

Ledelse av profesjonsfelleskap

Et blikk på lederpraksiser i videregående skole

Katrine Wøien

Utdanningsledelse
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Sammendrag

Det er en tydelig forventning i overordnet del av Kunnskapsløftet om at skolen skal utvikle sin pedagogiske praksis til beste for elevenes læring. Utviklingen skal skje kollektivt, i profesjonsfellesskap, og en skole vil typisk ha mange slike profesjonsfellesskap.

Utdanningsdirektoratet (2019) understreker at det profesjonelle samarbeidet forutsetter god ledelse. I denne masteroppgaven har jeg valgt to store videregående skoler og utført en case-studie der jeg har intervjuet rektor og avdelingsleder på disse to skolene for å få deres beskrivelser av hva som karakteriserer ledelse av profesjonsfellesskapene på deres skoler.

Et sentralt funn er at ledelsens evne til å legge til rette for en god struktur slik at lærerne kan møtes i profesjonelle læringsfellesskap er kritisk som grunnlag for at det skal skje kollektiv læring. På store skoler kan dette være svært komplisert å få til. Det er også viktig at det er en kultur for læring i disse profesjonsfellesskapene, og det kan være en utfordring hvis lærerne opplever det som påtvunget kollegialitet (Hargreaves, 1996).

Et annet sentralt funn er at leders kompetanse på kunnskapsutviklende møter ser ut til å ha stor betydning for kvaliteten på det som skjer når de profesjonelle læringsfellesskapene møtes. Ledelse i profesjonsfellesskap kan være distribuert mellom personer og situasjoner (Spillane, 2006), men det er uansett behov for kompetanse på kunnskapsutviklende møter og prosesser. Ledere som legger til rette for ekspansiv læring (Engestrøm, 2001) og stiller spørsmål ved gjeldende praksis ser ut til å ha god mulighet for å legge til rette for kollektiv læring i profesjonsfellesskap. Ledere som går rett på tiltak ser ut til å oppnå mindre kollektiv læring i profesjonsfellesskapene.

Studien viser også at leders evne til å håndtere lærernes motstand mot endringer har betydning for skoleutvikling. Ledere som engasjerer lærernes handlingsteori (Robinson, 2014) ser ut til å ha bedre mulighet for at det skjer kollektiv læring i profesjonsfellesskap enn ledere som forsøker å omgå lærerens handlingsteori.

Forord

Det å gjennomføre dette masterstudiet i Utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved UIO har vært en lang reise. Den startet med Rektorutdanningen i 2014, og fortsatte da jeg tok opp igjen studiene ved å starte på masterstudiet i 2019. Det er ikke til å legge skjul på at det har vært tøft med studier ved siden av en krevende lederjobb, men jeg opplever at jeg har hatt veldig stort læringsutbytte av denne reisen. Jeg ser at det har vært mange synergier med å kombinere jobb og studier, min erfaring har vært nyttig i møtet med teori og forskning, samtidig som jeg har kunnet bruke mye av den kompetansen jeg har tilegnet meg gjennom studiet i min egen jobbhverdag.

Covid-19 pandemien har preget samfunnet i den perioden jeg har vært masterstudent. Det har medført at mye av undervisningen har vært digital, og det har dessverre ført til at jeg ikke har blitt så godt kjent med de andre masterstudentene, og vi har ikke fått utviklet et godt læringsmiljø oss imellom. Pandemien har også påvirket min arbeidssituasjon, som til tider har vært svært krevende, og den har påvirket hverdagen til informantene i studien, som nok ikke har fått jobbet så godt med profesjonsfellesskapet når det har vært digitale møter og digital undervisning. Selv om pandemien var over da jeg foretok intervjuene, så er dette et bakteppe.

Tusen takk til min dyktige veileder Ann Elisabeth Gunnulfsen, som har bidratt til å kanalisere oppgaven i riktig retning, og oppmuntret meg underveis i prosessen. Det har vært mange lange samtaler på Teams og grundige skriftlige tilbakemeldinger.

