkelig oppmerksomme på dette, kan det oppstå et ledelsesvakuum. I enkelte av casene viste funnene at VIST-prosjektet med sitt utgangspunkt i

enkeltlæreres læring knyttet til undervisningspraksis i utvalgte fag, er med på å forsterke løse koblinger mellom skolens ledelse og lærere, og mellom skolens ulike fagseksjoner.

Forord

Det har vært svært lærerikt og inspirerende å følge Masterprogrammet i Utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved UIO. Selv om det har vært en tidsmessig utfordring å kombinere et masterstudium med lederjobb og familieliv, har det vært med stor glede jeg har satt meg på toget til Oslo for å delta på samlinger på Blindern. Jeg føler meg privilegert som har hatt mulighet til å styrke min erfaringsbaserte skolekunnskap med forskning. Studiet har uten tvil bidratt til at jeg har utviklet meg som leder, og til at de vurderingene jeg gjør er sterkere fundamentert enn tidligere.

Underveis i den perioden masteroppgaven har blitt til, har covid19-pandemien preget samfunnet vårt. Elever har hatt hjemmeskole som følge av stengte skoler, lærere har omstilt seg til digital undervisning og skoleledere har stiftet ekstra godt bekjentskap med å lede under hyppige og uforutsigbare endringer. Jeg forstår godt at sistnevnte gruppe har kviet seg for å bruke tid på å bli intervjuet av en masterstudent i en slik situasjon. Jeg vil derfor rette en ekstra stor takk til de fem informantene som likevel har gjort det.

Tusen takk til min uunnværlige sparringspartner og dyktige veileder Ann Elisabeth Gunnulfsen, som med engasjement på «ekte», og med konstruktive og grundige tilbakemeldinger har bidratt til å løfte oppgaven min for hver samtale.

Takk til min arbeidsgiver som har gjort det mulig å bruke tid på å gjennomføre masterstudiet i utdanningsledelse, og takk til mine gode kollegaer som har «tatt unna» for meg den siste tiden slik at jeg har kunnet frigjøre tid til å skrive.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min kjære familie og trofaste heiagjeng, som med jevne mellomrom har insistert på at: «Mamma, du klarer det!».

29. oktober 2021

Sigrid Sandvand

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Forord	III
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Problemstilling og formål	2
1.3 Sentrale begreper	3
1.4 VIST-prosjektet	4
1.5 Aktuell litteratur og forskning	5
1.6 Oppsummering og forskningsrom	10
2. Analytisk rammeverk	12
2.1 Læring	12
2.1.1 Et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling	12
2.1.2 Forholdet mellom individuell og kollektiv læring	14
2.2 Ledelse	17
2.2.1 Ledelse av kollektiv utvikling i et løst koblet system	17
2.2.2 Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap	20
3. Metode	22
3.1 Forskningsdesign	22
3.2 Utvalg og utvalgsmetode	23
3.3 Utarbeidelse av intervjuguide	24
3.4 Gjennomføring av intervjuene	25
3.5 Analyse	26
3.5.1 Transkribering av datamateriale	26
3.5.2 Koding og kategorisering	27
3.6 Validitet og reliabilitet	28
3.8 Etiske betraktninger	30
4. Presentasjon og analyse av funn	32
4.1 Case 1: Betydningen av å skape motivasjon for det kollektive	32
4.2 Case 2: «Vi er ikke bedre enn det svakeste leddet»	34
4.3 Case 3: «Det er en sånn skvis på tid rett og slett»	36
4.4 Case 4: «Det må være helt sånne normale folk»	38
4.5 Case 5: Behov for plan for videreføring	40
4.6 Felles implikasjon: Covid-19-pandemien	42
5. Drøfting	43
5.1 Hvilke strategier mener ledere er nyttige for å lede lærernes kollektive profesjonsutvikling? ...	43

5.1.1 Betydningen av kollektive arenaer	43
5.1.2 Å skape motivasjon for det kollektive	45
5.1.3 Å skape produktive arenaer for profesjonsutvikling	46
5.2 Hvilke muligheter og utfordringer opplever skoleledere i arbeidet med å lede lærernes kollektive profesjonsutvikling der eksterne aktører er involvert?	47
5.2.1 Betydningen av modellering og inspirasjon av kompetente andre	47
5.2.2 Betydningen av profesjonsutvikling som kontekstualisert handling	48
5.2.3 Betydningen av kommunikasjon og avklart ansvar	49
6. Konklusjoner og implikasjoner	51
Litteraturliste	54
Vedlegg	59

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Både skoleledere og lærerprofesjonen har de senere årene møtt en rekke nye forventninger til arbeidet de utfører. Stadig nye initiativer for å utvikle profesjonen, og et ønske om å bedre profesjonsutøvelsen, har kommet både fra politikere og fra profesjonen selv (Elstad m.fl. 2014). Flere reformer har de siste tiårene hatt som mål å heve kvaliteten i skolen, og gjennom Kunnskapsløftet (LK06) fikk skoleeiere og rektorer på skolene større ansvar for å utvikle skolen lokalt (Møller m.fl., 2013). I Stortingsmeldingen *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003-2004)), som kom to år tidligere, poengteres det at det er rektor som har det overordnede ansvaret for opplæringen ved egen skole.

LK06 ble etterfulgt av en rekke kompetansehevingstiltak. I 2009 ble det igangsatt en nasjonal rektorutdanning for skoleledere i grunnskolen og videregående skole, og i 2015 ble en nasjonal satsing på videreutdanning av lærere nedfelt i strategien *Kompetanse for kvalitet* (Kunnskapsdepartementet, 2015) med bred tilslutning. Forventninger om å styrke lærernes kunnskapsgrunnlag, og å følge opp den enkelte lærers profesjonsutøvelse, ble etterfulgt av klare forventninger til rektor om å legge til rette for lærernes kollektive læring og utvikling. I Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)) understrekes skoleledelsens ansvar for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider og utvikler seg sammen. Budskapet understrekes i Stortingsmelding 21 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen: Rektor skal ikke bare tilrettelegge for at det skjer kollektiv læring i profesjonsgruppene, men også sørge for at dette skjer* (Meld. St. 2016 – 2017), s.66).

Det er med andre ord i økende grad oppmerksomhet rundt profesjonsutvikling og de voksnes læring på arbeidsplassen. I overordnet del av det nye læreplanverket fanges de ovennevnte utviklingstrekkene opp; en forventning om at lærere og ledere har et solid kunnskapsgrunnlag, en forventning om at de ansatte lærer og utvikler seg sammen og en forventning om at skolens ledelse tilrettelegger for lærernes læring og utvikling. Det forutsettes at skolene skal være profesjonsfaglige fellesskap som sammen skal reflektere og videreutvikle sin praksis og det kreves at skolens ledelse tar ansvaret for at dette skjer (Kunnskapsdepartementet, 2017). I den

offentlige utredningen *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8 s. 311), som overordnet del av læreplanen bygger på, poengterer utvalget at det bør satses på lokale tiltak som skolebaserte utviklingsprosjekter og etterutdanning av personalet. Kompetansemiljøer som universitet og høyskoler har blitt invitert til samarbeid med skoler og kommuner for å nå målene om å utvikle skolen som organisasjon og øke elevenes læringsutbytte (Blossing m.fl., 2010 i Gunnulfsen og Jacobsen, 2019).

Å vite hva som forventes av skoleledere og lærere for å imøtekomme krav og forventninger til læring og profesjonsutvikling i skolen er viktig, men uten en bredere forståelse av hvordan og hvorfor utvikling og endring skjer, eller eventuelt ikke skjer, har vi en ufullstendig forståelse av hvilke faktorer som har betydning for profesjonsutvikling (Spillane m.fl., 2001, i Gunnulfsen og Helstad, 2014 s. 332).

1.2 Problemstilling og formål

I dette masterprosjektet har jeg ved bruk av individuelle intervjuer utforsket hvordan fem skoleledere har erfart kollektiv profesjonsutvikling på egen skole i et kommunalt initiert utviklingsprosjekt Video to Support Excellence in Teaching (VIST) der eksterne aktører fra universitets- og høyskolesektoren er involvert. Som analytisk rammeverk har jeg blant annet valgt perspektiver på læring og læring i organisasjoner, kjennetegn ved skolen som organisasjon og perspektiver på ledelse og ledelsespraksiser som fremmer kollektiv utvikling. Formålet med studien er å bidra med innsikt i skolelederes erfaringer med ledelse av kollektiv profesjonsutvikling i samarbeid med eksterne aktører, samt bidra til økt forståelse av hvilke faktorer lederne oppfatter kan hemme eller fremme utviklingsarbeidet.

Problemstilling:

Hvordan oppfatter skoleledere sitt arbeid med kollektiv profesjonsutvikling i det kommunalt-initierte utviklingsprosjektet VIST?

Forskningsspørsmål:

- Hvilke strategier mener ledere er nyttige for å lede lærernes kollektive profesjonsutvikling?
- Hvilke muligheter og utfordringer opplever skoleledere i arbeidet med å lede lærernes kollektive profesjonsutvikling der eksterne aktører er involvert?

De utvalgte informantene er alle en del av prosjektet VIST og fungerer i mitt masterprosjekt som eksempel på utviklingssamarbeid mellom skoler og UH-sektoren. I det videre vil jeg først avklare sentrale begreper i tilknytning til min studie, før jeg gir en beskrivelse av VIST-prosjektet. Deretter vil jeg gjøre rede for aktuell forskning på feltet profesjonsutvikling, og presentere det teoretiske og analytiske rammeverket. Dernest gjør jeg gjøre rede for valg av metode og studiens design. Til slutt presenterer jeg en analyse av sentrale funn, og avslutter med drøfting og konklusjon.

1.3 Sentrale begreper

I sin doktoravhandling viser Tronsmo (2020) at det i forskningslitteraturen refereres til de voksnes læring på arbeidsplassen med begreper i forskjellige nyanser og særtrekk, for eksempel lærende organisasjoner, profesjonsutvikling, praksisfellesskap eller profesjonelle læringsfellesskap. «Til tross for at noen av disse begrepene er forankret i ulike teoritradisjoner, går det en rød tråd gjennom forskningen de springer ut fra: betydningen av læreres samarbeid» (Tronsmo, 2020 s. 28). Vellykket arbeid med profesjonsutvikling innebærer at kollegaer deler erfaringer, reflekterer sammen og prøver ut nye metoder (Roald, 2017). God profesjonsutvikling har med andre ord en sterk kollektiv dimensjon. I lys av forskning på profesjonsutvikling som vektlegger betydningen av *kollektive* aspekter ved kompetanseutvikling, og i lys av den politiske «bestillingen» om at det skal skje kollektiv læring i profesjonsgruppene, velger jeg å bruke begrepet kollektiv profesjonsutvikling i min oppgave. Jeg forstår kollektiv profesjonsutvikling som prosesser der lærere lærer og utvikler praksis sammen.

Spørsmålet om hvordan ledelse kan påvirke skolens praksis og elevenes læring har lenge opptatt forskere og profesjonsutøvere, og det finnes ulike forskningsretninger om ledelse og hvordan vi kan forstå fenomenet skoleledelse (Ärlestig m.fl., 2016). En av forskningsretningene forstår ledelse som samspill mellom person og situasjon (Spillane, 2006). Medlemmene i skolen som organisasjon kan påvirke hverandre, og de blir påvirket av hverandre ved å bruke de ressursene som finnes i den rollen de har (Gunnulfsen, 2020). Skoleledelse er derfor ikke nødvendigvis synonymt med det å være rektor eller avdelingsleder, men kan også forekomme gjennom påvirkning fra lærere, foreldre, elever og andre (Gunnulfsen, 2020; Møller m.fl., 2007). I mitt masterprosjekt tar jeg spesielt utgangspunkt i Sørhaug (1996), som påpeker at «ledelse er først og fremst en relasjon, en

levende prosess av makt og tillit som ledere både må gi og ta» (Sørhaug, 1996 s. 45). Siden mitt prosjekt tar for seg individuelle lederes erfaring med kollektiv profesjonsutvikling tar jeg både et kollektivt, relasjonelt og individuelt perspektiv på ledelse, der ledelse forstås som en rolle med spesifikke lederansvarsoppgaver i relasjon til andre (Aas og Vennebo, 2021).

Når jeg bruker begrepet strategi i spørsmålet om hvilke strategier ledere mener er nyttige for å lede lærernes kollektive profesjonsutvikling, forstår jeg strategier som praksis, altså hvilke aktiviteter lederne bevisst bruker for å omforme sosiale situasjoner (Lawrence og Suddaby, 2006). Da kan det blant annet dreie seg om å hente fram erfaringsbaserte handlingsmønstre skolens aktører har hatt nytte av i andre lignende situasjoner (Lawrence m.fl., 2011). I tenkning om strategi som praksis, ses den eller de strategiene som velges som et resultat av samspillet mellom «mulige» strategier, aktørens holdninger, erfaringer og preferanser, og de lokale kontekstuelle betingelsene (Lawrence og Suddaby, 2006; Lawrence m.fl. 2011). Det betyr også at det ikke er alle ledelseshandlinger som er mulige for lederne å gjennomføre, selv om de oppfatter dem som nyttige for å lede lærernes kollektive profesjonsutvikling.

1.4 VIST-prosjektet

Det kommunale utviklingsprosjektet som skal kaste lys over skoleledernes arbeid med kollektiv profesjonsutvikling i min studie, er prosjektet Video to Support Excellence in Teaching (VIST). VIST er et forskningsbasert etterutdanningsprosjekt der forskere og lærere på utvalgte skoler samarbeider om å utvikle lærernes praksis og kompetanse. VIST-prosjektet er et samarbeid mellom Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo og Utdanningsetaten i Oslo. Prosjektet er finansiert gjennom desentralisert ordning for kompetanseutvikling (Dekomp)¹. Dekomp er en statlig tilskuddsordning som retter seg mot kommuners og fylkeskommuners juridiske ansvar for kvalitet- og kompetanseutvikling i skoler og barnehager. Dekomp skal bidra til å styrke den kollektive kompetansen i skoler ut fra lokale behov, i samarbeid med universitet og høyskoler (Fossestøl m.fl., 2021 s. 10). Beslutningen om innhold i og organisering av kompetansetiltak skal tas på lokalt nivå, og det understrekes at tiltakene skal ha som mål å bidra til kollektiv utvikling for hele skolen. Begrunnelsen er at skolebasert kompetanseutvikling, der ledere og lærere fra samme skole deltar, påvirker praksisen i større grad enn individuelle tiltak og korte kurs (St. Meld. St. 21

¹ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/>

(2016-2017). VIST-prosjektet i Dekomp er i tråd med anbefalinger om å satse på kompetanseutvikling av personalet i en skolebasert, lokal kontekst i samarbeid med universitet og høyskoler. Skoleeier har initiert VIST-prosjektet, mens rektorer har blitt spurt og selv valgt å si ja til satsingen.

På deltakerskolene blir tre norsklærere og tre mattelærere filmet i flere undervisningstimer. Opptakene analyseres av forskere som vurderer hvor ofte og hvordan støttestrukturene *modellering*, *strategiundervisning* og *tilbakemeldinger* forekommer i lærernes undervisning. Deltakerskolene knyttes til VIST sine veiledere fra Universitetet i Oslo i fagene norsk og matematikk, og videoene er utgangspunktet for veiledningen lærerne får. Etter at de har jobbet med de faglige rådene, med oppfølging fra veilederne, blir de filmet igjen for å vurdere utviklingen av aktiviteter i klasserommet. VIST-prosjektet tar utgangspunkt i lærernes individuelle praksis, der målet er å videreutvikle den individuelle lærerens bruk av støttestrukturer i undervisningssituasjonene.

I tillegg til at VIST bygger på nyere forskning som viser at læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring i skolen, springer VIST konkret ut av forskningsprosjektet Linking Instruction and Student Achievement (LISA). LISA-studien er en omfattende klasseromsstudie hvor forskere har studert undervisningskvaliteten på 49 ulike skoler i Norge. Funnene fra LISA-studien danner grunnlag for målet i VIST om å videreutvikle lærernes bruk av støttestrukturer gjennom videoanalyse av det som skjer i klasserommet og nært samarbeid med lærerne som deltar (Klette m.fl., 2017). I tillegg til å veilede noen lærere tett over tid, er det et mål i VIST-satsingen at den kompetansen som utvikles i VIST-teamet kan få betydning for hele organisasjonen. Forskerne i VIST holder fellessamlinger i personalet og i fagseksjoner og det er koblet på en egen lederstøtte i prosjektet med tanke om å bidra til å forankre satsingen lokalt. Dette masterprosjektet utforsker hvordan lederne på skolene oppfatter sitt arbeid med VIST-prosjektet, hvilke strategier de har erfart som nyttige når de skal lede profesjonsutvikling i hele kollegiet og hvilke muligheter og utfordringer de har identifisert i tilknytning til utviklingsarbeidet når eksterne aktører er involvert.

1.5 Aktuell litteratur og forskning

En rekke empiriske studier fra ulike skolesystemer dokumenterer en systematisk sammenheng mellom skolers kapasitet til kollektiv læring og deres måloppnåelse når det gjelder elevenes

læring, engasjement og identifikasjon med skolen (Paulsen 2021 s. 11). Å bygge kollektiv kapasitet er en kritisk faktor i arbeidet med å forbedre elevenes læring, og mye kan tyde på at utvikling av profesjonelle læringsfellesskap kan ha en positiv innvirkning på skoleutvikling (Aas og Vennebo, 2021). Forskere legger vekt på ulike sider ved profesjonelle læringsfellesskap, men det synes å være bred internasjonal enighet om, at begrepet omfatter en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk gransker sin egen praksis gjennom en vedvarende refleksiv, samarbeidende, inkluderende, læringsfremmende og utviklingsorientert prosess (Stoll m.fl., 2006). Variasjoner av komponentene sterkt lederskap, utvikling av visjoner og mål, støttende kultur for samarbeidende læring, profesjonell utvikling og et fokus på elevvekst går igjen i litteraturen (Fullan 2002, Hairon m.fl., 2017, Huffman m.fl., 2016, Kruse, 1994 i Aas og Vennebo, 2021).

Aas og Vennebo (2021) peker i sin kvalitative studie på at det kan se ut som om begrepet profesjonelle læringsfellesskap er tatt i bruk til fordel for idéen om «lærende organisasjoner» med hensyn til å bygge kapasitet for videreutvikling av skolen. Begrepet profesjonelle læringsfellesskap har fått stor oppmerksomhet i utdanningssystemer verden over (Aas og Vennebo, 2021). Ifølge Aas og Vennebo (2021) oppstod idéen om profesjonelle læringsfellesskaps betydning for videreutvikling av skolen, i USA i 1980-årene. Gjennom ulike OECD-rapporter kom idéen og begrepet inn i den europeiske utdanningsdiskursen på 2000-tallet, og i norsk kontekst møter vi ulike deler av begrepet i flere stortingsmeldinger i samme tid (Aas og Vennebo, 2021). I sin dokumentanalyse viser forskerne at begrepet *fellesskap* går igjen i den tidlige fasen, deretter møter vi en økende bruk av *profesjonelle fellesskap*, mens det er først i stortingsmeldingen *Tett på – Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019 – 2020) vi ser profesjonelle fellesskap i forbindelse med *læring* (Aas og Vennebo, 2021).

