

# Samskaping og kollektiv læring i profesjonsfelleskap

En studie av hvordan skoleeier, skoleledere og lærere kan bidra til samskaping og kollektiv læring langs den pedagogiske verdikjeden

Hanne Espolin Johnson og Ellen Schulze

Master i utdanningsledelse – UTLED 4090  
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Utdanningsvitenskapelig fakultet





## **Sammendrag**

Det er nedfelt i skolens styringsdokumenter at elevene skal utvikle kunnskap og ferdigheter som gjør dem i stand til å mestre livet her og nå og i fremtiden. For å få til dette har det i læreplanene LK06 og LK20 vært krav om endring av praksis knyttet til skolens kjernevirksomhet – elevenes læring, og myndighetene uttrykker en forventning om at kompetansen som kreves for å endre praksis utvikles kollektivt i en lærende organisasjon. Skoleeier har en viktig rolle når det gjelder å legge til rette for samskapingsprosesser og kollektiv læring i alle ledd i skoleorganisasjonen og derigjennom bidra til elevers dannelse og læring. Det er bakgrunnen for at vi har valgt å studere en skoleeier i en kommune og arbeidet med å utvikle lærende profesjonsfelleskap i organisasjonen.

Hos denne kommunen har vi utført en casestudie av hvordan skoleeiers arbeid med å utvikle kapasitet for organisatorisk læring nedfeller seg i organisasjonen frem til lærerens praksis ved to skoler. Kommunen vi undersøker kan betraktes som et eksemplarisk tilfelle når det gjelder organisasjonslæring, noe som bidro til at vi her forventet å finne svar på hva som skal til for å lykkes med kollektiv læring i profesjonsfelleskapene. Formålet med casestudien er å få økt kunnskap om og innsikt i hvordan legge til rette for samskapingsprosesser og kollektiv læring i profesjonsfelleskapene i skoleorganisasjonen. Vår kvalitative studie bygger på et komparativ forskningsdesign med en fenomenologisk tilnærming, der vi sammenligner utfallet av en skoleeiers bidrag til å utvikle kollektiv læring i profesjonsfelleskapene ved to ulike skoler i kommunen. En representant for skoleeier og to rektorer i kommunen samt lærere ved de to ulike skolene er intervjuet. Vi rammer inn oppgaven med kapittel 3.5 i overordnet del av læreplanen om profesjonsfelleskap og skoleutvikling (Kunnskapsdepartementet 2017), og teorier om ledelse og organisasjonslæring.

Funn i studien viser at skoleeier, skoleledere og lærere kan bidra til kollektiv læring i profesjonsfelleskapene på mange ulike måter. Når skoleeier etablerer lærende profesjonsfelleskap for skoleeier og skoleledere i kommunen, utvikles en læringsarena i skoleledelse, noe som bidrar til at skolelederne viderefører viktigheten av at det skal være gode kollektive læringsprosesser og lærende møter på sine skoler. Distribuering av ledelse til flere ledd i den pedagogiske verdikjeden bidrar til kollektiv læring i profesjonsfelleskapet. Våre funn viser at skoler der ledelse er distribuert er mer innovative enn skoler der ledelse i mindre grad er distribuert. For å få til kollektiv læring må det også settes av tilstrekkelig med

tid, både møtetid/samarbeidstid og tilstrekkelig med tid til implementering av utviklingsprosjekter.

Denne studien gjør det klart hvilken sentral betydning gode tillitsrelasjoner, autonomi og samskaping har for å utvikle kollektiv læring og bygge bærekraftige profesjonsfelleskap. Studien viser at trygge tillitsrelasjoner bidrar til engasjement, deltakelse og mening (Wenger 2008), mens brudd i tillitsrelasjonen mellom ledere og lærere kan føre til at lærere koples fra felles utviklingsprosjekter (Paulsen, 2019). Samskaping forutsetter gode tillitsrelasjoner mellom skoleeier og skoleledere, og mellom skoleledere og lærere. Samskaping bidrar til kollektiv læring og til institusjonalisering av ny kunnskap eller praksis i organisasjonen (Crossan 1999; Senge 2006; Wenger 2008; Roald, 2012) og er knyttet til at behovet for utvikling og endring kommer nedenfra og innenfra (bottom –up). Når behovet for endring og utvikling kommer fra lærerleddet (bottom –up), kan det føre til en produktiv utviklingskultur (Roald, 2012) og at læringen blir institusjonalisert i skoleorganisasjonen (Crossan et al., 1999). Lærernes opplevelse av autonomi, deltakelse og anerkjennelse er sentralt for samskaping og kollektiv læring i profesjonsfelleskapene. Vår forskning viser at opplevelsen av tid avhenger av om aktørene anser seg som autonome i rolleutøvelsen. Om lærerne på en skole har deltatt i å etablere målene for utviklingsarbeid, kan de oppleve at det er tilstrekkelig med tid til ulike satsningsområder. På skoler der aktørene ikke involveres, kan det oppstå en følelse av avmakt og knapphet på tid. Opplevelsen av tid viser seg å være avhengig av om aktørene opplever felles engasjement, deltagelse, mening og identitet (Wenger, 2008).

## Forord

Når denne masteroppgaven er levert, markerer det slutten på en utdanning som startet i 2009, da vi begge begynte på masterprogrammet i Utdanningsledelse ved UIO. De to første årene var lærerike og inspirerende, og styrket oss i relativt nye roller som skoleledere. Vi fikk oppleve svært dyktige forelesere, god oppfølging av veiledere, lære gjennom deltakelse, innsikt i ny forskning, og teorier om lærende organisasjoner, reise til Dublin med Erasmus-prosjektet *Leading and Managing Inclusive Education in Europe*, og mye mer som vi har hatt stor nytte av. Av ulike årsaker valgte vi å ikke starte på selve masteroppgaven (full lederjobb og vel så det, familiesituasjon med relativt små barn og kneoperasjon på eksamensdagen i statistikk). Etter 10 år valgte vi begge to å søke oss inn på studiet igjen, og var så heldige å komme inn på de to siste årene januar 2021. Og for en læringsprosess det har vært.

Det er mange fordeler ved å skrive oppgave sammen. Vi har lest og diskutert teori og metoder, drøftet funn, formulert og omformulert analyse og drøfting. Gjennom en tidkrevende skriveprosess og mange samtaler har vi utviklet en felles forståelse. Arbeidet har vært utfordrende og lærende når vi har gjennomført hele prosessen og alle delene av masteroppgaven i fellesskap. Det å være to om et prosjekt har også vært disiplinerende ettersom begge har et felles ansvar for både prosess og produkt. Vi har hatt skriveverksted i helger og i ferier, i Kragerø, på Jomfruland, på Nesodden og til og med noen dagers hotellopphold. Vi takker familie, venner og kollegaer som har støttet oss og "heiet" på oss underveis.

Vi vil rette en stor takk til informantene, til skoleeier, skoleledere og lærere, som har bidratt med sine erfaringer, kunnskap og teoretiske innsikt. De har ikke minst gitt av sin dyrebare tid og bydd på åpenhet om forhold som har vært verdifulle for oss i studien.

Vi vil også takke vår dyktige veileder, Eline Wiese, som har bidratt med gode innspill som har hjulpet oss i prosessen, og vært i dialog med oss slik at det prosjektet vi startet på i stor grad er det vi har fullført. Hun har på klokkelig vis veiledet oss innenfor de områdene vi til en hver tid har trengt veiledning i. Ikke minst vil vi takke for tro på at prosjektet vårt skulle kunne la seg gjennomføre.

Kragerø 23. oktober 2022

Hanne Espolin Johnson

Ellen Schulze



## Innhold

Sammendrag.....	III
Forord.....	V
Figurliste.....	XI
Tabelliste.....	XI
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og avgrensing.....	1
1.2 Den pedagogiske verdikjeden.....	2
1.3 Formål og problemstilling.....	5
1.4 Oppgavens struktur.....	5
2 Teori.....	7
2.1 Perspektiv på skoleledelse.....	8
2.1.1 Den pedagogiske verdikjeden og strategisk skoleledelse.....	8
2.2 Teori om ledelse.....	9
2.2.1 Distribuert ledelse.....	9
2.2.2 Tillit og tillitsbasert ledelse.....	10
2.2.3 Autonomi.....	12
2.2.4 Modell for ledelse av skoleutviklingsarbeid.....	12
2.3 Organisasjonslæring.....	13
2.3.1 Lærende organisasjoner - Senge.....	14
2.3.2 Taus kunnskap eksplisitt- Nonaka og Takeuchi.....	16
2.3.3 Oversiktmodell over organisatorisk læring.....	18
2.3.4 Organisasjonslæringsprosesser.....	19
2.4 Kollektiv læring og samskaping i profesjonsfelleskap.....	20
2.4.1 Praksisfelleskap- Wenger.....	21
2.4.2 Samskaping.....	22

2.5	Oppsummering av teorikapittelet .....	24
3	Metode.....	25
3.1	Vitenskapsteoretisk syn .....	26
3.2	Design.....	26
3.3	Datainnsamling.....	27
3.3.1	Fokusgruppeintervju.....	27
3.3.2	Semistrukturert intervju.....	28
3.3.3	Intervjuguidene.....	29
3.3.4	Gjennomføring av intervjuet- innsamling av data.....	29
3.4	Analyse .....	31
3.4.1	Transkribering av datamaterialet.....	31
3.4.2	Koding og kategorisering .....	32
3.5	Utvalg .....	33
3.6	Validitet og reliabilitet.....	35
3.6.1	Validitet.....	35
3.6.2	Reliabilitet .....	36
3.6.3	Hva kan resultatene brukes til .....	37
3.7	Personvern/ etiske betraktninger .....	38
4	Presentasjon av data og analyse .....	40
4.1	Skoleeier .....	40
4.1.1	Organisasjonsutvikling.....	41
4.1.2	Distribuert ledelse .....	44
4.1.3	Samarbeid og samskaping.....	45
4.2	Skole A.....	46
4.3	Skoleleder A1 .....	47
4.3.1	Organisasjonsutvikling.....	47
4.3.2	Distribuert ledelse .....	48



4.3.3	Samarbeid og samskaping .....	48
4.4	Lærere skole A.....	49
4.4.1	Organisasjonsutvikling .....	50
4.4.2	Distribuert ledelse .....	50
4.4.3	Samarbeid og samskaping .....	51
4.5	Skole B .....	53
4.6	Skoleleder B1 .....	54
4.6.1	Organisasjonsutvikling .....	54
4.6.2	Distribuert ledelse .....	55
4.6.3	Samarbeid og samskaping .....	55
4.7	Lærere skole B.....	56
4.7.1	Organisasjonsutvikling .....	57
4.7.2	Distribuert ledelse .....	57
4.7.3	Samarbeid og samskaping .....	58
4.8	Oppsummering av funn og dataanalyse.....	60
4.8.1	Organisasjonsutvikling .....	60
4.8.2	Delt verdisyn og overordnet mål .....	61
4.8.3	Distribuert ledelse og autonomi .....	62
4.8.4	Tillit.....	63
4.8.5	Samarbeid og samskaping .....	64
4.8.6	Samarbeidsformer skole A .....	65
4.8.7	Samarbeidsformer skole B .....	66
4.8.8	Sammenligning skole A og skole B .....	67
4.8.9	Tid til samskapingsprosesser.....	68
5	Drøfting .....	70
5.1	Sammenheng i organisasjonen .....	70
5.1.1	Organisasjonsutvikling .....	71

5.1.2	Felles verdisyn og overordnet mål .....	72
5.1.3	Distribuert ledelse .....	73
5.1.4	Autonomi.....	74
5.1.5	Tillit og tillitsrelasjoner .....	75
5.2	Samarbeidsformer i den pedagogiske verdikjeden .....	77
5.2.1	Kollektiv læring i profesjonsfellsskapene .....	77
5.2.2	Samskaping .....	82
5.3	Tid til samskaping .....	83
5.4	Drøfting oppsummert .....	84
5.4.1	Bidrag til kollektiv læring og samskaping i den pedagogiske verdikjeden.....	84
5.4.2	Distribuering av ledelse.....	87
6	Konklusjoner og implikasjoner .....	89
6.1	Konklusjoner .....	89
6.2	Implikasjoner for ledelse .....	91
6.3	Videre forskning .....	92
	Kilder.....	94
	Vedlegg .....	97
	Vedlegg 1: Samtykkeskjema skoleeier .....	97
	Vedlegg 2: Intervjuguide skoleeier .....	100
	Vedlegg 3: Samtykkeskjema og intervjuguide skoleledere .....	103
	Vedlegg 4: Samtykkeskjema og intervjuguide lærere.....	108
	Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD .....	112

## Figurliste

Figur 1.1 Den pedagogiske verdikjeden (tilpasset fra Louis et al., 2010, i Paulsen 2019). .....	3
Figur 1.2 Oversikt over studiens datakilder og stafettholdere. ....	4
Figur 2.1 Tre dimensjoner i læringskapasiteten i organisasjoner. (s. 133) av K, Roald etter P. Senge, 2006 i Roald 2012, Fagbokforlaget .....	16
Figur 2.2 SEKI-modellen, fire faser i kunnskapsprosessen, av E.J. Irgens etter Nonaka og Takeuchi, 1995. ....	17
Figur 2.3 4I rammeverket for organisatorisk læring, av M.C. Crossane et al., 1999. ....	18
Figur 2.4 Ulike utviklingskulturer, av K. Roald, 2017. ....	19
Figur 3.1 Oversikt over studiens datakilder og stafettholdere. ....	33
Figur 4.1 Oversikt over studiens aktører/stafettholdere. ....	40

## Tabelliste

Tabell 3.1 Oversikt over informanter, forkortelser brukt i analysen og omfanget av de innsamlet dataene. ....	31
Tabell 4.1 Sammenheng mellom leddene i verdikjeden. ....	60
Tabell 4.2 Samarbeidsformene i og mellom leddene i verdikjeden. ....	64
Tabell 4.3 Hvordan legge til rette for samskapingsprosesser. ....	68



## 1 Innledning

I denne studien ønsker vi å undersøke fenomenet organisasjonslæring og hvordan skoleeier kan bidra til kollektiv læring i profesjonsfellesskapene i skoleorganisasjonen, fra administrativ skoleeier til lærernes praksis. I kapittel 1.1 rammes temaet inn gjennom en beskrivelse av bakgrunnen for, og en avgrensing av, studien. Videre presenterer vi studiens problemstilling og forskningsspørsmål for så å beskrive studiens struktur.

### 1.1 Bakgrunn og avgrensing

Gjennom de siste tiårene har det vært økt oppmerksomhet mot at skoler skal utvikle seg til lærende organisasjoner. Dette gjenspeiler seg i skolens styringsdokumenter, i Opplæringsloven og i læreplanens overordnede del. I opplæringslovens formålsparagraf kan vi lese om de verdiene som skal "samle Norge som samfunn" (Kunnskapsdepartementet, 2017, Overordnet del kap.1 pkt.1.) og være grunnlaget for at elevene skal "lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i en ukjent framtid":

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. (Opplæringsloven, §1 - 1.)

For å få til dette har det i læreplanene LK06 og LK20 vært krav om endring av praksis knyttet til skolens kjernevirksomhet – elevenes læring. Myndighetene uttrykker en forventning om at kompetansen som kreves for å endre praksis utvikles kollektivt i en lærende organisasjon. Målet om at skoler skal være lærende organisasjoner har fått fornyet trykk med innføringen av læreplanen LK20 der det stilles krav om at skoleeier i kommuner og fylker skal sette skolens profesjonsfellesskap i sentrum for sine strategier (Paulsen, 2019 s.160). Skoleeier er forpliktet til å utvikle profesjonsfellesskap og kollektiv læring mellom aktørene i organisasjonen. Læreplanen (LK20) sier blant annet:

God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolenes praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur (Kunnskapsdepartementet, 2017, Overordnet del kap.3 pkt.5.)

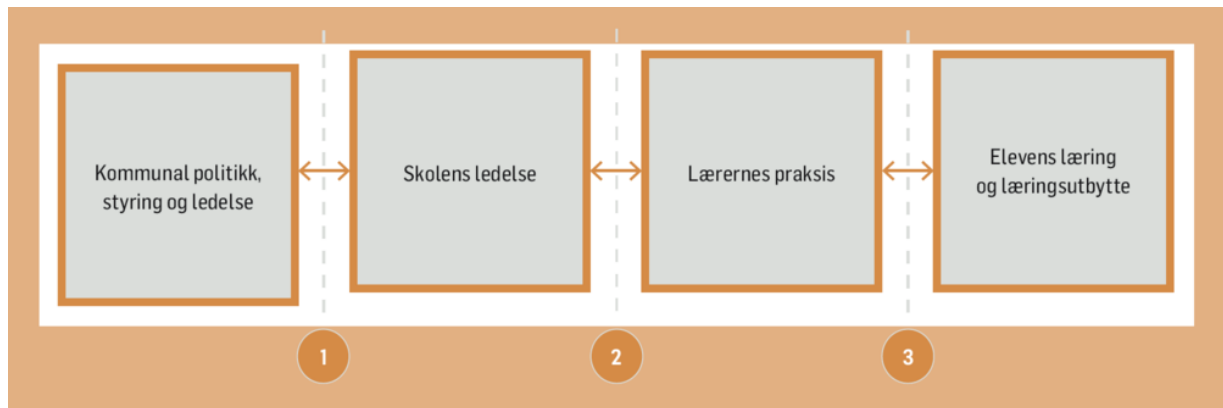
I det norske skolesystemet er det skoleeiers ansvar å legge til rette for og følge opp at praksis i skolene følger opplæringsloven med forskrifter. I formaljuridisk forstand er det kommunestyret eller fylkestinget som er skoleeier. Når vi her omtaler skoleeier sikter vi ikke til kommunestyret, men til administrativ skoleeier, som har det faglige ansvaret for skolesektoren innad. Norsk og internasjonal forskning på skoleeierskap viser, ifølge Paulsen, at "ikke alle skoleeiere er like dyktige til å bygge systemisk kapasitet som bidrar positivt til elevenes dannelse og læring" (Paulsen, 2019, s. 16).

Dette er bakgrunnen for at vi har valgt å studere en skoleeier i en kommune og arbeidet deres med å utvikle lærende profesjonsfellesskap i organisasjonen. Hos denne kommunen har vi utført en casestudie av hvordan skoleeiers arbeid med å utvikle kapasitet for organisatorisk læring nedfeller seg i organisasjonen frem til lærerens praksis ved to skoler. I denne oppgaven vil vi derfor se på betydningen av å legge til rette for kollektiv læring og samskaping i profesjonsfellesskap.

## 1.2 Den pedagogiske verdikjeden

Studien tar utgangspunkt i "den pedagogiske verdikjeden", en modell med bakgrunn i internasjonal forskning utarbeidet av Louis et al., 2010 og tilpasset norske skolesystemer av Paulsen (2019). Den pedagogiske verdikjeden er en metafor som benyttes til å forstå ledelse fra skoleeier gjennom leddene i skoleorganisasjonen; fra skoleeier til elevene, ettersom verdikjeden postulerer et gruppeorientert perspektiv på ledelse der læring i grupper av ledere er en essensiell form for skoleledelse fordi aktørene er gjensidig avhengig av hverandre" (Paulsen, 2021, s.16).

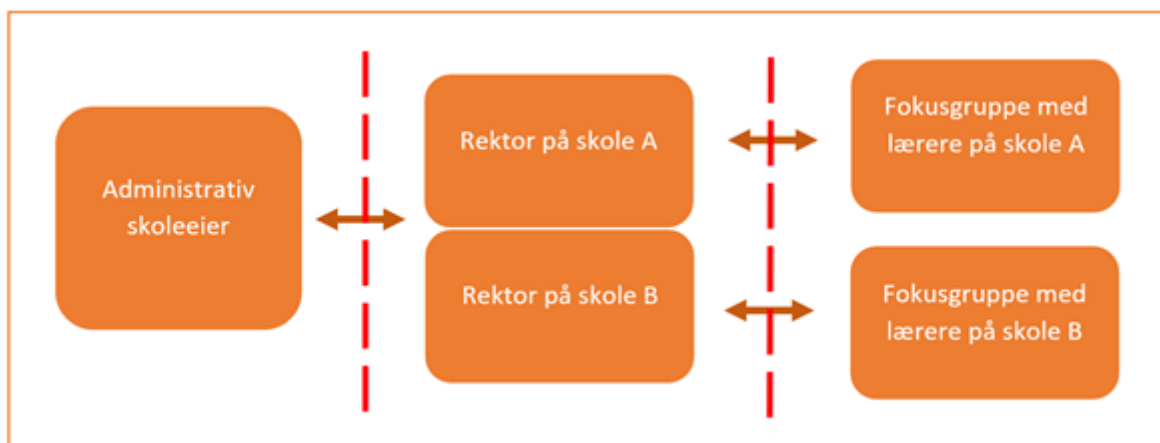
Verdikjedemetaforen bygger videre på at voksne profesjonsutøveres læring er "kjerneprosesser for å lykkes med innovasjoner, utvikling og realisering av elevenes læringspotensial" (Paulsen, 2021, s.16). Det betyr at læringsprosessene i henholdsvis skoleeier-, skoleleder- og i lærerleddet er viktig for det siste og viktigste leddet i verdikjeden: elevenes læring. Figur 1.1 viser sentrale aktører i verdikjeden, og tallene 1, 2 og 3 viser til samhandlingen mellom dem:



Figur 1.1 Den pedagogiske verdikjeden (tilpasset fra Louis et al., 2010, i Paulsen 2019).

I denne oppgaven har vi fokus på de tre første leddene i verdikjeden; administrativ skoleeiers styring og ledelse, skolens ledelse og lærernes praksis ved å intervju "skolesjefen" hos administrativ skoleeier, to skoleledere fra to ulike skoler og to grupper med lærere fra de samme skolene. Vi har undersøkt hvordan skoleeier kan bidra til å skape sammenheng mellom leddene i verdikjeden gjennom organisasjonslæring. For å belyse sammenhengen og læringen i organisasjonen har vi spesielt sett på graden av medvirkning og samskaping, hvordan ledelse er distribuert og tillitsrelasjonene mellom aktørene i noen profesjonsfelleskap i de tre leddene. Vi har valgt kun å undersøke de tre første leddene i verdikjeden undersøker alle fire ledd vil være for omfattende innenfor rammene av en masteroppgave. Samtidig vil vi understreke at alle faktorer og strategier vi undersøker i de tre leddene er essensielle for elevens læring, og en anbefaling om videre forskning presenteres i kapittel 6.3.

Verdikjeden kan ses på som en stafett, der visjoner, ideer, læring med mer overføres mellom leddene i vekslingen mellom dem. Våre stafettholdere, som er våre datakilder, er knyttet til de tre første leddene i verdikjeden og vises i figur 1.2:



Figur 1.2 Oversikt over studiens datakilder og stafettholdere.

Den første stafettholderen er skoleeier som setter retning og har jobbet målbevisst med å forankre normer og verdier i oppvekstsektoren/skolesektoren gjennom relasjonsbygging, modellering og ved å legge til rette for organisatorisk læring. Skoleeier startet arbeidet med å utvikle organisasjonen med bakgrunn i teori om organisasjonslæring allerede for ti år siden, og hentet inn ekstern kompetanse ved å kontakte Knut Roald og andre for å få hjelp med å utvikle strukturer og kapasitet for kollektiv læring i organisasjonen. Vi ble kjent med kommunen gjennom foredrag, nettverk på tvers av kommuner og kommunens egne styringsdokumenter, der skoleorganisasjonen fremstår som et "idealbilde" i forhold til teori om organisatorisk læring. Dette har gjort det ekstra interessant for oss å undersøke hvordan organisatorisk læring gjenspeiler seg utover i verdikjeden i kommunen.

Vi kan se på skoleeier som en *gatekeeper* som kan utøve makt i skoleorganisasjonen, og "i denne sammenheng kan skoleeier bruke sin *gatekeeper*rolle til å sikre at rektorer og lærere får konsentrere seg om langsiktige satsinger og minimale forstyrrelser" (Paulsen, 2019, s.21).

Den andre stafettholderen er to skoleledere, en rektor på en ungdomsskole (skole A) og en rektor ved en barneskole (skole B). Rektor ved skole A har vært i stillingen i hele perioden mens skoleeier har jobbet med å utvikle en lærende organisasjon. Rektor ved skole B har vært noe kortere tid i stillingene, men har likevel mange års erfaring som skoleleder. Begge er i utgangspunktet utdannet lærere, men har lang erfaring som skoleledere og har skolelederutdanning. Skolene der disse rektorene er ledere, ble valgt ved snøballutvelging der vi ba skoleeier peke på to skoler som har utviklet seg ulikt når det gjelder organisasjonslæring.



Den tredje stafettholderen er to lærergrupper, en lærergruppe ved hver av de to skolene som er beskrevet over. Lærergruppen på skole A består av tre lærere med variert grad av erfaring og ulike oppgaver og funksjoner utover egne undervisningsoppgaver. Lærergruppen på skole B består av lærere med overveiende lang erfaring som lærere og med ulike funksjoner og roller. Flere av dem har tatt videreutdanning i ulike fag. Utvalget av lærere er foretatt med tanke på varians, og dermed har de ulike roller, fag, funksjoner og erfaring.

### 1.3 Formål og problemstilling

Formålet med casestudien er å få økt kunnskap om og innsikt i hvordan legge til rette for samskappingsprosesser og kollektiv læring i profesjonsfelleskapene langs den pedagogiske verdikjeden. Vi vil se på hvordan skoleeier skaper sammenheng mellom leddene og bidrar til utvikling av lærende profesjonsfelleskap fra skoleeier- til lærerleddet, samt se på hvordan dette nedfeller seg på to ulike skoler.

Problemstillingen vi har valgt er:

*Hvordan bidra til kollektiv læring og samskaping i profesjonsfelleskapene langs den pedagogiske verdikjeden?*

Forskningsspørsmål:

1. *Hvordan bidrar skoleeier til å skape sammenheng mellom leddene i verdikjeden?*
2. *Hva kjennetegner samarbeidsformene i og mellom de ulike leddene i den pedagogiske verdikjeden?*
3. *Hvordan legge til rette for samskappingsprosesser?*

### 1.4 Oppgavens struktur

I denne innledningen redegjør vi for bakgrunnen for valg av tema og avgrensing av oppgaven. Vi forklarer kort sentrale begreper og redegjør for valg av teori, og i tillegg presenteres formål og problemstilling. I kapittel to presenterer vi teori, modeller og teoretiske perspektiver som er sentrale for å belyse forskningsspørsmålene vi har formulert, og for å kunne analysere forskningsspørsmålene og drøfte funnene opp mot problemstillingen. I kapittel tre redegjør vi for det vitenskapsteoretiske synet vi legger til grunn for oppgaven, forskningsdesignet vi har valgt, og datainnsamlingsmetodene vi har benyttet i studien. Videre beskriver vi hvordan

dataene er analysert. Vi gir også en redegjørelse for hvordan vi har fortatt utvalg. Avslutningsvis gjør vi rede for hvordan vi har tilstrebet høy validitet og reliabilitet, samt hvilke etiske overveielser vi har tatt i betraktning i alle deler av forskningsprosessen. Kapittel fire inneholder presentasjon av funnene, og en analyse av funnene knyttet opp mot teorien vi har redegjort for i kapittel to. I kapittel fem drøfter vi og svarer på problemstillingen. I kapittel seks konkluderer vi og reflekterer over hvilke implikasjoner funnene våre har for ledelse.

## 2 Teori

Temaet kollektiv læring i profesjonsfelleskapene i den pedagogiske verdikjeden er komplekst og gjør det nødvendig å ta i bruk ulike teoretiske perspektiver og begreper som til sammen vil kunne belyse denne kompleksiteten. Vi vil bruke ulike teorier for å forstå fenomenene kollektiv læring i profesjonsfelleskap og hvordan skoleeier kan bidra til det. Vi tenker at teoriene og begrepene vi redegjør for og anvender utgjør deler av en helhet og at vi kan forstå delene som avhengige av hverandre i en sirkulær prosess. På samme måte som det å utvikle kollektive læringsformer innebærer å initiere, lede og drive utviklingsprosesser som er gjensidig avhengig av hverandre. I dette kapitlet vil vi gjøre rede for våre valg av teoretiske perspektiver og sentrale begreper som vi har funnet relevante for å analysere hvordan skoleeiers strategier nedfeller seg i verdikjeden, hva som kjennetegner samarbeidsformene i profesjonsfelleskapene utover i verdikjeden og graden av samskaping/medskaping.

Første del av teorikapitlet gir en redegjørelse for vårt perspektiv på skoleledelse ved å bruke modellen Den pedagogiske verdikjeden (Louis et al., i Paulsen, 2019) for å belyse strategier som skoleeier kan benytte for å bidra til profesjonsutvikling. Vi presenterer også ledelsesteorier som distribuert ledelse og tillitsbasert ledelse (Robinson, 2014; Paulsen, 2019; 2021; Nilsen et al., 2021), og betydningen av autonomi som kan knyttes til begge disse ledelsesteoriene (Nonaka, 1994 i Paulsen 2021, Paulsen, 2021). Vi presenterer også Fullan & Quinns modell for ledelse av skoleutviklingsarbeid (Fullan & Quinn, 2017). Andre del av teorikapitlet tar for seg teorier om organisasjonslæring. Vi presenterer Senges teori om lærende organisasjoner (Senge, 1990 i Roald, 2012), kunnskapsspiralen til Nonaka og Takeuchi (Nonaka og Takeuchi, 1995 i Roald, 2012), organisasjonslæringsprosesser gjennom produktiv vekstkultur (Roald, 2012) og kollektiv læring i profesjonsfelleskapene (Paulsen, 2021). For å belyse hvordan kollektiv læring i profesjonsfelleskapene kan forstås, vil vi ta utgangspunkt i Lave og Wengers teori om situert læring (Lave og Wenger, 1991 i Dysthe, 2001) og Wengers begrep om praksisfelleskap og sosial læringsteori (Wenger, 2008). Avslutningsvis definerer vi et sentralt begrep som samskaping (Irgens, 2021).

## 2.1 Perspektiv på skoleledelse

Et perspektiv er ikke en oppskrift, det sier ikke noget om, hvad man præcis skal gøre. Det er snarere en vejledning i hvad man skal lægge merke til, hvilke vanskeligheder man kan forvente, og hvordan man skal gribe problemer an" (Wenger, 2008, s.20).

Skoleeier har en viktig rolle når det gjelder å legge til rette for samskappingsprosesser og kollektiv læring i alle ledd i skoleorganisasjonen og derigjennom bidra til elevers læring. Skoleeiers strategier for utvikling av kollektiv læring danner utgangspunkt for undersøkelsen av hvordan de ulike strategiene nedfeller seg videre i den pedagogiske verdikjeden, og betydningen tillitsbasert ledelse og distribuert ledelse har for å få til kollektiv læring og samskappingsprosesser. I neste avsnitt vil vi nærmere forklare den pedagogiske verdikjeden og hvilke strategier vi vektlegger i undersøkelsen vår.

### 2.1.1 Den pedagogiske verdikjeden og strategisk skoleledelse

For å ramme inn ledelse fra skoleeier benytter vi metaforen "verdikjede", en pedagogisk verdikjede som strekker seg fra skoleeier helt til elevenes læring og skolemiljø (Paulsen, 2019, s 13). Verdikjeden betraktes som en stafett, og den første vekslingen skjer i samhandlingen mellom skoleeier og skoleleder, i "skoleeiers relasjon til rektorene" (Paulsen, 2019, s. 39). Skoleeiers oppgave i denne vekslingen er å "forsterke rektorenes kompetanse som ledere og deres mestringstro i krevende utviklingsprosesser" (Paulsen, 2019, s. 39). Paulsen hevder at skoleeier realiserer et slikt mål om forsterking av rektorenes lederkompetanse gjennom "lærende gruppeprosesser i et klima kjennetegnet av tillit og psykologisk trygghet" (Paulsen, 2019, s.39). For å kunne bidra til ledelsesutvikling i skolene, må imidlertid skoleeier mestre balansen mellom "styringsplikter, kontrolloppgaver og myndighetsutøvelse" og "rollen som læringsmotivator, rollemodell og tilrettelegger for læringsprosesser" (Paulsen, 2019, s.39). Nyere forskning viser at "å bygge arenaer som utvikler rektorene som kollegium- har positiv innvirkning på skolens ledelse og utviklingskapasitet" (Paulsen, 2019, s.39).

I *Strategisk skoleledelse* (Paulsen, 2019) sammenfattes noen viktige funn fra forskning på ledelse fra kommunalt og fylkeskommunalt nivå for å belyse hvordan skoleeier kan støtte rektorene og skolelederne slik at det bidrar til skoleutvikling (Paulsen, 2019, s.40). Noen sentrale strategier skoleeier kan benytte for å bidra til profesjonsutvikling er blant annet at skoleeier utvikler kommunale ledermøter til en læringsarena for å styrke rektorenes

individuelle mestringstro og utvikle lederkollegiets kollektive mestringstro, balansere forventningen om bedre læringsresultater med støtte gjennom tillit og mestring, utøve tillitsbasert ledelse gjennom autentisk ledelse, skape psykologisk trygghet i ledermøtene, verdsette forskjeller og åpenhet for nye ideer, bygge kompetanse- og kapasitet på skoleeiernivå, og gjennomføre lærende møter. I tillegg er det viktig at skoleeier har en veiledende tilnærming, og fungerer som en *gatekeeper* ved å velge ut hvilke prosjekter organisasjonen skal satse på (Paulsen, 2019, kap 3).

For å undersøke fenomenet kollektiv læring og samskaping i profesjonsfelleskapene i den organisasjonen vi undersøker, har vi spesielt fokusert på distribuering av ledelse og tillitsrelasjoner, ettersom det fremheves som grunnleggende forutsetninger for nettopp kollektiv læring (Tchannen- Moran og Hoy, 2000 i Paulsen, 2019, s.19).

## 2.2 Teori om ledelse

For å studere ledelse av læring i organisasjoner har vi valgt teori om distribuert ledelse og tillitsbasert ledelse, samt fremhevet betydningen av autonomi ettersom vi mener disse perspektivene på ledelse kan gi næring til funnene våre når vi skal belyse skoleeiers arbeid med å utvikle kapasitet for kollektiv læring i organisasjonen.

### 2.2.1 Distribuert ledelse

Vi undersøker hvordan ledelse er distribuert i organisasjonen ettersom distribuert ledelse brukes til å lede organisatorisk læring (Paulsen, 2021, s.162), og distribuering av ledelse til en større andel lærere bidrar til å bygge profesjonelle fellesskap, og er positivt relatert til elevenes engasjement i skolearbeidet (Paulsen, 2019, s.98). Distribuert ledelse handler om at skoleledere ikke er alene om beslutningsprosesser, men at også lærere, foreldre og elever er med på å ta beslutninger om skolen (Hallinger & Heck, 2010; Harris, 2014 i Nilsen et al., 2021). Skoler er løst koblede systemer med flere lærere som tar på seg oppgaver og funksjoner ut over egne undervisningsoppgaver i grupper og team. *Løs kobling* innebærer at det er mangel på samsvar mellom mål, vedtak og planer på den ene siden og arbeidsprosesser og resultater på den andre siden (Paulsen, 2019, s. 66). "Skolen er et altfor komplekst sosialt system til at en aktør kan lede den alene" (Paulsen, 2019, s. 74), og rektor er gjensidig avhengig av andre ledere, formelle og uformelle, for å lykkes i sitt oppdrag og dermed avhengig av å etablere gjensidig tillit til lærere, andre ledere og andre aktører i skolen

Gjennom distribuert ledelse kan disse bygge kompetanse og kapasitet til å delta i beslutningsprosesser, og ta ansvar i praktisk ledelse (Paulsen, 2021, s.143). Distribuering av ledelse betyr imidlertid ikke at formelle ledere avlastes, men innebærer et sterkere krav til å koordinere dem som utfører ledelsesfunksjoner" (Leitwood et al., i Paulsen 2019, s.98).