Tusen takk også til ledergruppa på min egen skole som også er veldig engasjert i ledelse av profesjonsfellesskap. Vi har hatt mange gode diskusjoner, både i ledergruppa, og ikke minst i pedlederteamet, som har vært veldig nyttig for arbeidet med denne oppgaven. Takk også til alle kolleger på skolen, samt venner og familie, som har spurt meg om hvordan det går og ønsket meg lykke til.

Asker, 30. oktober 2022

Katrine Wøien

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Aktualitet og relevans	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3	Teoretisk rammeverk	3
1.4	Oppgavens struktur	4
2	AKTUELL LITTERATUR OG FORSKNING	5
2.1	Ledelse og mellomledelse i videregående skole	5
2.2	Hva sier litteratur og forskning om PLF?	8
2.3	Kunnskapsarbeid i PLF	9
2.4	Strategisk ledelse av PLF	10
2.5	Ledelse av kollektiv læring i PLF	11
2.6	Ledelse av kulturutvikling i PLF	12
2.7	Eget forskningsrom	14
3	TEORETISKE OG ANALYTISKE RAMMEVERK	15
3.1	Kollektiv læring – et sosiokulturelt perspektiv	15
3.2	Engestrøms ekspansive læringssirkel	16
3.3	Wells kunnskapsspiral	17
3.4	Bruk av læreres handlingsteori	18
3.5	Distribuert ledelse	19
3.6	Samarbeidskulturer i PLF	20
4	METODOLOGISK TILNÆRMING	23
4.1	Kvalitativ metode	23
4.2	Utvalg og utvalgsmetode	24
4.3	Utarbeiding av intervjuguide	25
4.4	Gjennomføring av intervjuer	25
4.5	Analyseprosessen	27
4.5.1	Transkripsjon	27
4.5.2	Koding og kategorisering	28
4.6	Validitet	29
4.7	Reliabilitet	30
4.8	Etiske betraktninger	31

5	PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN	33
5.1	Ledelse av kollektiv læring i PLF.....	33
5.1.1	Rektor på S1	33
5.1.2	Avdelingsleder på S1	35
5.1.3	Rektor på S2	37
5.1.4	Avdelingsleder på S2	39
5.1.5	Oppsummering av ledergrep for kollektiv læring i PLF	41
5.2	Muligheter og utfordringer med ledelse av PLF	43
5.2.1	Muligheter og utfordringer på S1	43
5.2.2	Muligheter og utfordringer på S2.....	48
5.2.3	Oppsummering av muligheter og utfordringer på S1 og S2	50
6	DRØFTING.....	51
6.1	Analyse av empiriske funn i lys av teori	51
6.1.1	Wells kunnskapsspiral.....	51
6.1.2	Ekspansiv læring	52
6.1.3	Bruk av læreres handlingsteori.....	54
6.1.4	Distribuert ledelse i PLF	55
6.1.5	Samarbeidskultur på skolene.....	56
6.2	Hvordan legger ledelsen til rette for kollektiv læring i PLF?.....	57
6.2.1	Tillit til lærernes profesjonelle skjønn	58
6.2.2	Legge til rette for strukturer og ekstern hjelp.....	59
6.2.3	Ledelse av læringsprosesser	59
6.3	Hvilke muligheter og utfordringer opplever ledelsen i arbeidet med å utvikle PLF? ...	61
6.3.1	Strukturelle muligheter og utfordringer	61
6.3.2	Muligheter og utfordringer med ledelse av endringsprosesser	62
6.3.3	Muligheter og utfordringer med skolens kultur	63
7	KONKLUSJON	65
	REFERANSER	68
	VEDLEGG.....	73

1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for masterprosjektets aktualitet og relevans, deretter presenterer jeg problemstilling og forskningsspørsmål. Videre skisserer jeg kort det teoretiske og analytiske rammeverket for studien, før jeg avslutter med å forklare oppgavens struktur.

1.1 Aktualitet og relevans

Denne masteroppgaven tar for seg temaet ledelse av profesjonelle læringsfellesskap (PLF) i skolen. Som eksempel på ledelse av PLF har jeg valgt å rette søkelyset mot ledelse av PLF i videregående skole med særlig fokus på store videregående skoler i Norge. Det finnes omfattende internasjonal forskning knyttet til PLF (Stoll et al., 2006). Det er bred enighet om følgende definisjon av PLF: «en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk gransker sin egen praksis gjennom en vedvarende, refleksiv, samarbeidende, inkluderende, læringsfremmende og utviklingsorientert prosess» (Stoll et al., 2006, oversatt i Aas & Vennebo, 2021, s. 14). Jeg legger denne definisjonen til grunn i mitt masterprosjekt.