Hord og Sommers (2008) har i sin kvalitative forskning rettet spesiell oppmerksomhet rundt *læringsdelen* av begrepet profesjonelle læringsfellesskap, og knytter det opp mot et konstruktivistisk læringssyn (Aas og Vennebo, 2021) som blant annet anerkjenner at læring skjer, og er mest produktiv, gjennom deltakelse i et fellesskap. I et konstruktivistisk læringssyn bidrar individet selv til kunnskap gjennom aktivitet, og konstruerer videre kunnskap ut fra den kunnskapen, erfaringen og de oppfatningene individet allerede bringer med seg til en læringssituasjon.

At læring skjer i fellesskap, er altså en fundamental grunntanke i idéen om profesjonelle læringsfellesskap. Et spørsmål som reiser seg, er hva som egentlig skiller et profesjonelt

læringsfellesskap fra et ikke-profesjonelt læringsfellesskap. Erstås og Irgens (2012) hevder at lærere, som andre yrkesutøvere, omfattes av en generell profesjonalisering i samfunnet. For at lærere skal oppfattes som profesjonelle, må de gjøre sin egen praksis til gjenstand for kritisk refleksjon og analyse, og de må være i stand til å begrunne sin praksis ved å trekke inn forskningsbasert kunnskap og styringsdokumenter, i tillegg til egne og kollegers erfaringer (Erstås og Irgens, 2012). I Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen* (Meld. St. 31 (2007-2008)) uttrykkes det uro over at lærerne er blant de profesjonsutdannede som i minst omfang tar i bruk forskningsbasert kunnskap. Påstanden er i samsvar med funn i Pro-Learn-prosjektet (Professional learning in Changing Society) der Jensen (2008) viser til at læreres strategi for læring i hovedsak bygger på erfaringer, samt erfaringsutveksling med kolleger.

Kompetanseutviklingsmodeller for lærere har vært under endring de senere årene, fra korte kurs til mer langsiktige og samarbeidsorienterte skoleutviklingstiltak. En økende mengde forskning viser at kollektive læringsformer på den enkelte skole representerer en form for kompetanseutvikling med særlig stort potensial til å fremme skoleutvikling (Gunnulfsen og Helstad, 2014). I en stor nasjonal satsing gjennom programmet «Ungdomstrinn i utvikling» introduseres skolebasert kompetanseutvikling som strategi for organisasjonsutvikling (Gunnulfsen og Helstad, 2014). Det innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Intensjonen i ungdomstrinnsatsningen var å styrke skolens læringskulturer gjennom støtte fra eksterne kompetansemiljøer.

Kompetansemiljøer som universitet og høyskoler, har blitt invitert til samarbeid med skoler og kommuner som en av strategiene i satsinger med mål om å utvikle skolen som organisasjon og øke elevenes læringsutbytte (Gunnulfsen og Jacobsen, 2019). Fra forskning vet vi at bidrag fra UH-sektoren kan styrke og utvikle praksiser og forståelser i skolen (Gunnulfsen og Colbjørnsen, 2015). Ved å anvende aktivitetsteoretiske og sosiokulturelle perspektivet fant Gunnulfsen og Helstad (2014) at når skoler og kompetansemiljøer skal samarbeide om lokal profesjonsutvikling, er en god forankring der skolens ledelse og lærere deler en felles forståelse og et ønske om å utvikle skolens praksis, av stor betydning. Opplevd tilhørighet til valg av satsingsområde, og ledelsens tilstedeværelse og engasjement er også av betydning når eksterne involverer seg i skolens arbeid med kollektiv profesjonsutvikling gjennom partnerskap. «Mulighetsrommet finnes når intensjon og innhold i arbeidet for utvikling i skolen er omforent og kollektivt forstått» (Gunnulfsen og Jacobsen, 2019). I en kvalitativ studie av UH-sektorens erfaringer med sin delaktighet i «Ungdomstrinn i utvikling»

finner forskerne at samarbeidet «på tvers» også kan by på utfordringer, dersom ikke alle involverte aktører ser verdien av arbeidet eller har forståelse for hva som skal «utvikles» (Gunnulfsen og Jacobsen, 2019). Forskerne finner også at det å definere skolene som mottakerne av veiledning, råd og støtte fra UH-sektorens aktører, kan skape en opplevelse av asymmetri med uavklart definering og ansvar (Gunnulfsen og Jacobsen, 2019).

Helstad (2014) hevder også at bidrag fra kompetente andre, som ekspertkunnskap utenfra, er eksempler på ressurser som *kan* supplere og styrke lokale læringsfellesskap, men at det er kvaliteten og formen på støtten lærere får i læringsarbeidet som synes å være viktig for å sikre profesjonell utvikling. Ressurspersoner som prøver å implementere ferdige opplegg, har sjelden suksess – tiltakene må utvikles i samarbeid med lærerne (Helstad, 2014). I VIST-prosjektet vil det dermed ha betydning om veilederne fra Universitetet i Oslo oppleves som kompetente andre, og hvordan støtte og veiledning på de ulike nivåene i organisasjonen oppleves som relevant for lærernes kollektive profesjonsutvikling.

Dehlin og Irgens (2017) har undersøkt hvilken betydning ulike kunnskapssyn kan ha for arbeidet med å utvikle kvalitet i skolen gjennom nasjonale, kompetansebaserte satsinger. De argumenterer for at vellykket skolebasert kompetanseutvikling forutsetter en «bevegelse fra en leveransemodell for kompetanseutvikling til en prosessmodell, der et strukturperspektiv som favoriserer proposisjonell, statisk kunnskap, må utfordres av et praksisperspektiv der kunnskap forstås som kontekstualisert handling» (Dehlin og Irgens 2017, s. 161). I Ny Giv-prosjektet blir enkeltlærere tatt ut fra sine skoler for å delta på kurs for å dele kunnskap med kollegaene på egen skole. Ertsås og Irgens (2014) finner at denne transformasjonen av erfaring fra kursdeltakelse til felles kunnskap for mange har vist seg å være problematisk. I tillegg til ny kunnskap fra kurs, trenger skolene å utvikle egne teorier om den organisatoriske transformasjonsprosessen; «hvordan den nye kunnskapen skal anvendes, hvilke utfordringer det vil kunne medføre, og hva skolen selv kan gjøre for å forbedre forutsetningene for et vellykket resultat» (Ertsås og Irgens, 2014 s. 18). I VIST-prosjektet kan det følgelig ha betydning hvorvidt skolelederne har tilstrekkelig oppmerksomhet på hvordan transformasjonen kan skje, gitt sine lokale kontekster.

I sin doktoravhandling hvor Eli Tronsmo (2020) gjennom etnografiske metoder undersøkte læreres kollektive arbeid med lokal læreplanutvikling, fant hun blant annet at lærerfellesskapet tok stort ansvar for de kollektive prosessene, at de var aktive bidragsytere og initiativtagere i de nettverkene de inngikk samarbeid med. Produktive samarbeidsprosesser ga lærerne muligheter til å prøve ut nye ting og stoppe opp og stille spørsmål til allerede etablert

praksis (Tronsmo, 2020). Å legge mer vekt på læreres faglige fellesskap kan føre til at man i mindre grad vil se eksempler på at «eksperter» utenfra kommer med ferdige sannheter og forteller lærere hva de skal gjøre, ifølge Tronsmo (2020): «I stedet vil strukturert samarbeid med kolleger og relevant ekspertise gi lærere en sterkere posisjon til selv å identifisere hva som er det beste for deres elever» (Tronsmo, 2020 s. 30).

Internasjonal forskning viser at lederes oppmerksomhet rundt kollektiv læring i kollektive prosesser har betydelig potensiale med tanke på å bygge opp organisasjoners evne til kontinuerlig forbedring (Grønning og Hunskaar, 2015). På den måten bygger skoleledere og lærere kapasitet for å bli i stand til å lede den pedagogiske utviklingen opp mot de utfordringene som skolesystemet vil møte i fremtiden (DuFour og Eaker, 1998, Stoll m.fl., 2006, Hargreaves og Fullan, 2012). Grønning og Hunskaar (2015) peker på at noen forskere likevel advarer mot at profesjonelle læringsfellesskap ikke må ses på som et mål i seg selv, men som et middel til å nå målet om økt utbytte for elevene. En internasjonal metastudie (Timperley mfl., 2007) som tok utgangspunkt i 97 studier rettet mot læreres profesjonelle læring, fant positive effekter av samhandling i profesjonelle fellesskap, men peker også på at deltakelse i slike fellesskap ikke nødvendigvis fører til læring. Å delta i ulike profesjonelle læringsfellesskap kan forsterke en ikke-hensiktsmessig status-quo. Som Lillejord og Dysthe (2008) påpeker, kan læringsprosesser være både uproduktive, reproduktive eller direkte kontraproduktive. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng blir å undersøke hvilke strategier lederne oppfatter fører til produktive læringsprosesser i fellesskap.

Aas og Vennebo (2021) viser til en rekke studier som konkluderer med at kollektive profesjonelle læringsfellesskap på en skole neppe kan utvikles uten aktiv støtte fra ledere på alle nivåer. Betydningen av skolelederens involvering i læreres læringsprosesser tematiseres av mange forskere. Boka *Professional Learning Communities at Work* (DuFour og Eaker, 1998) regnes som et banebrytende arbeid innen feltet profesjonsutvikling, hvor forskerne fant at det er nær sammenheng mellom profesjonelle læringsfellesskap, skoleeffektivitet og skoleledelse (Aas og Vennebo, 2021 s.15). DuFour har siden da inkludert nye innsikter sammen med en annen forsker, Marzano (DuFour og Marzano, 2011), hvor ledelse som kan ha en positiv innvirkning på ledelse av profesjonelle læringsfellesskap vies oppmerksomhet.

DuFour og Marzano (2011) hevder at det er en klar sammenheng mellom rektors handlinger og elevenes måloppnåelse fordi rektor kan ha en direkte innflytelse på det samarbeidende lærerteamet, og teamet har en direkte innflytelse på hva som skjer i klasserommene. På

bakgrunn av et stort antall empiriske studier av profesjonelle læringsfellesskap avdekket forskerne 21 ansvarsområder rektor har overfor det profesjonelle læringsfellesskapet og knyttet disse til hvilke konkrete ledelseshandlinger det bør føre til. Jeg velger å bruke disse sammenhengene som et sentralt perspektiv i mitt masterprosjekt og vil redegjøre nærmere for DuFour og Marzanos funn i teorikapittelet.

Anne Berit Emstad (2021) har kvalitativt studert profesjonelle læringsfellesskap på ledergruppenivå og viser til at studier gjennomgående viser at deltakelsen i et profesjonelt læringsfellesskap har betydning for lederens ledelsespraksis. I profesjonelle læringsfellesskap kan ledere reflektere sammen og finne ut av hva man må lære for å imøtekomme utfordringer, man kan lære av hverandre og man kan sammen utvikle en bedre forståelse av hvilke prosesser for læring som kan utvikle kunnskaper og ferdigheter på egen skole (Daniel, 2009; Hirsch og Hord, 2008 i Emstad, 2021). «Gjennom selv å oppleve hvordan et profesjonelt læringsfellesskap fungerer, kan ledere utvikle en større forståelse av hva som kreves for å utvikle og vedlikeholde et profesjonelt læringsfellesskap på egen skole» (Emstad, 2021 s. 236). I mitt masterprosjekt blir det følgelig spennende å se hvorvidt VIST-prosjektet er gjenstand for refleksjon og utforsking i deltakerskolenes ledergrupper.

1.6 Oppsummering og forskningsrom

En rekke studier viser at kunnskapsutvikling blant profesjonsutøvere på den enkelte skole representerer en form for profesjonsutvikling med potensial til å fremme robust skoleutvikling (Stoll m.fl., 2006). Det er også flere studier som konkluderer med at skolelederens innsats og evne til å skape betingelser for å øke lærerens profesjonelle kunnskap, er svært viktig for om skolen utvikler seg i ønsket retning. Vi vet imidlertid mindre om skolelederens arbeid med å lede lokal, kollektiv profesjonsutvikling når eksterne kompetansemiljøer involveres i prosesser som er rettet mot enkeltlærere. Et viktig unntak er forskningen på Ungdomstrinn i utvikling som blant annet finner at ledelsens evne til å skape forankring og tilhørighet til valg av satsingsområde, får betydning for resultatet.

Det kan være mye som tyder på at utviklingsprosjekter med bidrag fra eksterne kompetansemiljøer vil være en del av sentrale og kommunale initiativ også i fremtiden. Utdanningsetaten i Oslo videreførte VIST-satsingen med en pulje 2. Veiledere fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning er på nytt i gang med å observere og filme undervisning og gjennomføre analyser, refleksjon og veiledning med lærerne som deltar. Det er pekt på

behovet for studier av hva som skjer når ansatte i utdanningsinstitusjoner involverer seg i lokal profesjonsutvikling (Havnes, 2008 i Elstad m.fl., 2014), og behovet for mer forskning om hvordan samspillet mellom ovenfra-initiativ og nedenfra-initiativ skjer på den enkelte skole (Helstad og Mausestaden, 2019). Når vi i tillegg tar i betraktning oppmerksomheten som er rettet mot rektor og skolelederens betydning for å bygge kapasitet i organisasjonen gjennom ledelse av kollektive profesjonaliseringsprosesser, er det behov for studier som ser på lederens arbeid med å lede lokal profesjonsutvikling i kommunalt-initierte prosjekter og som involverer bidrag fra eksterne kompetansemiljøer.

I det neste kapitlet vil jeg gjøre rede for teoretiske rammer og perspektiver som kan bidra til å belyse de empiriske funnene.

2. Analytisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for det analytiske rammeverket og de teoretiske perspektivene som jeg finner relevante for å belyse de empiriske funnene. Valg av teoretisk ramme henger sammen med VIST-prosjektet som eksempel på en innsats for kollektiv profesjonsutvikling, og rammeverket er bygd rundt områdene læring, læring i organisasjoner, kjennetegn ved skolen som organisasjon og ledelse. Går vi nærmere inn i forskjellige teoribidrag i organisasjonslæringsfeltet, ser vi at både kunnskap og læring blir forstått på ulike måter (Roald, 2012). Jeg vil vise til sosiokulturelle perspektiver på læring og legger hovedvekt på Olga Dysthe (2001) og hennes perspektiver på sosiokulturell teori. For å se nærmere på læring og utvikling i organisasjoner, vil jeg blant annet bruke Irgens (2010) «utviklingshjul» som modell. Videre vil jeg bruke teorien om organisasjoner som løst koblede systemer (Weick, 1976, Meyer og Rowan, 1977) som rammeverk for min studie, i tillegg til at perspektiver på ledelse og ledelsespraksiser som fremmer kollektiv utvikling vil være sentrale når jeg skal drøfte funn.

2.1 Læring

2.1.1 Et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling

Olga Dysthe (2001) lener seg på Dewey, Mead og Vygotsky når hun i boken «Dialog, samspel og læring» kaster lys over det komplekse samspillet mellom det indre og det ytre, mellom individ og fellesskap, mellom kognisjon og kultur i forståelsen av læring. I min studie der kulturelle og kontekstuelle vilkår for læring og utvikling inngår som tema, kan sosiokulturell læringsteori gi et interessant bakteppe for drøftingen omkring ledelse av kollektiv profesjonsutvikling i skolen. Et spørsmål som kan stilles er hvilke læringsaktiviteter det legges opp til i VIST-satsingen, og hvordan konteksten spiller inn når ny kunnskap skal skapes på deltakerskolene. Sosiokulturelle perspektiver legger avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Dysthe, 2001). «Å delta i sosiale praksisar der læring skjer blir derfor sentralt i det å lære» (Dysthe, 2001 s. 42). I mitt masterprosjekt blir det derfor relevant å se på hvordan skoleledere legger til rette for og arbeider for at lærere kan delta i «sosiale praksisar der læring skjer».

Dysthe (2001) beskriver seks aspekter ved et sosiokulturelt syn på læring. Det første dreier seg om at læring er situert i spesifikke fysiske og sosiale kontekster, og et situert perspektiv fokuserer spesielt på læringskonteksten. En konsekvens er for eksempel å legge vekt på autentiske aktiviteter i skolen (Dysthe, 2001). I VIST-prosjektet finner vi intensjoner om læringsaktiviteter der lærerne skal samle seg om videosekvenser av autentisk undervisningspraksis. Interaksjonen danner grunnlag for hva som blir lært, og hvordan, og er det andre aspektet Dysthe (2001) trekker frem ved et sosiokulturelt syn på læring, nemlig at læring er grunnleggende sosial.

Et tredje aspekt anerkjenner at kunnskap er distribuert mellom mennesker innenfor et fellesskap, for eksempel ved at deltakerne kan ulike ting og har ulike ferdigheter som alle er nødvendige for å få en helhetsforståelse for noe (Dysthe, 2001). Videre er læring mediert gjennom andre personer og gjennom redskaper, som for eksempel bøker og video, men aller fremst er læring mediert gjennom språket (Dysthe, 2001). Ut fra sosiokulturell teori innebærer hver språklig fremstilling holdninger og vurderinger og plasserer oss i en kulturell og historisk tradisjon (Dysthe, 2001 s. 48). Kunnskap eksisterer ikke i et tomrom, men er avhengig av den kulturen og den historien den er en del av.

Språk og kommunikasjon er endog selve grunnvilkåret for at læring og tenking skjer: «Enkelt kan vi seie det slik at tenking utviklar seg frå samtale med andre til indre samtale, eller frå ytre til indre dialog» (Dysthe, 2001 s. 49). Det å se tenkning som en form for kommunikativt arbeid får konsekvenser for hvordan en organiserer samspillet mellom de som skal lære (Dysthe, 2001). Et sentralt spørsmål som kan stilles blir da hvordan skolelederne i min studie arbeider med samspill mellom de lærende - hvilken vekt de legger på konstruktive interaksjonsprosesser i VIST-prosjektet.

Et siste aspekt Dysthe (2001) trekker frem ved et sosiokulturelt perspektiv på læring, er Wengers teori om læring som deltakelse i praksisfellesskap. Wenger (1998) hevder at læring som endrer oss, er den som foregår innenfor rammen av et praksisfellesskap hvor de som deltar har en felles oppgave, et felles repertoar og at det finnes et gjensidig engasjement. Gjennom at lærerne er reelle deltakere i praksisfellesskapet utvikles identitet innenfor gruppa gjennom det de gjør (praksis) og gjennom en kontinuerlig forhandling av mening. «De fire dimensjonene: fellesskap, identitet, mening og praksis er vevd sammen og kan bare forstås som deler av en helhet» (Witteck, 2012, s. 119). Deltakelse i VIST-prosjektet kan potensielt være identitetsbyggende: Det har i så fall foregått en læreprosess innenfor praksisfellesskapet som resulterer i at deltakerne fortolker og forholder seg til sine omgivelser på en litt

annerledes måte enn tidligere. Hvorvidt utfallet av læringsprosessen blir produktivt, er et annet spørsmål. Lillejord og Dysthe (2008) karakteriserer læringsprosesser som *produktive* når de bidrar til ny innsikt og forståelse, mens *uproduktive* læringsprosesser verken bidrar til deltakernes forståelse eller påvirker praksis. Videre vil *reproduktive* læringsprosesser kjennetegnes av at deltakerne jobber med reproduksjon fremfor å utvikle og konstruere på et selvstendig grunnlag, mens *kontraproduktive* læringsprosesser har direkte negativ virkning for den enkelte eller for organisasjonen (Lillejord og Dysthe, 2008). VIST-satsingen kan potensielt legges opp på måter som ikke gir innsikt og forståelse og resultere i frustrasjon og avvisning. Disse teoretiske perspektivene kan bidra til å sette søkelys på hvordan lederne erfarer VIST-satsingen i lys av uproduktivitet, reproduktivitet, kontraproduktivitet og produktivitet.