Louis et al. (2010) avdekket at distribuert ledelse sammen med pedagogisk ledelsespraksis bygger profesjonelle fellesskap. Distribuert ledelse innebærer at ledergrupper, mellomledere, koordinatore, teamledere og uformelle ledere deltar i skolens samlede ledelsespraksis (Paulsen, 2021, s.40). Studier viser at ved skoler med høy kvalitet på undervisning og elevers læring er distribuert ledelse et stabilt trekk der skoleledere og lærere samhandler regelmessig i utførelsen av pedagogiske lederoppgaver. Rektor er ansvarlig for å gi staben anledning til å delta i beslutningsprosesser og arbeide sammen som partnere og dermed spre makt og autoritet utover og således bygge ledelseskapasitet for alle (Sarafidou, 2013, s.180 i Paulsen, 2019 s, 98).

Nilsen et al. (2021) viser at det er en sammenheng mellom distribuert skoleledelse og et innovativt skolemiljø i norsk skole. Innovasjon vil si generering og implementering av nye ideer, og har blitt utpekt som et kriterium for skolens tilpasningsevne til samfunnsendringer og bærekraftig utvikling (Meld St 30 (2019-2020); OECD, 2014). Det er også sentralt for de kompetansene man regner med blir ekstra viktige i det 21 århundre kalt "21. Century skills" (Nilsen et al., 2021). Funnene fra studien tyder på at skoler med en distribuert ledelse, der alle får være med å påvirke skolens beslutninger, er mer innovative enn skoler som ikke har denne type ledelse. Et innovativt miljø kan, ifølge Nielsen et al. (2021), fremme den type undervisning elevene trenger for å tilegne seg kompetanser som regnes som ekstra viktige i det 21. århundre.

### 2.2.2 Tillit og tillitsbasert ledelse

Vi undersøker tillitsrelasjonene mellom lærere og ledere i organisasjonen ettersom det viser seg at i skoler med høy grad av tillit opplever lærerne sterkere profesjonsfellesskap, de er mer villige til å fornye praksis enn ved skoler med lav tillit, og elevene ved skoler med høy tillit har større akademisk og sosial fremgang sammenlignet med elever ved skoler med lav tillit (Robinson, 2014, s.41). Tillit forutsetter tillitsfulle relasjoner, og er et vesentlig element i distribuert ledelse. Videre er tillitt sentralt for kollektiv læring i profesjonsfellesskapet; tillitsrelasjoner mellom aktører i alle ledd gir positive bidrag til organisatorisk læring ettersom "[A]nsatte som opplever høy grad av tillit i relasjoner, er mer tilbøyelige til å dele korrekt,

relevant og fullstendig informasjon om problemer i organisasjonen, og tilsvarende er de mer tilbøyelig til å dele sine tanker, følelser og ideer" (Tschannen-Moran, 2001 s. 313 i Paulsen, 2019, s. 47). Tillit i den asymmetriske relasjonen mellom skoleeier og rektorene innebærer også at rektorene gir sin sjef tillit ved å akseptere usikkerhet. Tillit innebærer i tillegg at rektorene har positive forventninger til skoleeiers integritet, gode hensikter og evne til å etterleve visjoner i praksis (Paulsen, 2019, s. 47).

Det er, ifølge Bryk og Schneider (2002), fire avgjørende faktorer som tillit er basert på: respekt, omsorg, kompetanse og integritet, og skoleledere bygger tillit ved å modellere og forvente disse kvalitetene (Robinson, 2014, s. 41). Respekt vises først og fremst ved at man setter pris på andres ideer. Omsorg kan ledere vise ved å bry seg om både det profesjonelle og personlige livet til lærerne. Kompetanse innebærer at en må vise at en er kompetent i rollen som leder for å vinne tillit. Integritet handler om hvorvidt en skoleleder holder ord, handler i tråd med det de sier og "løser vanskelige konflikter på en prinsipiell og rettferdig måte" (Robinson, 2014, s.42).

Relasjonell tillit kan defineres som "en aktørs tilbøyelighet til å investere i relasjoner til en annen aktør "gjennom positive forventninger til den andres adferd, noe som innebærer en tilbøyelighet til å ta risiko og vise sårbarhet uten å måtte ta særskilte forholdsregler" (Gambetta, 1988; Grimen, 2013, i Paulsen, 2019, s.46). En annen måte å si det på er: "Tillit handler om å stole på gaven som ennå ikke er gitt, og på at en gave kan bli gitt uten krav om gjenytelse" (Mauss, 1924 i Sørhaug, 1996, s. 23). Ifølge Tian Sørhaug har tillit kvaliteter som minner om energi og skaper "betingelser for og mobiliserer til handling og samhandling" (Sørhaug, 1996, s. 23). Samtidig er det viktig å ikke overse det symbiotiske forholdet mellom makt og tillit, og at de er gjensidig avhengig av hverandre (Sørhaug, 1996, s. 23). Sørhaug argumenterer videre for at makt og tillit er gjensidig avhengig av hverandre, og "enhver organisering må håndtere en paradoksal spenning mellom makt og tillit" (s. 21).

Tillitsbasert ledelse fra skoleeiernivået er en sentral strategi vi undersøker ettersom det også kan bidra til profesjonsutvikling av skoleledere som gruppe. Dette vil i vår studie være den første vekslingen i modellen vist i innledningskapittelet, vekslingen mellom skoleeier og skoleledere (se figur 1.2). Vi undersøker også tillitsrelasjonene i andre veksling, mellom skoleledere og lærere, ettersom det viser seg at dersom skoleledere evner å bygge nett av tillit, så vil elevene profittere stort i form av læringsmiljø og læring (Tschannen- Moran, 2014 i Paulsen, 2019 s. 94). I tillegg er profesjonell tillit en driver for kollektiv profesjonsutvikling

(Rosenholz, 1989; Sarason, 1996 i Paulsen, 2019 s, 47) og lærere på skoler med høyt nivå av tillit fornyer i større grad sin praksis og opplever sterkere profesjonelt fellesskap (Robinson, 2014, s. 41).

### 2.2.3 Autonomi

Autonomi er en av tre grunnleggende betingelser som stimulerer den enkelte til å engasjere seg i læring på jobben, mens de andre betingelsene er intensjon, et ønske om å lære noe nytt, og en "viss grad av ytre press" (Nonaka, 1994 i Paulsen, 2021 s. 63). Autonomi innebærer en vesentlig grad av frihet, uavhengighet og skjønnsutøvelse i og individuell autonomi, noe som "utvider mulighetene for at enkeltmedarbeidere motiverer seg selv til å forme ny kunnskap" (Nonaka, 1994, s. 18 i Paulsen, 2021 s. 64).

Flere studier har vist en positiv relasjon mellom autonomi og læring, og særlig der en kan påvirke utformingen av mål (Paulsen, 2021, s.64). I Marks og Louis' (gjengitt i Paulsen, 2021) studie av 24 velpresterende videregående skoler ble innflytelse over skolebeslutninger, klasseromsbetingelser og arbeidsbetingelser vektlagt som egenskap ved myndiggjøring. Studien viste en positiv sammenheng mellom lærernes opplevelse av myndiggjøring og engasjementet de viste i profesjonelle fellesskap i skolen, og videre var engasjementet i profesjonsfellesskapet positivt relatert til kvalitet i undervisningen og elevenes opplevelse av fellesskap og inkludering" (Louis & Marks, 1998 i Paulsen, 2021, s.65). Derfor konkluderte de med at myndiggjøring ikke bare er viktig i seg selv, men påvirker også skoleutvikling og undervisningskvaliteten i klasserommene (Paulsen, 2021, s.65).

### 2.2.4 Modell for ledelse av skoleutviklingsarbeid

For å belyse helheten og sammenhengen i skoleutviklingsarbeidet i organisasjonen vi undersøker, vil vi ta i bruk rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017) som er en handlingsstrategi for ledelse av skoleutviklingsarbeid. Koherens defineres i denne sammenhengen som, "en felles dyp forståelse for arbeidets formål og egenart, mentalt og i praksis, individuelt og spesielt i fellesskap" (Fullan & Quinn, 2017 s.37). Rammeverket består av fire komponenter som skal virke sammen i en dynamisk helhet. Hver av komponentene er aktive drivere, som knyttes sammen og blir effektive gjennom "lederskap for sammenheng". De fire driverne er: Å målrette innsatsen, å utvikle samarbeidskulturer, å tilrettelegge for dybdelæring og å skape en ansvarskultur. Å *målrette innsatsen* handler om å jobbe systemisk og i tillegg og med oppgaver som kommer til underveis. Innsatsen må være formålsdrevet og rettet mot det som betyr mest. Den målrettede innsatsen aktiveres av samarbeid, dybdelæring



og ansvarlighet. Å utvikle *samarbeidskulturer* er sentralt i systemtransformasjon og handler om å utvikle en vekstkultur og å bygge kapasitet gjennom lærende ledelse og samarbeid. Det er viktig å knytte utviklingen av samarbeidskultur til et mål som organisasjonen likevel jobber mot. Å *tilrettelegge for dybdelæring* tar for seg relasjonen mellom pedagogikk og teknologi og de nye læringsformene som utvikler seg som følge av dette. Utvikling av tydelige læringsmål og presis pedagogikk er knyttet til "de seks C-ene" i 21st Century skills og praksis endres gjennom kapasitetsbygging. Å *skape en ansvarskultur* innebærer å utvikle individers evne til å være effektive, samt utvikle intern og ekstern ansvarlighet slik at individer tar ansvar i gruppen samtidig som de er positive til systemprioriteringer.

Gjennomgangen av vårt perspektiv på ledelse og redegjørelsen for ulike ledelsesteorier har vist hvordan en gjennom ledelse kan bidra til samskapingsprosesser og kollektiv læring i skolen som organisasjon. For å kunne studere fenomenet kollektiv læring i profesjonsfelleskepe, vil vi også anvende teorier om organisatorisk læring. Disse vil bli presentert i neste delkapittel. Vi gjør rede for teorier om organisasjonslæring (Senge, 1999; Crossane, 1999; Nonaka og Takeuchi, 1995; Wenger, 2008; Roald, 2012), definerer begrepene *profesjonsfelleskap* og *kollektiv læring* nærmere (Paulsen, 2021) samt definerer og rammer inn begrepet *samskaping*.

### 2.3 Organisasjonslæring

Vi har valgt å bruke teorier om organisasjonslæring for å analysere og drøfte den kollektive læringen i organisasjonen vi studerer. Kollektiv læring er sentralt for å kunne utvikle felles forståelse og praksis i møte med elevene i skolen. Vi anser teori om organisasjonslæring som grunnleggende for å forstå og forklare læringen i organisasjonen som helhet og læringen på den enkelte skole og for å studere hvilke likheter og forskjeller vi kan finne.

Teori om organisasjonslæring har utviklet seg fra 1960 tallet og frem til i dag. De amerikanske organisasjonsforskerne Cyert og March brukte begrepet organisatorisk læring for første gang i 1963 (Paulsen, 2019, s. 35), ettersom de ville undersøke om en organisasjon kunne lære kollektivt. Teorifeltet har senere vært i utvikling gjennom flere tiår og aktualiseres av at når vi i dag "lever i eit samfunn som blir omtalt som informasjons- eller kunnskapssamfunn, blir kontinuerlig læring både på individ- og organisatorisk nivå eit sentralt spørsmål" (Roald, 2012, s.95).

### 2.3.1 Lærende organisasjoner - Senge

En lærende organisasjon lærer kontinuerlig, både individuelt og kollektivt og er i bevisst endring. Senge definerer en lærende organisasjon slik: [...] organisasjoner der deltakerne jamnleg utviklar evna til å skape ønskte resultat, der nye ekspansive tankesett blir framelska, der kollektive ambisjonar får spelerom og der menneska kontinuerlig lærer meir om korleis ein lærar saman" (Senge, 1990 i Roald, 2012, s. 93). I 1990 presenterer Senge i boken "The Fifth Discipline" fem disipliner som han mener organisasjoner må beherske for å mestre de utfordringene de står overfor (Roald, 2012, s. 129-134). Lærende og innovative organisasjoner mestrer de fem grunnleggende disiplinene - personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemisk tenkning. Denne systemtenkingskulturen innebærer at man må se helhet og sammenheng i organisasjonen og i den situasjonen organisasjonen befinner seg i. For å lykkes med dette er læring i team og arbeidsgrupper avgjørende, og kan sammenlignes med treningsarenaer der medlemmene kan prøve ut nye ideer uten å være redde for å feile (Senge, 1990 i Paulsen, 2021, s. 195).

*Personlig mestring* som handler om evnen til å være "visjonær og realistisk på same tid" (Roald, 2012, s.129), og om å ha evnen til personlig utvikling. Alle medlemmene i organisasjonen må kunne identifisere hva som er ønskelig for fremtiden og hva som skal til for å nå fremtidige målsettinger. Læringsprosessene i organisasjonen er avhengige av at medlemmene fokuserer på fremtid og har et ønske om å utvikle seg.

*Mentale modeller* er de felles grunnleggende oppfatningene som organisasjonen er tuftet på, men som ofte ikke blir uttalt eller testet. De mentale modellene kan holdes ved like eller erstattes med nye gjennom drøfting i kollegiet. Noen organisasjoner kan også oppleve at mentale modeller kan være til hinder for at ny praksis skal kunne etablere seg. Selv om man ønsker endring i praksis, kan gamle mentale modeller stå i veien for varig endring. I skolesammenheng kan vi oppleve at mentale modeller står i veien i forbindelse med utviklingsarbeid som krever praksisendring, om man ikke allerede har ryddet og testet de grunnleggende oppfatningene i kollegiet.

*Felles visjon* er den felles oppfatningen medlemmene i organisasjonen har av meningen med det arbeidet de gjør sammen - den kollektive innsatsen. Senge mener "bærekraftige visjonar blir skapte gjennom prosessar der alle gjer sine verdsett synlege for kvarandre" (Roald, 2012, s. 130). Dette er prosesser som forutsetter at det er et trygt og tillitsfullt klima i organisasjonen, og at medlemmene er fortrolige med å dele med hverandre. En felles visjon

bidrar til å øke toleransen for å teste ut nye praksiser og å gjøre feil. I skolesammenheng kan dette være arbeidet med å teste ut ny undervisningspraksis for så å evaluere og prøve på nytt i læringssløyfer. Det er viktig at denne prosessen styres av et behov som er definert av medlemmene selv. Den felles oppfatningen av visjonen er ikke konstant og må stadig belyses for alle (Roald, 2012).

I disiplinen *gruppelæring* er kommunikasjon sentralt. Det handler om dialogen i en gruppe som reflekterer og lærer sammen og utvikler ny, felles kunnskap og nye praksiser. Medlemmene i gruppen må ha evne til å skille mellom selvstendig adferd og den adferden som er rettet mot gruppas felles mål. Gruppelæring er en kollektiv prosess, samtidig er det en forutsetning at hver enkelt aktør mestrer og forstår det som er på agendaen. Som kommunikasjonsform skiller Senge mellom dialog og diskusjon og sier det er viktig å holde seg til dialogen, fordi diskusjonen ofte vil belyse medlemmenes personlige mening, mens dialogen krever at man lytter og spør og dermed er en vei til ny innsikt (Roald, 2012).

*Systemisk tenking* knyttes til det å tenke helhetlig og se etter mønster i organisasjonen for å forstå sammenhenger og dermed få overblikk over helhet og deler samtidig. I skolen betyr dette at man må se på sammenhenger både internt på skolen og utenfor skolen for å finne ut hvilke faktorer som påvirker arbeidet. I en lærende organisasjon må aktørene delta aktivt i utviklingen av organisasjonen og ha evnen til "å snu speilet" og se på seg selv som en del av utfordringene og løsningene. Senge ser på virkeligheten som sammensatt av "sirkulære og samanhengande funksjonar" (Roald, 2012, s.129), ikke som lineære forløp der man fokuserer på årsak og virkning og plasserer skyld utenfor seg selv. Senge mener at organisasjoner ikke kan se på de enkelte delene av helheten som områder en kan utvikle hver for seg, men at det er nødvendig å se etter mønstrene i helheten for å komme under overflaten på det som foregår i organisasjonen. Uten denne innsikten vil det vanskelig for gruppene eller organisasjonen å komme ut av gamle mønstre "og blir reaktivt sittende fast i diskusjonar om rutinehandlingar, går i forsvarsposisjonar og oppnår i beste fall mindre forbedringar i det arbeidsmønsteret vi alltid har hatt" (Roald, 2012, s.131).

I 2006 kom en ny versjon av "The Fifth Discipline". I denne boken samler Senge de fem disiplinene i tre hoveddimensjoner som bidrar til læringskapasiteten i organisasjonen, som vist i figur 2.1.

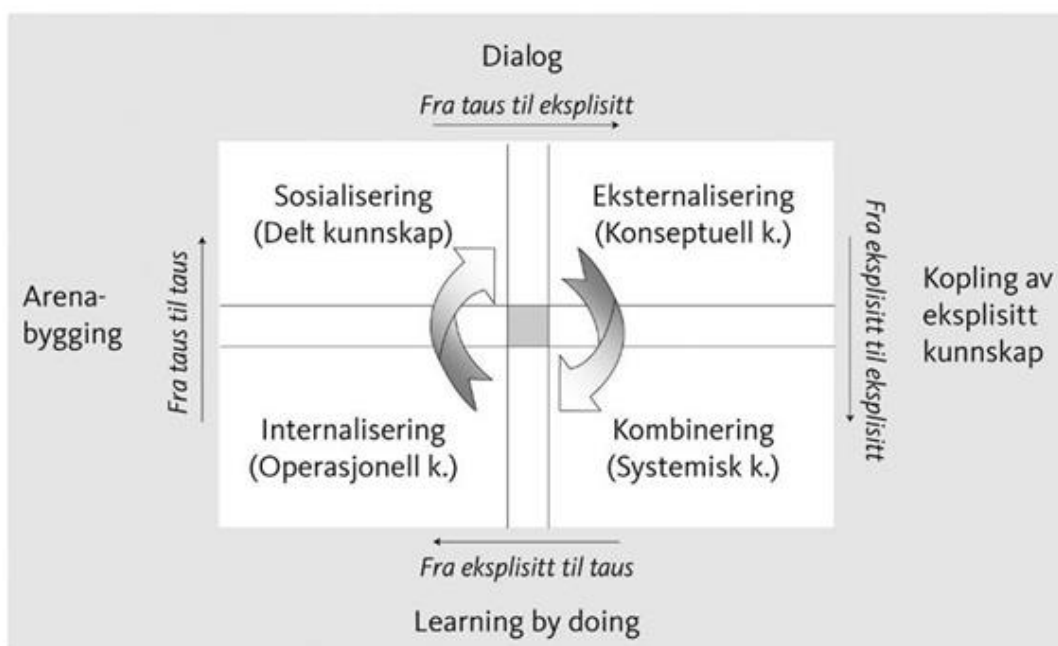


Figur 2.1 Tre dimensjoner i læringskapasiteten i organisasjoner. (s. 133) av K. Roald etter P. Senge, 2006 i Roald 2012, Fagbokforlaget

De tre dimensjonene er: *Aspirasjon* – evnen og viljen til å se fremover, som rommer disiplinene, personlig mestring og felles visjon, *kollektiv refleksjon*, som rommer disiplinene, *mentale modeller* og *dialog* som er en del av disiplinen *gruppelæring*. Og til sist *helhet og forståelse* som rommer disiplinen *systemisk tenking*. Læringskapasiteten i organisasjonen er avhengig av at aktørene kan se fremover, at læringsprosessene drives frem av kollektiv refleksjon og analyse, og at utviklingsarbeid bygger på ein heilskaplig forståelse (understanding Complexity)" (Roald, 2012, s.133).

### 2.3.2 Taus kunnskap eksplisitt- Nonaka og Takeuchi

Læring i organisasjoner kan forstås ved å bruke SEKI- modellen til Nonaka og Takeuchi, der de viser sammenhengen mellom taus og eksplisitt kunnskap. Modellen viser at kunnskapsutvikling/læring i organisasjoner forstås som en prosess, i et dynamisk samspill mellom taus og eksplisitt kunnskap (Roald, 2012). De definerer kunnskapsutvikling som "...evna heile verksemda har til å skape kunnskap, spreie denne gjennom heile organisasjonen og innlemme den i produksjon, tenester og system" (Nonaka og Takeuchi, 1995 i Roald, 2012, s. 135). SEKI-modellen i figur 2.2. nedenfor, viser de fire fasene i kunnskapsprosesser:



Figur 2.2 SEKI-modellen, fire faser i kunnskapsprosessen, av E.J. Irgens etter Nonaka og Takeuchi, 1995.

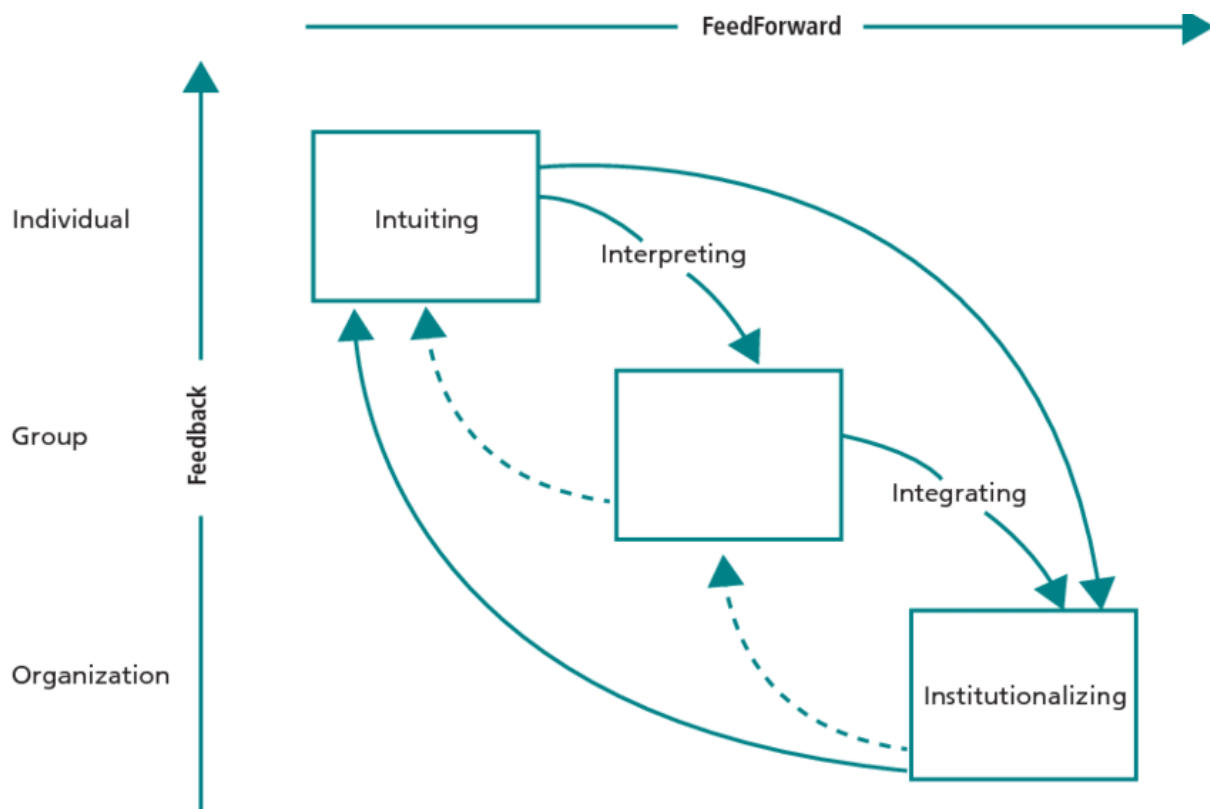
(<https://docplayer.me/6446223-Eirik-j-irgens-arbeidsmodeller-for-skoleutvikling.html>)

Taus kunnskap er personlig, og knyttet til individets erfaring og handling. For at organisasjoner skal lære forutsetter det at den tause kunnskapen blir gjort eksplisitt. Når taus kunnskap blir gjort eksplisitt gjennom utprøving og refleksjon, kan den bli konseptualisert som "bevisste tankar og formuleringar" (Roald, 2012, s 135). Gjennom dialog må kunnskapen kollektivt forankres og bli akseptert før den spres videre til interne og eksterne nettverk (Roald, 2012). De ulike stegene i prosessen blir fremstilt som sirkulære og kumulative i en kunnskapsspiral. *Sosialisering* kan skje når kunnskap går fra å være taus hos enkeltindivid til taus kunnskap hos andre, ved for eksempel at lærere jobber sammen, eller observerer hverandre uten å verbalisere hva som skjer i det daglige praksisfellesskapet. *Eksternalisering* handler om at taus kunnskap blir eksplisitt gjennom samhandling og dialog, ved for eksempel at lærere setter ord på egen kunnskap slik at den blir tilgjengelig for de andre i praksisfellesskapet. *Kombinering* vil si at eksplisitt kunnskap fra flere kilder settes sammen og danner ny kunnskap, for eksempel ved at lærere i profesjonsfellesskap (og lærende nettverk) gjennom dialog og samhandling rekonfigurerer kunnskapen (ved å sortere, supplere, rekategorisere og rekontekstualisere den), og setter sammen nye former for kunnskap. *Internalisering* er et begrep som brukes til å beskrive at den nye kunnskapen som er utviklet gjennom prosessene beskrevet ovenfor går fra å være eksplisitt til taus, ved at de etablerer

seg som gitt og nedfelt i praksisfellesskapet, i mentale modeller og i praksis (Roald, 2012, s. 137).

### 2.3.3 Oversiktmodell over organisatorisk læring

Oversiktmodellen over organisatorisk læring av Mary C. Crossan (Crossan et al., 1999) kan brukes som en analysemodell for å belyse hvordan læring foregår i en bevegelse fra individ, til gruppe og videre til organisasjon de ulike leddene i verdikjeden, i et økologisk system. Modellen i figur 2.3 nedenfor illustrerer hvordan læring kan institusjonaliseres i en organisasjon.



Figur 2.3 4I rammeverket for organisatorisk læring, av M.C. Crossane et al., 1999.

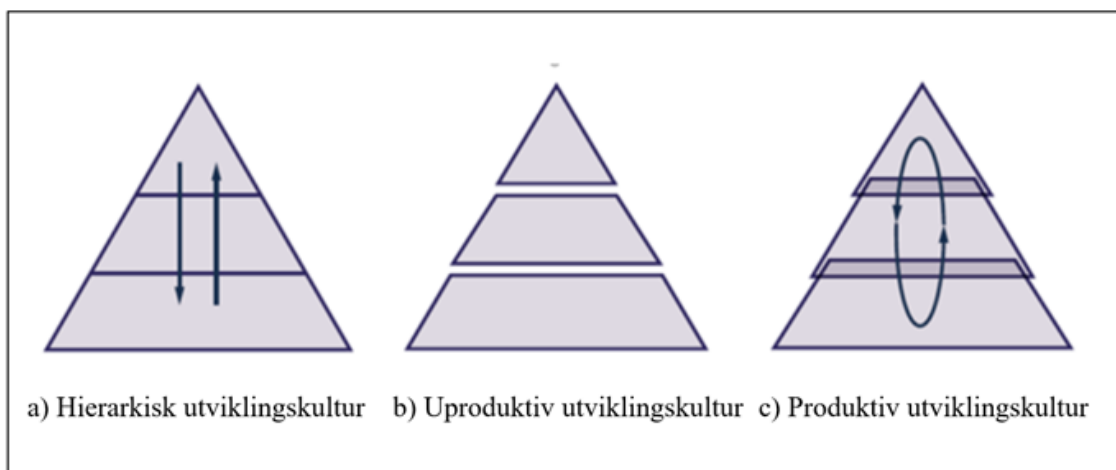
([https://www.researchgate.net/figure/The-4I-framework-of-organizational-learning-Individual\\_fig2\\_299642591](https://www.researchgate.net/figure/The-4I-framework-of-organizational-learning-Individual_fig2_299642591)).

*4I rammeverket for organisatorisk læring* (Crossan et al., 1999) inneholder fire relaterte læringsprosesser: intuitiv læring, tolkning, integrering og institusjonalisering (intuiting, interpreting, integrating, institutionalizing). Læringsprosessen foregår over tre nivåer: individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå og er limet som binder strukturen sammen og derfor er de nøkkelkomponenter i rammeverket (Crossan et al., 1999). Ikke alle prosessene skjer på alle nivåer - de er både sekvensielle og noe overlappende. Eksempelvis er intuisjon

unikt for individet, selv om det foregår innenfor en gruppe- eller organisasjonskontekst. Begrepet institusjonalisering beskriver læringsprosesser som spenner over gruppenivået, trinn og avdelinger og denne prosessen omfatter helheten i skolens organisasjon (Paulsen, 2021, s.46), og kan derfor belyse læringsprosessene på og mellom nivåene i den pedagogiske verdikjeden. For oss blir dette begrepet særlig sentralt for å belyse om læringen blir institusjonalisert utover i verdikjeden.

#### 2.3.4 Organisasjonslæringsprosesser

Knut Roald (2012) viser at organisasjonslæringsprosesser mellom skole og skoleeier påvirkes av forståelsen av kollektiv læring og skolen som organisasjon (Roald, 2012, s.196). Reell utvikling av skolen kjennetegnes ved vektlegging av kollektive refleksjonsprosesser, som igjen fordrer at ledere på skole- og kommunenivå har et nært forhold til praksisen i skolen, og at de vektlegger et kommunikativt lederskap (Roald, 2012, s.195). Skole- og kommunenivået kan gjennom endringsarbeid utvikle produktive samhandlingsformer som bidrar til utvikling i skolen eller arbeide på en uproduktiv måte slik at skole- og kommunenivået taper utviklingskraft (Roald, 2012, s. 196). En studie av Engeland, Langfeld og Roald fra 2008 (Roald, 2017) indikerer at noen skoleorganisasjoner lykkes med å utvikle produktive samhandlingsformer mellom elever, foresatte, ansatte, ledere på skolenivå, faglige ledere på kommune- og fylkeskommunenivå og politisk nivå. Men kvalitetsarbeidet kunne også bli håndtert slik at de ulike nivåene i organisasjonen taper utviklingskraft, som illustrert i figur 2.4.



Figur 2.4 Ulike utviklingskulturer, av K. Roald, 2017.

(<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/felles-ansvar-for-profesjonsutvikling/>).

Modellen i figur 2.4 viser tre figurer som illustrerer henholdsvis hierarkisk utviklingskultur, uproduktiv utviklingskultur og produktiv utviklingskultur. Den produktive utviklingskulturen kjennetegnes ved en samhandlingsdynamikk mellom de ulike nivåene der handlingsrommet oppleves styrket og kan gi grunnlag for utvikling av skolen. Den uproduktive utviklingskulturen kjennetegnes ved at det er avstand mellom nivåene, og ved at det er mer tilsyn og kontroll som begrenser handlingsrommet. Avstanden forsterkes av mangel på faglig utviklingsstøtte (Roald, 2012, s.197). Denne kontrollorienterte tilnærmingen tilsvarer det (Hustad, 1999 i Roald, 2012) omtaler som negert læring. Det vil si en omtale av hva en ikke vil, uten å peke ut en retning for å utvikle skolen (Roald, 2012, s.196).

Figurene kan også illustrere kollektiv refleksjon og samhandling på ulike kompleksitetsnivå, og videre illustrerer figur 2.4c en organisasjon som har utviklet fungerende møter på tvers av de hierarkiske nivåene og nådd høy grad av systemiske og sirkulære prosesser som inkluderer alle involverte i organisasjonen i medskapingsprosesser (Roald, 2012, s.204). En forutsetning for å få til høy grad av systemiske og sirkulære prosesser impliserer, ifølge Nonaka og Takeuchi 1995, overlapping, dialog og praktisk utprøving i motsetning til tradisjonell arbeidsdeling, saksbehandling og praktisk utprøving og formelle vedtak (Roald, 2012, s. 204). Systemisk utviklingsarbeid innebærer en helhetlig tankegang, der en er opptatt av å etablere dialog og samhandling på tvers av hierarkiske nivå som en del av en sammenhengende læringskjede mellom alle nivåer (Roald, 2012, s.212 - 215). For skoleledelse betyr dette i første omgang at det etableres arenaer for samhandling mellom nivåene. Når skoleeier og skoleledere utvikler nye møtearenaer mellom skole- og kommunenivå, kan en få til læringsorientert arbeid gjennom dialog, kollektiv refleksjon og samhandling i sirkulære og systemiske prosesser som involverer alle ledd i verdikjeden.

## 2.4 Kollektiv læring og samskaping i profesjonsfelleskap

Et profesjonsfelleskap er et læringsfelleskap der alle ansatte eller mindre grupper av ansatte deltar (Udir, 2020). I utdanningssystemet er "profesjonelt felleskap" på mange måter synonymt med en lærende organisasjon (Paulsen, 2019, s. 87). Lærende profesjonsfelleskap i skoleorganisasjonen kjennetegnes av et kollektivt perspektiv på læring, der medlemmene samarbeider om å utvikle praksis og har en felles forståelse av hvordan elevene lærer. Dette innebærer at fokuset flyttes fra den enkelte profesjonsutøvers læring til at læring skjer i felleskap. Profesjonelle læringsfelleskap utvikler, ifølge Louis (2015) (i Paulsen, 2019),



kapasiteten til å være lærende gjennom en organisatorisk læringsssyklus i fem stadier av akkumulert kollektiv kompetanse. De fem stadiene beskrives med egenskaper som delte normer og verdier, kollektivt fokus på elevenes læring, samarbeid, reflekterende dialog og avprivatisert praksis (Paulsen, 2019, s.89). Termen profesjonsfelleskap inneholder to ulike ideer der *profesjonell* innebærer individers/læreres ekspertise, mens *felleskap* impliserer samarbeid og gjensidig tilpasning (Paulsen, 2021, s.19,) og disse perspektivene integreres i lærende profesjonsfelleskap (Louis, 2008 i Paulsen, 2021, s. 19). Dermed vil termen profesjonsfelleskap på den ene siden vise til lærernes profesjonelle skjønn, ferdigheter og evne til å praktisere ledelse i komplekse situasjoner, noe som er helt kritisk for å lykkes i jobben som lærer, mens termen på den andre siden handler om "læring i grupper, noe som er helt avgjørende for å utvikle skolens kollektive kapasitet" (Paulsen, 2021, s.19). Ifølge Louis (2008) fokuseres det for mye på å utvikle lærernes kapasitet mens det heller burde vært fokusert mer på *felleskapet* (Paulsen, 2021, s. 19). Dermed vil vi videre dreie fokuset mot den *kollektive læringen i profesjonsfelleskapet*.

Når en gruppe (eller en organisasjon) lærer kollektivt innebærer det en "sammenvevd syklus av læringsprosesser på individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå" (Paulsen, 2021, s. 19). Det innebærer at organisasjonen og individene må ha evne og vilje til å tilegne seg ny kompetanse fra omgivelsene gjennom kompetansetiltak eller samarbeid i nettverk med andre skoler. Samtidig må det være en kultur for å lære kollektivt gjennom å ta valg og beslutninger basert på egne erfaringer blant medlemmene i gruppen og gjennom prosesser ha evnen til å "konvertere ny innsikt til praksis og handlingskompetanse som det er høy oppslutning om" (Paulsen, 2021, s. 19).

#### 2.4.1 Praksisfelleskap- Wenger

For å drøfte ledelse av kollektiv læring i profesjonsfelleskapene kan sosiokulturell læringsteori gi interessante bidrag og sees i sammenheng med Senges teori der gruppelæring og dialog er helt sentralt (Senge, 1990 i Roald, 2012). Sosiokulturelle perspektiver på læring vektlegger at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling i spesifikke kontekster og det "*å kunne*" er i sosiokulturell læringsteorinært knyttet til praksisfelleskap" (Dysthe, 2001, s.42). I *Situated Learning* fra 1991 hevder Lave og Wenger at læring primært skjer gjennom å delta i praksisfelleskap. Fokuset flyttes dermed fra den enkeltes læring til læringsfelleskap. Heller enn å spørre etter hvilke kognitive prosesser som skaper læring, spør de om "*kva type sosial aktivitet og deltaking som gir den rette konteksten for at læring kan skje*" (Dyste, 2001, s. 47).