I overordnet del av læreplanverket understrekes viktigheten av et godt PLF for å få til skoleutvikling: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2019, kap. 3.5)¹. Videre understrekes ledelsens betydning for dette fellesskapet: «Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ifølge overordnet del av det nye læreplanverket innebærer god ledelse blant annet at ledelsen har god forståelse av skolens utfordringer, og at de prioriterer samarbeid og bygger tillit i organisasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Iverksettingen av det nye læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20/LK20S) i videregående skoler har startet gradvis. Videregående trinn 1 (vg1) var først ut høsten 2020, så fulgte vg2 året etter, og vg3 skal innføres skoleåret 2022-2023. Forskning viser at veien fra reforminitiativ til faktisk endring kan være lang og kompleks (Cuban, 1996; Hargreaves & Fink, 2000). Koronapandemien har vist seg å forsinke innføringstakten (Ottesen et al., 2021), og det vil antagelig ta tid før intensjonene i fagfornyelsen vil komme til syne i klasserommene og i PLFene.

¹ <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>

Samarbeid mellom lærere er ikke noe nytt fenomen i norsk skole, men de siste tiårene har det vært stadig tydeligere forventninger om at lærerne skal jobbe sammen om skoleutvikling gjennom kollektive læringsprosesser. Allerede i Stortingsmeldingen *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003-2004)), ble skolene anbefalt å utvikle seg til lærende organisasjoner. I Stortingsmeldingen *Fag-Fordypning-Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)) er ordet profesjonsfelleskap nevnt tre ganger, og i meldingen *Lærelyst, tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016-2017)) nevnes variasjoner over ordet profesjonsfelleskap en rekke ganger. «Felleskapstanken understrekes stadig mer, knyttet både til kompetanseutvikling hos lærere og til kvalitetsutvikling av undervisningen» (Aas & Vennebo, 2021, s. 17). Det er en tydelig politisk forventning om at det skal etableres profesjonelle læringsfelleskap på skolene, men Aas & Vennebo (2021, s. 13) hevder at det foreløpig ikke er veldig mye forskning på hva som gjør slike læringsfelleskap operasjonelle og effektive. Framvekst av ideen om PLF i den europeiske utdanningsdiskursen er tydeliggjort i rapporter publisert av organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) (OECD, 2005, OECD, 2013).

Forskning peker på at et godt fungerende PLF krever aktiv støtte fra ledere på alle nivåer (Stoll et al., 2006). Rektor og avdelingsledere på videregående skole er derfor viktige aktører for å etablere PLF på egen skole, og for å bidra til at skolene jobber målrettet med skoleutvikling slik LK20/LK20S legger opp til. For å oppnå et målrettet og hensiktsmessig arbeid med skoleutvikling kan avdelingslederne, som har blitt omtalt som *ledelse fra midten*, være den mest innflytelsesrike faktoren (Paulsen, 2019). Mellomlederne er posisjonert strategisk mellom rektor og lærerne, de representerer således en ressurs som i enda sterkere grad kan rettes mot å lede lærernes profesjonsutvikling (Abrahamsen og Aas, 2019).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med dette masterprosjektet er å få økt innsikt i ledelse av PLF i skolen, med særlig henblikk på ledelsens arbeid med realisering av det nye læreplanverkets intensjon om læring i profesjonsfelleskap. I prosjektet retter jeg søkelyset på rektors og mellomleders rolle og praksis i videregående skole.

Problemstillingen for denne oppgaven er som følger:

Hva karakteriserer ledelse av profesjonsfelleskap på to store videregående skoler?

Jeg har formulert følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver ledelsen at de legger til rette for kollektiv læring i skolens profesjonsfelleskap?
- Hvilke muligheter og utfordringer opplever ledelsen i arbeidet med å utvikle skolens profesjonsfelleskap?