Ertsås og Irgens (2014) ser på hvordan ulike kunnskapssyn blant skoleledere og eksterne kompetansetilbydere viser seg i hvilke tiltak de vil prioritere og hvordan de vil utforme og gjennomføre ulike kompetansehevingstiltak. Kunnskap som et dynamisk og prosessuelt fenomen er grundig beskrevet over, mens kunnskap i et strukturelt og mer statisk perspektiv der en ser på kunnskap som noe som «ligger» et sted som et avgrenset og identifiserbart fenomen, som kan hentes ut etter behov, er mindre fremme i mine valgte perspektiver. Ertsås og Irgens (2014, s. 9) argumenterer likevel for at det strukturelle perspektivet «kan hjelpe oss å forstå hvordan kunnskapen kan tas vare på i skolens kollektive hukommelse, enten det skjer gjennom kognifisering, nedfelling, kroppsliggjøring, kodifisering eller kulturifisering». I et slikt perspektiv vil det være aktuelt å spørre om hvor kunnskapen som utvikles gjennom deltakelse i VIST-prosjektet «blir av» på skolene; om vi først og fremst finner den i hodene på lærerne, om vi ser den i praktiske ferdigheter eller om vi ser bruk av støttestrukturer i undervisningen som en del av skolens formelle prosedyrer og rutiner, eller om skolelederne er opptatt av om kunnskapen skal bli en del av en felles pedagogisk plattform.

2.1.2 Forholdet mellom individuell og kollektiv læring

Vygotskys begrep «den nærmeste utviklingssonen» kan gi oss et godt bakteppe for å forstå de individuelle læringsprosessene i VIST-prosjektet. Begrepet kan referere til det potensiale for utvikling som ligger mellom det den lærende kan greie på egen hånd og det han eller hun kan greie med støtte fra en kompetent andre (Vygotsky, 1978). I VIST-prosjektet inviteres eksterne veiledere fra UH-miljøer inn i læringsprosessene til den enkelte deltaker. Studier av effektive veiledere viser at de: er i intensiv interaksjon, gir rask tilbakemelding, gir personlig

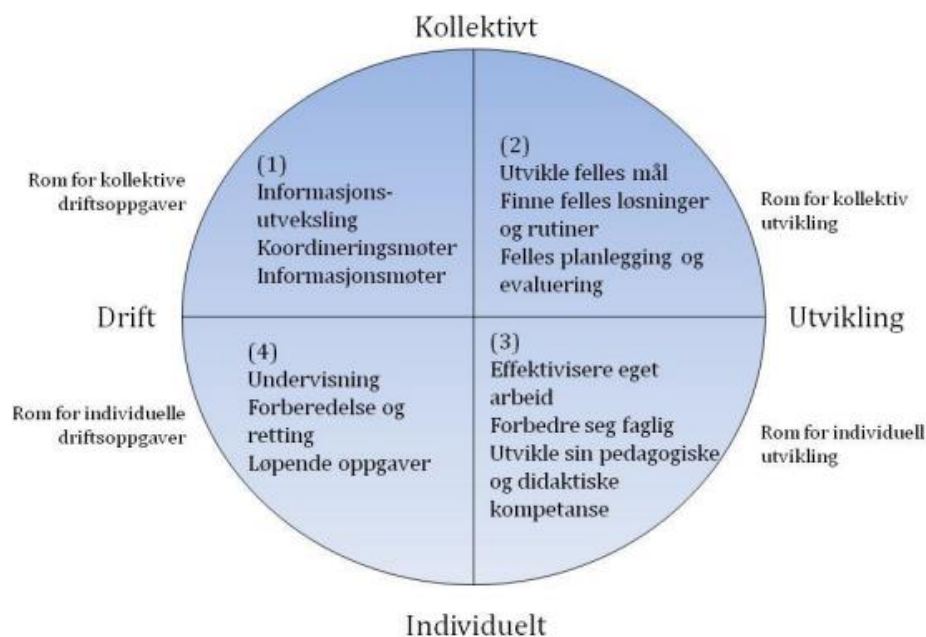
og situasjonstilpasset veiledning, oppmuntrer og får den lærende til å forklare og reflektere og foreslå løsninger, istedenfor å presentere svar og rette på feil (Solomon og Perkins i Dysthe, 2001 s. 51). «Det er i dag stor semje blant læringsforskarar om at denne typen sosialt mediert individuell læring har mange fordelar framfor isolert læring» (Dysthe, 2011 s. 51).

I læringsdesignet til VIST-prosjektet finner vi intensjoner om individuelle læringsprosesser som potensielt er produktive. Enkeltlærere kan ha gode muligheter for å lære og få ny kunnskap gjennom tett og intensiv støtte fra eksterne veiledere. Hvis kunnskapen forblir lærerens og ikke andre til del, betyr det at læringsprosessen har ført til individuell læring. Hvis lærerens kunnskap også skal deles med kolleger, kreves en ny læringsprosess der erfaringer kan omdannes til felles kunnskap gjennom deltakelse og interpersonlig kommunikasjon, som i et lærerteam (Wenger, 1998). Forholdet mellom individuelle og kollektive læringsprosesser står sentralt i spørsmål om hvordan organisasjoner fungerer og utvikler seg. Behavioristiske og kognitive læringsperspektiver er i utgangspunktet hovedsakelig individorientert, mens sosiokulturelle forståelsesmåter ser læring i mer relasjonelle og kontekstuelle perspektiv: «Dermed blir fellesskapet sett på som vesentlig for å nå dypere læringsformer også for individet» (Wells, 1999 i Roald, 2012 s.68). I boka *Professional Capital* argumenterer Hargreaves og Fullan (2012) for at selv om kvaliteten til læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring, betyr ikke det at man ensidig skal fokusere på å utvikle individuelle lærere. Man bør tvert imot utvikle lærernes profesjonelle kapital med utgangspunkt i skolen som organisasjon ved å legge vekt på kontinuerlig kollektiv utvikling av profesjonsgruppa (Hargreaves og Fullan, 2012).

Ertsås og Irgens (2014, s. 5) understreker at dersom kunnskapen skal deles i en større og mer kompleks organisasjon med sterkere formelle kjennetegn enn en liten arbeidsgruppe, og gjøres tilgjengelig også for kolleger som ikke er blant ens nærmeste medarbeidere, må det skje en organisatorisk transformasjonsprosess. Organisatorisk læring vil si at den enkelte skole har kapasitet til å utvikle felles kultur, forståelsesrammer og kunnskap basert på det enkeltlærere og grupper av lærere utvikler, og at denne kunnskapen inkorporeres i en mer omforent pedagogisk praksis (Paulsen, 2021). Kollektiv læring er et komplekst prosjekt som avhenger av at medarbeiderne er motivert for læring, at medlemmene har ferdigheter i gruppelæring, og at organisasjonen har systemer og kulturer for å bevare og nyttiggjøre seg ny læring på en måte som preger skolen som helhet (Paulsen, 2021 s. 21). Det er stor variasjon i praksis, ifølge Paulsen (2021), og denne variasjonsbredden kan tolkes som forskjell i skolars

kapasitet til organisatorisk læring (Mark og Louis, 1999 i Paulsen, 2021). Paulsen (2021) bruker begrepet læringsbarrierer når posisjoner i organisasjonens statushierarki forhindrer overføring av kunnskap. Videre kan store organisasjoner være så oppdelt i «celler» og «siloeer» at kunnskapsoverføring vanskeliggjøres (Louis, 2015 i Paulsen, 2021). Ledere har nødvendig formell autoritet til å etablere arenaer – utfordringen kan bestå i å etablere nødvendig legitimitet og et profesjonelt motivasjonsklima rundt disse arenaene (Paulsen, 2021 s. 24).

Irgens (2010) er også opptatt av forholdet mellom individ og kollektiv og ser det i sammenheng med forholdet mellom drift og utvikling. Irgens (2010) har utarbeidet en modell som illustrerer hvordan lærere i skolen utfører arbeidet sitt i fire forskjellige rom med mer eller mindre vekt på drift eller utvikling, og mer eller mindre vekt på individuelle eller kollektive oppgaver.



Figur 1. Eit utviklingshjul for ein skole i bevegelse (Irgens 2010:136)

Lærerens profesjonsidentitet er tradisjonelt knytta til rom 4 i modellen, som omhandler egen undervisning, retting, forberedelser og andre løpende oppgaver. Irgens (2010) argumenterer for at dette ikke er tilstrekkelig for å opprettholde og videreutvikle kvalitet i skolen: «En god skole skapes ikke av individuelt arbeid alene. Gode enkeltlærere er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole» (Irgens, 2010 s.133).

En skole må kunne beherske arbeidet i alle fire rommene, men det er ifølge Irgens (2010) gjennom kollektive driftsoppgaver og kollektiv utvikling man kan utvikle en god organisasjon

som understøtter (produktiv) utvikling av undervisning og læring. Modellen kan bidra til å sette søkelys på hvordan lederne erfarer VIST-satsingen i lys av forholdet mellom drift og utvikling, og forholdet mellom individuelt og kollektivt arbeid. Gjennom organisatorisk læring, kan man ifølge Irgens (2014) oppnå at kunnskap som et resultat av læring blir uavhengig av de enkeltpersoner som opprinnelig lærte: kunnskap og praksiser vil finnes i organisasjonen, selv om enkeltlærere slutter. Det kan, i lys av Dysthe (2001), synes å være behov for å reflektere over perspektivet til Irgens der han hevder at kunnskap og praksis i en organisasjon er uavhengig av de enkeltpersonene som opprinnelig lærte. Kunnskap eksisterer ikke i et tomrom, ifølge Dysthe (2001). Det er først når vi er reelle deltakere i et praksisfellesskap hvor vi kontinuerlig forhandler om mening, læring som endrer oss skjer (Wenger, 1998).

Det begge disse perspektivene imidlertid legger mindre vekt på, er betydningen av individuell læring. Både Dysthe (2001) og Irgens (2010) setter søkelys på læringens kollektive dimensjoner. Vygotsky (1978) introduserte begrepssettet internalisering og eksternalisering for å forklare hvordan et individ gradvis utvikler seg fra en novise til en som kjenner praksis. Med internalisering menes å ta til seg ny kunnskap, mens eksternalisering betyr at man har blitt i stand til å utvikle nye ideer og innovative tiltak. Både internalisering og eksternalisering er en form for individuell læringsprosess, fordi det er snakk om hva enkeltpersoner gjør (de Lange, 2014). Den kollektive utviklingsprosessen skjer først når eksternaliseringen setter i gang endringer der eksisterende fremgangsmåter og kunnskaper i praksis kommer i konflikt med alternative fremgangsmåter og ideer (de Lange, 2014 s. 171). Det kan synes som om de individuelle dimensjonene ved læring har kommet litt i bakgrunnen, både gjennom politikernes iver etter å «bestille» kollektiv utvikling, gjennom satsingen på skolebasert kompetanseutvikling som strategi og gjennom hva praktisk forskning retter sin oppmerksomhet mot. Med et slikt omriss, kan man se VIST med sin vektlegging av enkeltlæreres læring, som et kjærkomment unntak.

2.2 Ledelse

2.2.1 Ledelse av kollektiv utvikling i et løst koblet system

Organisasjon- og ledelsesteorier gir oss modeller å anvende for å gripe både det komplekse og det typiske ved organisasjoner. Teorien om løst koblede systemer beskriver skolen som en

organisasjon med løse koblinger mellom skolens formelle administrative struktur og kjernevirksomheten i klasserommet (Meyer og Rowan, 1977). Arbeidsdelingen har vært klar; ledelsen har tatt seg av det administrative rundt undervisningen, mens lærerne har tatt seg av det pedagogiske arbeidet inne i klasserommet - en arbeidsdeling som har vært påfallende stabil de siste hundre årene i følge Fevolden og Lillejord (2005). Et spørsmål som kan stilles er følgelig om skolene i min studie er dominert av samme arbeidsdeling, eller om vi finner tette koblinger mellom ledelse og lærere. Hvilken forklaringskraft det i så tilfelle kan gi til funnene i denne studien, vil jeg komme tilbake til i drøftingskapittelet.

I følge Weick (2001) kjennetegnes løse koblinger i organisasjoner av fire karakteristika: Komponentene i systemet påvirker ikke hverandre kontinuerlig (1), det er inkonsistente relasjoner mellom virkemidler og effekt (2), elementene i systemet påvirker hverandre indirekte (3) og effekter av tiltak manifesteres på et senere tidspunkt (4.) Paulsen (2021) hevder at skoler som organisatoriske systemer tradisjonelt har hatt svak kollektiv kapasitet til å håndtere endringspress utenfra. «En praktisk konsekvens av skolens organisasjonslogikk er at innovasjoner lagres i mange lukkede mikrosystemer, klasserommene, og «beste praksis» deles sjelden, i beste fall usystematisk» (Paulsen, 2021, s.40). Han viser til amerikanske studier med funn om stor variasjon i klasseromspraksis, på tvers av klasser, mellom avdelinger på samme skole og mellom skoler i samme distrikt (Meyer og Rowan, 1992 i Paulsen, 2021, s. 39) og kobler dette blant annet til at de valgte ledelsesmodellene er frikoblet fra kjernevirksomheten i klasserommet.

Årsakene til fenomenet, hevder Paulsen (2021), kan tilskrives noen til dels overlappende forklaringer: Lærernes arbeid er forbundet med usikre årsak-virkning-relasjoner, lærernes arbeid er preget av en sterk kompleksitet hvor et stort antall ferdigheter er i spill i et komplekst nettverk av relasjoner, lærerens repertoar inneholder vesentlig innslag av taus kunnskap, det er en asymmetrisk fordeling av kritisk kompetanse og en særegen «korpuskultur» for ikke-innblanding utgjør en buffer rundt klasserommet. Når maktbasen i hovedsak befinner seg i bunnen (Mintzberg, 1980) og når vi tradisjonelt finner en gjensidig forståelse mellom lærere og rektorer om at klasserommet er lærerens domene (Berg, 1995, i Paulsen, 2021), blir klasserommet som uunngåelig konsekvens et lukket system.

Paulsen har (i flere publikasjoner) tematisert praktisk ledelse i en slik styringskontekst. I artikkelen «Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner. A mission impossible?» slår Paulsen (2011) fast at ledere som ønsker å sette sitt preg på utdanningsorganisasjoner må søke etter alternative strategier og tilnærminger enn den klassiske «top down»-orienteringen. For å

skape endring i løst koblede systemer bør ledere legge vekt på å involvere lærere i beslutninger og forløp, og de bør legge vekt på felles verdier og å skape omforent forståelse av hva som er formålet med endringsinitiativ og innovasjoner: Det kan være en effektiv strategi for å kompensere for de løse koblingene som ligger i skolens organisasjonslogikk (Orton og Weick, 1990). «Poenget er at dersom skoler har en uklar organisasjonslogikk, kan enighet om mål, verdier, preferanser og normer kompensere for dette gjennom å skape «tette kulturelle koblinger» (Meyer og Rowan, 1977 i Paulsen, 2011 s. 160). Med dette som bakteppe, kan det i min studie være av betydning å se nærmere på hvordan skolelederne har involvert lærerne i VIST-prosjektet og hvordan lederne oppfatter arbeidet sitt med å kommunisere felles verdier og å skape omforent forståelse med formålet om å delta i satsingen.

I «Profesjonelle fellesskap i løst koblede systemer» ser Paulsen (2021) nærmere på profesjonelle fellesskap som organisatorisk læringskultur og som strategisk rammeverk for å håndtere dilemmaer i skolers organisasjonslogikk, dominert av løse koblinger.

«Hvordan spre innovasjoner i et organisatorisk system som langt på vei er privatisert og lukket for innsyn? Og hvordan utvikle kollektiv eid kjernekompetanse gjennom fellesskapsarenaer der deltakerne i liten grad kan observere hverandres jobbutførelse? Som nevnt har internasjonal forskningslitteratur de siste 25 årene pekt på en kollektivt orientert kultur, omtalt som profesjonelle fellesskap, som en farbar strategi for å håndtere disse dilemmaene (Louis, 2015; Louis og Kruse, 1998 i Paulsen s. 49, 2021).

Paulsen hevder at kjernen i ideen om profesjonelle fellesskap som lærende kulturer er å forene to distinkt forskjellige perspektiver (Paulsen, 2021 s. 37). På den ene siden har vi lærerens profesjonalitet som springer ut av spesialisert kunnskap og humankapital, og som utspilles i klasserom og verksted hvor lærerens individuelle skjønn, ferdigheter og evner er sentralt, og på den andre siden har vi fellesskap, som er avgjørende for å utvikle skolens kollektive kapasitet (Paulsen, 2021). Sistnevnte overses i mange implementeringsstrategier for reformtiltak: «I implementering er fokuset altfor ofte på å øke lærerens profesjonalitet, mens problemet med manglende fellesskap blir ignorert» (Louis, 2008, s.46 i Paulsen, 2021 s. 38). Paulsen (2021) hevder videre at en av de mest åpenbare, men også undervurderte strategiene for ledelse når hensikten er kollektiv læring, består i å fostre gruppelæring. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng blir å undersøke hvorvidt VIST-prosjektet og skolelederne på deltakerskolen legger til rette for fellesskap og gruppelæring.

2.2.2 Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap

På bakgrunn av et stort antall empiriske studier av profesjonelle læringsfellesskap avdekket DuFour og Marzano (2011) 21 ansvarsområder rektor har overfor det profesjonelle læringsfellesskapet, og knytter disse til hvilke konkrete ledelseshandlinger det bør føre til. Aas og Vennebo (2021) gjengir noen av disse sammenhengene mellom konkrete ledelseshandlinger som bidrar til å drive produktive profesjonelle læringsfellesskap (tabell 1). DuFour og Marzano (2011) hevder at det er en klar sammenheng mellom rektors handlinger og elevenes måloppnåelse fordi rektor kan ha en direkte innflytelse på det samarbeidende lærerteamet, og teamet har en direkte innflytelse på hva som skjer i klasserommene.