I *Communities of practice* fra 1998 gir Wenger en helhetlig framstilling av en sosial læringsteori som baserer seg på en forståelse av at samspill mellom mennesker som er engasjerte i en felles praksis er det grunnleggende elementet i læring (Dysthe, 2001, s. 64). Praksisfellesskap er ikke er det samme som gruppe, team eller nettverk, men impliserer at deltagerne er involvert i en felles praksis som innebærer gjensidig engasjement, felles oppgaver, og felles repertoar. Hovedfokuset i teorien er læring som sosial deltakelse. Fire hovedkomponenter inngår i sosial læring som en kunnskapsprosess: mening, praksis, fellesskap og identitet (Wenger, 2008, s.15). *Mening* betegner vår evne til å oppfatte verden og vårt engasjement som meningsfylt. Læring sees på som noe som skjer gjennom *praksis*. Læring er en del av vår deltagelse i fellesskaper. *Identitet* utvikles gjennom at deltakerne er reelle deltakere i praksisfellesskapet gjennom det de gjør, og gjennom en kontinuerlig forhandling av mening. Utdannings spørsmål handler, ifølge Wenger, om identitet og måter å høre til på, og utdanning er en gjensidig utviklingsprosess mellom fellesskap og individ som strekker seg ut over å handle om sosialisering. Det handler også om fellesskapet som investerer i egen fremtid ved å forme nye identiteter "som kan føre kulturen framover" (Dysthe, 2001, s.64). Dette perspektivet på læring og identitet kan dermed koples til å fremme de kompetansene man regner med blir ekstra viktige det 21. århundre (21. Century Skills), som samsvarer med driveren å tilrettelegge for dybdelæring i modellen til Fullan & Quinn (2017).

#### 2.4.2 Samskaping

En forutsetning for å få til kollektiv læring i profesjonsfellesskapene er at deltakerne får medvirke i prosessene gjennom medskaping eller samskaping. I vår studie har vi særlig ønsket å undersøke i hvilken grad lærerne og skolelederne opplever å være deltakere i samskappingsprosesser. Ifølge Irgens skjer samskaping når deltakerne i et profesjonsfellesskap utvikler evne til felles refleksjon og arbeider systematisk med utviklingsarbeid. Gode samskappingsprosesser i grupper er en viktig brikke for organisasjonslæring og det skjer samskaping når gruppen lykkes med å lære og utvikle ny kunnskap som er "anvendelig for de konkrete utfordringene deltakerne står overfor" (Irgens, 2021, s. 207). Samskaping bidrar dermed til kollektiv læring og til institusjonalisering av ny kunnskap eller praksis i organisasjonen (Crossan, 1999; Senge, 2006; Wenger, 2008). Gjennom samskaping kan medlemmene i profesjonsfellesskapene dele erfaringer og kunnskap med hverandre og derigjennom gjøre taus kunnskap eksplisitt (Nonaka og Takeuchi, 1999). Når profesjonsfellesskapet reflekter kollektivt bidrar det til en kunnskapsprosess som utvikler

mening, praksis, fellesskap og identitet (Wenger, 2008). Læringsteoriene til Nonaka og Takeuchi og Wenger gir viktige teoretiske bidrag til å forstå hvordan samskaping er betydningsfullt for kollektiv læring.

Samskaping innebærer at aktørene planlegger sammen og finner lokale løsninger, noe som gjør at prosessene og resultatene av et utviklingsarbeid blir bedre enn når utviklingen styres ovenfra og løsninger utenfra implementeres (Irgens, 2021, s. 231). I skoleorganisasjonen kan vi se for oss at samskaping innebærer at aktørene i profesjonsfellesskapene sammen definerer behov som legges til grunn for nye målsettinger, utviklingsarbeid og kompetanseutvikling. Ønsket om utvikling og endring kommer dermed innenfra og nedenfra, noe som fører til bedre forankring, at flere får et eierforhold til prosess og resultater, samarbeidet går bedre, lojaliteten til beslutningsprosessen øker, og koordinering og kommunikasjon mellom ansatte og ulike faggrupper blir lettere. (Irgens, 2021, s 231). Samskaping i skoleorganisasjonen kjennetegnes også ved at aktørene deltar i lærende møter, deler erfaringer med hverandre og utvikler ny praksis sammen gjennom dialog og anerkjennelse.

Samskaping i flere profesjonsfellesskap i skolene, kan være en del av en prosess som løper gjennom hele den pedagogiske verdikjeden, som beveger seg fra vekslingen mellom lærer og skoleleder og videre til skoleleder- skoleeier leddet og tilbake. På denne måten kan alle aktører i verdikjeden bidra med å løse de utfordringene som individer eller grupper opplever, gjennom samskaping der flere personer med ulik erfaring og kompetanse får bidra til å finne de nye løsningene sammen. For å lykkes med samskaping over flere ledd i skoleorganisasjonen, forutsetter det at det er lagt til rette for arenaer for samskaping og at organisasjonen har en produktiv utviklingskultur (Roald, 2017). Både medskaping og samskaping kan involvere alle aktører i profesjonsfellesskapet i utviklingsarbeid, men forskjellen slik vi ser det er at samskaping er knyttet til at behovet for utvikling og endring kommer nedenfra og innenfra (bottom –up) mens medskaping er initiert ovenfra og utenfra (top-down).

For å lykkes med samskaping er det viktig at det settes av tilstrekkelig med tid. I rapporten *Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser* (Ottesen et al., 2020) trekkes det frem betydningen profesjonsfellesskapet, samskaping og skolebasert utvikling har for utviklingsarbeidet. Behov for tilstrekkelig tid til omstillingsarbeidet og betydningen av samarbeid er gjennomgående funn i datamaterialet. Skoleledernes og skoleeierens ulike oppfatninger av tid og samarbeid bekrefter spenningene i det forberedende arbeidet med

innføringen av fagfornyelsen og viser betydningen ledelse har for kollektive prosesser med mål om å skape tette koblinger. Vi undersøker skoleeieres og skolelederes tilrettelegging av tid til samarbeid. For at skolene skal oppleve tilstrekkelig med tid til samskapingsprosesser i utviklingsarbeidet, kan skoleeier fungere som en effektiv *gatekeeper* som skjermer rektorene slik at rektorene kan konsentrere seg om langsiktige satsninger minimalisere forstyrrelser fra konkurrerende initiativ (Paulsen, 2019, s. 21).

## 2.5 Oppsummering av teorikapittelet

I dette teorikapittelet har vi presentert teorier om organisasjonslæring som kan bidra til å analysere samskaping og kollektiv læring i profesjonsfellesskapene i organisasjonen vi studerer. Vi har redegjort for lærende organisasjoner og betydningen av kollektiv refleksjon (Senge, 1999), kunnskapsspiralen som gir et teoretisk bidrag til å forklare hvordan kollektiv læring skjer gjennom kumulative prosesser der taus kunnskap gjøres eksplisitt, (Nonaka og Takeuchi, 1999), 4I rammeverket for organisatorisk læring som kan brukes som analysemodell for å belyse læringsprosessene på og mellom nivåene i den pedagogiske verdikjeden (Crossane, 1999), og hvordan organisasjonslæringsprosesser kan skape produktiv utviklingskultur gjennom kollektiv refleksjon (Roald, 2012). Sosiokulturell læringsteori (Wenger, 2008) bidrar til å forstå betydningen av deltakelse i praksisfellesskap, og at mening og identitet er viktige komponenter i kollektiv læring. Deretter redegjør vi for betydningen av kollektiv læring i profesjonsfellesskap (Paulsen, 2019) før vi særskilt går inn på begrepet samskaping. Vi rammer inn og definerer begrepet og kopler teoriene vi har redegjort for over til hva samskaping er, betydningen av samskaping for kollektiv læring, og hva det innebærer for skolen. I første del av teorikapittelet redegjør vi for hvordan en gjennom ledelse kan bidra til kollektiv læring og gode samskapingsprosesser i den pedagogiske verdikjeden, og vi trekker særlig fram betydningen av autonomi, tillit og distribuert og tillitsbasert ledelse.

### 3 Metode

I dette metodekapittelet vil vi beskrive fremgangsmåtene vi har brukt for å gjennomføre studien av kollektiv læring og samskaping i profesjonsfelleskapene i den pedagogiske verdikjeden.

Problemstillingen vi har valgt er:

*Hvordan bidra til kollektiv læring og samskaping i profesjonsfelleskapene langs den pedagogiske verdikjeden?*

Forskningsspørsmål:

1. *Hvordan bidrar skoleeier til å skape sammenheng mellom leddene i verdikjeden?*
2. *Hva kjennetegner samarbeidsformene i og mellom de ulike leddene i den pedagogiske verdikjeden?*
3. *Hvordan legge til rette for samskappingsprosesser?*

For å belyse problemstillingen er vi avhengig av kvalitative data som beskriver intervjupersonenes opplevelse av læring og samhandling i profesjonsfelleskapene. Vi har derfor valgt kvalitativt intervju som forskningsmetode/design ettersom studien vår er rettet mot å sette søkelys på de "kulturelle, dagligdagse og situerte aspektene ved menneskelig tenkning, læring, viten, handling og vår måte å forstå oss selv som mennesker på" (Kvale & Brinkmann, 2019, s.30). Hva vi ønsket å vite ble bestemt før vi bestemte hvordan vi ville innhente denne kunnskapen, temaet fikk forrang og dikterte valg av metode. Ifølge Kvale & Brinkmann (2019) egner kvalitativt intervju seg særlig "til utforskning av kontekstualiserte fenomener der personer betraktes som medlemmer av sosiale grupper" (s. 339).

I dette kapitlet vil vi først redegjøre for det vitenskapsteoretiske synet som ligger til grunn for studien og hva slags kunnskap vi tenker å fremskaffe. Deretter vil vi presentere forskningsdesignet, samt utvalget vi har foretatt og utvalgskriteriene vi har benyttet. Videre vil vi greie ut om datainnsamlingsmetoden vi har tatt i bruk, og herunder redegjøre for valg av og erfaring med henholdsvis semistrukturert intervju og fokusgruppeintervju, og utformingen av intervjuguide. Deretter skriver vi om hvilke erfaringer vi gjorde under intervjuene, og redegjør for hvordan vi har analysert datamaterialet. Siste del av kapitlet tar for seg hvordan vi har tilstrebet høy validitet og reliabilitet og etiske betraktninger vi har gjort oss gjennom hele prosessen.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk syn

Formålet med denne casestudien er å få økt kunnskap om og innsikt i hva skoleeier gjør for å bidra til kollektiv læring i den pedagogiske verdikjeden. Vi vil se på hvordan skoleeier skaper sammenheng mellom leddene og bidrar til utvikling av lærende profesjonsfellesskap fra skoleeier- til lærerleddet. Det vitenskapsteoretiske perspektivet vi legger til grunn er fenomenologisk ettersom fenomenologi i kvalitativ forskning innebærer en interesse for å "forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter" (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45).

Vi har et sosialkonstruktivistisk og pragmatisk syn på kunnskap. Sosialkonstruktivistisk ettersom vi tenker oss at "forskere og personer i felten i fellesskap bidrar til å utforme kunnskap (Thaagard, 2018, s 40), og pragmatisk ettersom det er "kvaliteten og verdien av den kunnskap vi har produsert" og den praktiske virkningen av kunnskapen som er hovedfokuset vårt (Kvale & Brinkmann, 2019). Heller enn å spørre om intervjuet er en vitenskapelig metode og om kunnskapen som fremskaffes er objektiv, er vi opptatt av om resultatene er verdifulle, nyttige og holdbare, og hvilket formål og hvilke aktører er den eventuell nyttig og verdifull for (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 338). Vi ønsker å fremskaffe kunnskap med mål om at den kan overføres fra en situasjon til en annen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 199). Slik ønsker vi at studien kan gi økt kunnskap om og innsikt i hensiktsmessige strategier i arbeidet med læring på tvers av nivåene i den pedagogiske verdikjeden. Vi har som mål å fremskaffe kunnskap som kan ha overføringsverdi til andre skoleeiere, og være nyttig for alle som er opptatt av kollektiv læring i profesjonsfellesskapene. Kunnskapen vil også kunne være verdifull for videreutvikling av den organisasjonen vi undersøker.

### 3.2 Design

Forskningsdesignet vi har utformet er en kvalitativ casestudie, utformet og gjennomført som en fenomenologisk undersøkelse ettersom vi ønsker å "beskrive individers erfaringer om et fenomen slik individene selv beskriver dem" (Creswell, 2018, s, 13). I denne studien har vi valgt å gjøre en komparativ casestudie, nærmere bestemt et "mest like design" (Andersen, 2013), som kjennetegnes ved at det fokuseres på case som er mest mulig like i alt annet enn det fenomenet som skal undersøkes. Vi sammenligner utfallet av en skoleeiers bidrag til å utvikle kollektiv læring i profesjonsfellesskapene ved to ulike skoler i kommunen.

Casestudier egner seg til å besvare spørsmål om "hvordan" ved å vise fram eksempler med virkelige mennesker i virkelige situasjoner, slik vi gjør i studiens problemstilling, ettersom det kan gjøre det klarere for leseren å forstå "ideas more clearly than simply by presenting them with abstract theories or principles" (Cohen et al., 2018, s.376). Det tillater oss å følge den pedagogiske verdikjeden under samme skoleeier, slik at vi kan frembringe kunnskap til de som kan ha nytte av den; skoleeiere, skoleledere og potensielt lærere.

### 3.3 Datainnsamling

Datainnsamlingsmetoden vi har brukt er kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2019) av skoleeier, skoleledere og lærere i en kommune ettersom metodens styrker er at den gir en privilegert tilgang til objektets dagligverden, og kan åpne for ulike forståelser og kvalitative beskrivelser av fenomenet vi ønsker å undersøke. Vi har gjennomført fem semistrukturerte, kvalitative forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2019), fordi vi ville ha rike beskrivelser av intervjupersonenes livsverden og særlig fortolkninger av meninger om å utvikle kollektiv læring i hele organisasjonen. For å undersøke hele verdikjeden har vi derfor intervjuet en representant for skoleeier og to rektorer i kommunen samt lærere ved de to ulike skolene. Representanten for skoleeier samt de to rektorene ble intervjuet alene, mens vi valgte å gjennomføre fokusgruppeintervju med en gruppe lærere ved de samme skolene "for å få flere synspunkter og vurderinger om temaet" (Grønmo, 2016).

#### 3.3.1 Fokusgruppeintervju

Vi valgte å gjennomføre fokusgruppeintervju for å undersøke lærerleddet i verdikjeden (se figur 1.1), ettersom det kan være tids- og kostnadsbesparende, samt gi flere svar (Cohen et al., 2018, s.527). Vi ønsket flere personer til stede for å få frem ulike meninger, og gi mulighet til å kryss-sjekke utsagn de kommer med og erfaringer de deler. Personene i denne type intervju kan utfylle hverandres synspunkter, man kan få fram flere ulike synspunkter, og den "kollektive ordvekslingen kan bringe fram flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter" (Kvale & Brinkmann, 2019, s.180). Vi var imidlertid klar over at noen svakheter ved metoden kan være at gruppesamspillet reduserer intervjuerens kontroll. Vi opplevde i noen grad at gruppen selv drev samtalen videre, noe som både er en styrke ettersom vi fikk fyldige beskrivelser, men som også kunne være noe utfordrende med tanke på å komme tilbake til det vi ville ha svar på dersom deltakerne måtte innhentes. Det kan også være en fare for at en person kan dominere gruppa slik at ikke alles mening kommer frem, (Cohen et al.,

2028, s.527). Vi opplevde ikke at en person dominerte gruppene, men det var ulik gruppedynamikk på de to skolene, der lærergruppen på skole A svarte strukturert på spørsmålene og inviterte hverandre inn i samtalen. På skole B var det mer spontane svar, de svarte mer i munnen på hverandre, avbrøt hverandre og ville noen ganger helst snakke om andre temaer enn de vi spurte om. Her måtte vi oftere gripe inn for å føre samtalen tilbake på sporet, og vi har en opplevelse av at ikke alle stemmer kom like godt frem.

### 3.3.2 Semistrukturert intervju

Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes ved at tema og problemstillinger er spesifisert på forhånd, gjennom en intervjuguide. Fordelen med denne type intervju er at intervjuguiden øker sjansen for at datainnsamlingen blir omfattende og systematisk, samtidig som den er så fleksibel at en kan ta hensyn til det som skjer i situasjonen (Cohen et al., 2028, s. 510). Vi tok i bruk semistrukturert intervju ettersom opplegget er fleksibelt og vi dermed hele tiden kunne "revurdere og eventuelt revidere behovet for informasjon" (Grønmo, 2016, s. 169).

Vi var også klar over at det finnes svakheter ved metoden som at viktige og essensielle temaer kan bli utelatt, og at mangel på systematikk i utspørringen kan gjøre det vanskelig å sammenligne svarene (Cohen et al., 2018, s.510). En annen typisk svakhet ved metoden er også at forskeren kan "påvirke svarene som respondenten gir" (Grønmo, 2016, s.173) ved at ledende spørsmål kan påvirke respondenten. I motsetning til å betrakte ledende spørsmål som en svakhet ved metoden, mener Kvale & Brinkmann (2019) at ledende spørsmål tvert imot kan styrke intervjuenes reliabilitet, og at de ikke brukes for mye, men heller for lite i kvalitative forskningsintervjuer (s. 201). Andre innvendinger mot metoden, beskrevet som "standardinnvendinger mot kvalitative forskningsintervjuer" er at det verken er vitenskapelig, kvantitativt, objektivt, hypotesetestende, troverdig, pålitelig, gyldig eller generaliserbart. Innvendingene blir imidlertid tilbakevist ved blant annet å vise til metodens styrker som at den bidrar til en "multiperspektivistisk konstruksjon av kunnskap", at den kan "formes som en kontinuerlig hypotesetesting", og at målet om generalisering er "erstattet av muligheten for å overføre kunnskap fra en situasjon til en annen". Styrkene ved intervjuet fremføres eksplisitt ved blant annet å hevde at det har en privilegert tilgang til objektets dagligverden, gir velkontrollert kunnskap og har eksplorative muligheter som kan åpne for kvalitative beskrivelser av nye fenomener (Kvale & Brinkmann, 2019, s.197-200).



### 3.3.3 Intervjuguidene

Vi har utarbeidet tre ulike intervjuguider ettersom vi ville samle inn data fra aktører på tre ulike ledd i den pedagogiske verdikjeden. Vi lagde en som vi brukte under intervjuet med skoleeier, en annen vi brukte under intervjuene med de to skolelederne og en tredje da vi gjennomførte intervjuene med lærergruppene (se vedlegg 2, 3 og 4). De tre intervjuguidene var inndelt i tre hovedkategorier etter forskningsspørsmålene våre, slik at den ene delen handlet om skoleeiers bidrag til å skape sammenheng, den andre om samarbeidsformer og den tredje om tid til samskapingsprosesser. Vi oversatte forskningsspørsmålene til intervju spørsmål, med mål om å skape en dynamisk samtale med intervjupersonen. Underveis hadde vi fokus på å begrense antall spørsmål, slik at ikke datamengden skulle bli for stor, men likevel stor nok til å gi svar på fenomenet vi ønsket å undersøke. Spørsmålene ble systematisert i en rekkefølge med underpunkter vi ønsket å tematisere. Vi ønsket å ha en åpen dialog med intervjupersonene og forsøkte derfor å begrense antall spørsmål og gjøre dem åpne.

Spørsmålene i de tre intervjuguidene omhandlet de samme temaene, men med en vinkling som var tilpasset intervjupersonenes rolle og perspektiv. I den første intervjuguiden ønsket vi skoleeiers perspektiv på eget bidrag og erfaring med utvikling av kollektiv læring i profesjonsfellesskapene og hvilket inntrykk skoleeier har av situasjonen ute på skolene. I den andre intervjuguiden ønsket vi skoleledernes erfaring med læring i profesjonsfellesskapet med skoleeier og profesjonsfellesskapet med lærerne på egen skole. I den tredje intervjuguiden ønsket vi svar på lærernes erfaringer med læring i profesjonsfellesskap på egen skole og mellom skoler i kommunen. Vi var opptatt av å undersøke samme fenomen fra ulike perspektiv slik at vi kunne danne oss et mer helhetlig bilde av situasjonen (Grønmo, 2016, s. 394).

### 3.3.4 Gjennomføring av intervjuet- innsamling av data

For gjennomføring av intervjuene søkte vi i metodelitteratur etter gode råd og retningslinjer for hvordan å utføre et godt intervju. I *Det kvalitative forskningsintervju* av Kvale & Brinkmann (2019) leste vi beskrivelsen av det fenomenologiske livsverdenintervju og fant ut at det var slik vi ønsket at våre intervjuer skulle være. Videre studerte vi "Kvalitetskriterier for intervjueren" for å forberede oss til intervjuene ettersom intervjueren(e) selv er forskningsinstrumentet og intervjukvalifikasjonene "kan føre til gode intervjuer i den forstand

at de produserer rikholdig kunnskap og etisk sett skaper en positiv situasjon for intervjupersonene" (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 197).

Vi gjennomførte fem intervjuer ansikt til ansikt med intervjupersonene i deres omgivelser på henholdsvis skoleeiers kontor og på de respektive skolene. Intervjuene med skoleeier og med de to skolelederne var med en intervjuperson av gangen og de to intervjuene med lærerne ble gjennomført som fokusgruppeintervjuer. Intervjupersonene var informert om studiets formål i forkant og ga informert samtykke til datainnsamlingen. Vi sendte også intervjuguiden til gjennomsyn et par dager før intervjuene. Intervjuene ble spilt inn på diktafon-appen til UIO. Vi erfarte at det var trygt å ha med seg intervjuguide som vi hadde jobbet godt med på forhånd. Intervjueren var strukturerende; formålet ble presentert og intervjuene ble avrundet med spørsmål om intervjupersonene hadde noen spørsmål eller noe å tillegge. I hovedsak fulgte vi strukturen i intervjuguiden og var opptatt av å skape en god stemning og sikre en avslappet intervjusituasjon slik at den ikke opplevdes som stressende.

Vi forsøkte å rette oss etter de kvalifikasjonskriteriene for intervjueren som Kvale & Brinkmann skisserer i *Det kvalitative forskningsintervju*: kunnskapsrik, strukturerende, klar, vennlig, følsom, åpen, styrende, kritisk, erindrende og tolkende (Kvale & Brinkmann, 2019), og vi trente også på å intervju hverandre med nevnte kvalifikasjoner som rettesnor. Dette bidro til å gjøre oss tryggere i intervjusituasjonene og til å ha en ide om hvor lang tid intervjuene ville ta. Under intervjuene førte vi en opplyst samtale ettersom vi hadde satt oss grundig inn i emnet. Spørsmålene var klare og enkle og sendt til intervjupersonene i forkant av intervjuet. Tonen var vennlig og intervjupersonene fikk snakke rolig i eget tempo, samtidig som intervjueren var styrende og ikke redd for å avbryte for å innhente kunnskap om det forhåndsdefinerte temaet. Videre lyttet vi aktivt og oppmerksomt til innholdet, og var åpne for nye sider ved fenomenet og fulgte disse opp videre. Vi forsøkte også å være erindrende og tolkende ved å huske tidligere uttalelser og be om å få dem utdypet og relatere ting sagt på ulike tidspunkt til hverandre, og ved å gi fortolkninger av det som ble sagt. Vi erfarte å intervju personer som var samarbeidsvillige, veltalende og kunnskapsrike, noe som gav oss lange og levende beskrivelser omkring fenomenet vi undersøker.

### 3.4 Analyse

Vi har foretatt en kvalitativ innholdsanalyse der vi har fokusert på tekstens mening når vi har foretatt en planlagt bevegelse fra originalteksten til en analyse av informasjonene som er abstrahert fra den (Cohen et al., 2018, s. 674). Analysen av datamaterialet planla vi før intervjuene, og allerede under intervjuene startet analysen når intervjupersonene selv oppdaget nye forhold og betydninger i intervjuet og foretok selvanalyse.

Vi samlet inn tre sett med data; fra en skoleeier, to skoleledere og to grupper med lærere hvor henholdsvis tre (to var syke) og fem lærere deltok. Datasettene ble strukturert og kodet med utgangspunkt i teoriene og konteksten vi mener er mest relevante i forhold til problemstillingen, og i underkategorier etter samlede funn. De kodede dataene ble så samlet i tre kategorier, basert på våre forskningsspørsmål. Tabell 3.1 under viser oversikt over informanter, forkortelser brukt i analysen og omfanget av de innsamlet dataene:

Tabell 3.1 Oversikt over informanter, forkortelser brukt i analysen og omfanget av de innsamlet dataene.

<b>Informanter:</b>	<b>Forkortelse</b>	<b>Lengde intervju</b>	<b>Transkribert tekst</b>
<b>Skoleeier</b> (N=1)	S	52 min	20 sider
<b>Skoleleder skole A</b> (N=1)	A1	53 min	14 sider
<b>Lærere skole A</b> (N=3)	A 2-1, A2-2, A2-3	96 min	10 sider
<b>Skoleleder skole B</b> (N=1)	B 1	49 min	12 sider
<b>Lærere skole B</b> (N=5)	B 2-1, B2-2, B2-3, B2-4, B2-5, B2-5	92 min	10 sider

#### 3.4.1 Transkribering av datamaterialet

Vi transkriberte intervjuene tett opp til intervjusituasjon, henholdsvis 1-7 dager etter gjennomføringen. Det første intervjuet transkriberte vi ordrett og inkluderte pauser, intonasjonsvariasjoner og følelsesuttrykk. Dette var svært tidkrevende og når vi i tillegg fant ut at "en slik form for transkripsjon verken er mulig eller nødvendig når det dreier seg av meningsanalyse av store intervjutekster" (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 209), valgte vi å

transkribere de fire neste intervjuene på en enklere måte, uten å markere disse uttrykkene. Som det fremgår av tabell 3.1 over ble dermed tekstene kortere. For å styrke transkripsjonens pålitelighet hørte vi på intervjuene flere ganger, og stoppet underveis for å diskutere meningen med intervjupersonenes utsagn. Vi erfarte styrken ved å være to når vi hadde ulik oppfattelse og forståelse av det som ble sagt. Vi hørte om igjen og ble enige om en felles forståelse. Særlig viktig og nødvendig opplevde vi at dette var når vi transkriberte de to fokusgruppeintervjuene med henholdsvis 3 og 5 deltakere. Etter transkribering av lydopptakene satt vi igjen med et tekstmateriale på 66 sider i "litterær stil" som utgjør de empiriske dataene i studien. Selv om transkripsjoner er "svekkede, dekontekstualiserte, gjengivelser av direkte intervjusamtaler" (Kvale & Brinkmann 2019, s.205) gir de rike beskrivelser av fenomenet vi ønsket å studere.

#### 3.4.2 Koding og kategorisering

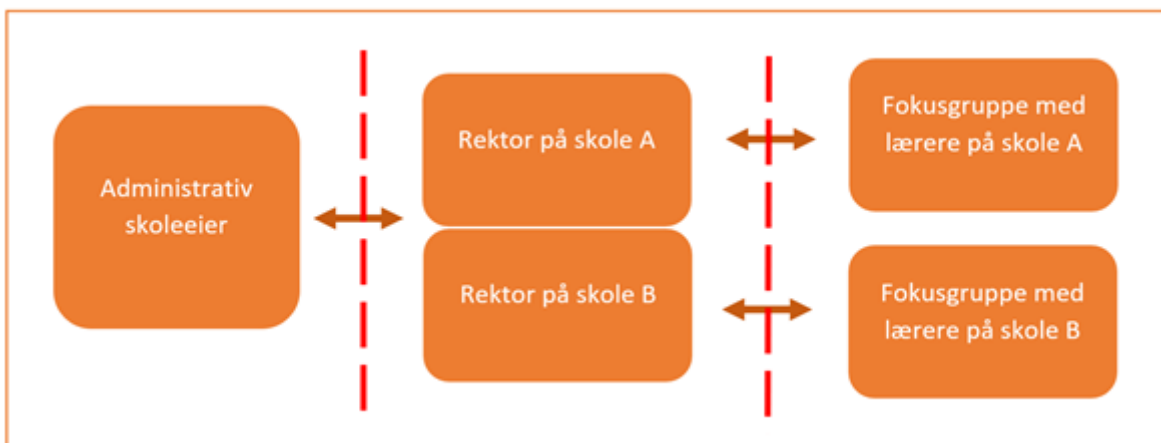
Vi gjennomførte koding og analyse manuelt. Vi benyttet meningsfortetting som analysemetode, og delte arbeidet inn i fem trinn etter modell av Giorgi 1975 for å ha en systematisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2019, s.232). Vi leste gjennom tekstene mange ganger for å se helheten og sammenhengen, og som en begynnende koding. Deretter bestemte vi hva som var de naturlige "meningsenhetene" slik de uttrykkes av intervjupersonene og markerte utsagn som vi mente var viktige funn for å belyse de tre forskningsspørsmålene. I trinn tre tok vi utgangspunkt i "meningsenhetene" fra intervjupersonenes uttalelser, og uttrykte så enkelt som mulig et felles tema som vi var enige om at dominerte "meningsenhetene". Våre tema og viktigste begreper som vi sorterte under er: Felles verdisyn og overordnet mål, lærende møter, tillit, distribuert ledelse, modellering, erfaringsdeling, medvirkning og samskaping og tid til samskaping. I fjerde trinn undersøkte vi temaene i lys av forskningsspørsmålene og plasserte de under de forskningsspørsmålene de hørte til. Som for eksempel at alle uttalelser som dreier seg om samskaping ble plassert under forskningsspørsmål to. Til slutt ble sitater om de viktigste temaene samlet, for å illustrere våre informanternes opplevelse av kollektiv læring i profesjonsfellesskapene de er en del av.

Analyseprosessen har ikke fulgt trinnene fra 1 til 5, men vi har beveget oss frem og tilbake mellom trinnene, mellom den transkriberte teksten, den kodede teksten og kategoriene. Derfor leste vi om igjen mange ganger, diskuterte nye løsninger og flyttet "meningsenhetene" mellom de ulike temaene. Vi ønsket å sikre oss at den fortellingen vi til slutt presenterte var i samsvar med det som ble uttrykt i intervjusituasjonen. Etter hvert lagde vi en matrise med

oversikt over sentrale funn. Vi anser denne for å være svært reduksjonistisk, men likevel et verktøy for å illustrere likheter, forskjeller og sammenhenger. I tråd med synet på analyse slik det kommer frem hos Maxwell (2013), så anser vi at "analyse av data ikke bare omhandler koding og kategorisering av data, men tenkning over intervjutranskripsjonene, observasjonsnotater, skriving av memoer, utvikle kodekategorier og anvende dem på dataene, analyse av narrative strukturer og kontekstuelle forhold, og lage matriser også er viktige del av dataanalysen" (s. 105).

### 3.5 Utvalg

Figur 3.1 under viser hvilke informanter vi intervjuet, og under følger en redegjørelse for hvordan vi foretok utvalget.



Figur 3.1 Oversikt over studiens datakilder og stafettholdere.

Den første intervjupersonen er valgt på bakgrunn av problemstillingen, og representerer skoleeier i en norsk kommune og kan regnes som en *eliteperson* (Kvale & Brinkmann 2019) som har lang erfaring og mye kunnskap om fenomenet vi undersøker. Intervjupersonen kan også betraktes som en *gatekeeper*, som i metodesammenheng betegner en person som kan gi tilgang til informanter, noe denne skoleeieren gjorde. I det første intervjuet ba vi representant for skoleeier om å peke på to skoler som er like i mye, men ulike i det fenomenet vi skal undersøke.

Vi valgte strategisk utvelgning som utvalgsmetode, nærmere bestemt snøballutvelgning, når vi skulle finne de to skolene som var aktuelle å undersøke hos samme skoleeier. Vi mener snøballutvelgning er en relevant metode for oss fordi den er egnet for studier av

nettverksmønstre og studier av områder hvor forskeren har begrenset innsikt. I tillegg er det "vanskelig å finne passende case" ettersom det "kreves ganske omfattende kunnskap før valg kan gjøres» (Andersen, 2013). Derfor fant vi det hensiktsmessig å be skoleeier som har kunnskap om de ulike skolene, om å identifisere to skoler som utgjør utvalget i vårt casestudie i denne masteroppgaven.

Utvalgskriteriene var:

- Skolene er like i at de ligger i samme kommune og har hatt samme fokus og oppfølging fra skoleeier med å utvikle en lærende organisasjon, har rigget seg med nokså lik struktur og metodikk i møter, er opptatt av læring i profesjonsfellesskapet.
- Skolene har hatt ulik utvikling når det gjelder utviklingen av profesjonsfellesskap og kollektiv læring
- En skole der skoleledere og lærere opplever det som utfordrende å utvikle profesjonsfellesskap og kollektiv læring.
- En skole der skoleledere og lærere opplever mestring, når det gjelder å utvikle profesjonsfellesskapet og kollektiv læring

Skoleeier pekte på fire skoler i kommunen som fyller disse kriteriene. To barneskoler og to ungdomsskoler. Disse skolene ble forespurt om å delta av skoleeier, en barneskole og en ungdomsskole sa ja. Vi besøkte disse skolene og foretok intervjuene der. Vi diskuterte med skoleeier om det hadde betydning om det var to ulike skoleslag og ble enige om at det ut ifra kriteriene ikke hadde stor betydning. Ut fra skoleeiers vurderinger, kan vi anta at skolene er ulike på den avhengige variabelen, det vi skal undersøke; kollektiv læring i profesjonsfellesskapene. Vi ønsket ulikhet fordi dette gir "økt fokus på hovedsammenhenger" (Andersen, 2013 s.103), som kan bidra til å identifisere faktorer som fremmer skoleeiers bidrag til kollektiv læring og faktorer som kan virke hemmende for en slik utvikling. Når vi skulle foreta et utvalg av lærere til fokusgruppeintervju ba vi rektorene peke på 5-6 lærere som kunne delta i et fokusgruppeintervju. Vi ba om et utvalg lærere med ulik alder og ansiennitet, ulike funksjoner som: representant i plangruppe, kommunale nettverk på tvers av skoler og team. Dette gjorde vi for å bringe inn størst mulig varians for å danne et mest mulig helhetlig bilde av hvordan samskaping foregår og blir oppfattet i lærernes profesjonsfellesskap.

### 3.6 Validitet og reliabilitet

For å sikre studiens kvalitet har vi forsøkt å tilstrebe høy validitet og reliabilitet. Validitet handler om gyldighet, nærmere bestemt "gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til" (Thagaard, 2018, s. 189) og knyttes til resultatene av forskningen og tolkningen av data. Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, og "er et kriterium for at forskningen er utført på en troverdig og tillitvekkende måte" (Thagaard, 2018, s. 187). Et kvalitativt studium vil alltid være påvirket av ulike forhold slik at det ikke vil være mulig å nå opp til de validitets- og reliabilitetskriteriene som er utviklet for kvantitativ forskning. Målet er likevel å sikre studien best mulig mot trusler mot troverdighet og pålitelighet. Vi vil videre redegjøre for hvordan vi har tilstrebet høy validitet og reliabilitet.