Fenomenet som undersøkes er ledelse av PLF på store videregående skoler. Dette er et aktuelt fenomen fordi overordnet del av læreplanverket presiserer at skolene skal ha et profesjonelt læringsfelleskap som skal videreutvikle skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Begrepet PLF er sammensatt av tre begreper som hver tilfører begrepet en spesifikk mening (Aas & Vennebo, 2021, s. 15). Ordet *profesjonell* henviser til profesjonalitet og skjønnsutøvelse, ordet *felleskap* peker på læreres samarbeid. Ordet *læring* er puttet inn mellom de to førstnevnte for å understreke at fellesskapet skal jobbe med lærernes læring. Overordnet del av LK20/LK20S utelater ordet læring og bruker begrepet profesjonsfelleskap isteden. Min forståelse av intensjonen i læreplanverkets overordnede del er at den bygger opp under kollektiv læring, og jeg bygger mitt masterprosjekt på en forståelse av disse to begrepene som synonymmer.

For å finne svar på problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med fire skoleledere på to skoler, henholdsvis rektor og en avdelingsleder på hver skole.

På en stor skole kan det være mange PLF. Hovedfokus i denne oppgaven er samarbeid mellom lærere som har samme fag. I noen tilfeller vil også andre PLF bli nevnt, som for eksempel samarbeid mellom lærere som har samme klasse (klasseteam), samarbeid i ledergruppa og samarbeid mellom ledere på forskjellige skoler.

Masteroppgaven er tilknyttet EVA2020 prosjektet ved UiO som skal evaluere fagfornyelsen: Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)².

1.3 Teoretisk rammeverk

Jeg legger et sosiokulturelt læringsperspektiv til grunn for denne masteroppgaven (Dysthe, 2001). Jeg har brukt Wells (1999) kunnskapsspiral og Engestrøms (2001) ekspansive

² <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>

lærings sirkel som utgangspunkt for analyse og drøfting av funn knyttet til kollektiv læring. Når det gjelder funn knyttet til muligheter og utfordringer med ledelse av PLF har jeg brukt Hargreaves' (1996) samarbeidskulturer, distribuert ledelse (Spillane, 2006) og bruk av lærernes handlingsteorier i skoleutvikling (Robinson, 2014). Jeg finner disse teoriene relevante i lys av formålet om å bidra til økt innsikt i ledelse av PLF i skolen.

1.4 Oppgavens struktur

I kapittel 2 presenteres aktuell litteratur og forskning. I kapittel 3 presenterer jeg de teoretiske perspektivene jeg vil bruke i analyse og drøfting. Kapittel 4 handler om hvilken metodologisk tilnærming jeg har valgt, og hvordan data er analysert. I kapittel 5 presenterer jeg funn fra datainnsamlingen, og i kapittel 6 drøfter jeg funnene i lys av teori og forskning. Kapittel 7 gir en konklusjon og peker på implikasjoner for videre forskning.

2 Aktuell litteratur og forskning

Hensikten med dette kapittelet er å redegjøre for tidligere forskning og litteratur som er relevant for min studie. Fenomenet som studeres er hvordan *ledelse av PLF på store videregående skoler karakteriseres*, noe som er vektlagt i overordnet del av Kunnskapsløftet (LK20/LK20S).

Jeg har tatt utgangspunkt i to norske bøker om PLF og kollektiv læring: «ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen» av Aas og Vennebo (2021), og «Skoler som lærer kollektivt» av Paulsen (2021). Disse bøkene har vært sentrale i litteraturgjennomgangen. Med dem som utgangspunkt har jeg brukt Universitetsbibliotekets søkemotor til å søke opp mange bøker og artikler som er referert i disse bøkene. Jeg har også brukt Universitetsbibliotekets søkemotor og Google Scholar til å søke opp aktuelle artikler basert på følgende søkeord: profesjonsfelleskap, profesjonelle læringsfelleskap (professional learning communities), kollektiv læring (collective learning), kunnskapsutvikling, distribuert (distributed) og ledelse (leadership), samt ulike kombinasjoner av disse søkeordene. Det finnes svært mye litteratur og forskning om disse temaene, så jeg har valgt ut det jeg mener er mest relevant for min studie og formålet om å bidra til økt innsikt i ledelse av PLF i skolen.