Rektors ansvar	Konkrete ledelseshandlinger
Etablere og sikre en effektiv kommunikasjon i hele skolen	Sikre at hvert profesjonelle team har en klar forståelse av skolens prioriteringer og har tilgang til rektor
Artikulere idealer og tro som styrer skolens arbeid fra dag til dag	Introdusere sentrale idéer for de kollektive teamene
Engasjere personalet i en vedvarende gjennomgang av de mest lovende praksisene for å forbedre elevenes læring	Dele relevant forskning med teamene og motivere dem til sammen å undersøke hvilke strategier som påvirker elevenes læring
Delta i design og implementering av læreplan, undervisning og vurdering	Tydeliggjøre teamenes arbeid, overvåke arbeidet og delta i dialogen med teamene knyttet til de fire kritiske spørsmålene om læring
Skape betingelser som optimaliserer skolens forbedringsarbeid	Bruke elevresultater og positivt press fra kolleger til å inspirere lærere til å utvikle ny praksis
Etablere positive arbeidsrelasjoner med hvert medlem i personalet	Bruke PLC-teamene til å få økt kjennskap til enkeltlærere og hva de er opptatt av
Være synlig i skolen og ha positiv samhandling med personalet og elever	Møte hvert team minst fire ganger i året og være opptatt av og involvert i deres bekymringer

Tabell 1. Noen av sammenhengene mellom rektors ansvarsområder og konkrete ledelseshandlinger knyttet til profesjonelle læringsfellesskap (etter DuFour og Marzano, 2011 s. 54-55 i Aas og Vennebo, 2021 s. 2526)

Et eksempel på en slik sammenheng DuFour og Merzano (2011) mener har betydning for produktivitet når det gjelder arbeid med kollektiv profesjonsutvikling, er at rektor tar ansvar for å etablere og sikre en effektiv kommunikasjon i organisasjonen ved å sikre at de ansatte har en klar forståelse av skolens prioriteringer og at de har tilgang til rektor. Dette og flere av de andre sammenhengene mellom ansvar og konkrete ledelseshandlinger som DuFour og

Merzano (2011) holder frem, vil være sentrale perspektiver når jeg skal drøfte hvilke strategier ledere oppfatter som nyttige for å lede kollektiv profesjonsutvikling. Å undersøke betydningen av ledelseshandlinger knyttet til profesjonelle læringsfellesskap, henger med andre ord sammen med VIST som et eksempel på en innsats for kollektiv profesjonsutvikling.

I det neste kapitlet vil jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen jeg har brukt i dette masterprosjektet.

3. Metode

Denne studien er en casestudie (Yin, 2018) der formålet er å få innsikt i skolelederes erfaringer med ledelse av kollektiv profesjonsutvikling i samarbeid med eksterne aktører. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i et kvalitativt design som gir mulighet for å innhente kunnskap om informantenes tanker om og erfaringer med profesjonsutvikling. Jeg har valgt kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode fordi jeg ønsker å forstå ledelse av profesjonsutvikling fra skoleledernes side ved å høre deres fortellinger. I metodekapitlet presenterer jeg først studiens forskningsdesign, deretter gjør jeg rede for utvalg og utvalgsmetode, prosessen med utforming av intervjuguide, gjennomføringen av intervjuene og transkriberingen. Videre presenterer jeg hvordan jeg har jobbet med analysearbeidet før jeg ser på studiens validitet, reliabilitet. Avslutningsvis gjør jeg noen etiske betraktninger.

3.1 Forskningsdesign

Som vitenskapsteoretisk utgangspunkt for denne studien plasserer jeg meg innenfor en konstruktivistisk posisjon. I min studie kan kunnskap forstås som en konstruksjon av forståelse og mening skapt av mennesker i sosial samhandling (Postholm, 2010). Et slikt syn på verden får konsekvenser for hvordan jeg har valgt å gå frem for å få innsikt i fenomenet ledelse av kollektiv profesjonsutvikling. En fenomenologisk tilnærming kan knyttes til kvalitativ forskning hvor forskeren studerer verden slik den oppleves og erfares gjennom menneskers subjektive perspektiver. Jeg forsøker å forstå fenomenet ledelse av kollektiv profesjonsutvikling ut fra ledernes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesket oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2015).

Jeg søker å få svar på lederes oppfatninger, meninger og tanker om ledelse av profesjonsutvikling som ikke uten videre kan kvantifiseres eller korreleres. En kvalitativ orientering «innebærer at oppmerksomheten rettes mot de kulturelle, dagligdagse og situerte aspektene ved menneskelig tenkning, læring, viten, handling og vår måte å forstå oss selv som personer på» (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 30). Jeg vil rette oppmerksomheten mot lederes beskrivelser av verden her og nå, hvilken mening hendelser og erfaringer har for dem, og hvordan de kan fortolkes og forstås.

Casestudie (Yin, 2018) er valgt som tilnærming for å få en dypere forståelse for hvordan ledere oppfatter arbeidet sitt med å lede skolens profesjonelle læringsfellesskap. Casestudier egner seg til å besvare spørsmål om «hvordan» og «hvorfor» og brukes for å beskrive og forklare et fenomen, skape forståelse og få dypere innsikt (Yin, 2018). «A case study provides a unique example of real people in real situations, enabling readers to understand ideas more clearly than simply by presenting them with abstract theories or principles» (Cohen m.fl., 2011, s. 376). Jeg stiller et hvordan-spørsmål i min problemstilling og ønsker å få forståelse og innsikt i hvordan skoleledere i virkelige situasjoner oppfatter sitt arbeid med fenomenet profesjonsutvikling. Formålet har vært å få kvalitative beskrivelser fordi jeg ønsker å få en nærhet til informantenes opplevelse av ledelse av profesjonsutvikling. Jeg opererer med et lite utvalg på fem skoleledere på fem skoler (fire av dem er rektorer og en av dem er avdelingsleder). Studien har dermed et fler-case-design med flere analyseenheter (Johannessen m.fl., 2010). Innvendingen mot casestudier er at det ikke er mulig å generalisere resultatene, men når hensikten er å få utfyllende informasjon om et avgrenset fenomen, trenger ikke det å være et problem: Et av poengene ved valg av case er informasjonsrikdom (Johannessen m.fl., 2010).

3.2 Utvalg og utvalgsmetode

Når det gjelder utvalg av informanter, har jeg foretatt en rekke vurderinger. I og med at min studie tar utgangspunkt i et konkret eksisterende prosjekt, der forskere, lærere og ledere samarbeider om utvikling, er utvalget hentet fra deltakerskolene i prosjektet. Skoleledere på VIST-skoler er målgruppen for å innhente nødvendige data fordi studiens formål er å bidra med kunnskap om deres erfaringer med ledelse av profesjonsutvikling i den kommunalt-initierte VIST-satsingen.

Når det gjelder utvalgsstørrelse, anbefaler Postholm (2010) at man i mindre studier velger et lavt nok antall i forhold til omfang og tidsramme. Det gjør det lettere for forskeren å finne sentrale trekk og fellesnevner i informantenes opplevelser (Postholm, 2010). Utvalget må likevel være av en størrelse som gjør det mulig å finne fellestrekk, ulikheter og nyanser i informantenes oppfattelser og erfaringer med ledelse av profesjonsutvikling i VIST-prosjektet og jeg har vurdert at fem intervjuer er et passe stort utvalg.

I utgangspunktet var et av mine utvalgsriterier skoleledere på ungdomsskoler i pulje 1 av VIST-prosjektet. Begrunnelsen var todelt. For det første ville delmålet i prosjektet om å

påvirke «hele» skolen gjennom de ulike læringsaktivitetene ha hatt tid til å «virke» i organisasjonen lenger enn skolene fra pulje 2. For det andre ville kriteriet ledere på ungdomsskoler hindre identifisering av den ene videregående skolen som deltok i pulje 1.

Et annet strategisk aspekt var å velge de informantene som svarte raskest på min henvendelse med begrunnelse i at disse lederne var mest motiverte for, og hadde best anledning til å delta i studien. I samarbeid med ledelsen av VIST-prosjektet sendte jeg en forespørsel per e-post om deltakelse i studien. I tillegg til å være informanter til min studie, skulle dataene også brukes som del av evalueringen av prosjektet. Jeg la ved et skriv som inneholdt informasjon om bakgrunnen for VIST-prosjektet, informasjon om målene med evalueringen, målene med min masteroppgave, hva deltakelse ville innebære, hvordan dataene ville bli behandlet, opplysninger om frivillighet ved deltakelse, NSD-godkjenning, kontaktopplysninger og en samtykkeerklæring.

Rekrutteringen av informanter viste seg å bli en hovedutfordring i denne fasen av studiet. Jeg sendte første forespørsel til skoler i pulje 1 tidlig i februar. To skoler svarte raskt, men etter flere vennlige purringer satt jeg fortsatt igjen med «kun» disse to i slutten av mai. I samarbeid med min veileder bestemte jeg meg derfor for å utvide utvalget og sendte forespørsel til alle skolene i pulje 2 tidlig i juni, samtidig som jeg gjorde et siste forsøk i pulje 1. Det resulterte i at jeg fikk svar fra tre skoler til. Underveis i prosessen gikk jeg derfor bort fra utvalgsriteriet om å velge skoleledere på ungdomsskoler i pulje 1 – nå fikk ledere i både pulje 1 og 2 spørsmål om å delta og uavhengig av skoleslag - men jeg opprettholdt kriteriet om raskest responstid.

Til sammen gjennomførte jeg intervjuer på fem skoler. De representerer en god spredning når det gjelder størrelse og profil. På en av skolene er informanten avdelingsleder og ikke rektor. Derfor bruker jeg både skoleleder og rektor når jeg omtaler informantene. Med hensyn til anonymisering kan jeg ikke knytte for tydelige kjennetegn til hver case. Skolene representerer spredning når det gjelder størrelse, fra 350 til 650 elever, spredning når det gjelder hvor de ligger i sosioøkonomiske områder i Oslo og spredning når det gjelder skolens nærområder fra landlig til tettbebygd strøk.

3.3 Utarbeidelse av intervjuguide

Dataene er hentet inn ved hjelp av intervju som metode med en semistrukturert intervjuguide. «Det kvalitative forskningsintervjuet er en forskningsmetode som gir privilegert tilgang til

menneskers grunnleggende opplevelser av livsverden» (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 47). Forskningsintervjuet kan sees på som kunnskapsinnhenting eller kunnskapskonstruksjon. Kvale og Brinkman (2015) argumenterer for sistnevnte når de beskriver intervjukunnskap som produsert, relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk. Kunnskapen er ikke bare noe som blir innhentet, men noe som konstrueres i samspillet mellom intervjuer og intervjuperson. Når jeg som intervjuer sier: «hva var det som gjorde at det gikk galt for norsklærerne, var det rett og slett motivasjon» blir nettopp samspillet tydelig; jeg foreslår en forklaringsmodell og den som intervjues spinner videre og bygger ut kunnskapen.

I det semistrukturerte intervjuet er tema og problemstillinger presisert på forhånd. Intervjuguiden øker sjansen for at intervjuet blir omfattende og at det blir systematisk, samt tar hensyn til det som skjer i situasjonen (Cohen m.fl., 2011). På den annen side kan viktige temaer utelates og fleksibel rekkefølge kan resultere i substansielle forskjeller fra intervju til intervju som kan redusere muligheten for å sammenlikne (Patton, 1980, i Cohen m.fl., 2011 s. 413). I min datainnhenting forholdt jeg meg i stor grad til rekkefølgen i intervjuguiden. Noen informanter svarte fyldigere på spørsmålene enn andre. Det resulterte noen ganger i at disse måtte gjenta erfaringer og oppfatninger om temaer som allerede var belyst tidligere i intervjuet. Det har likevel ikke redusert muligheten for å sammenlikne intervjuene. Jeg har prøvd å formulere spørsmål i intervjuguiden på en måte som får frem innholdsrike beskrivelser, for eksempel slik: *Hva tenkte du at VIST kunne bidra til?* eller *Hva ser du av eventuell nytteverdi for skolen som helhet?*

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Kvale og Brinkmann (2015) skriver om hvordan intervjuferdigheter læres gjennom praksis. Som uerfaren forsker har jeg begrenset erfaring å vise til. Ett unntak er likevel erfaringen jeg gjorde da jeg i forbindelse med en emneoppgave i anvendt metode tidligere i masterstudiet, undersøkte hvordan rektorer forstår kunnskaps- og læringsprosesser i skolen som organisasjon ved å intervjuer en rektor på en skole som gjennom ordningen med lærespesialist ønsket å oppnå læring i organisasjonen. Det var nyttig å ha gjennomført denne lille pilotstudien av flere grunner. For det første fikk jeg gjennom litteratursøket innsikt i eksisterende forskning på profesjonsutvikling. For det andre var pilotintervjuet nyttig med tanke på å få erfaring i rollen som intervjuer. Jeg oppdaget blant annet at jeg uttrykker meg mye mindre presist muntlig enn skriftlig. Dette tenkte jeg over da jeg gjennomførte intervjuene til

masteroppgaven ved å holde meg mer strikt til de forhåndsskrevne spørsmålene i intervjuguiden. For det tredje var det nyttig å prøve ut ulike sider ved kvalitativ forskningsmetode som testing av det tekniske rundt lydopptak, erfaring med tidsbruk, transkripsjon av intervjuet og analysen i etterkant. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver intervju som håndverk, som en kunnskapsproduserende aktivitet og som sosial praksis – med andre ord en kompleks prosess som jeg som uerfaren forsker har gått ydmykt inn i.

To av intervjuene til masterprosjektet ble gjennomført i februar 2021, og tre av dem i juni 2021. I forkant av intervjuene var det usikkert om intervjuene kunne foretas fysisk, eller om de måtte gjennomføres digitalt på grunn av covid19-pandemien. Alle intervjuene ble gjennomført fysisk på møterom på de aktuelle skolene, med god avstand og pandemien som naturlig «oppvarmings-tema». Intervjuene varte i 35-45 minutter, de foregikk i rolige omgivelser uten avbrytelser, blant annet fordi elever og lærere ikke var fysisk til stede på skolene. Elevene hadde hjemmeundervisning som følge av rødt tiltaksnivå pga covid19-pandemien.

3.5 Analyse

I kvalitativ forskning begynner tolkningsprosessen umiddelbart (Kvale og Brinkmann, 2015). Allerede under første intervju startet bearbeiding av dataene. Bearbeidelsen fortsatte under transkribering av lydopptakene, deretter gjennom kategoriseringen, og til slutt i den systematiske analysen.

3.5.1 Transkribering av datamateriale

Jeg transkriberte intervjuene i etterkant av hvert intervju, og det er disse jeg har jobbet videre med og betraktet som de empiriske dataene i studien. Kvale og Brinkman (2015) presiserer likevel at transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk, der konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger. Lydopptaket innebærer en første abstraksjon med tap av kroppsspråk, og transkripsjonen enda en, med tap av stemmeleie og intonasjon: «Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Kvale og Brinkman, 2015 s. 205). På en annen side blir det lettere å få oversikt over materialet når det struktureres i tekstform.

Jeg transkriberte i første omgang intervjuene ordrett, men uten å markere pauser, intonasjonsmessige understrekinger eller «eh»-er og liknende. I bearbeidelsen av materialet og det påfølgende analysearbeidet, overførte jeg samtalen til det Kvale og Brinkman (2015) betegner som en mer litterær stil. Ifølge Kvale og Brinkman (2015) er spesialiserte former for transkripsjon verken mulig eller nødvendig når det dreier seg om meningsanalyse i vanlige intervjuprosjekter. For å styrke transkripsjonens pålitelighet lyttet jeg til båndet i sekvenser flere ganger. Reliabilitetsspørsmål er likevel relevant; det vil alltid være elementer av fortolkning ved transkripsjoner, for eksempel når man avgjør hvor man setter punktum og komma (Kvale og Brinkman, 2015 s. 212).

3.5.2 Koding og kategorisering

Aller først leste jeg gjennom transkripsjonene bare for å få et første inntrykk av hva jeg hadde funnet. For å få en oversikt over hele datamaterialet begynte jeg så kodingsprosessen med å lese gjennom intervjuene flere ganger. Med fem intervjuer på ca. 10 sider hver, tok dette arbeidet mye tid. Jeg jobbet med ett og ett intervju og markerte utsagn fra informantene som jeg synes handlet om det samme. På den måten fikk jeg samlet utsagn som omhandlet samme tema i grupper. Jeg systematiserte gruppene etter de to forskningsspørsmålene og det utkrystalliserte seg etter gjentatte gjennomlesninger, kategorier for hver av spørsmålene som jeg kunne arbeide videre med. Eksempel på en slik kategori for det første spørsmålet om hvilke strategier informantene mener er nyttige i ledelse av profesjonsutvikling, er *skape kollektive arenaer*. Eksempler på koder til denne kategorien er *felles*, *sammen*, og *dele*. Til det andre forskningsspørsmålet som dreier seg om muligheter og utfordringer med å lede profesjonsutvikling der eksterne aktører er involvert, er en av kategoriene *skape sammenheng*, med tilhørende koder som *hos oss* og *her*.

Jeg har brukt meningsfortetting som verktøy i analyseprosessen. «Meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere, hvor den umiddelbare meningen i det som er sagt, gjengis med få ord» (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 232). Nedenfor viser jeg et lite utdrag av analysefasen.

Tabell 2: Eksempel på analysearbeid

Naturlig enhet	Meningsfortetting	Kategori	Kode
jeg tenkte det som et ledd i vår felles satsing at det passa inn i vår felles	Kobler på allerede etablert faggruppe	Skape kollektive arenaer	Felles

satsing med at vi nå var organisert i faggrupper og at vi der kunne få et felles mål, noe felles å snakke om			
vi hadde vel to ganger en sånn felles i plenum hvor de viste og fortalte og delte om hva de hadde lært og opplevd	Arrangerer to fellesmøter i forbindelse med prosjektet. Deling som hovedaktivitet.	Skape kollektive arenaer	Felles Dele
og det la en føring som hvert fall hos oss slo litt dårlig ut, fordi det var jo et prosjekt som her ble introdusert litt sånn ovenfra og ned, det var en lederforankring for at dette bør vi gjøre, og så skulle lærerne ta tak i det og det er jo holdt på å si skummelt	Oppfatning om at top-down-introduksjon skapte utfordringer når det gjaldt å skape sammenheng og mening for hva prosjektet skulle bidra med på denne skolen.	Skape sammenheng	Hos oss Her

Jeg lot i første omgang datamaterialet lede meg i analysen, en såkalt induktiv inngang til materialet, for så å jobbe deduktivt ved å lete etter funn som bekreftet utvalgt teori. Videre i prosessen jobbet jeg abduktivt, hvor jeg vekslet frem og tilbake mellom teori og empiri. Både innsamlet data og det valgte analytiske rammeverket formet og påvirket problemstillingen og forskningsspørsmålene underveis.

3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om hvorvidt resultatene i studien er troverdige, og for denne masteroppgaven handler det om hvor godt den måler hvordan skoleledere oppfatter sitt arbeid med kollektiv profesjonsutvikling i VIST-prosjektet. Et intervju er ofte en effektiv og troverdig måte for å forstå noens perspektiver (Maxwell, 2013). Samtidig må validitet som kategori atskilles fra metoden, ifølge Maxwell (2013). «Validity is a property of inferences rather than methods and is never something that can be proved or taken for granted on the basis of the methods use» (Maxwell 2013, s. 121). Kvale og Brinkmann (2015) hevder også at validitet handler om mer enn metodene som blir benyttet; «forskeren som person (Salner, 1989), inklusive hans eller hennes moralske integritet (Smith, 1990) og særlig det vi i våre diskusjoner har kalt praktisk klokskap, er avgjørende for evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert» (Kvale og Brinkman, 2015 s. 277).