#### 3.6.1 Validitet

For å tilstrebe høy validitet har vi blant annet foretatt en validering i syv stadier; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2019, s 278). I planleggingsfasen leste vi teori og forskning om temaet vi ønsket å studere: kollektiv læring i profesjonsfellesskapet. Vi diskuterte utledningen fra teori til forskningsspørsmål sammen og med veileder, kolleger og medstudenter. Når vi planla undersøkelsesopplegget og metodene vi ville ta i bruk, diskuterte vi oss frem til det designet og de metodene som ville best egnet for å produsere kunnskap om hvordan skoleeier kan bidra til kollektiv læring i profesjonsfellesskapet. For å sikre høy validitet under intervjuingen, satt vi oss grundig inn i temaet, forsøkte å påse at vi hadde forstått informantenes mening riktig, og fokuserte på intervjuets kvalitet (se kapittel 3.3.4). Under transkriberingen brukte vi lang tid på å få til en gyldig overføring fra lyd til skriftlig tekst. Vi hørte mange sekvenser flere ganger og diskuterte oss frem til enighet om hva som ble sagt, og av hvem. Valideringen av analysen ble gjennomført ved at vi strukturerte teksten i kategorier, omstrukturerte funnene og gikk stadig tilbake til transkripsjonsteksten, snakket sammen, diskuterte tekstens mening på nytt, mottok veiledning og fant i dialog med veileder en mer hensiktsmessig måte å presentere funnene på. En utfordring når vi skulle analysere var kompleksiteten i å presentere funn fra to ulike case, elleve informanter og tre ledd i den pedagogiske verdikjeden. Det sjette stadiet handler om validering og nå presenterer vi de ulike valideringsprosedyrene vi har foretatt underveis i prosessen. Validering av rapporteringen innebærer at vi tilstreber en valid beskrivelse av hovedfunnene i denne studien. Vi vil videre redegjøre noe mer for hvordan vi har tilstrebet høy validitet.

Begrepsvaliditet angår forholdet mellom teoretiske, abstrakte begrep og operasjonalisering i form av en måling (Cohen et al., s. 256). Om validiteten er god avhenger av om begrepet er operasjonalisert slik at det er "treffende og dekkende for det teoretiske innholdet av begrepet" (Grønmo, 2016, s. 252). Vi har i innledningen og i teorikapittelet operasjonalisert sentrale begreper som er sentrale for denne studien: kollektiv læring, profesjonsfellesskap og samskaping.

Ytre validitet handler om hvor representative funnene i undersøkelsen er for en større populasjon, og her vil casestudier, som vårt, stille svakere enn andre studier ettersom kun noen få enheter undersøkes. Selv om mangel på ytre generaliserbarhet følger kvalitative studier, så kan studien likevel gjøre rede for en populasjon ved å belyse for eksempel et idealtilfelle (Maxwell, 2013, s.137). Indre validitet handler om hvorvidt eksperimentet er gjennomført på en tilfredsstillende måte; Indre validitet fremheves ofte som casestudiers styrke, og dreier seg om kvalitet og troverdighet (Andersen, 2013, s.14) "Den viktigste fremgangsmåten for å vurdere validiteten er å foreta systematiske og kritiske drøftinger av undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og datamaterialet" (Grønmo 2016, s.257).

Vi tar særskilt i betraktning kommunikativ validitet og kompetansevaliditet ettersom disse er særlig vanlig ved vurdering av kvalitative data. For å oppnå kommunikativ validitet har vi gått i dialog med ulike diskusjonspartnere for å "avklare hvorvidt materialet er godt og treffende ut fra problemstillingen i studien" (Grønmo, 2016, s.257). Et eksempel er da vi la frem analysen av det begrensede datasettet for medstudenter og foreleser, og da vi la fram og diskuterte prosjektbeskrivelsen, datainnsamlingsmetoden, analysen og drøftingen med veileder.

Kompetansevaliditet handler om vår kompetanse for innsamling av kvalitative data, det vil si våre erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner knyttet til datainnsamling. For vår del, som uerfarne forskere, har vi forsøkt å styrke kompetansevaliditeten ved å utvikle et nært forhold til intervjupersonene for å finne fram til den informasjonen som er mest relevant for problemstillingen (Grønmo, 2016, s.257). Siden vi ikke hadde tidligere erfaringer med å gjennomføre intervju, gjorde vi tiltak for å styrke vår, og studiens, validitet. Som beskrevet i kapittel rettet vi oss etter de kvalifikasjonskriteriene skissert av Kvale & Brinkmann (2019) og trente på å gjennomføre intervju med hverandre.

### 3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet og "etableres gjennom overbevisende dokumentasjon av framgangsmåter, datagenerering og analyse" (Andersen, 2013 s. 14). Vi



har sikret studiens reliabilitet ved å beskrive metoden for utvelging av informanter, hvordan datainnsamlingen er gjennomført og hvordan vi har analysert intervjuene, med den hensikt å sikre studiens kvalitet og pålitelige resultater. Reliabilitet sier noe om forskningsresultatenes pålitelighet og målbarhet, og "behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere." (Kvale & Brinkmann, 2019, s.276). Som nevnt i kapitlet om validitet er det i denne studien, flere trusler mot validiteten, som igjen påvirker reliabiliteten. Vi har vært oppmerksomme på "forskernes bias og intervjupersonenes reaktivitet", som ifølge Maxwell (2013) er de to hovedtruslene mot validitet (s.124) I denne studien har vi bedt skoleeier om å velge en skole som har lyktes og en skole som i mindre grad har lyktes med å utvikle seg som lærende organisasjoner. Med dette utgangspunktet forventet vi ulike resultater hos skole A og skole B. Vi har vært klar over at det dermed er en fare for at vi skulle ha forutinntatte holdninger som kunne påvirke vår forståelse og tolkning av funnene fra intervjuene i både positiv og negativ retning. Vi har forsøkt å veie opp for dette ved å diskutere funn flere ganger oss imellom og med veileder. Ved første gjennomgang ble vi overrasket over at skolene virket mer like enn forventet når det gjaldt graden av medvirkning og samskaping, i andre runde oppdaget vi betydningsfulle ulikheter mellom dem, mens i tredje runde så vi mer nyanserte ulikheter mellom skolene, men også mellom lærerne i fokusgruppene. Et grep vi gjorde for å få frem flere nyanser var å høre intervjuene på nytt og skille mellom hver enkelt intervjuperson og ikke beskrive funn og sitater fra fokusgruppen som en helhet.

### 3.6.3 Hva kan resultatene brukes til

Kvalitative studier har som mål å utvikle en forståelse av det fenomenet som undersøkes. Derfor er det *tolkningen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet*" (Thagaard, 2018, s.193-194). Tolkningen av resultatene i den kvalitative studien vår er ikke generaliserbare, men vi kan likevel anta at forskningen har en viss grad av overførbarhet, det vil si at vi kan trekke ut implikasjoner som kan brukes også i andre kontekster enn den det er forsket på.

Studien kan forhåpentligvis bidra til økt kunnskap om og innsikt i hensiktsmessige strategier i arbeidet med læring på tvers av nivåene i den pedagogiske verdikjeden. Ettersom vi har valgt casestudium kan ikke funnene generaliseres direkte til en videre populasjon, men vi håper å belyse et idealtilfelle som kan ha overføringsverdi til andre skoleeiere, skoleledere og lærere, og til aktører i den organisasjonen vi undersøker.

### 3.7 Personvern/ etiske betraktninger

Hele forløpet i en intervjuundersøkelse er "fylt med moralske og etiske spørsmål" (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 95). Etiske problemstillinger kan knyttes til ulike stadier i en forskningsprosess, både under planleggingen, tematiseringen, før under og etter intervjuet, i analysearbeidet og ved rapporteringen. Det etiske perspektivet i denne studien er ivaretatt ved at vi har fulgt de *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH, 2021). "Retningslinjene er rådgivende og skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer, fremme ansvarlig forskning og forebygge uredelighet" (NESH, 2021). Retningslinjene har vi lagt til grunn i hele prosessen, fra planlegging og gjennomføring til formidling. Retningslinjene omhandler ulike forskningsetiske forpliktelser som angår forskerfellesskapet, hensynet til personer, grupper/institusjoner, oppdragsgivere/samarbeidspartnere og forskningsformidling. Når det gjelder hensynet til personer, så har forskere "ansvar overfor alle personer som inngår i eller deltar i forskning, og skal respektere deres menneskeverd, ta hensyn til personlig integritet, sikkerhet og velferd". Et forskningsetisk hovedprinsipp er informert samtykke (NESH, 2021).

Mange forskningsetiske problemstillinger er omfattet av GDPR- General Data Protection Regulation, en lov vedtatt av EU som handler om behandling av personopplysninger (Personopplysningsloven, 2018, §1). Gjeldende GDPR-regler er ivaretatt blant annet ved at vi før intervjuene innhentet informert samtykke fra intervjupersonene der vi gjorde rede for formålet med studien, begrunnelse for valg av intervjuperson, hva det innebærer å delta samt rettighetene til å si nei og trekke seg (se vedlegg 4). Vi orienterte om personvern og plan for oppbevaring og bruk av opplysninger. I den forbindelse tok vi i bruk diktafon-appen til UIO for sikker og tidsbegrenset lagring hos UIO. "Konfidensialitet i forskningene refererer til enigheten med deltagerne om hva som kan gjøres med dataene" (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 106). Vi informerte om at dataene ville bli slettet senest etter seks måneder. Under transkriberingen anonymiserte vi all informasjon som kan identifisere skoler og personer.

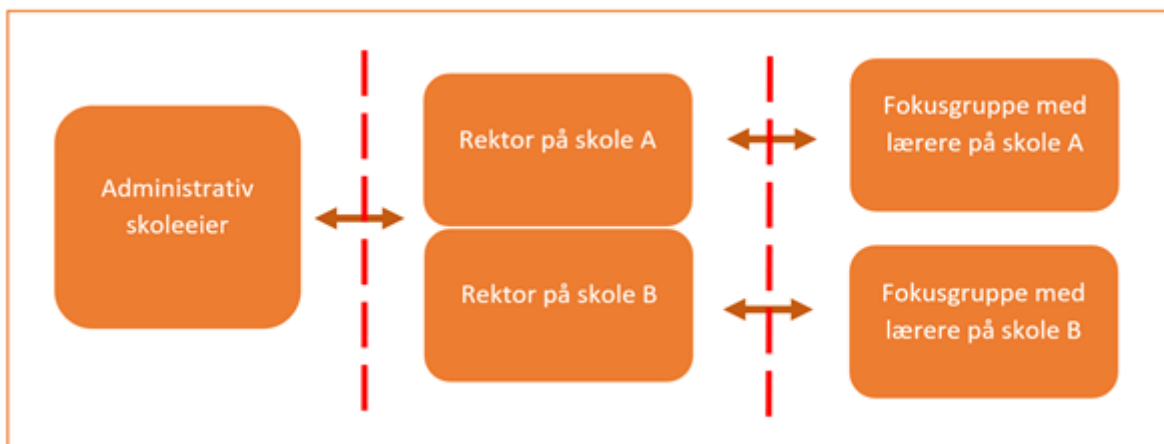
I forbindelse med fordypningsprosjektet søkte vi og fikk godkjenning fra NSD til innsamling av data. Som forskere har vi vært bevisste på vår rolle og oppmerksomme på faktorer i prosessen med intervjuundersøkelsen som kan ha konsekvenser for intervjupersonens situasjon, under og etter intervjuet finner sted. Det var viktig å tydeliggjøre formålet og sikre at det ikke oppstod etiske dilemmaer som når vi spurte første aktør om å peke på skoler som får til og ikke får til kollektiv læring. Poenget er ikke å henge ut de som ikke får til, men å

belyse faktorer som fremmer, eventuelt hindrer kollektiv læring. I de øvrige intervjuene forberedte vi intervjupersonene på hensikten med undersøkelsen, som er å få en beskrivelse av situasjonsbildet i organisasjonen.

Det er en utfordring i vår studie å sikre konfidensialitet og anonymitet fordi skoleeier kan regnes som et idealtilfelle og muligens gjenkjennes av andre innenfor samme profesjon. Derfor har vi hatt fokus på at personer, skoler og kommune ikke kan identifiseres. Vi har unnlatt å si noe om geografisk plassering av kommunen, vi nevner ikke skolens navn, vi har anonymisert alle intervjupersonene og andre som blir omtalt i intervjuene. Ved bruk av sitater har vi tatt stilling til hvordan vi refererer når informantene snakker dialekt og har omformulert til normalisert bokmål ettersom "et ordrett sitat vil stride mot prinsippet om anonymitet" (Thagaard, 2018, s. 206). Det har imidlertid vært viktig å redigere teksten på en slik måte at dens meningsinnhold er bevart, for å ta hensyn til dataenes pålitelighet (Thagaard, 2018). I vår studie representerer deltagerne samme nettverk, som medfører at anonymitet er en større utfordring å håndtere. Om publisering kan skape problemer for deltakerne, bør det vurderes om presentasjonene av resultatene bør klausuleres (Thagaard, 2018 s, 207). Denne vurdering ble tatt i samråd med veileder, og vi ble enige om at studiens anonymisering var ivarettatt i henhold til gjeldende GDPR slik at klausulering ikke var nødvendig.

## 4 Presentasjon av data og analyse

I dette delkapittelet vil vi presentere våre empiriske funn. Vi presenterer dataene strukturert etter leddene i den pedagogiske verdikjeden, hvor vi beskriver kontekst og funn fra intervjuene med hver aktør. Vi undersøker hvordan skoleeier kan bidra til kollektiv læring i profesjonsfellesskapene i to relativt store skoler i en middels stor norsk kommune. Vi starter med skoleeier og følger de sentrale strategiene herfra til de to skolene. For å belyse sammenhengen og læringen i organisasjonen har vi spesielt sett på graden av samskaping, hvordan ledelse er distribuert og tillitsrelasjonene mellom aktørene i de tre leddene i verdikjeden vist i figur 4.1 under:



Figur 4.1 Oversikt over studiens aktører/stafettholdere.

### 4.1 Skoleeier

Intervjupersonen hos skoleeier startet i rollen som "skolesjef" i kommunen for ti år siden og har hatt faglig og administrativt ansvar for skolesektoren i kommunen. Organisasjonen har tidligere vært en "trenivåkommune", der skolesjefen har rapportert til kommunaldirektør for oppvekstområdet i kommunen. Nå har kommunen omorganisert til to nivåer og gjort rektorene til virksomhetsledere, "vår skolesjef" er nå en av rådgiverne i kommunaldirektørens stab. I forbindelse med fagfornyelsen ble det ansatt en ny rådgiver som supplerte og støttet skoleeiers arbeid med å bygge "strukturene som må til for å få visjonene ut i virksomheten" (S). I tillegg har administrativ skoleeier en stab med flere rådgivere som støtter kvalitetsutviklingen i skolene.

"Skolesjefen" er utdannet lærer, har noe formell lederkompetanse, lang erfaring og realkompetanse gjennom å ha hatt ulike lederstillinger innenfor skole de siste 30 årene. Gjennom intervjuene fikk vi inntrykk av "skolesjefen" som en reflektert og kunnskapsrik leder, med en tydelig og klar visjon. "Skolesjefen" er dedikert til oppgaven og fremmer viktigheten av å bygge trygghet og tillit i alle ledd i den pedagogiske verdikjeden: "Det store bildet er å skape et trygt miljø som gjør at folk kan blomstre og tørre å gjøre feil, og få heder og ære for suksesser og det er egentlig det som er greia" (S).

#### 4.1.1 Organisasjonsutvikling

Skoleorganisasjonen har hatt fokus på å få til felles retning og verdisyn gjennom flere år, og skoleeier og skoleledere nylig har "begynt å kalle det for hjørneflagg" (S). Hjørneflaggene er markører for rammene som skolene forholder seg til. "Innafor her, spiller dere, men dere må være på denne banehalvdelen, mens i nabokommunen kan de godt spille på hver sin" (S). Ett av hjørneflaggene er kommunens overordnede mål som vi finner uttrykt i utviklingsplanene: "Inkludering og mestring – alle lærer". Verdisyn og overordnet mål skal prege alt utviklingsarbeid i alle ledd i den pedagogiske verdikjeden (S). Skoleeier fremhever at det er stor grad av autonomi i den pedagogiske verdikjeden, bare en forholder seg til felles verdisyn og går i samme retning. Felles verdisyn for skoleorganisasjonen er at de

jobber helhetlig med hele mennesket, og mer enn det rent skolefaglige handler det om alle de menneskelige relasjonene, skolens rolle i samfunnet, ha hjerte på rett plass, og at hjerte og hjerne er forholdsvis bra dimensjonert i forhold til hverandre (S).

Andre viktige verdier skoleeier fremhever er et ønske om at lærerne skal ta ansvar for alle elevene på skolen, slik alle rektorene skal ta ansvar for alle elevene i kommunen, og at "alle hjelper hverandre" (S). Skoleeier anser fagfornyelsen for å være en "gavepakke" ettersom den fokuserer på helhet og sammenheng. Som støtte til arbeidet med å forankre et felles verdisyn, har kommunen valgt å bli Circle of Security<sup>1</sup>-kommune. Gjennom programmet COS utdanner de "ressurspersoner innenfor forebygging av vold og utagering, og skolerer alle skolene i COS

---

<sup>1</sup> Circle of security – trygghets sirkelen er et verktøy som baserer seg på at voksne lærer å forstå barns adferd og behov for dermed å skape god tilknytning til barnet. Programmet baserer seg på tilknytningsteori, som danner rammeverk for å forstå barns sosiale- og emosjonelle utvikling. Mange kommuner har kurs for foreldre i COS, det gjør også denne kommunen. I tillegg skolerer de ansatte i oppvekst i metoden for å bidra til en likere praksis, i alle virksomhetene, om hvordan å møte barnet på en anerkjennende måte.

som et verdigrunnlag. Circle of security er rett og slett en verdiplattform for hvordan vi jobber med unger og at vi er der for dem" (S).

Da intervjupersonen ble hentet inn til kommunen for ti år siden, var det et uttalt mål fra arbeidsgiver at skolene skulle utvikles til å en lærende organisasjoner. Fra starten av denne prosessen har skoleeier hentet inn ekstern kompetanse og fått støtte i prosessen ved å samarbeide med blant annet Knut Roald og universitets- og høyskolemiljøer. Det første steget de tok var å utforme struktur for og innhold i møter og nettverk i vekslingen mellom skoleeier- og skolelederleddet. I begynnelsen var det "skolesjefen" som satt agendaen, ledet og modellerte lærende møter for skolelederne, og senere har de gradvis gått over til at det er skolelederne som har overtatt ansvaret for planlegging av innholdet på denne arenaen. Skoleeier signaliserer at det å utvikle en lærende organisasjon er en trinnvis og tidkrevende prosess, men at kommunen har etablert medvirkningsprosesser i alle ledd og mellom leddene i den pedagogiske verdikjeden, og det er lagt til rette for medskapning mellom aktørene. Det har tatt lang tid å få til medskapning og det er ulikhet mellom skolene når det gjelder i hvilken grad de får til reell medskapning. Skoleeier uttrykker at dette ikke handler om vilje, men at andre faktorer som for eksempel mangel på overskudd og håndtering av kriser, påvirker kapasiteten til å samarbeide:

Det å være med fra bunn opp har vi jobba mye med fra lærersida ute på skolene. Det er nok litt strekk i laget på hvor godt man får det til. Det handler ikke om viljen, men å ha overskuddet til å få lagt de stega. Hvis du skal ha reell medskapning, så er det veldig mange steg, men flere og flere får det godt til og alle får det litt til. Alle har nok medvirkning og medskapning. Noen får godt til dette med forberedelser og prosesser og å være i forkant. Og noen er for mye i krisene og blir hengende litt etter (S).

Skoleeier og skolene i kommunen har trent på lærende møter, medvirkning og medskapning over flere år og det påpekes at når oppdraget er at: "Vi skal være en skolekommune, vi skal ha et helhetlig verdisyn og vi skal jobbe som en lærende organisasjon, så du må på en måte stå i det over tid og være utholdende." (S) Skoleeier forteller at de har flere arenaer for samhandling mellom skoleeier- og skolelederleddet som eksempelvis rektormøter, skoleledermøter og kvalitetssamtaler. Rektormøtene, der alle er samlet, møtes en gang per måned, de tar for seg administrative avklaringer, økonomi og drift. Rektorene er videre delt i mindre grupper for å få til større grad av medskapning og involvering. Denne strukturen fungerer som IGP- metoden (Individuelt – Gruppe – Plenum), der de små rektorgruppene

fungerer som G – gruppe, og det store rektormøtet fungerer som P – plenum. De små rektorgruppene møtes også en gang per måned for å arbeide med skoleutvikling og planlegge skoleledermøtene: "Vi har vi gjort den omlegginga at vi har lagd tre rektornettverk, og så er det det rektornettverket som planlegger skoleledermøtene" (S).

Skoleledermøtet er en arena for skoleeier og alle skoleledere i kommunen - rektorer og inspektører. De møtes en dag i måneden. Skoleeier forteller at det har vært flere formål med denne arenaen, "men nå fokuserer vi på lederutvikling, altså hvordan kan vi støtte hverandre i å kjøre gode prosesser på egen skole" og at det nå er "rektornettverket som planlegger skoleledermøtene" (S). Skoleeier fremhever også at denne organiseringen bidrar til å "ansvarliggjøre rektorene i forhold til utviklinga de er en del av" (S). Skoleledermøtene fungerer som modell for en praksis skoleeier og skoleledere ønsker skal spres og utvikles i alle ledd i verdikjeden. Rektorene og skoleeier planlegger innholdet i skoleledermøtene sammen, noe skoleeier mener kan bidra til sterkere motivasjon for å delta og å medvirke i møtene, som igjen kan lede til at skolelederne opplever læring og har utbytte av å delta.

Motivasjon for å delta vil variere ut fra flere faktorer. Det ene er at man kommer inn og ønsker å få noe ut av det, og hvis man føler at man må være der, så er det ikke sikkert man får så mye ut av det. Det er litt forskjell (S).

I skoleledermøtene modelleres også eksempler på praksis som skoleledere og lærere ønsker å utvikle, som baklengs planlegging, modellering og samskriving. Slik får skolelederne innblikk i god praksis ved andre skoler og mulighet for å ta dette med til egen skole. For eksempel kan lærere fra en skole viser frem ny pedagogikk i matematikk, en aktiv undervisningsform de har lykkes med og som er en del av fagfornyelsen. Et annet eksempel som trekkes frem er at en skole som har kommet langt når det gjelder utvikling av periodeplaner med medskaping i hele lærerkollegiet og med elever, viser frem sitt arbeid slik at det synliggjøres for øvrige skoler og de kan herme etter den, - en samarbeidsform der "alle hermer etter hverandre" (S). Skoleeier forteller at skolene i kommunen har arenaer der skoleledere og lærere samarbeider om utviklingsarbeid en dag i uken, og at organisasjonen har jobbet lenge med at "den viktigste utviklingen faktisk skjer på team" (S) der lærerne samarbeider.

Kvalitetssamtalene er en møtearena mellom skoleeier, skoleledere og lærere. Skoleeier kommer rundt til alle skolene og følger opp skolenes arbeid med utviklingsmål og elevenes resultater på Nasjonale prøver. I en organisasjon med stor grad av distribuert ledelse bruker

skoleeier den årlige kvalitetssamtalen som en arena for å fange opp hva som skjer i praksis ute på skolene for å få et bilde av hva skoleeier og andre tjenester kan bidra med for å få til kvalitetsutvikling.

I kvalitetssamtalen kan vi innhente nok kunnskap om hva som skjer i de forskjellige klassene, hvordan de ligger de an i lesing og regning, og hvordan klassemiljøet er. Vi spør også om de får vi hjelp av leseveilederen, og om vi kan gjøre noen kvalitetsforbedringer hvis det er sånn at det er noen klasser som ikke utvikler seg (S).

Skoleeier har også etablert nettverk for lærere på tvers av skolene der ressurslærere<sup>2</sup> i lesing, regning og IKT/programmering fra alle skolene i kommunen deltar. Mange av ressurslærerne har tatt videreutdanning innenfor det faget/ ferdigheten nettverket jobber med. Skoleeier gir ikke redusert undervisningstid, men ressurslærerne kompenseres med et funksjonstillegg. Ansatte hos skoleeier har faglig ansvar for å drive arbeidet frem, og det en forventning fra skoleeier om at ressurslærerne skal ha en arena der de kan dele sin kompetanse på hver enkelt skole. Til tross for at skoleeier fremhever viktigheten av at samarbeidet i lærende nettverk må være planlagt og målrettet, så virker det ikke som det er en fastlagt struktur for hvordan kunnskapen/læringen skal spres videre i organisasjonen.

#### 4.1.2 Distribuert ledelse

Skoleeier er opptatt av å skape helhet og sammenheng på tvers av organisasjonen ved å distribuere ledelse i flere ledd i den pedagogiske verdikjeden. Skoleeier har fokusert på å ansvarliggjøre rektorene i rektornettverkene og vektlagt autonomi i alle ledd:

Og vi må ha inn autonomi. Politikere må ha autonomi og administrativt lederledd må ha autonomi, skoleledere må ha autonomi og lærerne må ha autonomi og elevene må ha autonomi. Den kjeden av autonomi, i alle ledd, det er viktig. Så det å detaljstyre skoler, det driver vi ikke med (S).

Skoleeier er opptatt av at distribuering av ledelse må være planlagt og målrettet:

Hva skal vi med leseveiledere, regneveiledere og lærerspesialister hvis ikke vi får de til å virke i organisasjonen? For de må være en planlagt brikke i en organisasjonsutvikling for hvis ikke de er det, så er det jo ikke noen vits i å ha dem. Du kan ikke bare ansette

---

<sup>2</sup> Disse ressurslærerne omtales som leseveileder/regneveileder av informantene.



de og si - gjør en jobb – det må være mål og mening og det må henge sammen med alt det andre vi gjør i en skole (S).

Skoleeier trekker videre frem at en lederutfordring med distribuert ledelse er å ha ordninger som sikrer at man klarer å holde oversikten over og kontroll med "hva som skjer i de ulike klassene, hvordan ligger de for eksempel an i regning, lesing, hvordan er klassemiljøet? Kan vi gjøre noen kvalitetsforbedringer? Er det sånn at det er noen klasser som ikke utvikler seg? Rektor må ha kontroll på det", og trekker videre frem et eksempel fra en kvalitetssamtale på en skole der det kom frem at svake resultater på nasjonale prøver i engelsk viste seg å komme av at læreren ikke likte engelsk. Eksempelet trekkes frem for å illustrere at dette burde rektor ha fanget opp før.

#### 4.1.3 Samarbeid og samskaping

Skoleeier er tydelig på at det er viktig å etablere gode og trygge tillitsrelasjoner til skolelederne ved å bygge en kultur der "vi er glade i hverandre i lederleddet i kommunen, alle har det bra på jobb og er trygge, slik at de tør å gjøre feil, kan innrømme utfordringer slik at skoleeier kan intervensere" (S). Skoleeier ser på det som viktig å "hjelperektorene med ryggen" siden de har mer enn nok med "fronten og flankene". Skoleeier viser forståelse for at rektorene har en krevende posisjon og sier at "Hvis det kommer skudd bakfra blir det tøft", og derfor må de ha støtte. Relasjonsbygging mellom leddene i verdikjeden trekkes også frem som viktig ettersom det, "ifølge Vivian Robinson, sprer seg helt ut i klasserommet" (S).

Skoleeier har erkjent nødvendigheten av at tid til samskappingsprosesser forutsetter en reduksjon i omfanget av oppgavene skolelederne har. For å kunne fokusere på de faglige og pedagogiske oppgavene som er nødvendige for læring og utvikling, må "byråkratiet ned". Som en del av utviklingen mot en lærende organisasjon har skoleeier omstrukturert det administrative for at rektorene skal få mer tid til å jobbe med pedagogisk og strategisk arbeid. De har tatt bort alle skolesekretærene og opprettet en sentral merkantil enhet som betjener skolene med alt fra elevpermisjoner, fakturabehandlinger, lovverk, digitalisering, arbeidsavtaler og ansettelsesprosesser. Skoleeier sier: "Vi har jo prøvd å få ned byråkratiet. Det er en del av utviklingen av lærende organisasjon". Og videre forklarer han at "Det har jo hatt en pris, og det er klart skolene har merka det ved at det er noe som er blitt borte ute på skolene som de har måttet tette igjen". I den forbindelse er det noen av de større skolene som har ansatt servicemedarbeidere i mindre stillinger. Et annet eksempel på frigjøring av tid som skoleeier har jobbet frem er styrking av tverrfaglig samhandling i "laget rundt barnet" "Vi

bruker modellen Bedre Tverrfaglig Innsats<sup>3</sup> (BTI): for å bygge bedre tverrfaglig samhandling sånn at skolene skal få mer tid til å drive med strategisk utvikling" (S).

Sentrale strategier skoleeier har tatt i bruk for å skape sammenheng i organisasjonen er blant annet: bygge arenaer for samhandling, utvikling av lærende organisasjon, lærende møter, modellering, tillitsrelasjoner, medvirkning og medskaping, distribuering av ledelse og målrette innsatsen ved å ha felles verdisyn og overordnet mål. I tillegg har skoleeier "tatt ned byråkratiet" og styrket tverrfaglig samhandling for å sette av tid til medskappingsprosesser.

## 4.2 Skole A

Skole A er en ungdomsskole med ca. 500 elever fordelt på 8. - 10.trinn. Her samles elever fra flere av kommunens barneskoler. Det er ca. 60 lærere ved skolen og ledelsen består av rektor og tre inspektører. Skolens utviklingsområder er å utvikle seg organisatorisk og faglig knyttet til kravene i den reviderte læreplanen, LK20. De har satt et spesielt fokus på tverrfaglig periodeplanlegging, undervisvurdering og på det å være en karakterfri og anmerkingsfri skole som en tilnærming til verdigrunlaget i læreplanen og i COS.

Skolens arenaer for samarbeid mellom skoleleder og lærere er utviklingstid, utviklingsgruppe, trinnmøter og teamledermøter. Lærerne og ledelsen møtes i tillegg av og til i teamtid. Utviklingstid er en møtearena for skoleledelsen (rektorer og inspektører) og alle lærerne som gjennomføres ukentlig på tirsdager. Formålet med møtet er å arbeide med felles utviklingsarbeid som for eksempel tverrfaglig planlegging, undervisvurdering, karakterfri skole og COS. Utviklingsgruppen består av ledelsen ved skolen og en gruppe lærere som har søkt seg dit. De møtes annenhver uke og samhandler om utviklingsarbeid ved skolen og legger planer for utviklingstiden. Andre arenaer for samhandling mellom lærerne er teammøter, fagnettverk på tvers av trinn, timeplanlagt fagsamarbeid på trinn i basisfagene; norsk, matematikk, engelsk og uformelle møter. Skolen har også ressurslærere som deltar i lærende nettverk mellom skoler i lesing (leseveileder), regning (regneveileder) og IKT/programmering.

---

<sup>3</sup> Bedre tverrfaglig innsats "er en samarbeidsmodell for tidlig intervensjon og tverrfaglig samarbeid. Den er egnet for tjenester som møter barn, unge og foresatte det er knyttet undring eller bekymring til."  
<https://www.visma.no/tidlig-innsats/bti-bedre-tverrfaglig-innsats/>.

### 4.3 Skoleleder A1

Skoleleder A1 har vært rektor på skole A i ti år, er utdannet lærer, har skolelederutdanning, og lang erfaring som skoleleder fra ulike skoleslag. Rektor fremstår som en kunnskapsrik og engasjert leder som er opptatt av elevenes trivsel og læring, og av å støtte lærerne i arbeidet med å utvikle praksis for å bidra til dette. Vi gjenkjenner flere av holdningene og verdiene som skoleeier gir uttrykk for ettersom de jobber "etter prinsipper og tanker fra BTI og COS- alle skal med, respekt, inkludering og mestring" (A1).

#### 4.3.1 Organisasjonsutvikling

Skoleleder A1 sier at "vi har et sånt kollektivt verdisyn, både her lokalt på skolen og i hele kommunen, og det handler om å se eleven". Verdisynet strekker seg ut over skoleorganisasjonen og preger alle virksomhetene i laget rundt barnet. Hele oppvekstsektoren med barnevern, pedagogisk psykologisk tjeneste, psykisk helse, barnehage og skole har deltatt i programmer som COS og BTI, noe som har bidratt til at hele organisasjonen jobber etter de samme prinsippene. Det overordnede målet er at alle skal være inkludert og oppleve mestring. Det felles verdisynet "gjør noe med holdningene og hvordan vi rigger oss, for eksempel har vi blitt en anerkenningsfri skole, karakterfri skole, etter initiativ fra lærerne" (A1). A1 opplever at skoleledermøtet bidrar til støtte i lederrollen og fungerer som en læringsarena i skoleledelse. Arenaen gir mulighet for å utvikle seg som leder og bidrar til læring for eksempel gjennom diskusjoner, erfaringsdeling, evaluering av prosesser og praksiser. Skoleleder A1 hevder å ha "lært mye i denne jobben her. Jeg har endret meg og jeg har lært utrolig mye, at læringen foregår gjennom interessante diskusjoner, og at det er gøy når vi forbereder oss til skoleledermøtene" (A1). Rektorene er ansvarlige for innholdet i rektormøter og skoleledermøter og A1 mener dette har bidratt til at de har "gode møter". Når skolene jobber med utviklingsarbeid og visjonsarbeid foregår også det i skoleledermøtene. Skoleleder A1 sier at en inndeling i mindre rektorgrupper er mer hensiktsmessig enn møter der alle skolelederne deltar når de for eksempel skal lage felles utviklingsmål i organisasjonen: "Jeg, som er i lille rektorgruppa, plikter å ha møter med rektorene på de andre ungdomsskolene for å ta med det de mener inn i møtet med skoleeier, og så drøftes det der. Og så lager skoleeier da et forslag til en rigg, og så tas det ut igjen: Sånn flyter det hele tiden". (A1). Skoleleder A1 forteller videre at ledelse av de mindre rektorgruppene går på omgang og bidrar på denne måten til "en systemforståelse av skoleeierleddet, det leddet du tilhører og leddet under" (A1). Skoleleder A1 har en intensjon om at alle møter skal være lærende, og "planleggingsdagene våre skal være så gode at det går gjetord om dem". Lærerne er med på å bestemme

innholdet. Skoleledelsen legger frem et forslag, så går det ut til klubben og ut til lærerne. "Og så knar vi dette her sånn at innholdet skal bli bra" (A1).

#### 4.3.2 Distribuert ledelse

Skoleleder A1 sier at ledelse er distribuert på alle nivåer, og at en viktig oppgave er å sørge for at inspektørene ved skolen blir gode ledere, så de igjen "kan rigge det", som vil si at de skal legge til rette for og strukturere slik at lærerne de styrer blir gode lærere. Det er fokus på distribuert ledelse og det snakkes mye om det. Videre sier A1 at det er viktig å gi ansvar og tillit og tenker om sine ledere at:

Jeg har fantastiske ledere, jeg tenker at jeg har de beste i kommunen. Det skal man tenke om sine og det tenker skoleeier også - at han har det beste rektorkollegiet. Han har plukka oss. Hvis du ikke kan stole på at de du gir ansvar, tar ansvar, så er du ille ute å kjøre. For det er begrenset hvilken kapasitet du har for å ha kontroll på hele. Og så er det mye gøyere for folk. Når du gir folk som er litt ambisiøse og dyktige ansvar, så finner de gull (A1).

Det samme gjelder for lærerne ved skolen, de må få å komme fram, få tillit og delta i beslutninger. Ledelsen vil at "skolen må få lov til å være et lite laboratorium der folk må få lov til å prøve". Et eksempel som trekkes frem er at i forbindelse med fagfornyelsen fikk noen ivrige lærere lov til å gå litt foran når det gjaldt å arbeide med tverrfaglighet. Når selve fagfornyelsen ble innført, så fikk øvrige lærere beskjed om at "nå må vi gå i takt. Da hadde vi en rigg, nå må alle gjøre det". A1 opplever den samme støtten og anerkjennelsen fra skoleeier, i forbindelse med et oppdrag som er gitt av skoleeier. En erfaring A1 har gjort seg er at en slik tillit og støtte fører til at en blir dedikert, og "uten tillit og støtte blir du en sånn Johan uten land, da blir det bare sånn halvveis" (A1).