Jeg starter med å presentere litteratur og forskning på ledelse og mellomledelse i videregående skole. Jeg gjør dernest rede for litteratur og forskning om PLF og kunnskapsarbeid i PLF, og deretter litteratur og forskning om strategisk ledelse av PLF. Videre gjør jeg rede for hva litteraturen sier om ledelse av kollektiv læring i PLF, og ledelse av kulturutvikling i PLF. Til slutt identifiserer jeg eget forskningsrom.

2.1 Ledelse og mellomledelse i videregående skole

Lederhandlinger kan utføres av formelle ledere som rektor og avdelingsledere, og ledelse kan være distribuert (Spillane, 2006). Rektor og avdelingsleder vil kunne ha forskjellige perspektiver på ledelse av PLF. Jacobsen og Thorsvik (2019, s. 405) mener det er stor enighet om følgende definisjon av ledelse: «Ledelse er en prosess rettet mot å påvirke andre menneskers tenkning, holdninger og atferd for å oppmuntre til innsats for å nå felles mål». Sørhaug (1996, s. 45) understreker viktigheten av det relasjonelle: "Ledelse er selvsagt først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta".

I likhet med Sørhaug (1996) beskriver Møller (2019) ledelse i skolen som både relasjonell og normativ, noe som betyr at ledelse utøves i relasjoner der ulike mål og forventninger skal fortolkes, konkretiseres og realiseres. Ledelse kan med andre ord utøves av mange. Selv om ledelse kan forstås som en praksis der mange aktører deltar, har formelle ledere i kraft av sin posisjon et særlig ansvar for å sikre at skolen utvikler seg i henhold til skolens mandat og formål (Møller, 2019). I mitt prosjekt vil dette bety at jeg både retter søkelyset mot formelle lederes ansvar, men samtidig forstår ledelse som en relasjonell og sosial praksis.

Et *distribuert perspektiv på ledelse* betyr at man ser ledelse som en praksis som skapes av flere i samhandling og ikke bare de som har formelle lederposisjoner (Spillane, 2006). Dette blir beskrevet i mer detalj i kap 3.5.

I forbindelse med forskning på den nasjonale skolelederutdanningen tok en studie for seg et utvalg av internasjonale skoleledelsesjournaler og søkte etter 'ledelse av skoleutvikling' (Aas et al., 2021). De inkluderte forskningsartiklene er samstemte på at ledelse kan karakteriseres som en samhandlende aktivitet (Aas et al., 2021, s. 4). Et gjennomgående funn er at skoler utvikles ved kollektive lærings- og utviklingsprosesser der ledere og lærere deltar, og at den tydeligste lederutfordringen er ledelse av de kollektive prosessene (Aas et al., 2021, s. 4). En lederutfordring ved ledelse av lærende organisasjoner er ifølge denne rapporten at det å lede kollektive læringsprosesser i et PLF «kan ende opp i kun erfaringsdeling og dermed ikke fungere som en arena for kritisk gransking av egen praksis» (Aas et al., 2021, s. 4).

Historisk sett har videregående skolars ledelse befattet seg mest med administrative oppgaver, og det var lite dialog mellom rektor og lærerne om undervisningspraksis (Helstad et al., 2019, s. 147). For ca 20 år siden ble mellomleder-rollen i videregående skole innført i Norge (Paulsen, 2021, s. 144). Mellomlederne har typisk personalansvar for lærere på en eller flere avdelinger, og ofte også ansvar for utviklingsarbeidet på avdelingen. Det varierer mye fra skole til skole hvor mange lærere det er per avdeling og hvor mange forskjellige fagområder som er samlet i en avdeling. I denne oppgaven vil jeg bruke betegnelsen *avdelingsleder* om denne type ledere. I litteraturen diskuteres det hvor stort handlingsrom avdelingsleder har i forhold til rektor (Abrahamsen & Aas, 2019), og dette varierer nok også mye fra skole til skole. Hvis avdelingsleder har ansvar for forskjellige fagområder ser man nå også tendens til at noen lærere utpekes som fagseksjonsledere og får en ressurs knyttet til arbeidet med å lede en fagseksjon (Helstad et al., 2019, s. 147).