Maxwell (2013) beskriver en av truslene mot høy validitet som «researchers bias», som kan oversettes med forskerens forutinntatthet og preferanser og hvordan det påvirker konklusjoner og hva slags data en velger å legge vekt på. I min studie vil en validitetstrussel bestå av at jeg selv er skoleleder med en særlig interesse for ledelse av kollektiv profesjonsutvikling. Dette gjør at jeg kjenner både praksisfeltet og fenomenet jeg studerer godt, og jeg kan være forutinntatt i forhold til hva jeg legger vekt på og hva jeg forventer å høre. Jeg finner Gilje og

Grimens (1993) beskrivelser av dette forholdet interessant. Når vi er så engasjert i en aktivitet at vi ikke er i stand til å se verken den eller oss selv annet enn fra innsiden, kan det medføre at vi ikke ser hvilke forutsetninger aktiviteten bygger på, hva vi uproblematisk tar for gitt – vi er kommet for nær aktiviteten, ifølge Gilje og Grimen (1993 s. 12). For å få utsikt, hevder forskerne, må vi betrakte aktivitetene utenfra ved å gjøre dem til gjenstand for systematiske studier, bringe deres forutsetninger frem i lyset og «lene oss tilbake og reflektere over hva vi driver med» (Gilje og Grimen, 1993 s. 12).

For å redusere bias i forskningen, reflekterte jeg over dette da jeg utarbeidet intervjuguiden og jeg arbeidet bevisst under intervjuet med å stille spørsmålene så åpent som mulig uten føringer eller antydninger om mine egne meninger eller mitt eget kunnskapssyn. Underveis i intervjuet forsøkte jeg også å verifisere mine fortolkninger av intervjupersonens svar ved å stille varianter av følgende spørsmålsformulering «forstår jeg deg riktig når jeg oppfatter at du [...]?»». Dette er et av Kvale og Brinkmanns (2015 s. 194) kvalitetskriterier på det de kaller intervju kvalitet.

En annen måte å høyne validiteten på, er det som Grønmo (2004) og Kvale og Brinkmann (2015) kaller «kommunikativ validitet». Det handler om at man diskuterer foreløpige analyser med medstudenter eller veileder, for å se om materialet man sitter med er i samsvar med problemstillingen og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for undersøkelsen. Samtaler med min veileder om «hvorditt datamaterialet har gyldighet i forhold til de problemstillingene som skal belyses» (Grønmo, 2004 s. 231), har i så måte vært svært viktig for å høyne denne studiens validitet.

Reliabilitet handler om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2015). Min studie kan sies å være mitt «øyeblikksbilde» av skolelederes oppfattelser om fenomenet ledelse av profesjonsutvikling. Samtidig tror jeg at noen av funnene i denne studien ville vist seg på nytt dersom en annen forsker hadde brukt samme teoriramme og fremgangsmåte. Spørsmål om reliabilitet er aktuelle i alle delene i studien; under intervjuet kan det dreie seg om hvorvidt intervjueren stiller ledende eller åpne spørsmål, i analysearbeidet kan reliabilitet diskuteres i tilknytning til kategoriseringen av informantenes svar og det kan dreie seg om transkribering av intervjuene som også er gjenstand for fortolkningsselementer (Kvale og Brinkmann, 2015). Fortolkningskonsensus i intervjufortolkninger vil følgelig være svært vanskelig å oppnå. Det kan til og med være legitimt at intervjuanalysen åpner for fortolkningsmangfold, ifølge Kvale og Brinkmann (2015). «I dagens intervjuforskning er det ikke fortolkningsmangfoldet som er problemet,

men heller mangelen på eksplisitt formulering av forskningsspørsmålene som stilles til teksten» (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 239). For å heve studiens reliabilitet har jeg forsøkt å redusere trusler ved å gjøre opplegget transparent; jeg har beskrevet og begrunnet bakgrunnen for studien og hvordan den er planlagt, jeg har redegjort for hva som utgjør studiens analytiske rammer, jeg har beskrevet hvordan utvalget av informanter er foretatt, hvordan innsamlingen av data er gjennomført, hvilke spørsmål jeg har stilt informantene, hvilke analysemetoder jeg har brukt, jeg har brukt sitater for å illustrer analyseresultatene og jeg har begrunnet min forståelse av funnene.

3.8 Etiske betraktninger

Selv om man er oppmerksom på hva som kan heve spørsmål om reliabilitet og validitet bør ikke forskningsintervjuet betraktes som en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte partnere, men som en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 51). Intervjuere bør reflektere over den rolle makt spiller i produksjonen av intervjukunnskap (Kvale og Brinkmann, 2015). Det er jeg som forsker som har bestemt temaet for intervjuet, som stiller spørsmål og bestemmer hvilke svar jeg vil følge opp og som fortolker informantenes utsagn. Filosofen Knud Løgstrup (1999) har «vært med» meg helt siden jeg ble introdusert for hans etikk da jeg tok Praktisk pedagogisk utdanning på ILS ved UIO for snart 20 år siden. I Løgstrups (1999) sitat om at «den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender» (Løgstrup, 1956 s. 37 oversatt av Engen, 1999) beskrives en oppfatning om at vi er ansvarlige for «den andre» kun i kraft av at vi møtes. I asymmetriske mellommenneskelige relasjoner som mellom lærer-elev, mellom leder-lærer og mellom forsker-informant hviler det et ekstra ansvar på den som har en maktposisjon i relasjonen; læreren, lederen og forskeren.

I selve intervjusituasjonene har jeg lagt vekt på å skape tillit og et trygt forhold mellom informanten og meg ved blant annet å opplyse hva dataene skulle brukes til, og ved å kommunisere hva som er studiens formål. I arbeidet med transkriberingen har jeg prøvd å foreta en så lojal skriftlig transkripsjon av de muntlige uttalelsene som mulig. Noen ganger var lyd kvaliteten dårlig, men jeg tilstrebet å skrive ned alt jeg hørte. Underveis i prosessen med å formulere spørsmål, analysere og drøfte funn, har jeg vurdert hvor kritiske spørsmål som kan stilles og hvor kritisk intervjuene kan analyseres. Det synes jeg har vært vanskelige vurderinger.

Etiske spørsmål begrenser seg ikke til den direkte intervjusituasjonen, men er integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse (Kvale og Brinkmann, 2015). Det dreier seg blant annet om å innhente intervjupersonens informerte samtykke og sikre konfidensialitet. Det er grunnleggende for å beskytte informantene, og i min studie brukes derfor kun casenummer og rolle i omtalen av informantene. I informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen (vedlegg 2) som jeg sendte til informantene i forkant av intervjuene, kommer det frem at informanten kan trekke seg fra studien når som helst, at opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket og at studien er meldt til Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) som en del av hele VIST-prosjektet.

4. Presentasjon og analyse av funn

I dette kapittelet presenterer jeg funn fra hver av skolene knyttet til problemstillingen:

Hvordan oppfatter skoleledere sitt arbeid med kollektiv profesjonsutvikling i det kommunalt-initierte utviklingsprosjektet VIST? Forskningsspørsmålene handler om hvilke strategier ledere mener er nyttige for å lede lærernes kollektive profesjonsutvikling, og hvilke muligheter og utfordringer de opplever i arbeidet med å lede lærernes kollektive profesjonsutvikling der eksterne aktører er involvert.

4.1 Case 1: Betydningen av å skape motivasjon for det kollektive

Rektoren i case 1 beskriver VIST-prosjektet som et prosjekt som har fått lite avtrykk i organisasjonen. Foruten at skolen muligens vil fortsette å bruke elementer fra Plato-manualen i det allerede etablerte veilederforumet på skolen, har prosjektet fått lite betydning for skolen som helhet: «hvis du går ut i personalet så vil det være noen som sier VIST hæ, hva er det». I norskgruppa ble prosjektet avbrutt underveis, mens de planlagte aktivitetene i mattegruppa ble gjennomført, men rektor er likevel usikker på hva realfagslærerne har fått ut av det: «Nytte? Nei, altså, det er jeg usikker på».

I utgangspunktet hadde rektor høye og positive forventninger til at deltakelse i VIST-prosjektet med bidrag fra et eksternt kompetansemiljø ville være bra for skolen: «vi så hva dette var og hvem som skulle være med og hvem som leverte kompetanse og tenkte at dette må vi jo på en måte, dette kan bli bra». Rektor uttrykker også begeistring for læringsdesignet rundt enkeltlærerne i prosjektet:

«man får ikke til en endring ved at man går på et kurs og det var også roten i VIST at man skal prøve å komme seg rundt det og gi kompetanseheving på en annen måte [...] de har gravd seg ned i noen enkeltindivider som har fått en mulighet til å gå i dybden, reflektere med en veileder og seg sjøl og få masse innspill på å endre praksis [...] og det er en prosess, det er ikke et kurs».

Rektoren reflekterer over ulike utfordringer i arbeidet, særlig når det gjelder oppstartsfasen og hvordan prosjektet ble introdusert til lærerne. Hun forteller at prosjektet ble introdusert ovenfra og ned – at deltakelsen var godt forankret i ledelsen, men ikke i personalet. Rektoren reflekterer over at det er en «skummel» inngang og det krever mye motivasjon blant lærerne for å få det til å fungere godt. Hun forteller videre at noen av lærerne som ble plukket ut til å

delta, stilte spørsmålstegn ved hvorfor de skulle «utsettes for veiledning», men at de etter hvert skjønnte delvis at de skulle ha en rolle ut over det å motta veiledning selv. Rektoren opplevde at den var lite definert og hun tok heller ikke så mye tak i å få avklart enkeltlærernes rolle i prosjektet. Det kan synes som om rektor i case1 har lagt lite vekt på innledende kommunikasjon rundt begrunnelser for deltakelse, prosjektets mål og deltakernes rolle i det. Manglende innledende forståelse og forankring blant lærerne for hvorfor de skulle delta i prosjektet, og for hvilken rolle de skulle fylle, ser ut til å følge dem videre i veiledningsmøtene med den eksterne veilederen:

«hun hadde en forventning om at de skulle være motivert, så det ble kræsje mellom at hun følte at hun trengte seg på og at ikke de ville ta mot, og de skjønnte ikke helt hvorfor hun skulle trenge seg på, så det var årsaken til at vi tok ut de».

Rektor beskriver at det var uklart også for henne hvilken rolle lærerne som gikk inn i prosjektet skulle ha og hva de skulle gjøre med kompetansen de fikk. Hun forteller at hun også var usikker på egen rolle og hvilket handlingsrom hun selv hadde. Hun lurte på hvor mye hun kunne ta styring over, og hvor mye prosjektet var definert og låst utenfra. Hun opplevde også å ha lite informasjon om, og manglende kontakt med, den operative delen utover i prosjektet:

«kommunikasjonen ble liksom brutt fordi kommunikasjonen gikk fra nn og nn som snakket med lærerne, og så hadde de nn som er trinnleder som koordinerte rom og filming og de logistikkingene, men så var det ikke noe batteri over der».

Det kan se ut som om rektor forventet at prosjektet skulle etablere «batteriet» og bidra med en overbygging:

«etter hvert som vi følte at vi ser ikke den overbygningen, så har vel vi også bygd ned forventningene våre til hva prosjektet kunne gi, og på den måten så har vi altså redusert tanken om hva vi skulle ha av utbytte, og da blir jo utbyttet der etter».

Rektor er kritisk til det hun mener er manglende oppmerksomhet på prosesser som legger til rette for kollektive læringsprosesser i prosjektet. Hun mener at VIST har gått inn veldig tungt i bunnen, mens det har vært mindre oppmerksomhet på hvordan satsingen kunne få betydning for skolen som helhet. Kritikken retter seg spesielt mot oppstarten av prosjektet, hun opplevde at «riggen» kom på plass etter hvert:

«det som er noe av min kritikk er vel at de hadde ikke forma ut mer enn det første året før de starta, og i det første året mista de norsklærerne mine, men så hadde vi noen møter hvor vi så på dette sammen og fikk vi lagt litt mer plan for veien videre. Men den var ikke der ved oppstarten på en måte».

Det kan se ut som om rektor hadde forhåpninger om at prosjektet skulle rigge for både individuelle og kollektive læringsprosesser i personalet:

«grunntanken til VIST er jo veldig god, altså det er veldig mye kompetanseutvikling som strander på at du ikke skaper endring hos den ene cellen heller, og her hadde en veldig god rigg for å skape endring hos de enkeltlærerne, men du hadde ikke et godt rigg for veien videre».

Det kan synes som om rektor opplever uklarhet i hvem som har ansvar for å lede læringsfellesskapet på en sånn måte at enkeltlærernes kompetanse fra VIST-satsingen kunne spres og at deltakelse i prosjektet kunne få betydning for organisasjonen som helhet.

Det synes som om rektor strever med å finne sitt handlingsrom i det som hun opplever som et prosjekt med manglende overbygging og lite oppmerksomhet på kollektiv læring. Rektoren beskriver usikkerhet knyttet til hvilken rolle hun skal ta; hun synes det er vanskelig «å drive med lederstyring på det», dels fordi føringer fra VIST låste hvilke lærere som kunne delta, dels fordi prosjektet setter søkelys på enkeltlærere og dels fordi eksponering av egen praksis gjennom filming ville kreve varsomhet fra leder «i forhold til hvordan man går inn og etterspør ting».

4.2 Case 2: «Vi er ikke bedre enn det svakeste leddet»

Rektor i case 2 beskriver VIST-prosjektet som et prosjekt som har fått stort avtrykk i organisasjonen. Hun opplever at deltakelsen har forsterket den organisasjonen de har med søkelys på undervisning og elevenes læring i sentrum. Hun trekker frem at VIST har fått betydning for måten de jobber sammen på, spesielt det å observere og diskutere hverandres undervisning. Hun utdyper at prosjektet har bidratt til at lærerne har turt å dele mer av sin egen undervisning enn før, og at faggruppene har fått innsikt i at de må jobbe sammen om utvikling. Hun mener at deltakelse i VIST-satsingen har bidratt til å flytte fokus fra den enkelte lærer til utvikling i et profesjonsfellesskap. Det kan synes som om rektor i case 2 legger stor vekt på det kollektive: «vi er ikke bedre enn det svakeste ledd, ikke sant, akkurat

som et håndballag, vi må være sammen om ting, vi utvikler oss sammen, ja jeg synes at VIST har bidratt inn i det».

Rektoren beskriver rekrutteringsprosessen av lærere som enkel: «det var full tenning, det var ikke noe å diskutere, det var ikke noe å måtte overbevise eller noe sånn, det var rett inn». Hun introduserte innholdet i prosjektet via lærerspesialistene i matematikk og norsk og faggruppene fikk selv velge om de ville være med. Sistnevnte trekker hun frem som en viktig erkjennelse: «det var ikke jeg som bestemte det, det tror jeg er kjempeviktig». På samme måte trekker hun frem godt kommunikasjonsarbeid som viktig for å lykkes. Hun legger mye vekt på at utviklingsarbeidet må oppleves meningsfylt for lærerne, og hun tror det har mye å si for at prosjektet ble tatt godt imot, at det traff undervisningen, at det var personlig og noe lærerne kunne være med å diskutere selv.

Hun vektlegger innenfra-perspektivet som en driver for utviklingsarbeid:

«det å få lov å la det spire og gro innenfra, det er jo det som kan gi resultater, det hjelper ikke at jeg setter ting på dagsorden, jeg kan systematisere, se hvor skoen trykker, lage en struktur, legge til rette, men jeg må jo ha noen som driver med det innenfra og det er jo lærerne».

Faggruppene har selv satt agendaen på møtene, støttet av lærerspesialistene og så har de hatt en leder med på hver av disse møtene der hvor det har vært behov. Skoleledernes rolle har vært å legge til rette med struktur, tid og støtte, mens lærerspesialistene har vært tettere på selve kjernen i arbeidet.

Et fremtredende trekk ved organiseringen og prosessene rundt utviklingsarbeidet i case 2, er at det er flere enn rektor som er involvert. Lærerspesialistene blir brukt aktivt gjennom hele prosjektfasen og på det ukentlige møtet i plangruppa, som er bredt sammensatt av lærere og ledere, diskuteres og jobbes det med strategisk plan hvor VIST-satsingen er en del av den. Rektor er opptatt av at VIST-prosjektet skal inngå i en sammenhengende, helhetlig satsing på å utvikle en felles plattform for undervisning:

«jeg tenkte det som et ledd i vår felles satsing, at det passa inn i vår felles satsing med at vi nå var organisert i faggrupper og at vi der hadde et felles mål, noe felles å snakke om, en felles plattform for undervisningen, det var det vi ville, så det passa inn i det, uansett om det var dette med modellering, stillasbygging, eller tilbakemelding, så var det noe felles i det».

I tillegg til at mattegruppa og norskgruppa har gjennomført aktiviteter i prosjektet, har skolen koblet på engelsklærere i fellesaktivitetene. Der har de vært aktivt med i diskusjoner og tilbakemeldinger med utgangspunkt i filmsnutter av kollegaers undervisning. Ved å innlemme engelsklærere har rektoren engasjert nesten hele ansatt-gruppa i VIST-prosjektet. Hun forteller at de lærerne hun ikke har greid å involvere i stor nok grad i den kollektive profesjonsutviklinga, er de som underviser i praktiske og estetiske fag.

Videre trekker rektoren i case 2 frem avsatt tid og forutsigbar møtestruktur som en viktig drivkraft i arbeidet med å lede kollektiv profesjonsutvikling. Å ha lærere som nyter respekt i miljøet som drivere, er også av stor betydning: «det tenker jeg er helt avgjørende, å få de lærerne med på noe, nytter ikke at det kommer utenifra altså, eller at jeg kommer ovenfra». Sistnevnte poeng om å unngå top-down-styring, betones flere ganger i intervjuet. Rektoren forteller at hun brukte lang tid på å lytte til personalet da hun begynte i jobben, til å finne ut hva skolen stod for. Hun ville unngå å komme med «mine fasitgreier», som hun sier. Én tydelig endring har likevel rektoren innført ovenfra, en endring i organisering fra trinn-samarbeid til samarbeid i faggrupper: «da var det en del gråt og tårer fordi jeg gjorde som jeg gjorde».

Rektor i case 2 adresserer også utfordringer med å lede skolens profesjonelle læringsfellesskap. Hun peker på ulike forhold som påvirker læringsprosessen: «det kan være så mye oppe i hodet deres av hverdagslige ting som forstyrrer og som tar plass», det kan dreie seg om manglende motivasjon hos enkeltlærere, eller det kan dreie seg om det subjektive aspektet ved læring: «hver enkelt lærer oppfatter ting forskjellig og de ser ulike ting på videoen, og de oppfatter det, omformer det til seg selv på ulike måter». Lærerarbeidets usikre årsak-virkning-forhold adresseres også som en implikasjon; «det er kjempekomplisert, det er jo undervisning og læring, det er jo veldig komplisert».