#### 4.3.3 Samarbeid og samskaping

Skoleleder A1 trekker frem at relasjonsbygging er en sentral strategi for å skape sammenheng mellom leddene i verdikjeden. A1 mener det er et klima av psykologisk tillit og trygghet i skoleledermøtene, og at det er lov å fortelle om det som ikke fungerer så bra ved skolen også. A1 opplever også å få anerkjennelse og støtte når skoleeier gir nye oppdrag, og at det gjør det trygt. Når det gjelder relasjonen til lederne og lærerne på egen skole fremfører A1 at det er viktig å gi ansvar, myndighet og masse støtte for å styrke arbeidskapasiteten hos de ansatte:

Du må inspirere slik at folk yter det lille ekstra. Det er en enorm forskjell om folk yter 120% eller 80%. Det er en enorm kraft. Frustrasjon på arbeidsplasser er nok den største tidstyven inn mot det dere snakker om nå. Det er så energikrevende. Det tar så mye tid ikke bare i minutter, men det tar så mye energi, så folk blir så slitne. Hvis det er frustrasjon, misfornøyd med ledelsen eller kolleger plager deg eller så det er bremsesklosser i et sånt system (A1).

Skoleleder A1 tar opp hvor utfordrende det er å få tid til alle utviklingsprosjektene: "Det er klart det er grenser for hvor mye en skole som oss kan sette av tid til og få til med kvalitet". På spørsmål om hvordan det lærerne utvikler i nettverkene blir delt og spredd i kollegiet, så formidler A1 at "den lille fellestida er veldig sårbar" og at det ideelt sett skulle vært satt av tid til det, men "den tida har vi ikke" (A1). Det innrømmes at det er skoleleders ansvar å sørge for at læringen spres, det antas at det blir spredd, men at de kommer i "tidsklemma i forhold til å spre" (A1). De setter nå av "50% av tiden til å jobbe med fagfornyelsen, jobbe tverrfaglig, og med dybdelæring, noe skoleleder anser som svært viktig arbeid. "I tillegg må det settes av tid til COS og helhetlig plan for oppvekst og programmering". A1 trekker frem at lærerne er sesongarbeidere, og at det er grenser for hvor mye som kan presses inn i et arbeidsår på 39 uker. Videre forteller A1 at de har sagt fra om dette til skoleeier som har lyttet til dem slik at slik at "vi kan stå lenger i de temaene vi skal jobbe med for at det skal feste seg. Vi sier at det skal tyte ut av døra, det er vi det uttrykket vi bruker her" (A1).

#### 4.4 Lærere skole A

Lærerguppen på skole A består av tre lærere (A2-1, A2-2 og A2-3), som alle har tatt videreutdanning utover allmennlærerutdanningen. To av dem har lang yrkespraksis og en av dem er nyutdannet for få år siden, men har jobbet i skolen i flere år før det. Alle har roller utover undervisningen og er lærere som utøver distribuert ledelse. En er med i skolens utviklingsgruppe sammen med ledelsen, en tverrfaglig koordinator og en regneveileder som deltar i kommunens regnenettverk der det er representanter fra barnehage, grunnskole og videregående skoler. I utgangspunktet skulle to lærere til ha deltatt i fokusgruppeintervjuet, men kunne ikke delta på grunn av sykdom.

#### 4.4.1 Organisasjonsutvikling

Lærerne ved skolen formidler det samme verdisynet som skoleeier og skolelederne, at det er viktig å se "eleven innenfra" (A2). De opplever at organisasjonen vektlegger et positivt elevsyn både når de ansetter nye lærere og når de skal kvalitetssikre undervisning/praksis ved skolen, og de skal gi elevene en praktisk, utforskende og inkluderende undervisning (A2). De har tatt initiativ til å endre praksis i tråd med verdigrunnlaget og blitt en anerkennings- og karakterfri skole. Lærerne beskriver en kultur som fremmer kollektiv læring og de berømmer ledelsen som støtter opp under det.

For hadde det ikke vært kultur for deling og læring i personalet, så hadde jo alle sitt på sitt og ting hadde aldri blitt delt. Og der skal jeg berømme både rektor og resten av ledelsen, at de er veldig sånn at de støtter opp under det, de vil på en måte at folk skal komme frem og dele, av seg sjøl (A2-1).

Når skolen skal definere lokale utviklingsmål i fellesmøtene (utviklingstid), beskriver lærerne en prosess der det er medskapning som betyr at de jobber sammen i heterogene grupper på tvers av fag og trinn med, de er forberedt på hva de skal drøfte, og det er lærende møter der de enes om felles mål og tiltak. En av lærerne som er i utviklingsgruppen på skolen forteller at samarbeidet med et universitetsmiljø om vurdering knyttet til tverrfaglighet, er et resultat av lærerne selv valgte som et område der de hadde behov for å utvikle praksis. Likevel kommer det frem under intervjuet at en av de andre lærerne ikke hadde fått forståelsen av at det var det som var bakgrunnen for denne satsingen. Det ble umiddelbart en positiv respons fra denne læreren når det ble klart at lærerne hadde bidratt til satsingen.

På skole A opplever lærerne at utviklingsgruppa samhandler om å få til en balanse mellom ønskene fra lærerkollegiet og målene som er utviklet av ledelsen og skoleeier: "Der prøver de i hvert fall på at det blir litt samhandling mellom hva det er behov for på golv og hva det er fokus på ovenfra" (A2-1). Derimot opplever de ikke at de har mulighet til å påvirke i prosessen med å utforme kommunale utviklingsmål.

#### 4.4.2 Distribuert ledelse

Skolen har ressurslærerne i lesing, regning og IKT/programmering som deltar i lærende nettverk på tvers av skoler. Disse savner en fast arena der de kan dele kunnskapen og læringen de har fra arbeidet i nettverkene. Lærere på skole A sier at denne kunnskapen deles i

fagseksjonen ved at "jeg tar det med til mine kollegaer, vi har fagsamarbeid en gang i uka, på trinn, men det er ikke satt i system at vi eier noe av utviklingstida for å ta opp de tinga" (A2-3).

En arena for læring som trekkes frem er en læringsdag der alle lærerne i kommunen møtes en hel dag. De anser den som viktig, og de gleder seg til den fordi de opplever den "inspirerende med konkrete og inspirerende opplegg de kan ta rett inn i klasserommet" (A2).

Lærerne på skole A forteller at ledelse er distribuert, og de opplever å ha autonomi og ansvar, men gir uttrykk for at de savner en leder som er tilstede i teammøtene der de jobber med tverrfaglig planlegging av undervisning, og de undrer på "hvorfor ikke inspektøren er med i denne planlegging, sånn at de også visste hvor vi skulle hen og hva vi ville med det tverrfaglige, men ikke at de ga oss den tida og sier bruk den og så er de ikke tilstede i det arbeidet" (A2-2). På denne skolen opplever lærerne å ha "mange arenaer for samarbeid mellom lærere, men ikke noen som kan iverksette det på en effektiv og god måte." De ønsker seg en lærer som har funksjon som leder av fagseksjonene "som kan gjøre møtene effektive og lede beslutningsprosesser" (A2-1).

Lærere A2 opplever trygge og tillitsfulle relasjoner til ledelsen ettersom "det er sånn at hvem som helst av oss kan komme med forslag" (A2-1). De synes det er bra at det er lov å prøve og feile, ta initiativ og prøve ut ny metodikk (A2-2). De opplever at det er stor tillit til dem, men "noen ganger kommer det små stikk, ikke fra rektor, men inspektørene har uttrykt litt redsel for å gi oss for mye tid, og om vi utnytter tida vi får" (A2-2) Lærerne har reagert på slike "stikk" ettersom de mener at det de "gjør på denne arbeidsplassen er å utnytte tida, over alle støvleskaft", og at "drypp av mistillit ikke er forenelig med det lærerne produserer" (A2-2). Hovedinntrykket er likevel at lærerne mener de er har tillit fra ledelsen ved skolen og at de har tillit til ledelsen.

#### 4.4.3 Samarbeid og samskaping

Lærere på skole A samarbeider med ledelsen om hva de skal bruke utviklingstiden til. Det er samhandling om "hva det er behov for på golvet og hva som er fokuset ovenfra" (A2). De er ikke med i samskappingsprosesser når det gjelder kommunale mål, "men vi er i stor grad med på å utvikle de lokale utviklingsplanene våre, der er det reell medskaping, absolutt" (A2). Lærerne ved skole A forteller at ledelsen ved skolen har etablert en struktur for

utviklingstiden som "gjør det er enkelt for oss å bruke det som den arenaen det er ment som, det er veldig positivt, veldig bra- nyttig". Valget av hvilke fokusområder som det skal fylle utviklingstiden gjøres delvis av skoleeier og av dem selv (skolen) i reell samskaping. Det er for det meste "inspektørene som knar ting og i stor grad presenterer det" (A2).

Skolens fellesmøter (utviklingsmøter) er en av arenaene for deling, og lærere ved skolen fremhever at gjennom arbeidet med tverrfaglig periodeplanlegging har de erfart at "deling av tverrfaglig periodeplan har blitt satt i system ettersom det er faste møter på utviklingstid hvor alle trinna skal presentere hva de skal gjøre i den neste tverrfaglige perioden". De synes det er flott for da får de "innblikk i hva alle de andre trinna jobber med, og planene blir presentert og evaluert" (A2).

Lærerne (A2) samarbeider med hverandre og lærer kollektivt ved erfaringsdeling, modellering og kunnskapsdeling. De opplever "mestring fordi vi heier på hverandre", de diskuterer og de fremhever at "det er høy takhøyde, rom for å feile", og de "liker å være sammen og snakke fag og lære sammen". Når de har erfaringsdeling holder de innlegg for hverandre og viser frem noe de har lært eller gjort slik at læringen spres. På spørsmål om hvordan en velger ut hvem som skal presentere, svarer A2: "Man blir ofte spurt av noen tror jeg, det er sjeldent at det er sånn at dette ønsker jeg å dele med andre. Det går gjerne nyss om noe og så blir det litt sånn frivillig tvang, men det er veldig positivt".

Lærerne på skole A opplever at det er lagt til rette for tid til samskappingsprosesser i arbeidet med forbedring av pedagogisk praksis i den "fastsatte tiden som vi får på tirsdagsmøtene og som utviklingsgruppa er med på å bestemme. Og i fagmøter som er fastsatt i vår timeplan, for eksempel fagmøte i matte en gang i uka med mattelærerne på trinnet. Det er bestemt at den tiden skal vi ha og i den tiden skal vi jobbe med den pedagogiske praksisen i det faget" (A2-3). De mener det er skolelederne som legger til rette for det, og at den tida er prioritert fordi det er et behov skoleledelsen har "sett at vi trenger. Og det er vi kjempeglad for" (A2-2). Også når det gjelder tid til tverrfaglig samarbeid, så har vi "pusha på at vi trenger den tida, og da har vi blitt hørt, og så blir det satt i system (A2-2). Lærerne mener det er "et hav av prosjekter" det satses på fra skoleeier, men opplever at rektor har "dempet trykket ovenfra ettersom de har mer enn nok å holde på med her" (A2-1). De har også en mening om at når de savner en leder av fagseksjonen så er det for å spare tid/være mer effektive.



## 4.5 Skole B

Skole B er en barneskole som tidligere var en baseskole, men som nå er gjort om til en mer tradisjonell skole med klasser. Skolen har ca. 400 elever fordelt på 1.-7. trinn og har tre avdelinger. Ved skolen er det ansatt ca. 30 lærere og ledelsen består av rektor og tre inspektører. Skolen har fått ny ledelse de siste fire årene. Skolens utviklingsområder er innføring av revidert læreplan, LK20. De har hatt et spesielt fokus på tverrfaglig periodeplanlegging, bruk av Udirs planleggingsverktøy, Fysisk aktiv læring<sup>4</sup> (FAL). og skolering i verdigrunnlaget i Circle of Security COS. Skolen har arenaer for samarbeid mellom skoleleder og lærere som er utviklingstid, utviklingsgruppe og trinn-team. Utviklingstid/U-tid er en møtearena for skoleledelsen (rektorer og inspektører) og alle lærerne som gjennomføres ukentlig på tirsdager. Formålet med møtet er å arbeide med felles utviklingsarbeid som for eksempel tverrfaglig planlegging, fysisk aktiv læring (FAL) og Circle of security (COS). Utviklingsgruppen består av ledelsen ved skolen og en gruppe lærere som er blitt oppfordret av rektor til å søke om å delta. De møtes annenhver uke.

Trinn-team er møter mellom lærer som underviser på samme klassetrinn, møtes to ganger i uken. Til sammen 2,5 timer. Disse møtene ledes av en lærer etter en mal som rektor har laget. De samarbeider om utvikling av pedagogisk praksis og praktiske oppgaver knyttet til daglig drift. Inspektørene har ledelsesansvar for teamene, og deltar på møtene av og til.

Ressurslærere fra skolen (lese- og regneveiledere) deltar i lærende nettverk mellom skoler i kommunen.

---

<sup>4</sup> Fysisk aktiv læring er en etterutdanning i regi av Senter for fysisk aktiv læring (SEFAL) ved Høgskulen på Vestlandet, der det er “lagt opp for å gje rom for erfaringsbasert læring. Det vil sei at dei tilsette skal prøve ut i sitt eige arbeide med elevane og reflektere i etterkant. SEFAL vil saman med leiinga på skulen fasilitere prossessar for samarbeid, refleksjon og utvikling. I kompetansehevinga vil sentrale tema vera elevaktive læringsformer, motivasjon, relasjonar, trivsel, vurdering for læring, fleirfagleg læring og djupnelæring”

(<https://www.hvl.no/om/sefal/sefal-etter--og-vidareutdanning/>)

## 4.6 Skoleleder B1

Skoleleder skole B ble ansatt som rektor på denne skolen for fire år siden, og har lang erfaring som lærer, inspektør og rektor fra en annen kommune. Rektor er utdannet lærer og har skolelederutdanning. Rektor viser stor teoretisk innsikt i skoleledelse og skoleeiers strategier for å utvikle læring i organisasjonen. På egen skole fokuserer B1 på å bygge strukturer og rammer for skolens drifts- og utviklingsarbeid. Skolen har utarbeidet sin egen verdiplakat der verdigrunnet som fremheves er: Profesjonalitet, respekt, omsorg og læringsglede.

### 4.6.1 Organisasjonsutvikling

B1 opplever at organisasjonen har et klart elev- og verdisyn som deles av alle virksomheter i oppvekstsektoren, og at det felles språket og fokuset har vært "veldig sammensveisende" og ført til en "fellesskapsfølelse". B1 sier at "alle barn skal ha muligheten til å nå sitt potensiale. De skal selvfølgelig ha det bra og lære mest mulig, vi skal legge til rette for at vi som samlet kommune skal møte barnet der de er og utvikle dem dit de kan". Skoleleder B1 beskriver skoleledernetverket som et lærende møte med heterogene grupper som tar i bruk metodikken for lærende møter. "Vi kan også dele med og stjele fra hverandre, vi samskriver, setter grupper sammen på kryss og tvers, bruker kafemetodikk og prøver ut mange av metodikkene som vi kan bruke på vårt personale". Skoleleder B1 mener at skoleeier via skoleledermøtene støtter lederne i sin læring "fordi de har spesialister som bidrar inn i disse møtene med en del påfyll der skoleeier presenterer prosesser og tar i bruk metoder, og så modellerer de prosessene, og forskjellige tips som vi kan bruke for å lage gode opplegg". Deltakerne involveres i medvirkning og medskapning på møtet, "det er litt IGP, og alle stemmene blir hørt". B1 fremhever at

Skoleeier har vært veldig god til å modellere på skoleledermøtene med baklengsplanlegging. Og når vi skal ha utviklingsplaner, så har vi laget skjemaet sammen med dem sånn at vi også har baklengsplanlegging i skoleledermøtet. Sånn forplanter det seg videre til skolen når vi lager utviklingsplanen og til lærerne som også må baklengsplanlegge når de forbereder undervisningen. Vi modellerer i alle leddene i kommunen egentlig.

Skoleleder B sier at rektormøtet diskuterer hva som skal være skolens felles utviklingsmål: "I rektormøtet samsnakker vi og så går vi tilbake til det vi kaller det lille rektormøtet, og knar det og så fortsetter vi å jobbe med det i store rektormøtet, så da får vi litt mer IGP" (B1). Når

"hovedoverskriftene er satt, lager vi lokale utviklingsplaner med lærerne på skolen" (B1). Ledelsen jobber sammen med lærerne i utviklingsgruppen om "hvordan vi skal ta med utviklingsplanen inn i utviklingstid på tirsdager" og legger vekt på at det å samarbeide med lærerne bidrar til å lage gode møter på tirsdager. Det lærerne jobber med på utviklingsmøtet, skal de ta med seg "ut på teamene og helt ned i klasserommet" (B1). B1 mener at utviklingstiden på egen skole er dyrebare og skal brukes slik at ingen vil gå glipp av den, og er opptatt av at det skal være en arena for å dele erfaringer og lære metodikken til lærende møter. Metodikken brukes også i teamtid der lærerne fra samme klasstrinn møtes: "Vi arbeider i samskrivingsdokumenter og sier til lærerne på skolen vår at sånn må dere gjøre med elevene deres. Vi sier at sånn som vi har gjennomført dagen i dag, sånn er det fint å gjøre det i timene også" (B).

#### 4.6.2 Distribuert ledelse

Skoleleder B1 forteller at ledelse er distribuert i organisasjonen med både definerte og mer flytende oppgaver. B1 ser på lederne ved skolen som en gruppe, et team som deler ansvar og støtter hverandre. Ledergruppen jobber sammen om skoleutvikling, og inspektørene "må ta med seg det de får på skoleledermøtene ut i teamene og også være delaktige på tirsdagstid (utviklingstid): "Jeg tenker det er en berikelse for meg i hvert fall, eller for alle tror jeg, at vi er fire hoder som tenker sammen og som utvider det til utviklingsgruppen, og så tar vi det med ut" (B1). Skolens utviklingsgruppe består av "utviklingsorienterte lærere", hvorav noen av dem har blitt oppfordret til å søke seg dit av rektor og de tre inspektørene. B1 forteller at utviklingsgruppen er en arena for medvirkning i utviklingsarbeidet og fremhever betydningen av alt det lærerne tar med seg derfra og ut på teamene til kollegene og videre ut i klasserommene. B1 forteller at ledelse også distribueres til ressurslærere i lesing og regning som har avsatt tid for å bidra med veiledning og modellering i teamtid og i klasserommene. B1 mener at kompetansen til ressurslærerne blir spredd, men "det kunne vært spredd mye mer, og at det er noe skolen vil ha fokus på neste år" (B1).

#### 4.6.3 Samarbeid og samskaping

Skoleleder B1 opplever støtte fra skoleeier og et klima der skolelederne har tillit til hverandre, slik at de kan dele både utfordringer og gode erfaringer fra sin egen hverdag på skolen. Samtidig har ikke B1 tillit til at skoleeier/kommunaldirektør tar de riktige valgene når det gjelder mengden av satsningsområder som skal inn i skolen. "Når vi har det utviklingshjulet, så satser en på litt for mange hjul, og stopper opp når du kommer halvveis" (B1).

Skoleleder B1 opplever ikke at lærerne ved skolen ønsker å endre eksisterende praksis. Det har blitt satt i gang endringsprosesser for fire år siden, men likevel mener B1 at det trengs "tre år til for å komme i mål, særlig når du begynner med noen som ikke vil endre seg" (B1). Videre trekker B1 frem at "det tar tid å bygge tillit" og "en må bygge mye relasjon før en kan plukke på noen". Skoleleder B1 mener det er for mange utviklingsprosjekter i forhold til samarbeidstiden de har på skolen, og gir et eksempel på at kurs og opplæring skolelederne deltar på i mange dager og timer skal videreformidles til lærerne og at "stakkars meg som rektor, blir en kork, som skal få alt dette her ut igjen til alle ansatte og det på to timer i uka" (B1). Skoleleder har satt av tid hele fredagen til å handle om ledelse sammen med inspektørene "så vi sikrer oss at ikke alt blir administrasjon", men planlegging av innhold på tirsdagsmøtene opp mot utviklingsplanen slik at det blir en langsiktig planlegging av utvikling "for hvis vi tar det fra tirsdag til tirsdag så blir det fort drift igjen" (B1).

På spørsmål om hva skoleleder B1 har gjort for å sette av tid til samskapingsprosesser, så svarer B1 at utviklingstiden (2,5 timer pr uke) er gjort dyrebare, den er viktig for læring og samarbeid, og til en læringsarena lærerne ikke vil gå glipp av. Utviklingstiden er gjort "hellig" slik at ingen andre møter eller avtaler, verken privat eller i tilknytning til arbeidet legges der: "Du får ikke gå til legen da, eller legge et elevmøte eller utviklingssamtale i den tiden" (B1). Likevel mener B1 at ledelsen "egentlig har liten tid sammen med lærerne til å ha prosesser og kna dette og få dette til å bli vårt. For jeg vil jo ikke bestemme, jeg vil jo at de skal være med på mye av dette her sånn at de eier det" (B1). I forbindelse med spørsmålet om tid til samskapingsprosesser uttrykker skoleleder B1: "Skjønner skoleeier hvor lite samhandlingstid lærerne har? For de underviser jo de. Og tiden fra to til halv fire den er kort. Den må de få ha på teamet sitt" (B1) og avslutter med å si at "Skoleeier, bare tror at vi har masse tid!" (B1).

#### 4.7 Lærere skole B

Lærerguppen består av fem erfarne lærere (B2-1, B2-2, B2-3, B2-4 og B2-5). Tre av dem er med i rektors utviklingsgruppe/plangruppe, en er leseveileder, en er regneveileder som deltar i kommunens nettverk mellom skoler, og en av dem er teamkoordinator på det klassetrinnet hun jobber og styrer agendaen i disse møtene. Alle lærerne har lang ansiennitet og har tatt etter- og videreutdanning etter allmennlærer eller faglærerutdanningen.

#### 4.7.1 Organisasjonsutvikling

På spørsmål om hva som er skoleorganisasjonens verdisyn og overordnede mål, kommer det frem at flere av lærerne ikke er kjent med hva det er. B2-4 ser "ikke noen rød tråd i de strategiene som blir presentert fra kommunen", og opplever ikke at det er en sammenheng mellom de ulike utviklingsprosjektene som settes i gang. Det er imidlertid et par (B2-1 og B2-3) av lærerne som prøver å få frem at utviklingsprosjektene fra skoleeier i kommunen "bygger på hverandre" uten å få støtte for dette synet fra de tre andre. B2-3 nevner en rekke satsningsområder skoleeier har brukt som strategier for å utvikle profesjonsfellesskapene og kollektive prosesser i organisasjonen. De strategiene som blir nevnt er: Learnlab, leseveiledere som samarbeider på tvers av skoler, erfaringsdeling "ved at teamene presenterer noe for andre lærere i utviklingstid, for eksempel dybdelæringsprosjektet og en strategi for å samarbeide i FAL" (B2-3). B2-3 ser sammenhengen mellom de ulike satsingsområdene i kommunen, og at satsingsområdene utarbeides i samarbeid mellom og skoleeier i skoleledernetverk. Lærerne gir altså uttrykk for ulike oppfatninger av hva som er skoleorganisasjonens mål og strategier. Når det er snakk om verdisyn, refereres det til en verdiplakat som skolen har utarbeidet i forbindelse med et dårlig resultat på 10 - faktorundersøkelsen (medarbeiderundersøkelse) i 2019. De nevner ikke verdiene denne plakaten formidler, men sier den er "for svevende med mange fine ord som er lite konkrete". De savner en rutinebeskrivelse de hadde tidligere som var mer konkret. Verdiene som direkte formidles i verdiplakaten de har utviklet ved skolen er: profesjonalitet, respekt og omsorg og læringsglede.

#### 4.7.2 Distribuert ledelse

Lærerne på skole B forteller at ledelse er distribuert når det gjelder utvikling av pedagogisk praksis. De er fornøyde med at de har en lærer som er teamkoordinator og styrer agendaen på oppdrag fra skoleledelsen i teammøter der skoleledelsen ikke deltar. De savner imidlertid faggrupper med distribuert ledelsesansvar slik de hadde før, og forteller at det skal de få tilbake igjen (B2). Ut fra konteksten kan det se ut som lærerne i liten grad opplever at de blir involvert i organisatoriske beslutningsprosesser. Noen av lærerne uttrykker mistillit til ledelsen på skolen (B2-1, B2-3, B2-4). De opplever ikke å ha blitt hørt og anerkjent ettersom de ikke har vært medvirkende i viktige prosesser, for eksempel da skolen gikk over fra å være baseskole til mer tradisjonell skole med klasser. En av informantene forteller at "plutselig så kom dørene" (B2-3). Ut ifra konteksten opplevde vi at relasjonen mellom ledelsen og lærere ikke var tillitsbasert. Mistilliten viser seg også når lærerne uttrykker at de er redd for at de gir

etter for ledelsens krav og ønsker uten at de har vært involvert i beslutninger: "Du vet hva en leder står for, du vet hva en leder vil ha, du vet hvilke svar en leder vil ha, og så håper jeg ikke at vi endrer oss i forhold til det" (B2-4). Lærere ved skole B opplever imidlertid at ledelsen har tillit til dem som pedagoger og fagpersoner, og erfarer at de i møte med ledelsen kan ha gode diskusjoner der de blir bedt om å forsvare eller forklare pedagogisk praksis. Det opplever de som trygt. Noen lærere kan oppleve det kontrollerende, mens andre opplever at det er genuin interesse for det de driver med. På spørsmålet om de får støtte og veiledning fra ledelsen hvis de ber om det, svarer de at de tror det er ulikt ettersom hvem man spør, og sier at "Det er mye COS ovenfor barna, men ikke så mye for voksne" (B2-1) Flere av lærerne synes imidlertid relasjonen til ledelsen har blitt bedre fordi de er blitt bedre kjent" (B2-2, B2-3, B2-5).

#### 4.7.3 Samarbeid og samskaping

Skolens fellesmøter (utviklingsmøter) er en av arenaene for deling og lærere berømmer rektor for å ha gode utviklingsmøter og for å være veldig flink til å "forberede møter og foredrag og hekte oss på, vi trenger ikke å sitte å lese så mye greier. Det har vært veldig gunstig for kollektiv læring" (B2-1). Her fremheves IGP- metoden som samarbeidsform der de jobber i heterogene grupper på tvers av trinnene, og opplever møtene som "nyttige, og hyggelige" (B2). Teamet der lærerne som underviser på samme klassetrinn samarbeider, er en annen arena der lærerne (B2) sier det foregår mye kollektiv læring og kompetanseheving fordi de opplever seg selv og kollegene som "veldig åpne, og vi beveger oss mellom klassene, er fleksible, planlegger sammen og gir hverandre feedback". "De fleste trives med å dele, jeg tror egentlig at vi har en delingskultur" (B2). I teammøtene samarbeider lærerne om utviklingsområder når de har fått tid til det. Det kan for eksempel være tverrfaglig periodeplanlegging, og team-tiden er brukt til å arbeide med Udirs planleggingsverktøy. Tidligere hadde skolen også faggrupper i enkelte fag, og lærerne gir uttrykk for at de savner disse, men påpeker at "vår rektor har lytta til oss og forstått at vi trenger faggruppene for å utvikle gode profesjonsfellesskap" (B2). De mener faggruppene fungerer godt for samarbeidslæring. En av møtearene som lærergruppen trekker frem som viktig og noe de gleder seg til er en læringsdag, som de opplever som inspirerende. På læringsdagen møtes alle lærerne i kommunen en hel dag.

Lærerne på skole B opplever ikke at de har medvirket eller deltatt i samskappingsprosesser når det gjelder prioritering av utviklingsområdene i kommunen. De kan ikke se "noen rød tråd i

strategiene som blir presentert fra kommunen – begrunnelsene for valg av utviklingsområde er ikke synlig, synes jeg" (B2-1). B2 gir også sterkt uttrykk for at det er frustrerende at nye satsningsområder iverksettes før ny ønsket praksis blir institusjonalisert i organisasjonen: "I fjor brukte vi masse tid på COS, og til sommeren så stoppa det litt opp. Og så er det en forventning om at det skal være automatisk, som om det skal være inni oss. Det er ingen som holder i tråden og passer på at vi holder COS vedlike. De bare drar igjennom masse penger og så ferdig" (B2-4). Lærerne på skole B opplever heller ikke at de har medvirket eller deltatt i samskapingsprosesser når det gjelder å definere utviklingsområder ved egen skole. De tenker at de i utviklingsgruppa "har vel vært med på å bestemme, men vi borti krokene har ikke vært med på å legge planer for dette" (B2-4), mens lærerne i utviklingsgruppa sier at de i liten grad får være med på å medvirke når det gjelder valg av utviklingsområder som skolen skal ha fokus på. De gir uttrykk for at skoleeier de tre – fire siste årene har pålagt skolene å delta i store programmer som COS og delvis FAL, og at før "disse store tingene kom ovenfra, var det masse kollektivt arbeid rundt det med lesing som grunnleggende ferdighet. Da var utviklingsgruppa med å bestemme, mens nå er det lagt" (B2-1). Nå opplever de imidlertid å bli hørt ettersom rektor har spurt dem om "hva som skal være fokusområder det året som kommer, og "det er jo kanskje en av de første gangene vi har blitt spurt, sånn direkte i kollegiet om det og det gjør noe med oss. Det å få være med å bestemme. For det har gått ganske mange år nå at det har kommet ovenfra hva som skal være satsningsområde" (B2-1). Lærerne på skole B sier at det var samskapingsprosesser når de utviklet verdiplakaten "der har alle vært med fra bunn", men likevel mener de den ikke er så konkret som de skulle ønske seg. Prosessen med å utvikle ny verdiplakat var initiert av ledelsen, og ikke et ønske eller et behov fra lærerne. Lærerne forteller at det ikke fikk være med på å medvirke i prosessen da skolen gikk fra å være baseskole til å bli en mer tradisjonell skole med klasser: "Dette var det ikke noen prosess på - plutselig kom dørene" (B2-3), er et inntrykk de sitter igjen med etter denne hendelsen.

Lærerne på skole B savner tid til å samarbeide i faggrupper og å ha tid til å spre kunnskapen fra de lærende nettverkene som ressurslærerne deltar i på skolen. B2 uttrykker frustrasjon over at de ikke har fastsatt tid til å formidle det de har lært til kolleger. Når lærerne B2 snakker om utviklingsprosjektet FAL, mener de det er et bidrag til kollektiv læring, men at "det ble litt voldsomt, og noe vi brukte voldsomt mye tid på når vi har så mye annet å bruke utviklingstida på" (B2-1). De har sagt fra og blitt hørt av ledelsen som har latt dem velge om

de vil fortsette med FAL eller satse på noe annet som de trenger nå på denne skolen. Det synes de er bra. Lærerne ønsker tid til samarbeid, særlig ønsker de tid til fagsamarbeid.

## 4.8 Oppsummering av funn og dataanalyse

I det følgende vil vi oppsummere våre funn i datamaterialet fra skoleeier, skole A og skole B. Vi vil beskrive første veksling i den pedagogiske verdikjeden, læringsarenaen der skoleeier og skoleledere møtes. Deretter beskriver vi andre veksling i den pedagogiske verdikjeden, læringsarenaen der skoleledere og lærere møtes. Herunder beskriver vi likheter og ulikheter på det to skolene som vi har undersøkt. Videre vil vi se på hva funnene våre peker på sett i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene i studien. Vi har strukturert dette delkapittelet etter de tre forskningsspørsmålene våre og de tre hovedkategoriene; organisasjonsutvikling, distribuert ledelse og samarbeid og samskaping.

### 4.8.1 Organisasjonsutvikling

Tabell 4.1 Sammenheng mellom leddene i verdikjeden.

<b>Forskningsspørsmål 1: Hvordan bidrar skoleeier til å skape sammenheng mellom leddene i verdikjeden?</b>				
<b>I hvor stor grad finner vi skoleeiers strategier for å skape sammenheng?</b>	Skole A		Skole B	
	Leder	Lærere	Leder	Lærere
<b>Felles verdisyn/overordnet mål</b>	I høy grad	I høy grad	I høy grad	I liten grad
<b>Lærende møter</b>	I høy grad	I høy grad	I høy grad	I høy grad
<b>Distribuert ledelse</b>	I høy grad	I høy grad	I noen grad	I noen grad
<b>Tillit</b>	I høy grad	I høy grad	I noen grad	I liten grad
<b>Modellering</b>	I høy grad	I høy grad	I høy grad	I høy grad

Funnene oppsummert (Tabell 4.1) viser at skoleeier har skapt sammenheng mellom skoleeierleddet og skolelederleddet ved å ta i bruk en rekke strategier og ved systematisk, langsiktig arbeid. I første veksling har skoleeier laget strukturer for at rektormøter og skoleledermøter er lærings- og utviklingsarenaer for skolelederne i kommunen. Det er etablert flere arenaer for samhandling mellom skoleeier- og skolelederleddet som rektormøter, skoleledermøter og kvalitetssamtaler. Rektorene planlegger innholdet i skoleledernetterverk



der alle skolelederne i kommunen deltar, ettersom skoleeier har et mål om at involvering skal bidra til økt motivasjon, bedre forankring og føre til at deltagerne får mer eierskap til utviklingsarbeidet.

Skoleeier har gjennom årene etablert en retning på møtenes struktur og innhold som åpner for å utvikle kunnskap sammen. Som metode for møtene har skoleeier brukt prinsipper for lærende møter og modellering, og funnene viser at skolelederne har tatt dette med seg videre og tilpasset metodikken til møter på egen skole. På denne arenaen modelleres også ønsket praksis som kan tas med helt ut i klasserommene. Dette bekrefter begge skolelederne som sier at de opplever skoleledermøtene til skoleeier som støttende i lederrollen og som læringsarena i skoleledelse.

Skole A og skole B har nogen lunde lik struktur på møtearenaene ved skolene. Skoleledere og lærere møtes i felles utviklingstid for alle, og inspektørene deltar fra og til i teamtid der lærerne på samme trinn samarbeider. Det legges vekt på at dette skal være lærende møter, og skolelederne bruker disse arenaene til å modellere ønsket praksis, som de for eksempel har med seg fra skoleledernetverket. Begge skolene har en utviklingsgruppe der skolens ledelse og noen representanter fra lærerne møtes. Lærerne på skole A rekrutteres ved å søke, mens rektor på skole B har oppfordret bestemte lærere til å være med. Vi ser også lærerne ved skole A opplever større grad av medvirkning og innflytelse på denne arenaen enn det lærerne på skole B gjør.

#### 4.8.2 Delt verdisyn og overordnet mål

Å få til et delt verdisyn og overordnet mål i organisasjonen er en strategi skoleeier har tatt i bruk for å skape sammenheng mellom leddene i den pedagogiske verdikjeden. Funnene viser at dette nedfeller seg i verdikjeden frem til begge skolelederne, mens vi finner ulikhet i lærerleddet hos skole A og skole B. Ved skole A har lærerne selv initiert endringer i praksis som følge av verdisynet og etter deres ønske har skolen har gått inn for å bli anmerkningsfri og karakterfri for å imøtekomme dette. De identifiserer seg med organisasjonens verdisyn og forholder seg aktivt til det. Hos skole B har vi ingen direkte uttalelser fra lærerne om hva de opplever som verdisyn på deres skole. Det uttrykkes derimot en misnøye mot skolens nyutviklede verdiplakat, til tross for at den er utarbeidet med medvirkning fra hele personalet. De ønsker å forholde seg mer til regler og rutiner uttrykt i et rutinehefte de hadde før den "nye verdiplakaten". Det virker som denne nye verdiplakaten er for svevende for dem med "bare

mange fine ord" som de ikke kan bruke som en "oppskrift". Lærerne B2 er ikke kjent med kommunens verdisyn og overordnede mål.

#### 4.8.3 Distribuert ledelse og autonomi

Distribuering av ledelse er en strategi fra skoleeier som alle aktørene gjenkjenner og som til en viss grad er gjennomsyrende i den pedagogiske verdikjeden. Skoleeier er opptatt av å distribuere ledelse for å skape helhet og sammenheng. Et sentralt funn i denne sammenheng er at ledelse av kommunens utviklingsarbeid er distribuert til rektorene som planlegger innholdet og bringer prosessene videre ut til skolene. Det er også skoleeiers intensjon at dette kan bidra til å ansvarliggjøre rektorene i forhold til kommunens utviklingsarbeid. Skoleeier forteller at autonomi går som en sammenhengende kjede og er viktig i alle ledd, fra skoleeier til elevene, og skoleeiere fremhever at de ikke detaljstyrer skolene. Begge skolelederne bekrefter at ledelse er distribuert i organisasjonen.

Skoleeier har lagt til rette for lærende nettverk på tvers av skoler i ferdighetene lesing og regning. Disse ledes av rådgivere i skoleadministrasjonen og begge skolene har lærere som deltar og har funksjon som leseveiledere og regneveiledere på skolene. Lærerne på begge skoler savner imidlertid en fast arena der de kan dele med kolleger det de har jobbet med i nettverkene. Både skoleledere og lærere forklarer mangelen på slike arenaer med at det er andre satsningsområder, initiert av skoleeier, som fyller møtetiden.

Våre funn viser at det er ulikhet mellom skole A og skole B når det handler om distribuering av ledelse. På skole A signaliserer rektor at de har distribuert ledelse på alle nivåer. På skole B har rektor også distribuert ledelse, men det oppleves ikke likt av lærerne ved de to skolene. Lærerne ved skole A bekrefter at de samarbeider med ledelsen som partnere i beslutningsprosesser ved skolen. Vi finner samtidig at lærerne har behov for å bygge videre på sin kapasitet og kompetanse til å delta i beslutningsprosesser, i det de etterspør en leder for fagseksjonene som kan gjøre beslutningsprosessene der mer effektive. Vi finner at lærerne på skole A i større grad enn på skole B opplever å være autonome når det gjelder innflytelse over skolen, arbeidet, og når det kommer til å sette mål. Det er mindre tegn til at ledelse er distribuert på skole B enn på skole A. På skole B opplever lærerne i mindre grad at de er delaktige når beslutninger skal tas. Her viser funnene at rektor ikke involverer lærerne i organisatoriske og til dels i pedagogiske saker i like stor grad som på skole A. Lærerne bekrefter dette når de forklarer at de ikke har medvirket i valg av utviklingsområder skolen

skal ha. Det er likevel et funn ved skole B at rektor distribuerer ledelse og myndighet til lærerne i trinn-teamene når det gjelder pedagogiske saker.

#### 4.8.4 Tillit

Skoleeier fremhever at gode tillitsrelasjoner i alle ledd i den pedagogiske verdikjeden er vesentlig for å skape en kultur som har kapasitet til å lære. Det er viktig for skoleeier at alle trives på jobb og er trygge slik at de tør å innrømme utfordringer. For å skape en slik kultur sees det som helt sentralt å bygge gode og trygge tillitsrelasjoner til skolelederne. Det er således viktig for skoleeier å støtte rektorene (hjelp dem med ryggen, siden de har mer enn nok med "fronten og flankene"). Skoleeier viser omsorg og respekt for skolelederne ved å uttrykke at de har en krevende posisjon som innebærer at de må støttes når de har behov for det. Vi finner at begge skolelederne opplever tillit og støtte i relasjonen til skoleeier, og begge fremhever at de er opptatt av å bygge gode tillitsrelasjoner til sine ledere og til lærerne. Det fremstår som mindre grad av gjensidig tillit på skole B enn på skole A.

Skoleleder A viser tillit ved å oppmuntre og støtte initiativ fra lærerne og har tiltro til at de finner gode løsninger. Tillitsrelasjonen fører til at lærerne opplever at det er lov til å ta initiativ og å prøve ut ny metodikk. Lærerne på sin side har også tillit til sin leder som de opplever som kompetent, støttende og erfaren. Samtidig opplever de det som ubehagelig at ledelsen ved inspektørene stiller spørsmål ved om de utnytter tida de får til samarbeid godt nok. De mener de ikke blir vist tillit når det blir stilt spørsmål om de utnytter samarbeidstiden godt nok ettersom de opplever at de utnytter tid til det fulle og vel så det. Hovedinntrykket er likevel at lærerne mener de er har tillit fra ledelsen ved skolen og at de har tillit til ledelsen.

Tillitsrelasjonene ved skole B mellom rektor og lærere er langt svakere, der finner vi flere eksempler på mistillit både fra skoleleders side og fra lærernes side. Lærerne som gruppe snakker om "oss og dem" som om ledelsen og lærerne har ulike interesser og ikke ønsker å gå i samme retning. Et annet eksempel som gjentas flere ganger er at ledelsen besluttet å endre skolen fra baseskole til en skole med klasserom uten at lærerne ble involvert i dette i tilstrekkelig grad. Lærerne opplever liten grad av tillit fordi de ikke fikk delta i en slik viktig beslutning. Lærerne har heller ikke tillit til at det er trygt å be om omsorg og støtte fra ledelsen for eksempel når de har utfordringer i en klasse. Flere av lærere B2 opplever samtidig at ledelsen har tillit til dem som pedagoger og fagpersoner og at tillitsrelasjonen er blitt styrket etter hvert som de er blitt bedre kjent. Hovedinntrykket er likevel at lærerne ikke har tillit til ledelsen og de opplever heller ikke at ledelsen har tillit til dem. Det virker som

lærerne ikke blir anerkjent som likeverdige samarbeidspartnere når viktige beslutninger skal tas, og det uttrykkes tvil om de ønsker å endre seg. Funnene fra skole B viser at tillitsrelasjonen mellom skoleleder og lærerne ikke gode nok til å få til skoleleders ønskede endringer.

#### 4.8.5 Samarbeid og samskaping

Tabell 4.2 Samarbeidsformene i og mellom leddene i verdikjeden.

<b>Forskningsspørsmål 2</b>				
<b>Hva kjennetegner samarbeidsformene i og mellom de ulike leddene i den pedagogiske verdikjeden?</b>				
<b>I hvilken grad finner vi læring i profesjonsfellesskapene?</b>	<b>Skole A</b>		<b>Skole B</b>	
	<b>Leder</b>	<b>Lærere</b>	<b>Leder</b>	<b>Lærere</b>
<b>Erfaringsdeling</b>	I høy grad	I høy grad	I høy grad	I høy grad
<b>Medvirkning</b>	I høy grad	I høy grad	I høy grad	I liten grad
<b>Samskaping</b>	I høy grad	I noen grad	I høy grad	I liten grad

Skoleeier har vært bevisst på å utvikle en kultur der det er medvirkning og medskaping på de ulike møtearenaene i skoleorganisasjonen og spesielt i relasjonen mellom leddene i den pedagogiske verdikjeden. Det ligger en forventning fra skoleeier om at alle aktørene får anledning til å samarbeide om å finne gode løsninger og sette retning for utviklingsarbeidet i kommunen. På den læringsarenaen som skoleledernetverket er benyttet eksempler fra praksis som skoleledere og lærere vil utvikle. Det kan være læringsmetoder som baklengs planlegging, modellering og samskriving. I tillegg fremhever skoleeier erfaringsdeling, der lærere som har utviklet ny praksis eller lykkes med ny pedagogikk viser det frem for andre skoler slik at kunnskapen spres i organisasjonen.

I profesjonsfellesskapet der skoleeier og skoleledere deltar viser funnene at skoleeiers fokus på at møtene skal være lærende er videreført til skolelederne som har tatt opp denne stafettspinnen og ført den videre. Samarbeidsformene i møtene kjennetegnes av at erfaringer deles og evalueres gjennom medvirkning og medskaping når profesjonsfellesskapet skal finne løsninger på utfordringer de står overfor, og når de skal sette mål og retning for videre utvikling. Skoleleder A bekrefter at dette bidrar til at deltakerne får et eierforhold til

beslutningene som tas her. Skoleleder B mener dette bidrar til medvirkning og involvering i utviklingsprosesser. De små rektorgruppene samarbeider med skoleeier om hva som skal være skolens felles utviklingsmål, noe som bidrar til at rektorene tar hånd om utviklingen og reduserer styring ovenfra. Skoleledermøtet, som er for alle skoleledere i kommunen, planlegges av rektorene i samarbeid med skoleeier og er en læringsarena i skoleledelse. Dette er lagt opp som et lærende møte der skolelederne jobber i heterogene grupper og rektorene blir, som skoleleder B1 sier, "involvert i medvirkning og medskapning". Alle informantene i profesjonsfelleskapet der skoleeier og rektorene deltar, deler et kollektivt og avprivatisert syn på læring, som betyr at læring primært skjer i samhandling med andre. Dette gjelder både for ledere, lærere og elever.

#### 4.8.6 Samarbeidsformer skole A

Vi finner at det skjer læring gjennom erfaringsdeling, medvirkning og medskapning i profesjonsfelleskapet på arenaene der skoleledere og lærere deltar. Rektor planlegger og gjennomfører lærende møter som skal være "så gode at det går gjetord om dem". Rektor A understreker viktigheten av å gi ansvar, myndighet og masse støtte for å styrke arbeidskapasiteten til lærerne. Lærerne ved skolen beskriver en kultur som fremmer kollektiv læring og berømmer rektor og de andre skolelederne for at de legger til rette for kollektiv læring ved blant annet å støtte opp om erfaringsdeling og utprøving av ny praksis. Videre er rektor A opptatt av at det er grenser for hvor mange utviklingsprosjekter en kan satse på og at det er viktigere å bruke lengre tid på de temaene de er i gang med (med kvalitet) slik at det får feste seg. Lærerne opplever at rektor demper trykket og gir dem handlingsrom til å drøfte og ta stilling til hva ulike nasjonale og kommunale føringer betyr for dem. Lærerne på skole A opplever at utviklingsgruppa samhandler godt med ledelsen og får til en balanse mellom hva de (på gølv) har behov for og målene som er utviklet av skoleeier og ledelsen. Lærerne A beskriver en prosess der det er medskapning når skolen skal definere sine utviklingsmål, men at de ikke har medvirket i prosessen med å utforme kommunale utviklingsmål.

Både rektor og lærere gir uttrykk for at det er samskapingsprosesser når det gjelder å definere utviklingsbehov og utviklingsmål for skolen. Et sentralt funn som viser viktigheten av samskapingsprosesser er at lærerne kollektivt har initiert et ønske om å gjøre skolen karakterfri. Rektor forteller at dette ønsket har kommet frem etter at ledelsen og lærerne har samarbeidet om å definere hva verdisynet i læreplanen og i COS betyr for dem som skole. Lærerne forteller at det som følge av den kollektive kunnskapen skoleorganisasjonen utviklet,

har skolen definert undervisvurdering som et område de skal ha fokus på å utvikle. Skolen har deretter etablert samarbeid med et kompetansemiljø som støtter dem i dette arbeidet.

Lærerne A1 sier det foregår læring og forbedring av pedagogisk praksis når de samarbeider i felles utviklingstid, i fagmøter/fagseksjoner og i team. Ledelsen har bestemt at den tida skal de disponere for å samarbeide om forbedring av praksis i fag og tverrfaglig samarbeid. Fordelingen av tid er et resultat av at ledelsen har hørt på lærernes uttrykte behov. Lærerne er veldig glad for at de har fått denne tiden til å samarbeide. De fremstår som høyt motiverte for dette utviklingsarbeidet og har eierskap til arbeidet med forbedring av praksis og tverrfaglig samarbeid.

#### 4.8.7 Samarbeidsformer skole B

Vi finner at det skjer læring gjennom erfaringsdeling, og noe medvirkning i profesjonsfellesskapet på arenaene der skoleledere og lærere deltar. Rektor opptatt av at utviklingstiden er dyrebar, noe en ikke vil gå glipp av og bruker metodikken til lærende møter. Metodikken fra skoleledermøtene tas videre til møtene på skolen. Det er fokus på lærende møter, modellering av baklengsplanlegging og samskriving, og lærerne blir igjen oppfordret til å videreføre metodikken som metode for elevenes læring.

Rektor legger noen grad til rette for medvirkning i rektors utviklingsgruppe og i fellesmøter, men handlingsrommet oppleves som begrenset av de store satsningsområder som er felles for alle skolene i kommunen. Dette gjenspeiles i lærernes opplevelse av at deres synspunkt ikke anerkjennes i tilstrekkelig grad. Lærergruppa på skole B er delt i synet på om skoleeiers valg av ulike utviklingsprosjekter som LearnLab, COS og FAL har en sammenheng med hverandre og om de oppleves som nyttige i skolens arbeid med å utvikle praksis. De opplever til en viss grad at utviklingsprosjekter som er initiert "fra oven" er konkurrerende ideer til det de selv har lyst til å bruke utviklingstiden til.

Lærerne ved skole B opplever at de lærer gjennom erfaringsdeling på fellesmøtene, i utviklingstiden, og berømmer rektor for gode utviklingsmøter som er viktige for den kollektive læringen. Lærerne opplever likevel at de ikke inkluderes i viktige avgjørelser som angår dem. Heller ikke de lærerne som er med i utviklingsgruppen opplever å medvirke til å definere skolen utviklingsmål. Et eksempel som kan illustrere at de ikke har medvirket til viktige beslutninger som angår dem, er da det ble besluttet at skolen skulle gå fra å være

baseskole til å bli en tradisjonell skole med klasserom. Lærerne opplevde at det ikke var en prosess på dette, og at avgjørelsen ble tatt av ledelsen uten å involvere de ansatte.

Lærerne ved skole B opplever at det foregår mye kollektiv læring og kompetanseheving i teamene der lærerne samarbeider. De planlegger sammen, observerer hverandre, deler undervisningsopplegg med hverandre og gir hverandre feedback. De opplever å ha en delingskultur. For dem er team-tiden en viktig utviklings- og læringsarena, der jobber de med tverrfaglig periodeplanlegging. De trekker også frem en felles kommunal læringsdag som en viktig læringsarena der de blir motivert og engasjert når andre lærer deler sine erfaringer ved å vise frem undervisningsopplegg som kan "tas med rett inn i undervisningen". De savner faggrupper som en arena der de kan samarbeide med lærere som har samme fag. Dette hadde de før da de var en baseskole, og de jobbet mer på tvers av klasser med samme fag.

I skolens utviklingsgruppe, der ledelse og lærere samhandler, opplever ikke lærerne at de får medvirke i å utforme skolens arbeid med utvikling av praksis. Lærerne som deltar her, opplever at innholdet i skolens felles utviklingsmøter allerede er fylt med prosjekter som er bestemt ovenfra (les skoleeier). Funn tyder på at det lærerne opplever som prosjekter initiert av skoleeier, kan være prosjekter som skoleeier – skolelederleddet har vært omforent om at skal innføres i skolene.

#### 4.8.8 Sammenligning skole A og skole B

Begge rektorene uttrykker at skoleledermøtene fungerer som en læringsarena, og at de viderefører metodikken til for eksempel lærende møter videre til sin skole. De viderefører også læringsformer som modellering, erfaringsdeling og baklengsplanlegging. Begge rektorene mener det er for mange satsningsområder fra skoleeier, og de ønsker å bruke mer tid til å fordype seg i de satsningsområdene de allerede er i gang med slik at det får feste seg.

Begge rektorene tematiserer at trykket ovenfra er for stort, de mener det er nødvendig å skjerme lærerne for å få til mer læring, dybdelærings og samskapingsprosesser, og begge har signalisert til skoleeier at det er grenser for mye som kan presses inn på et år. Og de har blitt hørt. En likhet vi finner ved skole A og skole B er at ingen av lærerne uttrykker at de har medvirket eller deltatt i kollektive prosesser når det gjelder prioritering av utviklingsområdene i kommunen. En sammenlikning av skole A og skole B viser at begge skolene vektlegger lærende møter initiert av skoleleder, og det er erfaringsdeling.

Derimot er det ulik grad av medvirkning og deltakelse i kollektive prosesser på de to skolene. Der lærerne på skole A opplever at deres initiativ og behov påvirker valg av utviklingsområder, opplever lærerne ved skole B at de ikke har dette handlingsrommet, fordi det i stor grad er styrt av skoleeier – skolelederleddet. En annen viktig forskjell mellom skolene er at de ser ulikt på de kommunale satsningsområdene. På skole A virker det som lærerne (ved hjelp av ledelsen) mer ser "hvordan kan vi bruke dette hos oss" mens på skole B ser lærerne på kommunale satsningsområder som en hindring for at de kan jobbe med det de ser på som viktig for dem. Lærerne på skole A opplever at de er gitt anledning til å drøfte utvikling av pedagogisk praksis i skolens felles utviklingstid og at utviklingsgruppen på skolen fungerer som et bindeledd mellom lærernes og ledelsen, der de kan løfte frem behov legge planer for utviklingsprosesser. På skole B signaliserer lærerne at de mangler en arena der deres behov blir tatt med i vurderingen, siden utviklingstiden allerede er fylt med kommunale satsningsområder.

#### 4.8.9 Tid til samskapingsprosesser

Tabell 4.3 Hvordan legge til rette for samskapingsprosesser.

<b>Forskningsspørsmål 3: Hvordan legger til rette for samskapingsprosesser?</b>				
<b>I hvilken grad finner vi:</b>	Skole A		Skole B	
<b>Tid til samskaping</b>	Leder	Lærere	Leder	Lærere
	I noen grad	I høy grad	I liten grad	I liten grad
<b>Autonomi</b>	I høy grad	I høy grad	I noen grad	I liten grad

Funnene våre viser at skoleeier har planlagt for at det skal settes av tid til samskapingsprosesser ved å "ta ned byråkratiet" for å frigi tid for skolelederne til utviklingsarbeid. Rektor ved skole A opplever at det er for mange utviklingsprosjekter det skal settes av tid til; fagfornyelsen, tverrfaglig jobbing og dybdelæring, i tillegg til Cos, helhetlig plan for oppvekst. Rektor (A1) har sagt fra om dette til skoleeier som har lyttet slik at de nå kan arbeide over lengre tid med utviklingsmål slik at de kan "feste seg". Lærerne ved skole A opplever at det er lagt til rette for tid til samskapingsprosesser i arbeidet med utvikling av pedagogisk praksis i den fastsatte tiden på tirsdagsmøtene og som utviklingsgruppa er med på å bestemme. Lærerne (A2) opplever at det er mange



utviklingsprosjekter/satsningsområder som skolen skal arbeide med. De setter pris på at rektor har fungert som en *gatekeeper* og "bremset trykket" fra skoleeier, noe som innebærer at lærerne opplever å ha blitt hørt og anerkjent når de har sagt fra om at det blir for mye de skal arbeide med.

Rektor ved skole B mener det er for mange utviklingsprosjekter i forhold til samarbeidstiden, og lurer på om skoleeier skjønner hvor lite tid de har. For å sette av tid til utviklingsprosjekter på egen skole er utviklingstiden gjort dyrebar, ettersom den er viktig for læring og samarbeid. Lærerne ved skole B mener det er for mange prosjekter å bruke utviklingstida på, og er glade for at ledelsen nå har lyttet til dem slik at de kan velge om de vil fortsette med FAL. De ønsker fastsatt tid til å spre kunnskapen fra de lærende nettverkene. Lærerne ved skole B ønsker tid til samarbeid, særlig ønsker de tid til fagsamarbeid.

## 5 Drøfting

I dette kapittelet vil vi drøfte problemstillingen: *Hvordan bidra til kollektiv læring og samskaping i profesjonsfelleskapene langs den pedagogiske verdikjeden?* I innledningen trekker frem skoleeiers betydning når det gjelder å skape sammenheng og legge til rette for gode læringsprosesser mellom alle leddene i verdikjeden. Det følgende kapitlet drøfter dette ved å ta utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene, teorien presentert i kapittel 2 og funnene presentert i kapittel 4.

For å diskutere forskningsspørsmål en: *Hvordan bidrar skoleeier til å skape sammenheng mellom leddene i verdikjeden* trekker vi frem kategoriene organisasjonsutvikling, distribuert ledelse, autonomi og tillit. For å diskutere forskningsspørsmål to: *Hva kjennetegner samarbeidsformene i og mellom de ulike leddene i den pedagogiske verdikjeden* trekker vi frem kategoriene: samarbeid og samskaping. For å diskutere forskningsspørsmål tre: *Hvordan legge til rette for samskappingsprosesser* trekker vi frem kategoriene tid, autonomi og betydningen av samskaping for profesjonsfelleskapene.

### 5.1 Sammenheng i organisasjonen

Fremstillingen i det følgende er bygd opp rundt begrepene organisasjonsutvikling, distribuert ledelse, autonomi og tillit - som blir presentert i egne underkapitler. Organisasjonsutvikling handler i denne sammenheng om skoleeiers strukturer og strategier for å utvikle en lærende organisasjon og hvordan samskaping kan bidra til kollektiv læring i den pedagogiske verdikjeden. For skoleeier dreier det seg i første omgang om å etablere arenaer for samhandling mellom leddene i verdikjeden. Hvordan opplever rektorene samarbeidsarenaene mellom skoleeier og skoleledere og hvordan opplever lærerne samarbeidsarenaene på og mellom skolene? Hva opplever de ulike aktørene i den pedagogiske verdikjeden som deres verdisyn og overordnede mål? Distribuert ledelse handler i denne sammenheng om at ledergrupper, mellomledere, koordinatorene, teamledere og uformelle ledere deltar i skolens samlende ledelsespraksis, slik at skoleledere ikke er alene om beslutningsprosesser, men at også lærere er med på å ta beslutninger knyttet til skolen. Gjennom distribuert ledelse kan andre enn formelle ledere bygge kompetanse og kapasitet til å delta i beslutningsprosesser, og ta ansvar i praktisk ledelse. Autonomi handler i denne sammenheng om hvorvidt aktørene opplever frihet, uavhengighet, myndighet og mulighet til å kunne påvirke utformingen av

blant annet mål. Tillit handler i denne sammenheng om tillitsrelasjonene mellom skoleeier og skoleledere og mellom skoleledere og lærerne, og om aktørene en gjensidig positiv forventning til den andres adferd.

#### 5.1.1 Organisasjonsutvikling

En forutsetning for å få til sammenheng, samhandling og læring mellom flere ledd i skoleorganisasjonen, er at det er etablert møtearenaer for samhandling og kollektive refleksjonsprosesser mellom de ulike aktørene. Om dette er vellykket, har en et fundament for å få til en produktiv utviklingskultur i organisasjonen (Roald 2017). Det er sentralt at aktørene deltar på flere arenaer eller i flere nettverk slik at kunnskap og læring spres i organisasjonen. Overlapping, dialog og praktisk utprøving er en forutsetning for å implementere en høy grad av systemiske og sirkulære prosesser (Nonaka og Takeuchi, 1995 i Roald, 2012). For skoleledelse betyr dette i første omgang at det etableres arenaer for samhandling mellom nivåene (Roald, 2012) Når skoleeier og skoleledere utvikler nye møtearenaer mellom skole- og kommunenivå, kan en legge til rette for læringsorientert arbeid gjennom dialog, kollektiv refleksjon og samhandling i sirkulære og systemiske prosesser som involverer alle ledd i verdikjeden.

Undersøkelsen viser at det er etablert flere arenaer for samhandling mellom skoleeier- og skolelederleddet som rektormøter, skoleledermøter og kvalitetssamtaler. Denne strategien sammenfaller med nyere forskning som viser at etablering av arenaer som utvikler rektorene som kollegium har positiv innvirkning på skolens ledelse og utviklingskapasitet (Paulsen, 2019). I tillegg har skoleeier opprettet nettverk på tvers av skoler i leseferdigheter, regneferdigheter og digitale ferdigheter. Skoleeier har en avgjørende rolle hva gjelder å legge til rette for kollektiv læring - også mellom skoler i skoleorganisasjonen, og derigjennom bidra til elevers læring (Paulsen, 2019).

Skolene har etablert en nokså lik struktur med arenaer for samhandling mellom ledelse og lærere så vel som lærere imellom. Begge skolene har utviklingstid på tirsdager der ledere og lærere deltar, i tillegg til utviklingsgruppe der utvalgte lærere og ledelsen deltar, og team- og trinntid for lærere. Den ene skolen har også fagnettverk, hvor lærere som underviser i samme fag deltar. Ved begge skolene uttrykker ressurslærerne som deltar i nettverk på tvers av skolene at de savner en plan for å kunne viderefremme det de lærer og utvikler til kollegaer fra egen skole.

Møtene i skoleeier - skolelederleddet er strukturert som lærende møter og har et innhold som åpner for å utvikle kunnskap sammen. På denne arenaen modelleres også ønsket praksis som læreren kan viderebringe til klasserommene. Dette bekrefter begge skolelederne som sier at de opplever skoleledermøtene til skoleeier som støttende i lederrollen og som læringsarena i skoleledelse. Dette sammenfaller med forskning på skoleledelse som viser at skoleeiers oppgave i denne vekslingen er å forsterke rektorenes mestringstro og kompetanse som ledere i utviklingsprosesser (Paulsen, 2019). Skolelederne har tatt metodikken til lærende møter med til møter på egen skole. De ulike møtearenaene i denne organisasjonen danner et fundament for en produktiv utviklingskultur der deltakerne kan lære og danne ny kunnskap sammen.

### 5.1.2 Felles verdisyn og overordnet mål

To av de fem disiplinene i Senges teori om lærende organisasjon - *mentale modeller og felles visjon* peker på at lærende organisasjoner har behov for en felles oppfatning av hvilke grunnleggende verdier organisasjonen er tuftet på og hva som er målet med arbeidet de gjør sammen (Roald, 2012 s. 130). Sammen med de resterende disiplinene (personlig mestring, gruppelæring og systemisk tenking) bidrar disse til å styrke organisasjonens læringskapasitet. I kommunen vi undersøker jobber hele oppvekstområdet etter BTI-modellen og menneskesynet som ligger i COS. Med utgangspunkt i disse modellene og i læreplanen, uttrykker skoleorganisasjonen felles retning og verdisyn gjennom metaforen "hjørneflagg", som viser til at skoleorganisasjonens verdier og mål ikke setter snevre grenser, men gir handlingsrom innenfor gitte rammer når de skal jobbe med skoleutvikling. Ett av hjørneflaggene er kommunens overordnede mål, som vi finner uttrykt i utviklingsplanene som: "Inkludering og mestring – alle lærer".

Undersøkelsen viser at felles verdisyn og overordnet mål nedfeller seg i verdikjeden frem til begge skolelederne, mens vi finner ulikhet i lærerleddet hos skole A og skole B. Ved skole A har lærere og ledere reflektert kollektivt over hva kommunens felles verdisyn og overordnede mål betyr for dem, lært sammen og utviklet felles mening, ny kunnskap og praksis, slik Senge beskriver disiplinen *gruppelæring* (Roald, 2012). Dette har resultert i at lærerne ved skole A, i tråd med verdisynet, på eget initiativ har gått inn for å bli en karakter- og anmerkningsfri skole. Lærerne hos skole B har ikke en klar opplevelse av hva som er skoleorganisasjonens felles verdisyn og overordnede mål. På denne skolen har alle ansatte deltatt i utviklingen av en verdiplakat knyttet til verdiene i læreplanens overordnede del. Til tross for medvirkning i arbeidet er de ikke tilfreds med resultatet fordi de mener den er for lite konkret. Med

bakgrunn i ulikheten mellom skolenes opplevelse og eierforhold til kommunens felles visjon og mål, kan det se ut som at skolene har ulik læringskapasitet, ettersom de ikke er kommet like langt hva gjelder å se fremover, reflektere kollektivt og ha en helhetlig forståelse (Senge, 2006 i Roald, 2012).

### 5.1.3 Distribuert ledelse

Undersøkelsen viser at distribusjon av ledelse er en strategi fra skoleeier som til en viss grad er gjennomløpende i den pedagogiske verdikjeden. Ledelse er distribuert til rektorene som planlegger innholdet i skoleledermøtene. Dermed opplever de eierskap til utviklingsprosessene som de bringer videre ut til skolene. Det speiler forskning som har avdekket at distribuert ledelse sammen med pedagogisk ledelsespraksis bygger profesjonelle fellesskap (Louis et al., 2010 i Paulsen, 2019). Videre er distribuert ledelse viktig for å skape sammenheng i organisasjonen. Distribuert ledelse innebærer at ledelse deles mellom flere aktører slik at både ledergrupper, mellomledere, koordinatorene, teamledere og uformelle ledere deltar i skoleorganisasjonens samlende ledelsespraksis. Når skoleeier distribuerer ledelse til flere ledd i den pedagogiske verdikjeden, utvikles profesjonelle fellesskap og binder dem sammen.

Undersøkelsen viser at det er ulikhet mellom skole A og skole B hva gjelder distribusjon av ledelse. Vi finner flere tegn til distribuering av ledelse på skole A enn på skole B. Lærerne ved skole A samarbeider med ledelsen som partnere i beslutningsprosesser ved skolen, og de har endret praksis ved å bli karakter- og anmerkingsfrie etter å ha jobbet med blant annet skolens verdisyn,- og utviklingsprosjekter. Dette sammenfaller med forskning som viser at det er en sammenheng mellom distribuert skoleledelse og et innovativt skolemiljø i norsk skole. I et innovativt miljø vil deltakerne utvikle og implementere nye ideer, noe som har blitt utpekt som et kriterium for skolens tilpasningsevne til samfunnsendringer og bærekraftig utvikling (Meld St 30 (2019-2020); OECD, 2014). Dette er også sentralt for de kompetansene man regner med blir ekstra viktige i det 21. århundre kalt "21. Century skills2 (Nilsen et al., 2021).

Det er færre tegn til at ledelse er distribuert på skole B enn på skole A. På skole B opplever lærerne i mindre grad at de er delaktige når beslutninger skal tas, som eksempelet med "dørene" har vist. Lærerne på skole B blir ikke like involvert i organisatoriske og pedagogiske saker som på skole A. Lærerne på skole B har ikke har medvirket i valg av utviklingsområder skolen skal ha, til tross for at rektor har distribuert ledelse og myndighet til lærerne i trinn-teamene når det gjelder pedagogiske saker. En rekke studier viser at ved skoler med høy

kvalitet på undervisningen og elevenes læring, er distribuert ledelse et stabilt trekk. I en studie argumenteres det for at "[r]ektor er ansvarlig for å gi staben anledning til å delta i beslutningsprosesser og arbeide sammen som partnere og dermed spre makt og autoritet utover og således bygge ledelseskapasitet for alle" (Sarafidou, 2013 i Paulsen, 2019). Gjennom distribuert ledelse kan lærere bygge kompetanse og kapasitet til å delta i beslutningsprosesser, og ta ansvar i praktisk ledelse (Paulsen 2021), samt utvikle og implementere nye ideer (Nilsen et al., 2021) . Vi finner at lærerne på skole A uttrykker behov for å bygge videre på egen kapasitet og kompetanse til å delta i beslutningsprosesser, i det de etterspør en leder for fagseksjonene som kan gjøre beslutningsprosessene der mer effektive.

Ettersom skolen er et for komplekst system til at én aktør kan lede den alene (Paulsen 2019), trengs det andre til å utføre ledelsesoppgaver. Undersøkelsen vår viser at ledelse er distribuert på tvers av skoler til lærende nettverk i leseferdigheter, regneferdigheter og digitale ferdigheter. Ressurslærere på begge skoler savner imidlertid en fast arena der de kan dele det de har jobbet med i nettverkene med kollegaer. Både skoleledere og lærere forklarer mangelen på slike arenaer med at det er andre satsningsområder, initiert av skoleeier, som fyller møtetiden. Dette sammenfaller med forskning som viser at distribuering av ledelse ikke betyr at formelle ledere avlastes, men "innebærer et sterkere krav til å koordinere dem som utfører ledelsesfunksjoner" (Leitwood et al., 2006 i Paulsen, 2019).

#### 5.1.4 Autonomi

Autonomi er en blant tre grunnleggende betingelser som stimulerer den enkelte til å engasjere seg i læring på jobben (Nonaka, 1994 i Paulsen, 2021). Flere studier har vist en positiv relasjon mellom autonomi og læring, og særlig der en kan påvirke utformingen av mål (Paulsen, 2021). En studie av 24 velpresterende skoler viste en sammenheng mellom lærernes opplevelse av myndiggjøring og engasjementet de viste i profesjonelle fellesskap i skolen (Louis & Marks, 1998 i Paulsen, 2021). Undersøkelsen vår viser også at autonomi er viktig for skoleeier, ettersom denne ser det som viktig å ikke detaljstyre skolene. Skoleeier fremhever at det for skolen som organisasjon er viktig at autonomi fungerer som en sammenhengende kjede i alle ledd, fra skoleeier til elevene. Skoleleder A fremstår i større grad enn skoleleder B som autonom og myndiggjort i rolleutøvelsen, ettersom hun har skapt et handlingsrom (på skolen) ved å bremse trykket ovenfra, involvere lærerne i å finne løsninger, "snu speilet" og spørre lærerne om "hva betyr dette for oss?". Skoleleder B fremstår mindre autonom ettersom

ledelsen på skole B ikke har skapt "handlingsrom" nok til å arbeide med lokale utviklingsmål, og ikke har involvert lærerne i like stor grad.

Lærerne på skole A opplever i større grad enn på skole B å være autonome når det gjelder innflytelse på skolen, arbeidet sitt, og når det kommer til å sette mål. Lærerne på skole B opplever en viss grad av pedagogisk frihet og metodefrihet når det kommer til pedagogiske praksis i klasserommet. Det er i forbindelse med organisatorisk utvikling de opplever lite autonomi og begrenset handlingsrom. De opplever å "bli styrt", og ikke bli hørt når viktige beslutninger skal tas, som eksempelet med dørene viser. Autonomi innebærer en vesentlig grad av frihet, uavhengighet og individuell autonomi, noe som kan bidra til å motivere medarbeidere til å forme ny kunnskap (Nonaka, 1994 18 i Paulsen, 2021). Vi ser at det kan være utfordrende å skape sammenheng når lærerne ikke opplever å være myndiggjorte og autonome i rolleutøvelsen.

#### 5.1.5 Tillit og tillitsrelasjoner

Undersøkelsen viser at fokuset på å bygge gode tillitsrelasjoner er en strategi fra skoleeier som til en viss grad er gjennomløpende i den pedagogiske verdikjeden. I første vekslings opplever begge rektorene tillit og støtte fra skoleeier. Tillit er, ifølge Robinson, 2014, basert på fire avgjørende faktorer knyttet til respekt, omsorg, kompetanse og integritet (Robinson, 2014) og skoleeier bygger tillit ved å modellere og forvente disse kvalitetene. Det er viktig for skoleeier at alle trives på jobb og er trygge slik at de våger å innrømme utfordringer. Dette er i tråd med forskning som viser at ansatte som opplever høy grad av tillit er mer tilbøyelige til å dele korrekt, relevant og fullstendig informasjon om problemer i organisasjonen. Dette bidrar positivt til organisatorisk læring (Paulsen, 2019). Tillit i den asymmetriske relasjonen mellom skoleeier og rektorene innebærer også at rektorene gir sin overordnede tillit ved å akseptere usikkerhet, og at rektorene har positive forventninger til skoleeiers integritet, gode hensikter og evne til å etterleve visjoner i praksis (Paulsen, 2019, s. 47). Gjensidig tillit mellom aktørene i skoleeierleddet og skolelederleddet i første vekslings bidrar til å skape sammenheng.

I andre vekslings viser det seg at begge rektorene er opptatt av å bygge gode tillitsrelasjoner til sine ledere og til lærerne. Det fremkommer imidlertid at skoleleder A viser større grad av tillit til sine lærere enn skoleleder B. Skoleleder A viser tillit ved å oppmuntre og støtte initiativ fra lærerne og har tiltro til at de finner gode løsninger. Tillitsrelasjonen fører til at lærerne opplever at det er lov til å ta initiativ og å prøve ut ny metodikk. Dette speiler teori som viser

at tillit er en driver for kollektiv profesjonsutvikling (Rosenholz, 1989, Sarason, 1996 i Paulsen, 2019) og at lærere på skoler med høyt nivå av tillit, i større grad fornyer sin praksis og opplever et sterkere profesjonelt fellesskap (Robinson, 2014, s. 41). Lærerne har tillit til sin leder som oppleves som kompetent, støttende og erfaren. Det uttrykkes gjensidig tillit mellom aktørene på skole A. I relasjonen kan vi gjenfinne de fire avgjørende faktorene for tillit: respekt, omsorg, kompetanse og integritet (Robinson, 2014). Respekt vises ved at rektor setter pris på lærernes initiativ. Omsorg vises ved at rektor engasjerer det profesjonelle så vel som det personlige livet til lærerne. Kompetanse vises ved at skoleleder fremstår kompetent i rollen som leder. Integritet vises ved at skoleleder holder ord (Robinson, 2014). Samtidig opplever lærerne på skole A at de ikke blir vist tillit når det blir stilt spørsmål knyttet til hvorvidt de utnytter samarbeidstiden godt nok, ettersom de mener at de utnytter tiden til det fulle og vel så det. De opplever "drypp av mistillit" fra deler av ledergruppen (ikke rektor) som ubehagelig. Hovedfunnet er likevel at det er gjensidig tillit mellom ledelsen og lærerne på skole A, noe som kan bidra til å skape sammenheng i organisasjonen.