4.3 Case 3: «Det er en sånn skvis på tid rett og slett»

Skolelederen i case 3 beskriver sin egen skole som en «fremoverlent skole», og begrunner det med at de er forskningsbaserte, og at de jobber hardt for hele tiden å være på, å være med i utviklinga. Hun understreker at de veldig gjerne vil være fremoverlente, og at det kan være en fordel at skolen også har et ungt personale. Skolelederen utdyper at skolen har en kultur for deling, at personalet har tid til hverandre, at de har kollektive møtepunkter hvor de snakker sammen. Lederen presiserer at det å ha masse tid sammen er viktig for all praksis og

utvikling. Som en del av det å være mye sammen og ha kollektive møtepunkter, beskriver hun en kultur på skolen der observasjon og veiledning er en naturlig del av hverdagen. Lærerne er vant til og forventer å bli veiledet og observert, ifølge lederen i case 3, og hun beskriver en praksis der ledelsen vandrer rundt og er godt synlig.

Skolelederen poengterer videre at utviklingsarbeid ikke bør preges av tilfeldigheter. Hun peker på at det er viktig at det er satt av tid på planen for når lærerne skal møtes, hvilke lærere som skal møtes og hva de skal samarbeide om. Til tross for vekten skolens ledelse legger på å skape gode rammer og kultur for utviklingsarbeid, kan det se ut til at ledelsen har gitt VIST-prosjektet en tilfeldig og liten plass i skolens kollektive profesjonsutvikling:

«nå så skal jeg helt ærlig si at ja, da blir du filma, så får du veiledning og så blir det litt mer tilfeldig hvordan det blir spredt, at man kanskje sitter i en faggruppe og så sier man noe».

Det kan se ut som om skolen har mange tiltak og planer som skal følges opp og at VIST som et tiltak for kollektiv profesjonsutvikling ikke er prioritert:

«det er en sånn skvis på tid rett og slett og da må man prioritere, og den linja vi har satt oss på det året her har vært sånn hvis de lærerne som er blitt spurt om å VIST-es får gjort det og så veiledning, så er vi fornøyd med det, det året her».

Hun beskriver sin egen rolle i prosjektet som administrator hvor hennes tid går med til å lage planer og oversikter som hun sender til lærerne. Hun opplever at driven og engasjementet for prosjektet har stoppet opp og at de ikke har fått til å bruke VIST i kollektive prosesser på skolen. Hun reflekterer videre over hvorfor VIST-satsingen på skolen har dabbet av:

«det er litt sånn med en start på prosjekter, mange er veldig på og så ser man på en måte at det er en del andre ting man driver med også, og så får det kanskje en litt annen prioritering da, eller at man kanskje kjenner på at man fikser det litt bedre sjøl rett og slett.»

Planen videre er at skolen skal ut av VIST-prosjektet for å konsentrere seg om andre store prosjekter. Skolen har ingen konkrete planer om hvordan de skal bruke kompetanse fra VIST-prosjektet videre, og det kan synes som om ledelsen ser seg fornøyd med det VIST kan ha betydd for enkeltlærere:

«jeg vil tro at hver enkelt lærer som har vært med på det har fått muligheten til å reflektere rundt egen praksis, og helt klart sikkert fått noen knagger og noe fokus å jobbe videre på og det er jo bra, de har blitt sett og de har sett seg sjøl».

Hun utdyper mulighetene det gir at eksterne aktører er involvert i utviklingsarbeid, og legger vekt på de individuelle læringsprosessene VIST kan ha bidratt med. Det å få noen utenifra som ser på helt bestemte ting som læreren gjør i undervisninga, mener lederen er nyttig, og kan bidra til at læreren får en ny driv. Hun utdyper:

«det er jo sånne ting man ønsker, at man får den motivasjonen for å endre praksis, blir på en måte noe korrigerert, eller få noen nye ideer og se at dette her gir faktisk effekt, det tenker jeg enhver lærer fortjener å oppleve».

Hun peker på kommunikasjon og samarbeid som utfordringer med å lede utviklingsarbeid hvor eksterne aktører er involvert. Hun beskriver utfordringer med plutselige bytter av veiledere, hun opplever at de eksterne tilgjengelighet har vært varierende gjennom prosjektet, og at det er utfordrende å koordinere aktiviteter som skal passe for begge parter; «det skal liksom passe med skolen, det skal passe med dem, at de skal komme inn å veilede og så videre, det har vi ikke fått til».

4.4 Case 4: «Det må være helt sånne normale folk»

Rektoren i case 4 er tydelig på hvilke muligheter hun mener det gir at UH-sektoren involverer seg i skolebaserte utviklingsprosjekter; først og fremst en økt profesjonalisering i fagsamarbeidet mellom faglærerne. Hun ønsker økt faglig fokus og faglig utvikling i seksjonene. Hun mener at de ikke har vært tett nok på undervisningskvaliteten tidligere og opplevde forespørselen om VIST-deltakelse som en gylden mulighet til å komme tettere på. Hun rekrutterte lærere ved å spørre hvem som hadde lyst. Hun reflekterer videre over mulighetene et eksternt blikk gir: «det jeg er ute etter gjennom et slikt prosjekt, er på en måte å bli sett i kortene, bli utfordra, få noen spørsmål, også i forhold til ledelsen».

Rektoren beskriver avtrykket fra VIST som betydelig i *en* av skolens seksjoner. Hun forteller at den aktuelle seksjonen har blitt et stjerneeksempel på hvordan man kan lære og utvikle seg sammen, og hun ønsker å bruke den som et forbilde for andre seksjoner. Hun mener at VIST-prosjektet har bidratt til at man har snakket om kvaliteten i undervisninga og til å sette sentrale spørsmål på agendaen i forhold til undervisning, og i forhold til læring. Hun beskriver videre at de har greid å bygge en avhengighet av hverandre i fagseksjonen, som viser seg i

stor oppslutning rundt møtene, og at de løser utfordringer sammen. Rektoren trekker frem at lærerne i denne seksjonen heier på hverandre. Samarbeidsklimaet i seksjonen var i utgangspunktet godt, noe rektoren tror er viktig for at VIST-satsingen har fått så stor betydning akkurat her.

Gjennom beskrivelsene rektoren gir, ser det ut til at skolens ulike avdelinger jobber svært adskilt fra hverandre, og at det er stor forskjell mellom dem med tanke på hvordan de fungerer som profesjonelle læringsfellesskap. Rektor hadde håpet at VIST-prosjektet kunne bidra til at lærere fra de ulike seksjonene kunne se til den vellykkede fagseksjonen og bli inspirert av dem, men slik ble det ikke. Prosjektet ble avsluttet i en av de andre fagseksjonene der personen som var spydspiss og motivator i arbeidet flytta utenbys og slutta. Rektoren beskriver at det da var lite å bygge på, og at seksjonen dermed ikke ønsket å være med lengere.

Rektoren reflekterer rundt VIST-prosjektets vektlegging av enkeltlæreres kompetanseheving som utgangspunkt for kollektiv læring, og hun mener det er lett å feile når det gjelder det å bruke enkeltlærere som spydspisser. Hun beskriver en sårbarhet i å ta utgangspunkt i enkeltpersoner som basis for utvikling i en gruppe, og beskriver det som en krevende øvelse å få tildelt rollen som spydspiss:

«det handler om formen, om hvordan det blir presentert, du må jo liksom ikke være for strømlinjeforma, det må ikke være for glatt, man må kjenne formen, det må være troverdig for andre lærere».

Rektoren reflekterer videre rundt det å velge riktige folk når hun planlegger prosesser i skolens profesjonelle læringsfellesskap:

«Hvis en lærer ikke har tillit i personalet for eksempel, eller er litt for ekstrem, eller er litt for spesiell, så kan det være et hinder til at man mottar budskapet, så det må være helt sånne normale folk. Det kan ofte være en hindring eller støy hvis det er et eller annet støy rundt den personen så kan det være litt til hinder, det har jeg sett flere ganger, at vi ikke har valgt riktig person».

Motsatt kan det ha stor effekt å velge folk som personalet setter pris på og har trua på. Rektoren har erfart at deling i plenum kan ha god effekt.

Hun trekker videre frem viktigheten av å ha ledere som er kompetente når skolens profesjonelle læringsfellesskap skal utvikles. Det kan synes som om sårbarheten knyttet til å enkeltpersoners evner og ferdigheter også viser seg i skolens ledergruppe:

«hvis en leder som ikke er interessert eller har peiling på ped skal begynne å sette i gang med noe sånt, det blir bare feil og det blir lite troverdig, så det handler litt om lederen og at det må være ledere som på en måte skjønner hva de snakker om, så det ikke blir en sånn slags øvelse man skal gjennom».

Rektoren har tanker om hvordan dette kan bøtes på. Når hun ønsker pedagogiske diskusjoner på agendaen i felles møtetid, formulerer medlemmene i ledergruppa refleksjonsspørsmålene sammen. Hun peker på at flere av avdelingslederne er mer administratorer enn sterke pedagogiske ledere, og at de trenger hjelp til å formulere refleksjonsspørsmål. Det er en av rektorens strategier for å kvalitetssikre utvikling av kvalitet i klasserommet, at ledergruppa sammen planlegger innhold og blir enige om hva som skal skje i møtetiden.

4.5 Case 5: Behov for plan for videreføring

Rektoren i case 5 beskriver at VIST-prosjektet har hatt liten betydning for skolen som organisasjon: «det har ikke satt noe sånn veldig varige spor». Hun forteller at det var skoleeier som ba skolen om å delta i satsingen, og hun er åpen om at hun ikke har fått fulgt det opp så godt som hun hadde planlagt. Hun beskriver likevel at prosjektet bidro til positivt faglig samarbeid i en av skolens faggrupper. Her fikk de tid til å jobbe sammen om pedagogiske problemstillinger i faget, noe lærerne uttrykte var etterlengtet. Rektoren mener også at prosjektet bidro til at lærerne fikk se gode eksempler på dialog og scaffolding i klasserommet, og at de gjennom dette kunne tenke nytt om egen praksis. Hun beskriver en situasjon med mye utskiftninger av lærere, og det kan synes som om kompetansen lærerne fikk, er forsvunnet med lærerne som har sluttet.

Rektoren reflekterer rundt at samarbeid med eksterne kompetansemiljøer kan bidra til å modellere en måte å drive kompetanseheving på. Hun opplever at hun lærte hvordan man kan stille spørsmål som fremmer refleksjon, og at måten de eksterne veilederne gjorde det på, bidro til at det skjedde noe mellom lærerne og i lærernes hoder. Det fremstår som om rektor i case 5 ble inspirert til å sette av mer tid til refleksjon i personalet i fremtiden og at hun har blitt mer bevisst på fasilitering av læringsprosesser i organisasjonen. Det kan synes som om mye av felles møtetid på skolen tradisjonelt har gått med til administrative problemstillinger.

Rektoren ramser litt oppgitt opp alt som skal koordineres og settes på agendaen, som for eksempel Akan-arbeid.

Rektoren tenker også at VIST sin måte å bruke video i utviklingsarbeidet på, gir muligheter til å komme tettere på klasseromspraksis, noe hun i utgangspunktet opplever som vanskelig. Hun tror at lærerne som har deltatt i prosjektet har erfart at bruk av video er et godt egna verktøy for å skape refleksjon, og rektoren ønsker at de skal utforske dette videre på hennes skole.

Selv om rektoren i case 5 opplever at VIST «bidrar med et veldig godt tilbud», setter hun også ord på en sårbarhet når det gjelder det relasjonelle mellom de eksterne veilederne og egne lærere. Hun mener at det var svært viktig hvem som deltok fra det eksterne kompetansemiljøet. I den ene faggruppa ser det ut til at det utvikler seg en entusiasme for prosjektet, mye takket være veilederens måte å møte lærerne på, ifølge rektoren:

«det tror jeg var cluet med hun (nn) at hun er så innmari entusiastisk og god på å få folk med seg at det hjalp veldig for lærerne, pluss at hun hadde veldig mye positivt å si om det hun så. Jeg tror det i seg selv gjorde det gøy da».

For mattelærerne derimot, tok det en helt annen retning. Rektoren forteller at lærerne i matematikk var misfornøyde og hun opplevde dem nesten litt aggressive. Rektoren beskriver at lærerne var uenig med veilederen i faglige spørsmål om hva som fungerer og ikke fungerer i klasserommet. Til slutt kom lærerne til rektor og ba om å få avslutte prosjektet.

Rektoren beskriver videre også andre forskjeller hun mener har betydning for at prosjektet utviklet seg i ulike retninger i de to faggruppene. I den ene involverte rektor seg i alle deler av prosjektet, mens hun ikke hadde kapasitet til å følge opp i den andre. Hun forteller at ledelsen har vært preget av lite kontinuitet og lite kapasitet, blant annet på grunn av sykdom, og at hun i stor grad har stått alene om driften av VIST-prosjektet. Det beskriver hun som en stor utfordring:

«det er jo vesentlig at vi i ledelsen har tid til å være med på det, det de opplever, hver gang, sånn at ikke det blir overlatt til den enkelte, at de har nok støtte, at de opplever at vi er med, og så må jo vi ha nok mennesker her, sykdom vil jo alltid være en kjempeutfordring».

En siste utfordring rektoren setter ord på når eksterne aktører involverer seg i prosjekter er at de plutselig slutter, og at man da ikke har støtte til hvordan man kan videreføre utviklingsarbeidet. Rektoren ønsker seg en gradvis utfasing av slike prosjekter til skolen føler

seg klar til å være alene om det, særlig i et prosjekt som er så stort og komplisert, ifølge rektoren. Hun ønsker seg et tettere samarbeid hvor man kunne sitte mere sammen med de som drev prosjektet utenfra for å bli enige om hva den aktuelle skolen kan få til, på sine premisser. Hun erkjenner også behovet for at flere ledere enn rektor må være involvert i prosjektet, og at skolens ledelse lager en plan for hvordan skolen skal følge opp utviklingsarbeidet «før prosjektet forsvinner»:

«det gjelder alle sånne prosjekter, de blir bare, plutselig så er det borte, og så kommer alt det andre, så har man ikke egentlig laget plan for videreføring, og så forsvant dessverre litt for mange av de lærerne herfra til nye jobber og en i permisjon, så da var det ikke noe å holde i, men det er litt sånn tilfeldig da, sånne ting».

4.6 Felles implikasjon: Covid-19-pandemien

Avslutningsvis vil jeg kommentere et funn som går igjen i alle casene i dette masterprosjektet. Det dreier seg om implikasjonene covid-19-pandemien har ført til når det gjelder gjennomføring av planlagte aktiviteter i forbindelse med VIST-prosjektet, og når det gjelder oppmerksomheten prosjektet har fått på deltakerskolene. Selv om skolelederne jeg har intervjuet i liten grad tematiserer utfordringene pandemien har ført til, er alle fem innom temaet selv om jeg ikke stilte direkte spørsmål om dette i intervjuene. Det som kommer frem, er at perioder med hjemmeundervisning og hjemmekontor har ført til utfordringer når det gjelder å få gjennomført ulike aktiviteter i prosjektet, som for eksempel videofilming av undervisning og felles læringsøkter i personalet. Rektorene melder også om at utstrakt arbeid med smittevern generelt har ført til mindre oppmerksomhet på utviklingsarbeid i perioder, og følgende sitat fra case 4, fanger opp i seg ulike aspekter alle de fem skolelederne tematiserer i mer eller mindre grad:

«det må jo tas høyde for at det har vært korona, og jeg tenker det er viktig, for det har ikke fått den plassen eller den driven det skulle hatt og det prosjektet det kunne vært. Vi måtte jo avlyse video og masse sånne ting, det ble litt sånn halvert, det er i hvert fall det som er min opplevelse av det, men samtidig, til tross for det, har det vært en positiv drive og da tenker jeg at det hadde kanskje vært enda bedre hvis det ikke hadde vært korona».

I det neste kapitlet vil jeg drøfte funnene i lys av det analytiske rammeverket som jeg har presentert i kapittel 1 og 3.

5. Drøfting

I dette kapitlet drøfter jeg de empiriske funnene med utgangspunkt i det analytiske rammeverket som jeg har presentert i innledningskapitlet og i kapittel 2 og 3. Drøftingen er strukturert etter forskningsspørsmålene. Først vil jeg belyse problemstillingen om hvordan skoleledere oppfatter sitt arbeid med kollektiv profesjonsutvikling i det kommunalt initierte utviklingsprosjektet VIST med hovedvekt på hvilke strategier ledere mener er nyttige for å lede lærernes kollektive profesjonsutvikling. Drøftingen er bygget opp rundt tre hovedfunn: Betydningen av kollektive arenaer, betydningen av å skape motivasjon for det kollektive og betydningen av å skape produktive arenaer for profesjonsutvikling.

Deretter vil jeg belyse problemstillingen med hovedvekt på hvilke muligheter og utfordringer skoleledere opplever i arbeidet med å lede lærernes kollektive profesjonsutvikling der eksterne aktører er involvert. Drøftingen er også her bygget opp rundt tre hovedfunn: Betydningen av modellering og inspirasjon fra kompetente andre, betydningen av profesjonsutvikling som kontekstualisert handling og betydningen av kommunikasjon og avklart ansvar.

5.1 Hvilke strategier mener ledere er nyttige for å lede lærernes kollektive profesjonsutvikling?

5.1.1 Betydningen av kollektive arenaer

Alle lederne jeg har intervjuet, er enige om at når lærere skal utvikle seg kollektivt, må det avsettes tid til samarbeid, det må skapes arenaer for at lærerne kan møtes. Derfor er det overraskende at flere av lederne jeg har intervjuet legger lite vekt på å etablere felles møtepunkter i personalet hvor kompetanse fra VIST kan deles og reflekteres over. Jeg finner eksempler på at lederne skaper kollektive arenaer som i noen spredte samlinger i en seksjon, eller i personalet, men organiseringen av de kollektive læringsprosessene i dette utviklingsarbeidet fremstår mindre systematiske og vektlegges i liten grad i case 1, 3 og 5, noe mer i case 4 og mest i case 2.

Når enkeltlærere i VIST-prosjektet veiledes av eksterne bidragsyttere, befinner vi oss i rom 3 i Irgens (2010) utviklingshjul. Det er i rommet for individuell læring utviklingsarbeidet i VIST tar sitt utgangspunkt. Det er likevel et mål i VIST-prosjektet at «hele» skolen skal lære – at VIST som et kompetansehevingstiltak skal bidra til kollektiv utvikling (rom 4). Det forutsetter

i så fall organisasjonslæringsprosesser i personalet, som ved noen av skolene prioriteres i mindre grad i VIST-prosjektet. Når kunnskapen forblir lærerens og ikke andre til del, betyr det at læringsprosessen har ført til individuell læring. Lærerens tause kunnskap kan dermed stå i fare for å forbli taus. Den mulige gevinsten av å delta i VIST-satsingen fremstår som uutnyttet: Kompetansehevingen tilfaller noen ytterst få av de ansatte, og kompetansen forsvinner ut døra når lærere slutter. Skolene kan potensielt sitte igjen med «ingenting», dvs at kollektiv læring ikke har foregått, dersom det legges lite vekt på organisasjonslæringsprosesser i personalet. Det kan synes som om noen av lederne jeg har intervjuet ikke vier tilstrekkelig oppmerksomhet til det Dysthe (2001) peker på som grunnleggende for kunnskapsutvikling, å lede deltakelse i sosiale praksiser der læring skjer. Konsekvensene kommer tydelig frem i case 3, det blir «tilfeldig hvordan det blir spredt, at man kanskje sitter i en faggruppe og så sier man noe».