Undersøkelsen vår viser at tillitsrelasjonene mellom rektor og lærere ved skole B er svakere. Vi finner flere eksempler på mistillit fra både fra skoleleders og lærernes side. Tillit har kvaliteter som minner om energi og skaper "betingelser for og mobiliserer til handling og samhandling" (Sørhaug, 1996, s.23). Når det oppstår brudd i tillitsrelasjonen, mister skolen energi og det kan kanskje forklare manglende samhandling. Lærerne som gruppe og rektor snakker om "oss og dem" som om ledelsen og lærerne har ulike interesser og ikke ønsker å gå i samme retning. Et annet eksempel som gjentas av lærerne er at ledelsen besluttet å endre skolen fra baseskole til en skole med tradisjonelle klasserom uten at lærerne ble involvert. Lærerne opplever liten grad av tillit fordi de ikke fikk delta i en slik viktig beslutning. Dette sammenfaller med teori om ledelse som understreker at det er viktig å ikke overse det symbiotiske forholdet mellom makt og tillit, og at de er gjensidig avhengig av hverandre (Sørhaug, 1996). Bruddet i tillitsrelasjonen mellom ledelsen og lærerne på skole B kan forstås i lys av en tidligere hendelse der det ble utøvd makt uten at tillitsforholdet ble tilstrekkelig ivarettatt. Sørhaug understreker at "enhver organisering må håndtere en paradoksal spenning mellom makt og tillit" (Sørhaug, 1996).

Lærerne ved skole B har heller ikke tillit til at det er trygt å be om omsorg og støtte fra ledelsen, for eksempel i forbindelse med klasseledelse. Det kan føre til at ledelsen kan miste viktig informasjon om problemer ettersom ansatte som opplever høy grad av tillit er mer tilbøyelige til å dele korrekt, relevant og fullstendig informasjon om problemer (Paulsen,



2019). Relasjonell tillit kan defineres som "en aktørs tilbøyelighet til å investere i relasjoner til en annen aktør gjennom positive forventninger til den andres adferd, noe som innebærer en tilbøyelighet til å ta risiko og vise sårbarhet uten å måtte ta særskilte forholdsregler" (Gambetta, 1988, Grimen 2013, i Paulsen, 2019, s.46). Noen lærere på skole B opplever samtidig at ledelsen har tillit til dem som pedagoger og fagpersoner og at tillitsrelasjonen er blitt styrket etter hvert som de er blitt bedre kjent. Skoleleder B1 viser ikke stor tillit til lærerne. Det virker ikke som lærerne blir anerkjent som likeverdige samarbeidspartnere når viktige beslutninger skal tas, og det sår tvil om de evner å endre seg. Hovedfunnet er at det fremstår som et brudd i denne verdikjeden ettersom det ikke er gjensidig tillit mellom ledelsen og lærerne på skole B.

## 5.2 Samarbeidsformer i den pedagogiske verdikjeden

Fremstillingen i det følgende er bygd opp rundt begrepene samskaping og kollektiv læring, og fokuserer på potensialet de har til å skape gode profesjonsfellesskap. Kollektiv læring handler her om grupper som reflekterer og lærer sammen og utvikler ny, felles kunnskap og nye praksiser. Fokuset er stilt inn på at læring skjer i fellesskap. Profesjonsfellesskap handler her om de ulike samhandlingsarenaene profesjonsutøverne (skoleeier, lærere og skoleledere) deltar på. Det sosiokulturelle perspektivet på læring er sentralt i denne studien ettersom fokuset er læring i fellesskap. Samskaping betyr her at aktørene i profesjonsfellesskapene selv definerer behov og ønsker om utvikling, planlegger sammenheng og finner løsninger sammen. Det skjer samskaping når gruppen lærer sammen og utvikler ny kunnskap som er nyttig for utvikling av praksis i profesjonsfellesskap eller i organisasjonen.

### 5.2.1 Kollektiv læring i profesjonsfellesskapene

Vi har undersøkt kollektiv læring innad i profesjonsfellesskapene, mellom profesjonsfellesskapene langs den pedagogiske verdikjeden, og i organisasjonen som helhet. Her har vi sett på læringen mellom lærere, mellom lærere på ulike skoler, mellom lærere og skoleledelse, mellom skolene som helhet og skoleeier, mellom skoleledere og mellom skoleleder og skoleeier. *4I rammeverket for organisatorisk læring* (Crossan et al., 1999) belyser fire relaterte læringsprosesser: intuitiv læring, tolkning, integrering og institusjonalisering. Læringsprosessen foregår over tre nivåer: individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå og er limet som binder strukturen sammen. Ikke alle prosessene skjer på alle nivåer - de er både sekvensielle og noe overlappende. *Intuisjon* er unikt for individet, selv

om det foregår innenfor en gruppe- eller organisasjonskontekst. *Institusjonalisering* beskriver læringsprosesser som spenner over gruppenivået, trinn og avdelinger og denne prosessen omfatter helheten i skolens organisasjon (Paulsen, 2020). Det er likheter mellom Crossane (1999) og Senge (1990) ettersom begge understreker betydningen av dialog og kollektiv refleksjon for kollektiv læring. I Senges teori om lærende organisasjoner er det vesentlig å mestre de fem grunnleggende disiplinene: personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring og systemisk tenkning. Senge har i 2006 spisset teorien sin og samlet de fem disiplinene i tre hoveddimensjoner som bidrar til å styrke organisasjonens læringskapasitet (Roald, 2012). Senge legger vekt på at læringsprosessene i en organisasjon er avhengige av aktørene og organisasjonens evne og vilje til å se fremover (aspirasjon), at samhandlingen er basert på dialog og *kollektiv refleksjon* og at analyse og utviklingsarbeid bygger på en helhetlig forståelse av organisasjonen (Roald, 2012).

### **Første veksling**

I første veksling viser undersøkelsen vår at i profesjonsfellesskapet der skoleeier og skoleledere deltar er skoleeiers fokus på at møtene skal være lærende videreført til skolelederne. Samarbeidsformene i møtene kjennetegnes av at erfaringer deles og evalueres gjennom medvirkning og medskapning når profesjonsfellesskapet skal finne løsninger på utfordringer de står overfor, og når de skal sette mål og retning for videre utvikling. Dette samsvarer med sosiokulturell læringsteori som viser at et grunnleggende element i læring er at det er samspill mellom mennesker som er engasjerte i en felles praksis (Dysthe, 2019). Deltakerne i et praksisfellesskap er involvert i en felles praksis som innebærer gjensidig engasjement, felles oppgaver, og felles repertoar (Wenger, 2008). Hovedfokuset i teorien er læring som sosial deltakelse. Fire hovedkomponenter inngår i sosial læring som en kunnskapsprosess: mening, praksis, fellesskap og identitet (Wenger, 2008, s.15).

Læring i grupper er sentralt i Senges teori om lærende organisasjoner og gruppene kan sees på som treningsarenaer der medlemmene kan prøve ut nye ideer (Paulsen, 2021). Senges teori der gruppelæring og dialog er sentralt (Senge, 1990 i Roald, 2012), vektlegger i likhet med sosiokulturell læringsteori (Wenger, 2008) at kunnskap og læring blir konstruert gjennom samhandling i spesifikke kontekster der det å kunne er knyttet til praksisfellesskap (Dysthe, 2001). I *Situated Learning* fra 1991 hevder Lave og Wenger at læring primært skjer gjennom å delta i praksisfellesskap.

Vår undersøkelse viser at skoleeier har etablert lærende profesjonsfellesskap der skoleeier og skoleledere møtes (rektormøter og skoleledermøter). Disse kjennetegnes av et kollektivt perspektiv på læring der medlemmene samarbeider om å utvikle praksis. Fokuset er flyttet fra den enkelte profesjonsutøvers læring til at læring skjer i fellesskap (Paulsen, 2019). Skoleeier og rektorene møtes i mindre grupper og samarbeider om hva som skal være skolens felles utviklingsmål. Dette bidrar til at rektorene tar hånd om utviklingen som bidrar til økt handlingsrom ved å redusere styring fra skoleeier. Rektorene og skoleeier planlegger sammen hva som skal være innholdet i skoleledermøtene der alle skolelederne i kommunen deltar, og skoleledermøtene blir betraktet som en læringsarena i skoleledelse. Her tas det frem eksempler fra praksis som skoleeier, skoleledere og lærere vil utvikle. Nye metoder modelleres og tas ut i skolene. Dernest tas erfaring med bruk i praksis med tilbake og evalueres og dermed kan taus kunnskap gjøres eksplisitt gjennom utprøving og refleksjon (Nonaka og Takeuchi, 1995 i Roald, 2012). På arenaen skoleledernetverk er det vanlig praksis at lærere som har utviklet ny praksis eller lykkes med ny pedagogikk viser dette frem for skoleeier og skoleledere bidrar til at skoleeier får et nærmere forhold til praksisen i skolen og styrker utviklingsarbeidet i kommunen (Roald, 2012).

### **Andre veksling**

I andre veksling ser vi at ved skole A er det en kollektiv læringskultur der lederne (rektor og inspektørene) legger til rette for kollektiv læring ved blant annet å støtte opp om erfaringsdeling og utprøving av ny praksis. Rektor A har dempet trykket fra skoleeier ved å opptre som en *gatekeeper* (Paulsen, 2019), og gir lærerne handlingsrom til å drøfte og ta stilling til hva ulike nasjonale og kommunale føringer betyr for deres profesjonsfellesskap. Utviklingsgruppen samhandler godt med ledelsen og får til en balanse mellom hva lærerne har behov for og målene som er utviklet av skoleeier og skoleledere. Når skolen skal definere sine utviklingsmål, er lærerne aktive medskapere, men har ikke har medvirket i prosessen med å utforme kommunale utviklingsmål. Det foregår læring og forbedring av pedagogisk praksis når lærerne samarbeider i felles utviklingstid, i fagmøter/fagseksjoner og i team (Senge, 1990, Wenger, 2008). Lærerne A2 er motiverte for utviklingsarbeid ettersom de har eierskap til arbeidet med forbedring av praksis og tverrfaglig samarbeid. De er reelle deltakere i praksisfellesskapet gjennom det de gjør og ved at de oppfatter engasjementet og deltakelsen i praksisfellesskapet som meningsfylt (Wenger, 2008). Sett i lys av modellen til Crossane 1999, så forstår vi det som at den kollektive læringen har blitt *institusjonalisert* innenfor skolen,

men ikke i hele skoleorganisasjonen. Den kollektive læringen som skjer lokalt på skolen kan forstås i lys av *produktiv utviklingskultur* (Roald, 2012). Den *produktive utviklingskulturen* kjennetegnes ved en samhandlingsdynamikk mellom de ulike nivåene der handlingsrommet oppleves styrket og kan gi grunnlag for utvikling av skolen (Roald, 2012).

Undersøkelsen viser at det på skole B i mindre grad er en kollektiv læringskultur. Funnene viser at lærerne ikke opplevde å bli involvert da det ble besluttet at skolen skulle gå fra å være baseskole til å bli en skole med tradisjonell klasseromsstruktur. Det som er en ukjent faktor er imidlertid hva som var bakgrunnen for at ledelsen ble endret og at det ble besluttet å gå fra baseskole til tradisjonell skole. Da skolen var baseskole underviste lærerne på tvers av klassetrinn og deltok i hverandres undervisning, søm førte til en organisk kollektiv læringskultur. Det er tydelig at innføring av dørene, i direkte og overført betydning, har endret lærernes mulighet for uformell læring og den kollektive læringskulturen er svekket. Dette er både fordi den organiske læringsarenaen forsvant og fordi det kan ha ført til en motstand mot å samarbeide med ledelsen.

På tross av en svekket kollektiv læringskultur skjer det likevel læring gjennom erfaringsdeling, og noe medvirkning i profesjonsfelleskapet på arenaene der skoleledere og lærere deltar. Metodikken til lærende møter, og fokus på modellering av baklengsplanlegging og samskriving, blir tatt i bruk, og lærerne oppfordres til å videreføre metodikken til elevenes læring. Rektor legger i noen grad til rette for medvirkning i utviklingsgruppen og i fellesmøter, men handlingsrommet oppleves som begrenset av de store utviklingsprosjektene som er felles i kommunen. Noen av lærerne tviler på om skoleeiers valg av ulike utviklingsprosjekter som LearnLab, COS og FAL har en sammenheng. Rektor fungerer i denne sammenheng ikke som en *gatekeeper* (Paulsen, 2019). Det foregår imidlertid kollektiv læring i teamene der lærerne samarbeider. Taus kunnskap gjøres eksplisitt når de planlegger sammen, observerer hverandre, deler undervisningsopplegg med hverandre og gir hverandre feedback (Nonaka og Takeuchi, 1999 i Roald, 2012). For lærerne er team-tiden en viktig utviklings- og læringsarena. De er engasjerte og motiverte når de jobber med tverrfaglig periodeplanlegging, og det samme gjelder når de deltar på en læringsdag der lærere deler sine erfaringer ved å vise frem undervisningsopplegg som oppleves som nyttig og relevant. På disse arenaene opplever de mening og gjensidig engasjement (Wenger, 2008).

Når lærerne ikke involveres eller medvirker i utarbeidelse av skoleorganisasjonens felles utviklingsmål, så viser de ikke engasjement, motivasjon eller eierskap til dette arbeidet og

læringen stopper på gruppenivå (Crossane et al., 1999). Vi forstår bruddet i læringskjeden på denne skolen i lys av uproduktiv utviklingskultur (Roald, 2012). Den uproduktive utviklingskulturen kjennetegnes ved mangel på god samhandlingsdynamikk mellom nivåene, mellom lærere og ledelse. Det kan dermed begrenses handlingsrommet, og avstanden kan forsterkes av mangel på faglig utviklingsstøtte (Roald, 2012).

### **Andre vekslings- sammenlikning skole A og skole B**

Oppsummert viser undersøkelsen flere likheter og forskjeller hva gjelder kollektiv læring i profesjonsfellesskapene ved de to skolene. En likhet ved begge skolene er at rektorene er opptatt av lærende møter, modellering, erfaringsdeling og baklengsplanlegging som metoder for å skape kollektiv læring. En annen likhet er at begge rektorene mener det er for mange satsningsområder fra skoleeier og at trykket ovenfra er for stort. De ønsker å bruke mer tid til å fordype seg i de satsningsområdene de allerede er i gang med. De uttrykker også et ønske om å skjerme lærerne for å få til mer læring, både dybdelærings- og samskapingsprosesser. En tredje likhet vi finner ved skolene er at ingen lærere uttrykker at de har medvirket eller deltatt i kollektive prosesser når det gjelder prioritering av utviklingsområdene i kommunen.

En ulikhet vises ved at det er ulik grad av medvirkning og deltakelse i kollektive prosesser på skolene. Lærerne på skole A opplever at deres initiativ og behov påvirker valg av utviklingsområder, mens lærerne ved skole B opplever at de ikke har dette handlingsrommet, fordi det i stor grad er styrt av skoleeier – skolelederleddet. En annen viktig forskjell mellom skolene er at de engasjerer seg ulikt i de kommunale satsningsområdene. På skole A har lærerne fått mulighet til å reflektere kollektivt over hvordan de kommunale satsningsområdene kan gjøres meningsfulle for deres praksis, mens på skole B ser lærerne på kommunale satsningsområder som en hindring for at de kan jobbe med det de ser på som viktig for dem. Lærerne på skole A opplever at de er gitt anledning til å drøfte utvikling av pedagogisk praksis i skolens felles utviklingstid og at utviklingsgruppen på skolen fungerer som et bindeledd mellom lærernes og ledelsen, der de kan løfte frem behov og legge planer for utviklingsprosesser. På skole B signaliserer lærerne at de mangler en arena hvor deres behov blir tatt med i vurderingen, siden utviklingstiden allerede er fylt med kommunale satsningsområder. Som vist ovenfor kan det se ut som om skolene har ulike utviklingskulturer.

### 5.2.2 Samskaping

Samskaping bidrar til kollektiv læring og til institusjonalisering av ny kunnskap eller praksis i organisasjonen (Crossan, 1999, Senge, 2006, Wenger, 2008, Roald, 2012). Gjennom samskaping kan medlemmene i profesjonsfellesskapene dele erfaringer og kunnskap med hverandre og gjøre taus kunnskap eksplisitt (Nonaka og Takeuchi, 1999). Når profesjonsfellesskapet reflekter kollektivt, bidrar det til en kunnskapsprosess som utvikler mening, praksis, fellesskap og identitet (Wenger, 2008). Læringsteoriene til Nonaka og Takeuchi og Wenger gir viktige teoretiske bidrag til å forstå hvordan samskaping er betydningsfullt for kollektiv læring.

Samskaping innebærer at aktørene planlegger sammen og finner lokale løsninger. Dette fører til at prosessene og resultatene av et utviklingsarbeid blir bedre enn når utviklingen styres ovenfra og løsninger utenfra implementeres (Irgens, 2021). Undersøkelsen viser at i relasjonen mellom skoleeier og skoleledere i første vekslings, er det skolelederne som i samarbeid med skoleeier definerer kommunens felles verdisyn og utviklingsmål og som planlegger innholdet i skoleledermøtene. Møtene mellom skoleeier og skoleledere er lagt opp som lærende møter der skolelederne jobber i heterogene grupper og blir involvert i medvirkning og samskaping, noe som bidrar til at skolelederne får et eierforhold til beslutningene som tas. Deltakerne i profesjonsfellesskapet deler et kollektivt og avprivatisert syn på læring, der læring primært skjer i samhandling med andre (Paulsen, 2019).

Undersøkelsen vår viser at det er ulikheter mellom skolene i andre vekslings. Rektor og lærere på skole A gir eksempel på at profesjonsfellesskapet gjennom erfaringsdeling, dialog og anerkjennelse, definerer behov og løsninger som legges til grunn for nye målsettinger, utviklingsarbeid og kompetanseutvikling. Ønsket om utvikling og endring kommer innenfra og nedenfra, noe som fører til bedre forankring, at flere får et eierforhold til prosess og resultater, samarbeidet går bedre, lojaliteten til beslutningsprosessen øker, og koordinering og kommunikasjon mellom ansatte og ulike faggrupper blir lettere (Irgens, 2021). Rektor og lærere på skole A forteller om samskappingsprosesser i profesjonsfellesskapet på skolen når lærerne med utgangspunkt i verdisynet i læreplanen og det kommunale satsningsområdet COS, initierte et ønske om å bli en anmerknings- og karakterfri skole. Som en konsekvens av dette utviklingsmålet definerte de deretter et behov for å gjøre underveisvurdering til et utviklingsområde ved skolen for å utvikle kompetanse som støtter denne praksisen.

På skole B viser undersøkelsen at lærerne verken medvirker i å utforme skoleorganisasjonens eller skolens utviklingsmål. Lærerne som deltar i skolens utviklingsgruppe opplever at innholdet i skolens felles utviklingsmøter allerede er fylt med prosjekter som er bestemt av skoleeier/kommunen. De viser verken felles engasjement i de kommunale prosjektene, eller anser dem som meningsfulle, ettersom de er ikke utviklet sammen gjennom deltakelse i praksisfellesskap (Wenger 2008). Dermed kjennetegnes ikke samarbeidsformen på skole B av samskaping ettersom behovet for utvikling og endring ikke kommer nedenfra og innenfra (bottom –up). Felles for skole A og skole B er at lærerne ikke opplever å delta i utforming av kommunale utviklingsmål eller valg av satsningsområder. Skolene skiller seg imidlertid ved at lærerne på skole A blir involvert i kollektiv refleksjon over hva de kommunale utviklingsmålene og satsningene betyr for deres praksis, mens lærerne på skole B ikke opplever å bli involvert på samme måte (Roald, 2012).

### 5.3 Tid til samskaping

Forskning viser viktigheten av tilstrekkelig med tid til samskaping og betydningen samarbeid i profesjonsfellesskapet har for utviklingsarbeid. Skoleeier og skoleledere kan også ha ulik oppfatning av om det er satt av tilstrekkelig med tid til utviklingsarbeid. Rapporten EVA 2020 viser også betydningen ledelse har for å skape tette koplinger og kollektive prosesser (Ottesen et al., 2020). For at skolene skal oppleve tilstrekkelig med tid til samskapingsprosesser i utviklingsarbeidet, kan skoleeier fungere som en effektiv *gatekeeper* som skjærmer rektorene slik at rektorene kan konsentrere seg om langsiktige satsninger og minimalisere forstyrrelser fra konkurrerende initiativ (Paulsen, 2019, s. 21).

Undersøkelsen vår viser at skoleeier har tilrettelagt for at det skal settes av tid til samskapingsprosesser ved å "ta ned byråkratiet" med formål om å frigi tid for skolelederne til utviklingsarbeid. Begge rektorene opplever imidlertid at det er for mange utviklingsprosjekter det skal settes av tid til, som fagfornyelsen, tverrfaglig jobbing og dybdelæring, i tillegg til COS og helhetlig plan for oppvekst. Skoleleder A1 har fungert som en *gatekeeper*, og sagt fra til skoleeier som har lyttet slik at de nå kan arbeide over lengre tid med utviklingsmål.

Lærerne ved skolene har ulik oppfatning av hvorvidt det er satt av tilstrekkelig med tid til samskapingsprosesser. Lærerne ved skole A opplever at det er lagt til rette for tid til samskapingsprosesser i arbeidet med utvikling av pedagogisk praksis i den fastsatte tiden til utviklingstid og som utviklingsgruppa er med på å bestemme, selv om det er mange

utviklingsprosjekter som skolen skal arbeide med. De setter pris på at rektor har fungert som en *gatekeeper* og "bremset trykket" fra skoleeier, slik at lærerne opplever å ha blitt hørt og anerkjent når de har meddelt at arbeidsmengden blir for omfattende.

Et grep skoleleder B har tatt for å frigjøre tid til utviklingsprosjekter på egen skole er å skjerme utviklingstiden fra annet innhold enn utviklingsarbeid og å gjøre møtene lærende og gode, ettersom den er viktig for læring og samarbeid. Lærerne B2 skryter av at møtene i utviklingstiden er lærende og viktige, men de opplever at det er for mange prosjekter å bruke utviklingstida på. De opplever ikke at det er noen sammenheng mellom de ulike satsningsområdene, noe som kan forstås i lys av at de ikke har deltatt i å utvikle dem.

## 5.4 Drøfting oppsummert

Fra myndighetenes side stilles det krav om at skoleeier i kommuner og fylker skal sette skolens profesjonsfellesskap i sentrum for sine strategier (Paulsen, 2019). Skoleeier er forpliktet til å utvikle profesjonsfellesskap og kollektiv læring mellom aktørene i organisasjonen. I dette kapittelet drøfter vi problemstillingen: *Hvordan bidra til kollektiv læring og samskaping i profesjonsfellesskapene langs den pedagogiske verdikjeden?* Vi bruker den pedagogiske verdikjeden som en metafor for å følge strategiene fra skoleeier gjennom leddene i skoleorganisasjonen fra skoleeier til lærerne. Forskning viser at noen vesentlige strategier skoleeier kan benytte for å bidra til kollektiv læring i profesjonsfellesskapet, blant annet er at skoleeier utvikler kommunale ledermøter til en læringsarena, støtter rektorene, utøver tillitsbasert ledelse, skaper psykologisk trygghet i ledermøtene, verdsetter forskjeller og åpenhet for nye ideer, bygger kompetanse- og kapasitet, og gjennomfører lærende møter. I tillegg er det viktig at skoleeier har en veiledende tilnærming, og fungerer som en *gatekeeper* ved å velge ut hvilke prosjekter organisasjonen skal satse på (Paulsen, 2019).

### 5.4.1 Bidrag til kollektiv læring og samskaping i den pedagogiske verdikjeden

Våre funn fra første veksling viser at skoleeier har etablert lærende profesjonsfellesskap for skoleeier og skolelederne i kommunen. Rektorene og skoleeier planlegger sammen hva som skal være innholdet i skoleledermøtene der alle skolelederne i kommunen deltar, og som fungerer som en læringsarena i skoleledelse. Nye metoder modelleres og tas ut til skolene, og erfaring fra praksis tas med tilbake og evalueres slik at taus kunnskap gjøres eksplisitt



gjennom utprøving og refleksjon (Nonaka og Takeuchi, 1995 i Roald, 2012). Dette bidrar til kollektiv læring i organisasjonen.

Et funn fra andre vekslings er at lærerne ved de to skolene medvirker i ulik grad i kollektive prosesser. Lærerne på skole A opplever at deres initiativ og behov påvirker valg av utviklingsområder, mens lærerne ved skole B opplever at de ikke har fått medvirke i prosessen. Lærerne på skole A opplever de kommunale satsningsområdene som meningsfulle for deres praksis, mens på skole B ser lærerne på kommunale satsningsområder som en hindring når de skal videreutvikle praksis. Lærerne på skole A opplever at de er med på å drøfte utvikling av pedagogisk praksis i skolens felles utviklingstid og at utviklingsgruppen på skolen fungerer som et bindeledd mellom lærerne og ledelsen. På skole B signaliserer lærerne at utviklingstiden allerede er fylt med kommunale satsningsområder og at de mangler en arena der deres behov blir tatt med i vurderingen. Det skjer kollektiv læring ved begge skolene når de gjennomfører lærende møter der de tar i bruk modellering, erfaringsdeling og baklengsplanlegging. Likevel kan mangelen på medvirkning ved skole B svekke kollektiv læring i profesjonsfellesskapet.

Samskaping bidrar til kollektiv læring og til institusjonalisering av ny kunnskap eller praksis i organisasjonen (Crossan, 1999, Senge, 2006, Wenger, 2008, Roald, 2012). Våre funn viser at rektorene planlegger innhold i skoleledermøtene og gjennom samskappingsprosesser definerer de kommunens verdisyn og utviklingsmål. Det hele bidrar til at skolelederne får et eierforhold til beslutningene som tas. Både medskaping og samskaping kan involvere alle aktører i profesjonsfellesskapet i utviklingsarbeid, men forskjellen slik vi ser det, er at samskaping er knyttet til at behovet for utvikling og endring kommer nedenfra og innenfra (bottom –up) mens medskaping er initiert ovenfra og utenfra (top-down). Funnene viser at deltakerne i profesjonsfellesskapet i første vekslings deler et kollektivt og avprivatisert syn på læring, der læring primært skjer i samhandling med andre (Senge, 2006, Wenger, 2008, Roald, 2012, Paulsen, 2019). Funnene viser stor grad av samskaping som fører til kollektiv læring i dette profesjonsfellesskapet. Funnene fra andre vekslings viser at det er samskaping i profesjonsfellesskapet på skole A, men ikke på skole B, når de jobber med skolens lokale utviklingsmål. Felles for skole A og skole B er at lærerne ikke opplever å delta i utforming av kommunale utviklingsmål eller valg av satsningsområder. Dermed indikerer funnet at behovet for endring og utvikling ikke kommer fra lærerleddet (bottom –up), noe som kan føre til en uproduktiv utviklingskultur (Roald, 2012) og at læringen i organisasjonen ikke blir institusjonalisert (Crossan et al., 1999).

Forskning viser at gode tillitsrelasjoner bidrar positivt til organisatorisk læring ettersom ansatte som opplever høy grad av tillit er mer tilbøyelige til å innrømme utfordringer (Paulsen, 2019). Tillit i den asymmetriske relasjonen mellom skoleeier og rektorene innebærer at rektorene gir sin sjef tillit ved å akseptere usikkerhet, og at rektorene har positive forventninger til skoleeiers integritet, gode hensikter og evne til å etterleve visjoner i praksis (Paulsen, 2019). Våre funn fra første vekslingsindikerer at det er gjensidig tillit mellom skoleeier- og skolelederleddet. Skoleeiers ambisjon om at alle skal trives på jobb og være trygge, gjenfinner vi ved at skolelederne opplever tillit og støtte fra skoleeier. Dette bidrar til å skape sammenheng i organisasjonen. I andre vekslingsindikerer funnene at begge rektorene i undersøkelsen viser at de er opptatt av å skape gode tillitsrelasjoner til lærerne. På skole A viser funnene vår gjensidig tillit mellom rektor og lærere. Forskning viser at høy grad av tillit fører bidrar til å styrke den kollektive læringen i profesjonsfelleskapene (Rosenholz, 1989, Sarason, 1996 i Paulsen, 2019). Dermed kan de gode tillitsrelasjonene ved skole A være med på å forklare funnene som viser at denne skolen har en kultur som fremmer kollektiv læring. Funnene fra skole B indikerer at det er brudd i tillitsrelasjonen mellom rektor og lærere. Når det er brudd i tillitsrelasjonen, mister skolen energi (Sørhaug, 1996), og taper utviklingskraft (Roald, 2012).

Autonomi er grunnleggende for å stimulerer den enkelte til å engasjere seg i læring på jobben (Nonaka, 1994 i Paulsen, 2021), og flere studier har vist en positiv relasjon mellom autonomi og læring, og særlig der en kan påvirke utformingen av mål (Paulsen, 2021). Skoleeier ønsker at autonomi skal gå som en sammenhengende kjede i alle ledd - fra skoleeier til elevene. Et viktig funn fra første vekslingsindikerer at skoleleder A fremstår som mer autonom i rolleutøvelsen enn skoleleder B ettersom hun skaper "handlingsrom" nok til å arbeide med lokale utviklingsmål basert på lærernes behov, noe skoleleder B ikke gjør. Dette kan føre til brudd i verdikjeden til skole B og dermed svekkes den kollektive læringen. Funn fra andre vekslingsindikerer viser at lærerne på skole A opplever å være mer autonome i rolleutøvelsen enn lærerne på skole B. Lærerne på skole B opplever å bli styrt ovenfra, og blir ikke inkludert når viktige beslutninger skal tas. Nonaka 1994 (i Paulsen, 2021) viser at autonomi kan bidra til å motivere medarbeidere til å forme ny kunnskap. Det kan tyde på at mangelen på autonomi i andre vekslingsindikerer ut til skole B kan føre til mindre kollektiv læring på skolen.

Forskningen til Ottesen et al (2020) viser betydningen av tilstrekkelig med tid til utviklingsarbeid i profesjonsfelleskapet, og at ulike aktører kan ha ulik oppfattelse av om det er satt av tilstrekkelig med tid til utviklingsarbeid (Ottesen et al., 2020). Skoleeier har vært

bevisst dette og tilrettelagt for tid til samskapingsprosesser. Begge rektorene opplever likevel at det er for mange utviklingsprosjekter det skal settes av tid til. En effektiv *gatekeeper* kan skjerme rektorene ved å minimalisere forstyrrelser slik at de kan konsentrere seg om målene de er i gang med (Paulsen, 2019). Funnene tyder på at det kan være for mange utviklingsprosjekter i forhold til den tiden skolene har til utviklingsarbeid. Et viktig funn er ulikheten mellom skole A og skole B når det handler om opplevelsen av om det er tilstrekkelig med tid til utviklingsarbeid. Lærerne ved skole A opplever at det er lagt til rette for tid til samskapingsprosesser i arbeidet med utvikling av pedagogisk praksis. De verdsetter at rektor har fungert som en *gatekeeper* og "bremset trykket" fra skoleeier, slik at lærerne opplever å ha blitt hørt og anerkjent når de har sagt fra om at det blir for mye de skal arbeide med. Lærerne ved skole B opplever at det er for mange prosjekter å bruke utviklingstida på, og de opplever ikke at det er noen sammenheng mellom de ulike satsningsområdene. Man kan derfor spørre seg om årsaken til at de ikke ser sammenhengen er at de ikke har deltatt i å etablere målene for utviklingsarbeidet.

#### 5.4.2 Distribuering av ledelse

Distribuert ledelse bygger profesjonelle fellesskap (Louis et al 2010 i Paulsen 2019). Etersom skolen er et for komplekst system til at én aktør kan lede den alene, trengs det andre til å utføre ledelsesoppgaver (Paulsen, 2019). En rekke studier har vist at i skoler med høy kvalitet på undervisningen og elevenes læring er distribuert ledelse et stabilt trekk (Leitwood et al., (2006, Heck & Hallinger, 2009, Leitwood & Jantzi, 2000 i Paulsen, 2019). Funnet fra første vekslings viser at ledelse er distribuert til rektorene. Når ledelse er distribuert til flere ledd i den pedagogiske verdikjeden, bidrar det til kollektiv læring i profesjonsfellesskapet. Ledelse er distribuert i større grad på skole A enn på skole B. Et viktig funn er at lærerne ved skole A samarbeider med ledelsen som partnere i beslutningsprosesser. De har vist at de er innovative ved å endre praksis når de valgte å bli karakter- og anmerkningsfri skole. Nilsen et al (2021) viser at distribuering av ledelse bidrar til å utvikle innovative miljøer der deltagerne utvikler nye ideer, noe som har blitt utpekt som et kriterium for skolens tilpasningsevne til samfunnsendringer og bærekraftig utvikling (Meld St 30 (2019-2020); OECD, 2014). Det er også sentralt for de kompetansene man regner med blir viktigere i det 21. århundre kalt "21. Century skills" (Nilsen et al., 2021). Funnet viser at distribuering av ledelse bidrar til kollektiv læring i profesjonsfellesskapet. Ledelse er i mindre grad distribuert på skole B (selv om det er en uttalt strategi), de opplever i mindre grad at de er delaktige når beslutninger skal tas, som eksempelet med dørene viste. De blir ikke like involvert i organisatoriske spørsmål

og, de har ikke medvirket i valg av utviklingsområder skolen skal ha. Vi finner at ledelse er distribuert på tvers av skoler til lærende nettverk, noe ressurslærerne mener er en arena som bidrar til kollektiv læring. Ressurslærerne på begge skolene savner imidlertid en fast arena der de kan dele med kolleger det de har jobbet med i nettverkene. Forskning viser at distribuering av ledelse ikke betyr at formelle ledere avlastes, men "innebærer et sterkere krav til å koordinere dem som utfører ledelsesfunksjoner" (Leitwood et al., 2006 i Paulsen, 2019). Det kan bidra ytterligere til kollektiv læring om kunnskapen fra de lærende nettverkene spres mer i organisasjonen.

## 6 Konklusjoner og implikasjoner

I dette kapittelet presenter vi først konklusjoner som svar på problemstillingen.