En mulig forklaring på at noen av lederne i liten grad tilrettelegger for at «hele» skolen skal lære med VIST som utgangspunkt, er det som lederen i case 1 trekker frem, at VIST-prosjektet har sitt hovedfokus på enkeltlæreres læring. I tillegg til vektlegging av det individuelle aspektet, har VIST en særlig fag-inndeling i sin tilnærming til utviklingsarbeidet. Mattelærere og norsklærere jobbet separat i prosjektet. Det kan synes som om prosjektet sementerer en silo-tankegang (Louis, 2015 i Paulsen, 2021). Hargreaves og Fullan (2014) bruker begrepet balkanisering om fenomenet: lærersamarbeid der grupper innad i skolen i liten grad kjenner til hverandre og som utvikler ulike syn på undervisning. I case 4 beskriver rektoren hvordan norsk-seksjonen ble et stjerneeksempel på et profesjonelt læringsfellesskap med VIST som bidragsyter. På den ene siden har VIST på denne skolen bidratt til at lærere som underviser i norsk har lært og utviklet seg, ifølge rektoren, mens det har blitt tydelig for henne hva som mangler i de andre seksjonene. Det kan forstås som at norsk-seksjonen har blitt enda «fjernere» fra resten av skolen, og det kan argumenteres for at VIST-prosjektet på denne skolen har bidratt til å sementere en løs kobling mellom seksjonene. Norsklærernes posisjon i organisasjonen kan bli en organisatorisk læringsbarriere (Paulsen, 2021).

Paulsen (2021) hevder at fellesskaps-perspektiver ofte overses i mange implementeringsstrategier og at fokuset altfor ofte er på å øke lærernes profesjonalitet, mens problemet med manglende fellesskap blir ignorert (Louis, 2008 i Paulsen, 2021). Konsekvensen blir at innovasjoner lagres i klasserommene og at «beste praksis» deles sjelden og usystematisk (Paulsen, 2021). I case 4 lagres innovasjonene i en av mange av skolens

seksjoner. Det kan se ut som om det krever ekstra mye av skolelederne at de prioriterer å jobbe med hvordan innovasjonene kan spres i organisasjonen i akkurat dette prosjektet.

Det kan synes som om rektoren i case 2 er bevisst på, og gir stor oppmerksomhet til det kollektive aspektet ved læring og utvikling. Hun innlemmer engelsklærere i læringsaktiviteter som først og fremst er ment for norsklærerne. Hun skaper med andre ord et kollektivt rom for refleksjon og utvikling ved å innlemme lærere som ikke er «VIST-lærere» i læringsprosesser som tar utgangspunkt i filmsnutter av kollegaers undervisning. Rektoren skaper betingelser som legger til rette for utvikling ved å handle på en måte som DuFour og Merzano (2011) betegner som å bruke elevresultater og positivt press fra kolleger til å inspirere lærere til å utvikle ny praksis. Hun tar grep for å tette koblingene mellom de ulike fagmiljøene på skolen.

5.1.2 Å skape motivasjon for det kollektive

Å bruke flinke lærere for å utøve positivt press i utviklingsarbeidet, er det flere av lederne som trekker frem som en nyttig strategi i kollektiv profesjonsutvikling. Noen sier endog at man er helt avhengig av å ha noen lærere som går foran som et ledd i å motivere for det kollektive. Det er likevel interessant å høre lederne fortelle om sårbarheten ved å bruke enkeltlærere som spydspisser og utgangspunkt for kollektiv læring; de må være troverdige, nyte respekt i miljøet, ikke være for spesielle, ikke for strømlinjeformede og heller ikke for «glatte». Å bruke enkeltlærere som ressurs i utviklingsarbeidet kan skape motivasjon og positivt endringspress, men det kan synes som om strategien også kan fungere som en organisatorisk læringsbarriere (Paulsen, 2021).

Å ha med seg de «riktige» folka i organisasjonen, henger også sammen med en annen strategi lederne jeg har intervjuet erfarer som nyttig når de skal engasjere og motivere lærerne for kollektivt utviklingsarbeid, nemlig å engasjere innenfra. Det kommer for eksempel frem i case 2 og case 4 at rektorene her er opptatt av å få med lærere som har lyst. De har også til felles at de kommuniserer begrunnelser for hvorfor de ville være med i prosjektet, og i case 2 involverer rektoren lærerne i beslutninger og forløp gjennom en bredt sammensatt plangruppe. Funnet peker i samme retning som funn fra forskningen på Ungdomstrinn i utvikling som finner at ledelsens evne til å skape forankring og tilhørighet til valg av satsingsområde, og skolens evne til å transformere «utenfra-satsingen» til å bli en kontekstbasert og lokal «innenfra-satsing», får betydning for resultatet (Gunnulfsen og Jacobsen, 2019). DuFour og Merzano (2011) finner også at rektors evne til å etablere og sikre

en effektiv kommunikasjon i hele skolen, hvor lærerne får en klar forståelse for skolens prioriteringer og hvor lærerne kan være i dialog med rektor om arbeidet, er viktig.

Motsatt kan det se ut som om ledere som ikke har lagt vekt på kommunikasjon rundt begrunnelser og relevans, og som har hatt en top-down-tilnærming i introduksjonen, har lettere for å miste lærernes engasjement og motivasjon. I case 1 er deltakelse godt forankret i ledelsen, men fraværende hos lærerne. I case 5 er deltakelse bestemt fra skoleeier. På begge disse skolene beskriver rektorene at VIST-satsingen har satt lite spor. Det kan se ut som om ledere som legger lite vekt på å etablere nødvendig legitimitet og et profesjonelt motivasjonsklima rundt utviklingstiltaket (Paulsen, 2021) erfarer det som en barriere for kollektiv læring. Paulsen (2011) understreker at skoleledere må søke alternative strategier enn top-down-orienteringen for å skape endring i egen organisasjon. Han hevder at de bør legge vekt på å involvere lærere i beslutninger og forløp, legge vekt på felles verdier og å skape omforent forståelse av hva som er formålet med utviklingsarbeidet (Paulsen, 2011). Det kan være en effektiv strategi for å kompensere for de løse koblingene som ligger i skolens organisasjonslogikk (Orton og Weick, 1990).

Betydningen av at ledelsen er tett på de kollektive arenaene, ser ut til å være en strategi som alle informantene er enige om nytteverdien av. Aas og Vennebo (2021) viser til en rekke studier som konkluderer med at profesjonelle læringsfelleskap neppe kan utvikles uten aktiv støtte fra ledere. I case 5 tilskriver rektoren manglende tilstedeværelse fra hennes side som en viktig faktor for at arbeidet i matteseksjonen ble avsluttet. Skolelederen i case 3 beskriver en synlig og involverende ledelse som et viktig ledd i utviklingsarbeidet på skolen. Erfaringene understøtter også funn fra DuFour og Merzanos (2011) forskning, der det å være synlig i skolen, etablere positive arbeidsrelasjoner med hvert medlem i personalet og være opptatt av og involvert i personalets bekymringer, er ledelseshandlinger som kan bidra til produktive profesjonelle læringsfelleskap og økt læring for elevene.

5.1.3 Å skape produktive arenaer for profesjonsutvikling

Lillejord og Dysthe (2008) skiller mellom produktive, uproductive, reproduktive og kontraproduktive læringsprosesser. Produktive læringsprosesser bidrar til ny innsikt og forståelse. Flere av lederne jeg har intervjuet trekker frem kvaliteter ved VIST-prosjektet som de mener bidrar til produktivitet, nemlig bruken av autentisk undervisningspraksis som utgangspunkt for læring, bruken av intensiv veiledning som gir personlig og

situasjonstilpasset veiledning og at utviklingsarbeidet tar utgangspunkt i lærernes kjernevirksomhet og dermed kan oppleves som svært relevant for lærerne.

Rektoren i case 4 bruker modellering i egen ledergruppe som en bevisst strategi for å skape produktive kollektive arenaer i hele kollegiet. Ledergruppa utforsker sammen hvilke refleksjonsspørsmål som kan bidra til ny innsikt og forståelse, og fungerer på den måten som et profesjonelt læringsfellesskap. Det er en strategi Emstad (2021) viser kan ha betydning for om den kollektive profesjonsutviklingen blir produktiv eller ei; man kan sammen utvikle en bedre forståelse av hvilke prosesser for læring som kan utvikle kunnskaper og ferdigheter på egen skole.

5.2 Hvilke muligheter og utfordringer opplever skoleledere i arbeidet med å lede lærernes kollektive profesjonsutvikling der eksterne aktører er involvert?

5.2.1 Betydningen av modellering og inspirasjon av kompetente andre

Alle informantene understreket at det eksterne bidraget har tilført verdifull kompetanse på en eller annen måte. Det fremstår i all hovedsak som om veilederne i VIST-prosjektet oppleves som det Vygotsky (1978) omtaler som kompetente andre. Rektoren i case 5 opplever at hun gjennom VIST-prosjektet har fått modellert en måte å skape produktive læringsprosesser på. Rektorene i case 2 og 4 opplever at partnerskapet har bidratt til å sette de viktigste spørsmålene om undervisning og læring på agendaen, og lederne i case 1 og 3 trekker frem betydningen for den enkelte VIST-lærer av å bli sett og å få muligheten til å se seg selv og gå i dybden på egen praksis sammen med en veileder.

Helstad (2014) hevder at ekspertkunnskap utenfra kan supplere og styrke lokale læringsfellesskap, men at det er kvaliteten og formen på støtten lærere får som synes å være viktig. I case 5 ser vi hvordan VIST-lærere som har en veileder som tar utgangspunkt i lærernes styrker omfavnes. Hennes oppmuntrende stil og evne til å få folk med seg trekkes frem som en drivende faktor. Hun opererer i tråd med det studier av effektive veiledere konkluderer med; at de oppmuntrer og får den lærende til å forklare og foreslå løsninger, istedenfor å presentere svar og rette på feil (Solomon og Perkins i Dysthe, 2001). Motsatt ser det ut til at realfagsseksjonen på samme skole opplever veiledningen som en kamp om å ha rett, og hvor lærerne til slutt ber om å få avslutte prosjektet. De avskriver med andre ord veilederen som en kompetent andre.

5.2.2 Betydningen av profesjonsutvikling som kontekstualisert handling

Et av funnene i denne studien knytter seg til betydningen av at skolens ledelse setter det eksterne prosjektet inn i en meningsfull sammenheng på egen skole. I case 2 beskriver rektoren at deltakelse i prosjektet har gitt kraft til, og forsterket den organisasjonen de allerede har. På denne skolen er det stor motivasjon for, og oppslutning om VIST-satsingen. Rektoren har koblet VIST-prosjektet til å inngå i en sammenhengende, helhetlig strategisk plan med mål om å utvikle kvalitet i undervisningen. Det ser ut til å være av betydning at hun sikrer en god forankring og opplevd tilhørighet til arbeidet ved at lærerspesialister, lærere og ledere diskuterer og jobber med dette i ukentlige møter i en plangruppe. Dette er i tråd med det Gunnulfsen og Helstad (2014) finner i sin forskning, at en god forankring der skolens ledelse og lærere deler en felles forståelse og et ønske om å utvikle skolens praksis er av stor betydning.

Ledelsens tilstedeværelse og engasjement er også av betydning når eksterne involverer seg i skolens arbeid med profesjonelle læringsfellesskap gjennom partnerskap, og ifølge Gunnulfsen og Jacobsen (2019) er det når intensjon og innhold i arbeidet er omforent og kollektivt forstått at mulighetsrommet åpner seg. I case 1 kan det se ut som om lærernes manglende forståelse for hvorfor de skulle delta i prosjektet, har sperret åpningen til rommet for produktiv læring og utvikling. Lærerne lurte på hvorfor de skulle «utsettes for veiledning», de var usikre på hvilken rolle de skulle ha i satsingen og prosjektet ble delvis avsluttet underveis. Som Dysthe (2001) påpeker, er læring situert i en kulturell og historisk kontekst. Det kan se ut som om skoleledere må være ekstra oppmerksomme på å legge til rette for prosesser der utviklingstiltak får mening i en lokal historisk og kulturell kontekst når partnerskap med eksterne inngår i arbeidet.

Dette kan vi også se i case 5 der rektoren reflekterer over at det eksterne bidraget plutselig blir borte og «så har man ikke egentlig laget plan for videreføring». Hun ønsker seg en gradvis utfasing av slike prosjekter, og et tettere samarbeid med det eksterne miljøet for å lage en plan for videreføring som kan passe i skolens lokale kontekst. Det synes jeg er et interessant funn, og jeg mener at det adresserer et viktig aspekt ved sosiokulturelt syn på læring, at kunnskap er distribuert mellom mennesker innenfor et fellesskap ved at deltakerne kan ulike ting og har ulike ferdigheter som alle er nødvendige for å få en helhetsforståelse for noe (Dysthe, 2001). Det kan hende at man undervurderer, eller tar for lett på dette aspektet ved læring og utvikling i prosjekter med eksterne bidragsytere – at alle medlemmene i partnerskapet bruker for lite tid

og ressurser på å sammen oppnå en helhetsforståelse for hvordan prosjektet kan føre til produktiv kollektiv profesjonsutvikling på den aktuelle skolen.

Et grundig felles forarbeid mellom skolen og den eksterne aktøren, en vedvarende samtale underveis i samarbeidet og en gradvis utfasing, vil muligens kunne øke sjansen for å treffe på intervensjoner som kan føre til produktive læringsprosesser. Ertså og Irgens (2014) hevder nettopp at skolene trenger å utvikle egne teorier om den organisatoriske transformasjonsprosessen, om hvordan den nye kunnskapen skal anvendes, og om hva skolen kan gjøre for å forbedre forutsetningene for et vellykket resultat. I utviklingsprosjekter der eksterne aktører er involvert, vil jeg argumentere for at arbeidet med transformasjonen bør gjøres i samarbeidende partnerskap der den eksterne parten kan bidra med et utenfra-blikk, mens skolen har kunnskap om den lokale, historiske og kulturelle konteksten. Å forstå kunnskap og profesjonsutvikling som kontekstualisert handling er et ansvar som bør pålegges «alle» parter i samarbeidet: UH-sektoren, skoleeier og skolens ledelse.

5.2.3 Betydningen av kommunikasjon og avklart ansvar

En annen interessant utfordring med å lede lærernes profesjonsutvikling når eksterne aktører er involvert som jeg finner i mitt materiale, er at det kan oppstå et ledelsesvakuum. Rektor kan bli usikker på hvilken rolle hun skal ta i ledelsen av prosjektet. I case 1 beskriver rektor at det var uklart for henne hvilket handlingsrom og hvilket ansvar hun hadde i prosjektet. Dette bekreftes av Gunnulfsen og Jacobsen (2019) som i sin studie fant at det å definere skolene som mottakerne av veiledning, råd og støtte fra UH-sektorens aktører, kan skape en opplevelse av asymmetri med uavklart definering og ansvar. Dette uavklarte rommet ser ut til å ha skapt store utfordringer for skolen i case 1. Rektoren beskriver at kommunikasjonen går mellom lærerne og de eksterne aktørene. Hun opplever å bli logget av og det ser ut til at hun er usikker på om, og hvordan hun kan logge seg på. Når vi vet at språk og kommunikasjon er selve grunnvilkåret for læring og utvikling (Dysthe, 2001), kan det skape utfordringer i arbeidet dersom det ikke legges vekt på jevnlig kommunikasjon og dialog mellom skolelederne og de eksterne aktørene. Det kan til og med hende at manglende dialog forsterker de allerede løse koblingene mellom skolens formelle administrative struktur og kjernevirksomheten i klasserommet, slik skolen som organisasjon beskrives i teorien om løst koblede systemer.

På en annen side kan behovet for utstrakt kommunikasjon som forutsetning for et vellykket partnerskap med eksterne aktører føre til andre utfordringer for skolelederne, nemlig å få tiden

til å strekke til. Skolelederen i case 3 setter tydeligst ord på tidspresset. Det tar tid å koordinere et prosjekt med eksterne aktører, det skal passe for begge parter, det må lages planer for filming og veiledningstid, veiledere slutter, lærere kan bli syke osv. På denne skolen foregår det mange utviklingsprosjekter parallelt og det kan synes som om manglende «gatekeeping» er en utfordring (Paulsen, 2021). Organiseringen av utviklingsarbeidet kompliseres når eksterne er involvert, og lederen i case 3 reflekterer over hvorvidt det er verdt å bruke tid og energi på å inngå slike partnerskap fordi «man kanskje kjenner på at man fikser det litt bedre sjøl rett og slett».

6. Konklusjoner og implikasjoner

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan fem skoleledere oppfatter sitt arbeid med kollektiv profesjonsutvikling i det kommunalt-initierte utviklingsprosjektet VIST, med mål om å bidra med innsikt og forståelse for hva som kan hemme eller fremme utviklingsarbeidet. Gjennom semistrukturerte intervjuer har informantene delt tanker, meninger og erfaringer om hvordan det har vært å lede arbeidet. Jo mer jeg har jobbet med datamaterialet, jo mer ydmyk har jeg blitt overfor alle mine fem informanter. Arbeidshverdagene deres er preget av tidspress, de må ha mange baller i luften, spennet i arbeidsoppgaver er stort og det er sterke forventninger både fra politisk hold og fra samfunnet ellers om hva de skal oppnå. I tillegg har skolelederne jeg har intervjuet i denne studien, håndtert implikasjonene covid19-pandemien har gitt for skoledriften, med periodevis fysisk stengte skoler, smittevern og smittehåndtering.

Innledningsvis i oppgaven beskrev jeg hvordan styringsdokumenter i skolen vektlegger rektors ansvar for å lede skolen som et profesjonsfaglig fellesskap. Det påhviler skoleledere et særlig ansvar å legge til rette for at de ansatte lærer og utvikler seg sammen. Som funnene i denne studien viser, kan bidrag fra eksterne kompetansemiljøer bidra til ny innsikt og forståelse i lærende fellesskap. Det funnene muligens enda tydeligere viser, er at prosjekter med eksterne aktører som tilbys skolene, bør ha en solid kollektiv dimensjon ved seg. Det har jeg argumentert for ved å holde frem grunnleggende sosiokulturelle aspekter ved læring; at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling, og ved å trekke frem teorien om skoler som løst koblede systemer hvor arbeid med fellesskap kan bidra til å tette koblingen.

Dersom den kollektive dimensjonen undervurderes når man utformer utviklingsprosjekter for skolen, som synes å ha vært tilfellet med VIST, med sitt fokus på enkeltlæreres læring og med en sterk faginndeling, kan det se ut til at tiltaket potensielt får lite avtrykk i organisasjonen. Selv om styringsdokumenter slår fast at det er rektor som har ansvar for kollektiv profesjonsutvikling på egen skole, mener jeg det påhviler skoleeier og kompetansemiljøer i UH-sektoren som tilbyr bidrag til kompetanseutvikling, et ansvar for å sikre at utviklingstiltakene i tilstrekkelig grad har et mål om, og et design for kollektive læringsprosesser. På en annen side kan det argumenteres for at det bør være plass for utviklingstiltak som også har et individuelt og fagspesifikt fokus. Den individuelle dimensjonen ved læring kan sies å være noe glemt i vekten på fellesskapet som vi finner i politiske dokumenter og i forskningslitteraturen. I et slikt perspektiv kan man se VIST med sin vektlegging av enkeltlæreres læring, som et kjærkomment unntak.

Det denne studien også viser, er at det er behov for en betydelig innsats og oppmerksomhet på lokale prosesser for å skape sammenheng og mening når eksterne prosjekter skal brukes i utviklingsarbeid. Et sentralt funn er at lederes evne til å transformere «utenfra-satsingen» til å bli en kontekstbasert og lokal «innenfra-satsing», får betydning for resultatet. Dersom en lykkes i dette arbeidet, kan organisasjonen forsterkes og partnerskapet blir produktivt. Motsatt, kan manglende vektlegging av lokale tilpasninger der kommunalt initierte prosjekter får mening i en kulturell og historisk kontekst, være uproduktive, de bidrar verken til deltakernes forståelse, eller påvirker praksis. I verste fall kan manglende vektlegging av å skape omforent forståelse av mål og verdier i en lokal kontekst, svekke tilliten til skolens ledelse og forsterke de løse koblingene. Prosessen er i så fall kontraproduktiv og kan få direkte negativ virkning for den enkelte, og for organisasjonen. Det kan se ut som om lederes evne til å etablere nødvendig legitimitet og et profesjonelt motivasjonsklima rundt læringsarenaene i det aktuelle utviklingstiltaket (Paulsen, 2021), får betydning for resultatet.

Et beslektet funn, er betydningen av lederes involvering av lærerne i utviklingstiltak, og at lederne er tett på de kollektive arenaene hvor utviklingsarbeidet foregår. Ledere som vier dette lite oppmerksomhet, erfarer at de mister «grepet» på utviklingsarbeidet. Det kan se ut til at det krever ekstra stor oppmerksomhet og innsats av ledere på VIST-skoler å tette koblingene mellom de ulike nivåene og seksjonene på skolen, dersom satsingen skal få betydning for «hele» organisasjonen. Der ledere overser dette, kan det oppstå et ledelsesvakuum og det ser ut til at VIST-prosjektet med sitt utgangspunkt i enkeltlæreres læring og i fag, er med på å forsterke løse koblinger mellom skolens ledelse og lærere og mellom skolens ulike fagseksjoner.

Funnene i studien viser betydningen av at skoleeiere og eksterne kompetansemiljøer som involverer seg i lokal profesjonsutvikling, legger tilstrekkelig vekt på innsats og ressurser i å samarbeide med skolene i forkant, underveis og i etterkant av prosjektet. Bidrag fra eksterne utdanningsinstitusjoner som i tillegg deler intensjonen om kollektiv læring, kan gi ledere gode rammebetingelser for å lede kollektiv profesjonsutvikling. Et tett samarbeid mellom partene som resulterer i omforent forståelse av målet med prosjektet i sin lokale kontekst, kan muligens bidra til at ledelse av skoleutvikling når eksterne aktører involveres, ikke blir «mission impossible», men «mission in progress». Det er imidlertid behov for mer forskning om hvordan dette samspillet foregår og kan forstås i sammenheng med ledelse av lokal profesjonsutvikling. Spørsmål som kan forskes videre på, er hvordan man kan håndtere de krevende prosessene som gjelder både kommunikasjon om gjennomføring, dialog om mål og

hensikt, tidsmessige aspekter og utfordringer som har med makt og tillit mellom tilbyder og mottaker å gjøre.

Et annet spørsmål som reiser seg, kan være om det sterke søkelyset på kollektiv læring i dagens diskurs om hva som skaper gode skoler for elevene, overskygger betydningen av læreres individuelle læringsprosesser. Det kan være legitimt å stille spørsmålstegn ved om det blir for mye oppmerksomhet på kollektiv læring, og for lite på enkeltlæreres individuelle læring. Kanskje bør den autonome læreren tas mer på alvor. Det er fortsatt enkeltlæreren alene (stort sett) som møter elevene i klasserommet eller på verkstedet, og som bidrar til undervisning for elevene i det daglige. Spørsmål om hvordan ledere kan håndtere de kollektive læringsprosessene samtidig som individuell læring får plass i skolens profesjonsutvikling, er spørsmål som inviterer til videre forskning. Hvilket læringssyn som ligger til grunn for politiske intensjoner, er også spørsmål det kan være verdt å se nærmere på i denne sammenhengen.

Litteraturliste

- Aas M. og Vennebo K.F. (2021) Profesjonelle læringsfellesskap – en litteraturgjennomgang. I Aas M. og Vennebo K.F. (red) *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 13 – 28). Fagbokforlaget.
- Abrahamsen, H. (2017) Skoleledelse for fremtiden: Heroisk rektor eller distribuert ledelse i team? I: Aas M. og Paulsen J.M. (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s.13-30). Fagbokforlaget.
- Cohen, L., m.fl. (2011). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Dehlin, E. og Irgens E.J. (2017) Kunnskap som struktur i møte med kunnskap som praksis: Dilemma og spenninger i norsk skoleutvikling. I Postholm, M.B. *Kunnskap for en bedre skole. Etter- og videreutdanning som strategi* (s. 161 – 188). Fagbokforlaget.
- De Lange, T. (2014). Aktivitetsteori og læring, I: Line Wittek og Janicke Heldal Strau (red.), *Pedagogikk – en grunnbok*. Cappelen Damm Akademiske. Kapittel 9 s. 162 – 177
- DuFour, R. og Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. National Educational Service.
- DuFour, R. og Marzano R.J. (2011). *Leaders of Learning. How District, School and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Solution Tree Press.
- Dysthe O. (2001) *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Elstad m.fl. (2014) Profesjonsutvikling i skolen. I Elstad E. og Helstad K. *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17 – 32). Universitetsforlaget.
- Emstad A.B. (2021) Å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap på ledernivå – et profesjonelt læringsfellesskap i gavnet så vel som i navnet. I Aas M. og Vennebo K.F. (red) *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 233 – 253). Fagbokforlaget.
- Ertsås, T.I. og Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I Postholm, M.B. (red.) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s.195-215). Tapir.
- Ertsås, T.I. og Irgens, E.J. (2014) Fra individuell erfaring til felles kunnskap: Når kompetanseutvikling er virkemiddel for å skape bedre skoler. I M.B. Postholm (red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 155-174). Universitetsforlaget.
- Fossestøl, K. m.fl (2021) *Lokal kompetanseutvikling. Evaluering av implementering av ny tilskuddsordning i grunnopplæringen*. (AFI-rapport 2021:06). Arbeidsforskningsinstituttet. OsloMet.
- Fevolden, T. og Lillejord S. (2005) *Kvalitetsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget.

- Gunnulfsen, A. E. (2020). *Utdanningsledelse som mikropolitisk praksis: forhandling om mening, makt og posisjonering*. Universitetsforlaget.
- Gunnulfsen, A. E. og Colbjørnsen T. (2015). Forskningsinformert skoleledelse i praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), 124–135.
- Gunnulfsen, A.E. og Helstad K. (2014) Skolebasert kompetanseutvikling. Samarbeid mellom skoler og kompetansemiljøer om ledelse og profesjonsutvikling. I Elstad E. og Helstad K. *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 331 – 346). Universitetsforlaget.
- Gunnulfsen, A.E. og Jacobsen H.M.M. (2019) Bidrag til et mer motiverende ungdomstrinn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(01), 29-41.
- Gilje N. og Harald Grimen (1993) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget
- Grønning M.R. og Hunskaar T.S. (2015) Hvordan tilrettelegger rektorer for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap? [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/48964/MasterUTLEDGronningHunskaar.pdf?sequence=1>
- Hargreaves A. og Fullan M. (2012) *Professional capital*. Routledge.
- Helstad, K. (2014) Profesjonelle læringsfellesskap: Kunnskapsutvikling gjennom samtaler. *Bedre Skole nr. 1* Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/profesjonelle-laringsfellesskap-kunnskapsutvikling-gjennom-samtaler/>
- Helstad K. og Mausehagen S. (2019) Nye lærer- og lederroller – nye vilkår for skoleutvikling? I Helstad K. og Mausehagen S. (red.) *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s.13-25). Universitetsforlaget.
- Hord, S. M., og Sommers, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. Corwin
- Irgens E. (2010) Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I: Andreassen, R.A., E.J. Irgens og E.M. Skaalvik (red.): *Kompetent skoleledelse*. Tapir s. 125-145.
- Irgens, E.J. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I: Postholm og Tiller (red.) *Profesjonsrettet pedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk, s. 283-298
- Jensen, K. (2008) *Profesjonslæring i endring (ProLearn)*. UIO, Pedagogisk forskningsinstitutt, i samarbeid med Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
- Johannessen, A. m.fl., (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (Vol. 4, pp. 45-232). Abstrakt.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.

- Klette, K., Blikstad-Balas, M., og Roe, A. (2017). Linking instruction and student achievement: Research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge-tidsskrift for fagdidaktisk forsknings-og utviklingsarbeid i Norge*, 11(3), 19.
- Kunnskapsdepartementet (2015) *Kompetanse for kvalitet*. Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lawrence, T. B., og Suddaby, R. (2006). Institutions and institutional work. I R. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence, & W. R. Nord (Red.) *Handbook of organization studies* (s. 215-254). Sage Publications.
- Lawrence, T.B. m.fl. (2011). Institutional work: Refocusing institutional studies of organization. *Journal of Management Inquiry*, 20(1), 52-58.
- Lillejord, S. og Dysthe O. (2008) Productive Learning Practice. AS theoretical discussion based in two case studies. I: *Journal of Education and Work*, 21(1): 75 – 89.
- Løgstrup, K. E. (1999) *Den etiske fordring*. (Engen B., Overs.) Cappelen forlag (Opprinnelig utgitt 1958).
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative research design, an interactive approach*. SAGE Publications.
- Meyer, J.W og Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations. Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Mintzberg, H. (1980). Structure in 5's: A Synthesis of the Research on Organization Design. *Management science*, 26(3), 322-341.)
- Møller, J. m.fl. (2007) Successful leadership based on democratic values. I Day C. og Leithwood K. (red) *Successful principal leadership in times of change: international perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Møller, J. m.fl. (2013). Kunnskapsløftet som styringsreform. I Karseth, Berit; Møller, Jorunn og Aasen, Petter (Red.), *Reformtakter: Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Orton, J.D. og Weick, K.E. (1990) Loosely coupled systems. A reconceptualization. *Academy*

- of Management Review*, 15(2), 203 – 223.
- Paulsen, J. M. (2011): Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner. A mission impossible? I Madsbu, J.P. og Pedersen, M. (red) *I verdens rikeste land: samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid* (s. 153 – 169). Oplandske bokforlag.
- Paulsen, J.M. (2021) Profesjonelle fellesskap i løst koblede systemer. I Aas M. og Vennebo K.F. (red) *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 35 – 52). Fagbokforlaget.
- Paulsen, J.M. (2021) *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget
- Postholm, M.B. og Rokkones, K. (2012) Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I: Postholm, M.B. (2012) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Fagbokforlaget
- Roald, K. (2012) *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Fagbokforlaget
- Roald, K. (2017) *Felles ansvar for profesjonsutvikling* i artikkelheftet «Ledelse og tillitsvalgte sammen om profesjonsutvikling i barnehage og skole» s. 23 – 29
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/felles-ansvar-for-profesjonsutvikling/>
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- St.meld. nr. 30 (2003 – 2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- St.meld. nr. 31 (2007 – 2008) *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- St.meld. nr. 28 (2015 – 2016) *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- St. meld. nr. 21 (2016 – 2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- St.meld. nr. 6 (2019 – 2020) *Tett på – Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse: makt og tillit i moderne organisering*. Universitetsforlaget.
- Stoll, L. m.fl. (2006). Professional Learning Communities: A review of the Literature. I *Journal of Educational Change* 7: 221-258.

- Timperley H. m.fl (2007) *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education
<http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES>
- Tronsmo, E. (2020) Læreplanen og profesjonsfellesskapet. I *Bedre skole* 20(2) (27-33).
- Tronsmo, E. (2020) *Local curriculum development as knowledge work: A study of collaborative epistemic practices in the teaching profession*. [Doktorgradsavhandling], Universitet i Oslo.
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. University Press.
- Weick K.E. (1976) Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Weick K.E. (2001) Management of Organizational Change Among Loosely Coupled Elements. I K.E. Weick (Red.), *Making sense of the organization* (s. 380 – 403). Blackwell Publishing.
- Wittek L. (2012) *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Yin, R. (2018) *Case study research and applications. Design and methods*. SAGE Publications.
- Ärlestig, H., Day, C., & Johansson, O. (2016). *A decade of research on school principals. Studies in Educational Leadership*. Springer International Publishing.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Motivasjon og formål med VIST-deltakelse

Hvorfor ble din skole med i VIST? Hva var motivasjonen eller formålet?

Hva tenkte du at VIST kunne bidra til?

VIST som et skolebasert utviklingsarbeid – læringsdesign og refleksjoner

Hvordan ble lærere på din skole rekruttert til VIST?

Hvordan beskrev dere de utvalgte lærernes rolle/funksjon overfor øvrig personale?

Hvordan har du opplevd VIST som et skolebasert utviklingsarbeid (de kollektive og de individuelle læringsprosessene)?

Hvordan har skolen tilrettelagt for at lærere kan delta i de ulike VIST-aktivitetene?

Hvilke elementer i VIST-prosjektet ser du som mulige å ta videre i skolen som organisasjon?

Hvordan er det lagt opp til å spre VIST-lærernes kompetanse til flere enn VIST-lærerne?

Opplever du at VIST har hatt betydning for skolen som organisasjon til nå? På hvilken måte? Eksempler?

Opplever du at VIST har satt noen varige spor på skolen til nå? Hvordan da?

Hva har vært den eventuelle nytteverdien for fagmiljøer og tverrfaglige miljøer på skolen?

Hva ser du av eventuell nytteverdi for skolen som helhet?

Hvem er involvert i å planlegge hvordan dere skal bygge videre på kompetansen i VIST?

Er dere enige om hvordan VIST-elementer og VIST-lærerne skal brukes videre? Hvilke synspunkter kommer frem i diskusjonene?

Kan du beskrive konkret hva dere allerede har gjort for at ekspertkunnskapen skal overføres til resten av personalet (fra individ til kollektiv) og hva dere konkret planlegger å gjøre – Hva har vært/skal være hovedaktivitetene?

Hvilke tanker ligger bak at dere gjorde/gjør det slik?

Hva håper du å oppnå ved å designe læringen/transformasjonsprosessen slik?

Dersom du skulle designe transformasjonsprosessen en gang til/på nytt – hva ville du ha gjort annerledes. Hva vil øke sjansene for et vellykket resultat, tenker du? Hvorfor?

Hva er viktige drivkrefter/strategier for å få til kollektiv læring med utgangspunkt i enkeltlæreres læring, mener du?

Hvilke utfordringer ser du med å få til kollektiv læring med utgangspunkt i enkeltlæreres læring?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema



UiO : Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Kjære VIST-skoleledere

Vil du delta i intervju knyttet til evaluering av VIST?

Dette er et spørsmål til skoleledere som har deltatt i **Video to Support Excellence in Teaching (VIST)** om å hjelpe oss med å evaluere prosjektet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene med evalueringen og hva deltakelse vil innebære for deg. I skrivet under forteller vi kort om VIST-prosjektet, for å gi en oversikt av prosjektet som helhet.

Evalueringen av prosjektet har som mål å følge opp hvordan VIST-satsningen har fungert i de ulike skolene, og i hvilken grad VIST har oppnådd målene om å utvikle lærernes praksis og i hvilken grad det har inngått som en del av skolens organisasjonsutvikling. Som en del av evalueringen ønsker vi å undersøke hvordan lærere og skoleledere har opplevd VIST-satsningen. **Vi ønsker derfor å intervju deg** med fokus VIST sin rolle i skolens organisasjonsutvikling, og muligheter og utfordringer som du har erfart med VIST. Vi ber derfor om samtykke til at dataene skal brukes i evalueringen, samt i en spesifikk masteroppgave og i forskning der vi sammenstiller klasseromsobservasjoner med intervjuer av lærere og skoleledere.

Dersom du ønsker å delta, så ber vi om at du gjør deg kjent med dette informasjonsskrivet og vurderer alternativene i samtykkeerklæringen under. Intervjuet vil vare maks en time og vil bli foretatt av masterstudent i utdanningsledelse v/UiO Sigrid Sandvand. Intervjuet vil bli tatt opp og deretter anonymisert gjennom transkripsjon, før det blir analysert.

Det vil kun være masterstudenten og forskere i VIST som har tilgang til dataene. Deltakere vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjoner fra prosjektet. Utvalgte deler av datamaterialet vil kunne inngå i forskningssamarbeid med forskere ved Karlstad universitet. PhD-stipendiater og masterstudenter ved Universitetet i Oslo/Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning (ILS) som har veiledere direkte knyttet til VIST, vil videre kunne få muligheter til å analysere deler av materialet. Ingen som ikke er nært knyttet til prosjektet VIST vil ha tilgang til dataene.

Vi skal kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene dine, inkludert samtykket, vil bli erstattet med kode som lagres adskilt fra øvrige data på en sikker forskningsserver ved UiO.

Hvis du har spørsmål til intervjuene eller til VIST generelt, kan du kontakte prosjektleder Camilla Magnusson på telefon (93201481) eller på e-post (c.g.magnusson@ils.uio.no). NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, kan også kontaktes angående prosjektet på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Det er frivillig å delta i evalueringen, og om du i etterkant ønsker å trekke deg, kan du kontakte prosjektleder Camilla Magnusson.



UiO : Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Samtykkeerklæring

Deltakelse i intervju om evaluering av VIST

Jeg har mottatt informasjon om evalueringen av VIST-prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Ja, jeg er villig til å delta i intervju og godkjenner at intervjuet brukes i masteroppgaven til Sigrid Sandvand og i evalueringen av VIST-prosjektet.
- Jeg samtykker til at intervjuet kan brukes i forskning av forskere tilknyttet VIST-prosjektet.
- Jeg samtykker til at mine personopplysninger behandles frem til prosjektslutt (juni 2021) og at de anonymiserte transkripsjonene oppbevares i inntil to år (juni 2023).

Mer om VIST

VIST-prosjektet er et etterutdanningsprosjekt som har foregått i to puljer i årene 2018-2021, der forskere ved ILS og lærere/skoleledere på utvalgte skoler i Oslo har samarbeidet om utvikling av lærernes praksis og kompetanse knyttet til støttestrukturer (modellering, strategiundervisning og læringsfremmende tilbakemeldinger) i matematikk og norsk. VIST er et samarbeid mellom ILS, Utdanningsetaten i Oslo og de enkelte skolene som deltar, og blir finansiert gjennom den nasjonale satsningen desentralisert kompetanseutvikling.

Prosjektet og evalueringen vil bli gjennomført i henhold til gjeldende lovverk for personvern og forskningsetiske retningslinjer. Studien er meldt Norsk senter for forskningsdata AS (NSD), og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjoner fra prosjektet.

Det er frivillig å delta i evalueringen av prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg; å få rettet personopplysninger om deg; få slettet personopplysninger om deg; få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Ved spørsmål til intervjuene eller til VIST generelt, kan du kontakte prosjektleder Camilla Magnusson på telefon (93201481) eller på e-post (c.g.magnusson@ils.uio.no).