Konklusjonene er basert på drøftingen i kapittel 5. Avslutningsvis diskuterer vi hvilke implikasjoner disse konklusjonene kan ha for skoleeiers arbeid med kollektiv læring i profesjonsfellesskapene i den pedagogiske verdikjeden, og eventuelt videre forskning på kollektiv læring i profesjonsfellesskapene i verdikjeden. Denne sammenlignende casestudien hadde til hensikt å få økt kunnskap og innsikt i hva skoleeier gjør for å innarbeide samskappingsprosesser i den pedagogiske verdikjeden. Dette har vi gjort gjennom problemstillingen: *Hvordan bidra til kollektiv læring og samskaping i profesjonsfellesskapene langs den pedagogiske verdikjeden?*

### 6.1 Konklusjoner

I denne studien har vi studert fenomenet kollektiv læring i profesjonsfellesskapene ved å intervju skoleeier, to rektorer og to lærergrupper fra to ulike skoler i den samme kommunen. Vi har belyst problemstillingen ved å stille tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan skoleeier bidrar til å skape sammenheng mellom leddene i verdikjeden*
2. *Hva kjennetegner samarbeidsformene i og mellom de ulike leddene i den pedagogiske verdikjeden*
3. *Hvordan legge til rette for samskappingsprosesser?*

Funn i studien viser at skoleeier, skoleledere og lærere kan bidra til kollektiv læring i profesjonsfellesskapene på mange ulike måter. Når skoleeier etablerer lærende profesjonsfellesskap for skoleeier og skoleledere i kommunen, utvikles en læringsarena i skoleledelse. Rektorene og skoleeier planlegger hva som skal være innholdet sammen. Vi ser at dette fører til at rektorene får eierforhold til felles kommunale satsningsområder og utviklingsarbeid. I møtene modellerer skoleeier praksis som skolelederne tar med seg videre til sine skoler. Erfaring tas med tilbake og evalueres, og legger slik til rette for at taus kunnskap kan gjøres eksplisitt gjennom utprøving og refleksjon (Nonaka og Takeuchi, 1995 i Roald, 2012). Funnene våre viser at når det er lagt til rette for stor grad av samskaping, så bidrar dette til, og er betydningsfullt for, den kollektive læringen (Crossan, 1999, Senge, 2006, Wenger, 2008, Roald, 2012). For å legge til rette for samskaping, ser vi at det må tilrettelegges for tillit og autonomi. Fokuset fra skoleeier på at alle skal trives på jobb og være

trygge, bidrar til å skape sammenheng i organisasjonen. Når ledelse er distribuert til flere ledd i den pedagogiske verdikjeden, bidrar det til kollektiv læring i profesjonsfelleskapet. For å få til kollektiv læring må det settes av tilstrekkelig med tid, både møtetid/samarbeidstid og tilstrekkelig med tid til implementering av utviklingsprosjekter. I vår undersøkelse har skoleeier har vært bevisst denne utfordringen og har derfor omdisponert administrative oppgaver slik at rektorene kan fokusere mer på samskappingsprosesser i profesjonsfelleskapet.

Når skoleledermøtene fungerer som en læringsarena i skoleledelse, bidrar det til at skolelederne viderefører viktigheten av at det skal være gode kollektive læringsprosesser og lærende møter på sine skoler. Begge rektorene og alle lærerne fremholder at de lærende møtene i utviklingstida er viktige for kollektiv læring i disse profesjonsfelleskapene. Lærerne opplever det som lærende når rektorene viderefører læringsmetoder som modellering, baklengsplanlegging og erfaringsdeling.

Et av funnene våre er betydningen av å legge til rette for strukturer som kan overføre læring i lærende nettverk langs verdikjeden. Begge skolene har ressurslærere som deltar i lærende nettverk på tvers av skoler og disse oppleves som viktige for kollektiv læring, men ved begge skolene savner de en arena for å dele læringen. De ønsker å få anledning til å spre det de lærer og utvikler til hele kollegiet. "Ved distribuering av ledelse er det sentralt at den som distribuerer ledelse må koordinere de som utfører ledelsesfunksjoner" (Leitwood et al., 2006 i Paulsen, 2019).

Undersøkelsen vår gjør det klart for oss hvilken sentral betydning gode tillitsrelasjoner, autonomi og samskaping har for å utvikle kollektiv læring og bygge gode, bærekraftige profesjonsfelleskap. Der dette ikke er tilstrekkelig ivaretatt viser vår forskning at det kan forkomme brudd i verdikjeden som kan føre til at organisasjonen mister energi (Sørhaug, 1996) og taper utviklingskraft (Roald, 2012). Utviklingskraften kan styrkes ved å distribuere ledelse som bidrar til å utvikle innovative miljøer, noe som har blitt utpekt som et kriterium for skolens tilpasningsevne til samfunnsendringer og bærekraftig utvikling (Meld St 30 (2019-2020); OECD, 2014). Våre funn viser at skoler der ledelse er distribuert er mer innovative enn ved skoler der ledelse i mindre grad er distribuert.

Samskaping bidrar til kollektiv læring og til institusjonalisering av ny kunnskap eller praksis i organisasjonen (Crossan, 1999, Senge, 2006, Wenger, 2008, Roald, 2012) og er knyttet til at behovet for utvikling og endring kommer nedenfra og innenfra (bottom –up). Når behovet for

endring og utvikling kommer fra lærerleddet, kan det føre til en produktiv utviklingskultur (Roald, 2012) og at læringen blir institusjonalisert i skoleorganisasjonen (Crossan et al., 1999). Lærernes opplevelse av å delta og bli anerkjent er sentral for samskaping og kollektiv læring i profesjonsfelleskapene. Dersom en skole ikke får til gode samskapingsprosesser lokalt, vil det påvirke skoleeiers mulighet for å skape en produktiv utviklingskultur i den pedagogiske verdikjeden. Dermed får samskaping betydning for skoleorganisasjonens kapasitet til endring og utvikling.

Vår forskning viser at opplevelsen av å ha tilstrekkelig tid avhenger av om aktørene anser seg som autonome i rolleutøvelsen. Om lærerne på en skole har deltatt i å etablere målene for utviklingsarbeid, kan de oppleve at det er tilstrekkelig med tid til ulike satsningsområder. Med like mange utviklingsprosjekter på en skole der aktørene ikke involveres, kan det oppstå en følelse av avmakt og knapphet på tid. Opplevelsen av tid viser seg å være avhengig av om aktørene opplever felles engasjement, deltagelse, mening og identitet (Wenger, 2008). Dette viser betydningen av samskaping når mål for utviklingsarbeid skal etableres.

## 6.2 Implikasjoner for ledelse

Oppsummert er de generelle implikasjonene av denne studien knyttet til hva som er vesentlig for skoleeiere å fokusere på for å bidra til kollektiv læring i profesjonsfelleskapene i den pedagogiske verdikjeden. I Læreplanen LK20 stilles det krav om at skoleeier skal sette skolens profesjonsfelleskap i sentrum for sine strategier. Skoleeier er forpliktet til å utvikle profesjonsfelleskap.

En viktig implikasjon for ledelse er å rigge organisasjonen med strukturer og arenaer som gir mulighet for at det etableres lærende nettverk/møtearenaer mellom og på alle leddene. For skoleeier er det spesielt viktig å etablere og utvikle en læringsarena i skoleledelse for skoleeier og skoleledere i kommunen/fylkeskommunen (Senge, 2006, Paulsen, 2019).

En annen implikasjon for ledelse knyttet til studien er betydningen av å etablere trygge tillitsrelasjoner i alle ledd. Studien viser at trygge tillitsrelasjonen bidrar til engasjement, deltagelse og mening (Wenger, 2008), mens brudd i tillitsrelasjonen mellom ledere og lærere kan føre til brudd i verdikjeden og derved koples lærere av felles utviklingsprosjekter.

En tredje implikasjon for ledelse studien viser er betydningen av å sette av tilstrekkelig med tid til samskapingsprosesser. Det kan en gjøre ved å målrette innsatsen mot det som betyr mest (Senge, 2006, Fullan & Quinn, 2017). Skoleeier kan fungere som en *gatekeeper* som skjærer organisasjonen for konkurrerende initiativ til målarbeidet de er i gang med. Opplevelsen av om det er tilstrekkelig med tid til utviklingsarbeid, kan avhenge av om deltakerne i profesjonsfellesskapet har anledning til å delta i beslutningsprosesser slik at de opplever eierskap til målarbeidet og ser sammenheng mellom ulike satsningsområder. Deltakelse og felles engasjement henger sammen med at arbeidet føles meningsfylt (Wenger, 2008), og om det gjør det, kan deltakerne oppleve at det er tilstrekkelig med tid.

En fjerde implikasjon for ledelse som studien viser betydningen av, er å legge til rette for gode samskapingsprosesser der lærerne (og elevene) får delta og la innspill om behov og løsninger komme nedenfra og opp. Dette kan bidra til større grad av kollektiv læring og til at kunnskap eller praksis blir institusjonalisert i alle ledd i den pedagogiske verdikjeden (Crossan, 1999, Senge, 2006, Wenger, 2008, Roald, 2012).

En femte implikasjon for ledelse som studien viser at kan bidra til utvikling av kollektiv læring i profesjonsfellesskapene i verdikjeden er å distribuere ledelse, følge opp og koordinere de som ledelse er distribuert til. Distribuert ledelse fører til at flere får anledning til å delta i beslutningsprosesser og arbeide sammen som partnere og dermed spre makt og autoritet utover og således bygge ledelseskapasitet for alle (Sarafidou, 2013 i Paulsen, 2019).

### 6.3 Videre forskning

Ettersom det i opplæringsloven med forskrifter fremkommer at elevene "skal ha medansvar og rett til medverknad" (Opplæringsloven § 1-1), kunne det vært spennende å følge verdikjeden helt ut til elevnivå og undersøke hvordan elevene på ulike skoler medvirker og samskaper i saker som angår dem. For å belyse elevenes opplevelse av medvirkning, kunne kvalitative undersøkelser som intervju og observasjon benyttes, gjerne i kombinasjon med studier av svarene elevene gir på Elevundersøkelsen innenfor kategorier som medvirkning og demokrati, samt mestring og motivasjon. Det kunne vært interessant å se resultatene i sammenheng med våre funn på de ulike skolene.

Videre kunne det vært interessant å forske videre på mellomlederne (inspektører og avdelingsledere). Mellomlederne og deres rolle har det vært lite forsket lite på (Paulsen, 2019,



s. 111). Noen hovedtrekk fra den forskningen som har vært gjort av Lillejord og Børte, 2018 (i Paulsen, 2019) er at de har en fragmentert yrkesrolle i praksis, med stadig skiftende oppgaver som fyller arbeidsdagen. Forskningsoversikten (Lillejord og Børte, 2018 i Paulsen, 2019) viser også at mellomlederen er en potensielt viktig, men utnyttet ressurs for ledelse og skoleutvikling. Det som gjør denne ressursen utnyttet er problemområder som: administrativ overbelastning, relasjonen til rektor (mer personlig enn profesjonell relasjon/rektors veskebærer) og at de oftest har erfaring som kunnskapsbase for rolleutøvelse. Når de lykkes i rollen som bindeledd og grenselos mellom organisasjonsgrensene, kan de påvirke beslutninger over og inne i eget myndighetshierarki (Paulsen, 2019, s.109), og dermed påvirke utviklingen fra midtlinjen (middle out).

## Kilder

Andersen, Svein S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. (2. utg). Oslo. Fagbokforlaget.

Crossan, Mary C. Henry E. Lane & Roderick E. White (1999, July). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution.

<https://www.jstor.org/stable/259140?origin=JSTOR-pdf>

Crossan, M.C., Lane H.E. & White R.E. (1999), The 4I framework of organisational learning.

Hentet fra [https://www.researchgate.net/figure/The-4I-framework-of-organizational-learning-Individual\\_fig2\\_299642591](https://www.researchgate.net/figure/The-4I-framework-of-organizational-learning-Individual_fig2_299642591)

Cohen, Louis, Lawrence Manion, og Keith R. B. Morrison (2018). *Research methods in education*. (8th ed). London: Routledge

Creswell, John W. & J. David. *Research Design. Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches*. (5th ed). London. SAGE Publications.

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021. 16. 12.) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. [Forskningsetikk.no](https://www.forskningsetikk.no).

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/> .

Dysthe, Olga (2001). "Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. i *Dialog, samspel og læring*. Oslo. Abstrakt forlag

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

Grønmo, Sigmund (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, Eirik J. (2021). *Profesjon og organisasjon. En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem*. (2. utgave). Fagbokforlaget.

Irgens E.J. (2011) etter Nonaka og Takeuchi (1995). *Fire faser i kunnskapsprosessen*.

<https://docplayer.me/6446223-Eirik-j-irgens-arbeidsmodeller-for-skoleutvikling.html>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. (3rd ed). SAGE Publications.

Meld. St. 30 (2019–2020). En innovativ offentlig sektor. Kultur, ledelse og kompetanse. Kommunal- og moderniseringsdepartementet.

[Meld. St. 30 \(2019–2020\) - regjeringen.no](#)

Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

[Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket - regjeringen.no](#)

Nilsen, Trude, Ronny Scherer, og Sigrid Blömeke. (2021). "Hva fremmer et innovativt miljø i skolen, og hvilken betydning har det for læreres undervisning?" I *Hva kan vi lære av TALIS 2018?*, 35–55. Cappelen Damm Akademisk/NOASP, 2021.

<https://doi.org/10.23865/noasp.123.ch3>.

OECD (2014), *Measuring Innovation in Education: A new Perspective*, Utdanningsforskning og Innovasjon, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264215696-en>.

Paulsen, Jan Merok (2019). *Strategisk skoleledelse*, Fagbokforlaget

Paulsen, Jan Merok (2021). *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget

Opplæringsloven. (2006). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (Lov- 2006-19-10) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.

Personopplysningsloven. (2018) Lov om behandling av personopplysninger. (Lov-2018-06-15-38) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>.

Roald, Knut (2014). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*, Bergen: Fagbokforlaget

Roald, Knut. "Felles ansvar for profesjonsutvikling". Utdanningsforskning.no, 1. juni 2017.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/felles-ansvar-for-profesjonsutvikling/>.

Robinson, Viviane (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. (1.utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Eli Ottesen, Tor Colbjørnsen, Ann Elisabeth Gunnulfsen, Jeffrey Hall og Ruth Jensen (2020). *Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Evaluering av Fagfornyelsen: Strategier, begrunnelser, spenninger* EVA2020, Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

Sørhaug, Tian (1996). Om ledelse: makt og tillit i moderne organisering. Universitetsforlaget.

Tschannen-Moran, Megan. "Collaboration and the Need Fortrust". *Journal of Educational Administration* 39, nr. 4 (1. august 2001): 308–31.  
<https://doi.org/10.1108/EUM0000000005493>.

Thaagaard, Tove (2018). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder. (5.utg). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020, 02, 07) Profesjonsfelleskap – et lærende fellesskap. Udir.no.  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfelleskap-et-larende-fellesskap/>

Wenger, Etienne (2008). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København. Hans Reitzels Forlag.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Samtykkeskjema skoleeier

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *"Skoleeier som sentral aktør i utviklingen av profesjonsfelleskap og kollektiv læring"?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvilke strategier skoleeier bruker for å utvikle profesjonsfelleskap og kollektiv læring i organisasjonen*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Studien er en masteroppgave i utdanningsledelse ved universitetet i Oslo. Formålet med studien er å få økt kunnskap om og innsikt i hensiktsmessige strategier for utvikling av kollektiv læring i profesjonsfelleskapene på tvers av nivåene i den pedagogiske verdikjeden. Vi har valgt å ta utgangspunkt i skoleeiernivået basert på forskning som viser at skoleeiers evne til å bygge systemisk kapasitet har betydning for elevenes danning og læring (Louis, 2015 i Paulsen 2019, s.16). Ledelse fra skoleeiernivå er en forutsetning for at endringer kan iverksettes i hele organisasjonen og danne grunnlag for institusjonalisering av ny kunnskap og praksis. Relasjonen mellom leddene i den pedagogiske verdikjeden er avgjørende for om skoleeiere lykkes med dette.

Problemstillingen vi har valgt er:

*Hvilke strategier har skoleeier for utvikling av profesjonsfelleskap og kollektiv læring på tvers av nivåene i den pedagogiske verdikjeden?*

Forskningsspørsmål:

*Hvordan bidrar skoleeier til å skape sammenheng mellom nivåene i verdikjeden?*

*Hva kjennetegner samarbeidsformene på og mellom de ulike nivåene?*

*Hvordan legger skoleeier til rette for tid til samskapingsprosesser?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Valget av deres kommune, baserer seg på at vi, etter å ha lest deres strategidokumenter på skoleeier- og på skolenivå og har hatt samtaler med representant for skoleeier og en rektor, har en antagelse om at vi her kan finne svar på det vi vil forske på i masteroppgaven.

Vi tenker oss å intervju to aktører på skoleeiernivå 2-3 skoleledere i skoleledernetverket, eventuelt gruppeintervju med skolelederne og to lærere i rektors ledergruppe/plangruppe ved to skoler, som er like langs mange dimensjoner, men ulike i det vi vil forske på. I forbindelse

med intervjuene med deg vil vi bruke en strategisk metode for utvelging; snøballutvelging (Grønmo 2016 s. 113 – 118), og be deg foreslå andre aktører til utvalget i masterstudien.  
**Hva innebærer det for deg å delta?**

*Vi vil gjøre et semistrukturert intervju med deg, som vi regner med at selve intervjuet tar 30 minutter.*

*Svarene på spørsmålene samles inn i Viva- appen, som gjør krypterte lydopptak og lagres sikkert. Teknologien er utviklet med innebygde funksjoner for å ivareta personvern og brukes i henhold til General Data Protection Regulation (GDPR). Opptakene vil bli slettet etter bruk.*

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- *Ved UIO er det oss studenter og veileder som vil ha tilgang til opplysningene*
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data og lagre datamaterialet på forskningsserver, kryptert.*
- *Vi samler inn data med appen VIVA og transkriberer i Nvivo.*
- *Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.*

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i november 2022.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Oslo*, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *Universitetet i Oslo* ved *Eyvind Elstad*, [eyvind.elstad@ils.uio.no](mailto:eyvind.elstad@ils.uio.no)
- Vårt personvernombud: *Roger Markgraf-Bye*, [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuundersøkelse
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til [*beskriv formål*] – hvis aktuelt*

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide skoleeier

**Hensiktsmessige strategier for utvikling av kollektiv læring i profesjonsfelleskapene på tvers av nivåene i den pedagogiske verdikjeden.**

Emne	Spørsmål	Kommentar
Introduksjon	<p>Kan du fortelle om hva slags stilling og hvilket ansvarsområde du har?</p> <p>Kan du fortelle kort om bakgrunnen din, utdanning og yrkeserfaring?</p> <p>Hvor lenge har du jobbet på skoleeiernivå? Kan du fortelle hvordan administrativt skoleeiernivå er organisert?</p> <p>Hvor lenge har dere hatt denne organiseringen?</p> <p>Kan du fortelle kort om skolestrukturen i kommunen?</p> <p>Hva vil du beskrive som skoleorganisasjonen verdisyn og overordnede mål?</p> <p>Hvor lenge har dere jobbet for å utvikle en lærende organisasjon?</p>	



<p>Forskningsspørsmål 1:  <i>Hvordan bidrar skoleeier til å skape <b>sammenheng</b> mellom nivåene i verdikjeden? (den pedagogiske verdikjeden foran oss på et ark)</i></p>	<p><b>Ledelsesperspektiver:</b></p> <p>1. Hvilke arenaer har dere for samarbeid mellom?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skoleeier-skoleledere</li> <li>• Skoleledere-lærere</li> <li>• Hvem deltar i de ulike nettverkene?</li> <li>• Hva er gruppenes formål?</li> </ul> <p>b) Hvilke strategier tar skoleeier i bruk for å utvikle profesjonsfelleskapene og kollektiv læring i organisasjonen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dialog og samhandling på tvers av nivåene?</li> <li>• involvere lærere/leder i arbeidet med å identifisere utviklingsområder og definere mål?</li> <li>• involvering av tillitsvalgte?</li> </ul> <p>c) Hvilke strategier vil du fremheve som sentrale?</p> <p>2. Kan du si noe om ditt perspektiv på ledelse</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Har du tanker om hvordan skoleeier kan delegere ledelse som bidrag til å skape sammenheng i organisasjonen? Distribuert ledelse?</li> </ul> <p>3. Vi har lest en del av deres strategidokumenter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul> <p>Er de gjort kjent for alle i organisasjonen?  Hvordan?</p> <p>4. Opplever du at lærere, ledere og skoleeier deler felles visjon og jobber mot de samme målene?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvis nei, hvorfor ikke?</li> <li>• Hvis ja, hvordan har dere fått til det, tror du?</li> <li>•</li> </ul>	
---	--	--

<p>Forskningsspørsmål 2 Hva kjennetegner <b>samarbeidsformene</b> mellom nivåene?</p>	<p>5. Hvordan vil du beskrive samarbeidsformene på skoleeier - skoleleder- nivå?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planlegging mål + innhold</li> <li>• Forberedelse</li> <li>• Samskaping</li> <li>• Erfaringsdeling/ kunnskapsdeling</li> <li>• Tillit</li> <li>• Mestring</li> <li>• Støtte</li> </ul> <p>6. Hva er ditt inntrykk av samarbeidsformene mellom <u>skoleledere og lærere</u> på de ulike skolene?</p> <p>Planlegging mål + innhold</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forberedelse</li> <li>• Samskaping</li> <li>• Erfaringsdeling/kunnskapsdeling</li> <li>• Tillit</li> <li>• Mestring</li> <li>• Støtte</li> </ul> <p>7. Ser du noen forskjell i hvordan skolene utvikler seg?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva er dine tanker om årsakene til skolene eventuelt har utviklet seg ulikt?</li> </ul>	
<p>Forskningsspørsmål 3 Hvordan legger skoleeier til rette for <b>tid</b> til samskappingsprosesser?</p>	<p>8. Har skoleeier tatt grep for å gi tid til lærende møter og samskappingsprosesser i organisasjonen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Endring i møtестrukturer?</li> <li>• Endring i innhold?</li> <li>• Arbeidstidsavtale?</li> <li>• Redusert undervisning for å delta i plangruppemøter?</li> </ul>	
	<p><b>Noe du vil legge til?</b> Strategier</p> <p>Har vi forstått det riktig når vi....</p>	

## Vil du delta i forskningsprosjektet:

### **"Skoleeiers rolle i utviklingen av profesjonsfelleskap og kollektiv læring"?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der vi vil undersøke hvilke strategier skoleeier bruker for å utvikle profesjonsfelleskap og kollektiv læring i organisasjonen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Studien er en masteroppgave i forbindelse med studiet Master i utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo. Vi skal gjøre en casestudie av skoleeiers arbeid med å utvikle lærende profesjonsfelleskap i den pedagogiske verdikjeden fra skoleeier til lærerleddet.

Formålet med studien er å få økt kunnskap om og innsikt i hva skoleeier gjør for å innarbeide samskapingsprosesser i den pedagogiske verdikjeden. Vi vil se på hvordan skoleeier skaper sammenheng mellom leddene, hva som kjennetegner samarbeidsformene i og mellom de ulike leddene, samt hvordan skoleeier legger til rette for tid til samskapingsprosesser.

*Problemstillingen vi har valgt er: Hvordan bidrar skoleeier til kollektiv læring i profesjonsfelleskapene i den pedagogiske verdikjeden?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Førsteamanuensis Eline Wiese ved Institutt for Lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo er veileder og ansvarlig for prosjektet. Prosjektet gjennomføres av masterstudentene Hanne Espolin Johnson og Ellen Schulze.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi vil undersøke den pedagogiske verdikjeden fra skoleeier- til lærerleddet og vekslingen mellom leddene, i en mellomstor kommune på Østlandet. Vi har valgt deres kommune fordi vi gjennom foredrag ble oppmerksomme på at kommunen har jobbet systematisk gjennom mange år med å utvikle seg som lærende organisasjon. Vi har lest deres strategidokumenter på skoleeier- og på skolenivå og har hatt samtaler med representant for skoleeier og en rektor. Det samlede inntrykket gir en antagelse om at vi her kan finne svar på det vi vil forske på i masterstudien: skoleeiers arbeid med å utvikle lærende profesjonsfelleskap.

Vi vil intervju en til to representanter for skoleeier, to rektorer og fokusgruppeintervju med fem til seks lærere ved de samme skolene i et fokusgruppeintervju. I forbindelse med intervjuet med din rektor har vi bedt om å få snakke med en gruppe lærere ved din skole.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Vi vil gjøre et intervju med deg som skoleleder og kommer gjerne til din skole. Vi regner med at selve intervjuet tar ca. 45 minutter, men det må påregnes noen minutter til oppstart og avslutning. I intervjuet vil vi spørre om samtykke til at vi innhenter ditt svar på spørsmål om hvordan skoleeier skaper sammenheng mellom leddene, hva som kjennetegner samarbeidsformene i og mellom de ulike leddene, samt hvordan skoleeier legger til rette for tid til samskapingsprosesser.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Svarene på spørsmålene samles i Nettskjema diktafon-appen til UIO, som gjør krypterte lydopptak og lagres sikkert. Teknologien er utviklet med innebygde funksjoner for å ivareta personvern og brukes i henhold til General Data Protection Regulation (GDPR). Opptakene vil bli slettet etter bruk.

Transkripsjoner av intervjuer vil bli lagret anonymt på en sikker server på UiO.

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

- Ved UIO er det oss studenter og veileder som vil ha tilgang til opplysningene
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data og lagre datamaterialet på forskningsserver, kryptert.
- Vi samler inn data med Nettskjema diktafon-appen til UIO.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Intervjuene vil bli slettet når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i november 2022.

#### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Oslo*, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Dine rettigheter**

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

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

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

*Universitetet i Oslo* ved Eline Wiese : [eline.wiese@ils.uio.no](mailto:eline.wiese@ils.uio.no)

Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Hanne Espolin Johnson og Ellen Schulze*

---

#### **Samtykkeerklæring innhentes muntlig ved oppstart av intervjuet.**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Skoleeiers rolle i utviklingen av profesjonsfellesskap og kollektiv læring", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuundersøkelse
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

## Intervjuguide skoleleder:

Emne	Spørsmål	Kommentar
Introduksjon	Kan du fortelle kort om bakgrunnen din, utdanning og yrkeserfaring?  Hvor lenge har du jobbet på skoleledernivå?	
<i>Forskningsspørsmål 1: Hvordan bidrar skoleeier til å skape sammenheng mellom leddene i verdikjeden?</i>	1a. Hva vil du beskrive som skoleorganisasjonens verdisyn og overordnede mål? <ul style="list-style-type: none"><li>• Samskaping?</li></ul> 2. Kan du beskrive prosessene med å utvikle kommunale utviklingsmål og skolens lokale utviklingsplaner? <ul style="list-style-type: none"><li>• Deltar alle leddene i verdikjeden i prosessen?</li><li>• Læringsløyper?</li></ul> 3. Har du tanker om hvordan skoleeier/du som skoleleder distribuerer ledelse som bidrar til å skape sammenheng i organisasjonen?  4. Hvilke arenaer har dere for samarbeid mellom: <ul style="list-style-type: none"><li>• Skoleeier-skoleledere</li><li>• Skoleledere-lærere</li><li>• Mellom lærere</li><li>• Hvem jobber sammen og hvem styrer dette?</li></ul>	

<p>Forskningsspørsmål 2  <i>Hva kjennetegner samarbeidsformene i og mellom de ulike leddene i den pedagogiske verdikjeden?</i></p>	<p>5a. Hvordan vil du beskrive samarbeidsformene mellom <u>skoleeier og skoleledere i kommunen?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Samskaping</b></li> <li>• Erfaringsdeling/ kunnskapsdeling</li> <li>• <b>Tillit</b></li> <li>• <b>Mestring</b></li> <li>• Støtte og veiledning</li> <li>• <b>Psykologisk trygghet</b></li> <li>• Autonomi</li> </ul> <p>5b. Hvordan bidrar skoleledermøtet til at du utvikler deg i rollen som skoleleder?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Læringsarena for skoleledelse?</li> </ul> <p>5c Har du eksempel på at samarbeidet på skoleeier-skoleledernivå har nedfelt seg i kultur, prosedyrer eller praksis som det er stor oppslutning om i organisasjonen?</p> <p>6a. Hvordan vil du beskrive samarbeidsformene mellom <u>skoleledere - lærere, mellom lærere på din skole?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Samskaping</b></li> <li>• Erfaringsdeling/ kunnskapsdeling</li> <li>• Tillit</li> <li>• Mestring</li> <li>• Støtte og veiledning</li> <li>• Psykologisk trygghet</li> <li>• Autonomi i pedagogiske valg</li> </ul> <p>6b Hvordan bidrar samarbeidet til kollektiv læring og forbedring av pedagogisk praksis på din skole?</p> <p>7a. Hvordan vil du beskrive samarbeidsformene mellom <u>lærerne i nettverk på tvers av skolene i kommunen?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Samskaping</li> <li>• Erfaringsdeling/ kunnskapsdeling</li> <li>• Tillit</li> <li>• Mestring</li> <li>• Psykologisk trygghet</li> <li>• Autonomi i pedagogiske valg</li> <li>• Støtte og veiledning, skoleeier/skoleleder</li> </ul> <p>7b. Har du eksempel på at samarbeidet på tvers av skoler har nedfelt seg i kultur, prosedyrer eller praksis som det er stor oppslutning om?</p>	
--	--	--

<p>Forskningsspørsmål 3  <i>Hvordan legger skoleeier til rette for <b>tid</b> til samskapingsprosesser?</i></p>	<p>8. Hva har skoleeier gjort for å gi tid til lærende møter og samskapingsprosesser i organisasjonen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Endring i møtestrukturer?</li> <li>• Endring i innhold?</li> <li>• Arbeidstidsavtale?</li> <li>• Redusert undervisning for å delta i plangruppemøter?</li> </ul> <p>9. Hva har du som skoleleder gjort?</p>	
	<p style="text-align: center;"><b>Noe du vil legge til?</b></p> <p style="text-align: center;">Har vi forstått det riktig når vi....</p>	
<p>Etter intervjuet:          Utvalg: Snøballmetoden</p>	<p>Vi ber om at du peker ut 5-6 aktuelle lærere som kan delta i et fokusgruppeintervju. Vi ønsker at deltakerne representerer lærere med ulik alder og ansiennitet, deltaker i plangruppe, kommunale nettverk på tvers av skoler, teamleder.</p>	

## Vil du delta i forskningsprosjektet:

### *"Skoleeiers rolle i utviklingen av profesjonsfelleskap og kollektiv læring"?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der vi vil *undersøke hvilke strategier skoleeier bruker for å utvikle profesjonsfelleskap og kollektiv læring i organisasjonen*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Studien er en masteroppgave i forbindelse med studiet Master i utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo. Vi skal gjøre en casestudie av skoleeiers arbeid med å utvikle lærende profesjonsfelleskap i den pedagogiske verdikjeden fra skoleeier til lærerleddet.

Formålet med studien er å få økt kunnskap om og innsikt i hva skoleeier gjør for å innarbeide samskapingsprosesser i den pedagogiske verdikjeden. Vi vil se på hvordan skoleeier skaper sammenheng mellom leddene, hva som kjennetegner samarbeidsformene i og mellom de ulike leddene, samt hvordan skoleeier legger til rette for tid til samskapingsprosesser.

*Problemstillingen vi har valgt er: Hvordan bidrar skoleeier til kollektiv læring i profesjonsfelleskapene i den pedagogiske verdikjeden?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Førsteamanuensis Eline Wiese ved Institutt for Lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo er veileder og ansvarlig for prosjektet. Prosjektet gjennomføres av masterstudentene Hanne Espolin Johnson og Ellen Schulze.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi vil undersøke den pedagogiske verdikjeden fra skoleeier- til lærerleddet og vekslingen mellom leddene, i en mellomstor kommune på Østlandet. Vi har foretatt et strategisk utvalg, ettersom valget av deres kommunen baserer seg på at vi gjennom foredrag ble oppmerksomme på at kommunen har jobbet systematisk gjennom mange år med å utvikle seg som lærende organisasjon. Vi har lest deres strategidokumenter på skoleeier- og på skolenivå og har hatt samtaler med representant for skoleeier og en rektor. Det samlede inntrykket gir en antagelse om at vi her kan finne svar på det vi vil forske på i masterstudien: skoleeiers arbeid med å utvikle lærende profesjonsfelleskap.

Vi vil intervju en til to representanter for skoleeier, to rektorer og fokusgruppeintervju med fem til seks lærere ved de samme skolene i et fokusgruppeintervju. I forbindelse med intervjuet med din rektor har vi bedt om å få snakke med en gruppe lærere ved din skole.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Vi vil gjøre et fokusgruppeintervju med deg og fire til fem andre lærere på din skole. Vi regner med at intervjuet vil vare inntil en time.

I intervjuet vil vi spørre om samtykke til at vi innhenter ditt svar på spørsmål om hvordan skoleeier skaper sammenheng mellom leddene, hva som kjennetegner samarbeidsformene i og mellom de ulike leddene, samt hvordan skoleeier legger til rette for tid til samskapingsprosesser.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Svarene på spørsmålene samles i Nettskjema diktafon-appen til UIO, som gjør krypterte lydopptak og lagres sikkert. Teknologien er utviklet med innebygde funksjoner for å ivareta personvern og brukes i



henhold til General Data Protection Regulation (GDPR). Opptakene vil bli slettet etter bruk. Transkripsjoner av intervjuer vil bli lagret anonymt på en sikker server på UiO.

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

- Ved UIO er det oss studenter og veileder som vil ha tilgang til opplysningene
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data og lagre datamaterialet på forskningsserver, kryptert.
- Vi samler inn data med Nettskjema diktafon-appen til UIO.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i november 2022.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Oslo*, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- *Universitetet i Oslo* ved Eline Wiese : [eline.wiese@ils.uio.no](mailto:eline.wiese@ils.uio.no)
- Vårt personvernombud: *Roger Markgraf-Bye*, [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Hanne Espolin Johnson og Ellen Schulze*

---

### **Samtykkeerklæring innhentes muntlig ved oppstart av intervjuet.**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Skoleeiers rolle i utviklingen av profesjonsfelleskap og kollektiv læring", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuundersøkelse
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

## Intervjuguide lærere:

Emne	Spørsmål	Kommentar
Introduksjon	Runde: kan du fortelle kort om deg selv, om utdanning og yrkeserfaring?	
<i>Forskningsspørsmål 1: Hvordan bidrar skoleeier til å skape sammenheng mellom leddene i verdikjeden?</i>	<p>1. Kjenner dere til strategier som skoleeier har for å utvikle profesjonsfellesskapene og kollektive prosesser i organisasjonen?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan er du blitt kjent med disse strategiene?</li><li>• Hvilke strategier vil dere fremheve som sentrale for utvikling av profesjonsfellesskapet på din skole?</li></ul> <p>2. Hvordan opplever dere at skoleeier skaper sammenheng mellom profesjonsfellesskapene i organisasjonen?</p> <p>3. Hva vil dere si er skoleorganisasjonens verdisyn og overordnede mål?</p> <p>4. Hvordan opplever dere at lærerne får bidra i prosessene med å utvikle felles kommunale utviklingsmål og skolenes lokale utviklingsplaner? Er det reell samskaping i denne prosessen?</p> <p>5. Hvilke arenaer har dere for samarbeid mellom:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Skoleledere-lærere</li><li>• Mellom lærere (på skolen og mellom skoler)</li><li>• Hvem jobber sammen og hvem styrer dette?</li></ul>	

<p>Forskningsspørsmål 2  <i>Hva kjennetegner samarbeidsformene i og mellom de ulike leddene i den pedagogiske verdikjeden?</i></p>	<p>6a. Hvordan vil dere beskrive samarbeidsformene på denne skolen?  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Samskappingsprosesser?</li> </ul> </p> <p>6b. Hvordan opplever dere at samarbeidsformene bidrar til kollektiv læring og forbedring av pedagogisk praksis på denne skolen?</p> <p>7a. <u>Hvordan går dere fram for å få til samarbeid mellom lærerne i nettverk på tvers av skolene i kommunen?</u></p> <p>7b. Har dere eksempel på at samarbeidet på tvers av skoler har nedfelt seg i kultur, prosedyrer eller praksis som det er stor oppslutning om?</p> <p>8. Hvordan opplever dere at dere får tillit fra skoleledelsen til utvikling av læreplaner og pedagogisk praksis?</p>	<p>Likt/ulikt på de ulike arenaene?  Samskaping  Erfaringsdeling/  kunnskapsdeling  Tillit  Mestring  trivse  Psykologisk trygghet  Autonomi i pedagogiske valg  Modellering  Støtte og veiledning fra skoleeier/skoleleder</p>
<p>Forskningsspørsmål 3  <i>Hvordan legger skoleeier til rette for <b>tid</b> til samskappingsprosesser?</i></p>	<p>9. Hvordan opplever dere at det er lagt til rette for tid til samskappingsprosesser i arbeidet med forbedring av pedagogisk praksis?</p>	
	<p><b>Noe du vil legge til?</b>  Har vi forstått det riktig når vi....</p>	

## Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

### Melding

27.01.2022 10:42

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

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

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema](https://nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema). Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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