En videregående skole kan ha PLF på flere nivåer. Fagseksjoner, avdelinger og rektors ledergruppe er eksempler på dette (Aas & Vennebo, 2021, s. 21). Rektors ledergruppe kan med fordel brukes som en læringsarena for praktisk ledelse (Paulsen, 2019). Ledergruppa kan være en treningsarena og brukes til å modellere lederferdigheter. Det kan også legges til rette for PLF på tvers av skoler, for eksempel kan skoleeier etablere rektornettverk som fungerer som PLF.

Store videregående skoler kan forstås som *løst koblede systemer*. Med løst koblede systemer menes det at komponentene i systemene påvirker hverandre diskontinuerlig og tilfeldig istedenfor kontinuerlig og forutsigbart (Weick, 2001). Når det er løse sammenhenger mellom nivåene i en organisasjon kan det føre til at viktige avgjørelser blir tatt av de som står for den praktiske gjennomføringen (Roald, 2012, s. 116-117). Det kan bety at lærerne tar beslutninger i klasserommet uavhengig av hva ledelsen ønsker å få til av pedagogisk utvikling. I slike tilfeller har ikke ledelsen mulighet til å påvirke hva som skjer i klasserommet. Det er rimelig å anta at jo større skolen er, og jo mer bredde den har i yrkesfag, jo større er graden av løse koblinger, og studier har vist at det kan være spesielt vanskelig å etablere PLF i videregående skoler. Årsakene kan være at videregående skoler ofte er store, de er ofte organisert med selvstyrte avdelinger, og det er tradisjon for autonome lærere og lite samarbeid (Huffman et al., 2016). Paulsen (2019, s. 105) omtaler yrkesfaglige videregående skoler som «ekstremvarianten av et løst koblet system».

Printy (2008) har gjort en studie av implementering av læreplanreformer i store komplekse videregående skoler. Undersøkelsen viser at innflytelsen fra mellomledere var større enn fra rektor. Et funn er at «sterke avdelingsledere som kommuniserer forventninger, etablerer mål, sikrer ressurser, utarbeider planer og tar initiativ til innovasjoner er pådrivere for at lærere tar fullt og helt del i praksisfellesskap» (Printy, 2008, s. 215). Det er sannsynlig at PLFene vil jobbe mer effektivt hvis rektor og avdelingsleders signaler samsvarer. Men i undersøkelsen viste det seg at rektorene var opptatt av å kommunisere visjoner, mens avdelingslederne operasjonaliserte dem.

Det finnes mye forskning og litteratur som er opptatt av hvordan skoleledelse kan føre til bedre elevprestasjoner, og at god ledelse av PLF er måten å få det til på (Robinson, 2014, Wahlstrøm et al., 2010, Printy, 2008, Louis, 2015). Robinson (2014) har gjort en metaanalyse av en stor mengde undersøkelser om utdanningsledelse, hvor hun identifiserer fem dimensjoner i *elevsentrert ledelse*. Den dimensjonen som har størst effekt er å lede lærernes

læring og utvikling: «Den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring er ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine» (Robinson, 2014, s. 101). Det viktigste for å få det til er «kollektivt ansvar for elevenes læring og effektiv profesjonell utvikling av lærerne» (Robinson 2014, s. 24)

Robinson (2014) har også identifisert tre sentrale lederferdigheter i elevsentrert ledelse. Den første lederferdigheten er evne til å *anvende relevant kunnskap*. Det handler om at de må ha tilgang til evidensbasert kunnskap om undervisning og læring, og kunne anvende denne på en god måte i sin lederpraksis. Videre er det viktig å ha evne til å *løse komplekse problemer*. Mye av det som skjer i skolen kan anses som komplekse problemer som krever evne til problemløsning og det å implementere løsningene i praksis. Den siste lederferdigheten er *evne til å bygge tillitsrelasjoner*, og samtidig takle vanskelige problemer. For å få til det skisserer Robinson (2014) en åpen-for-læring-samtale.

Det kan være mange utfordringer som møter en avdelingsleder som ønsker å utvikle gode PLF. På noen skoler ønsker ikke lærerne en pedagogisk leder, de vil at leder skal drive med administrative oppgaver (Leithwood, 2016), fagforeningspolitikk kan være i opposisjon til avdelingsleders agenda, noen avdelingsledere kan vegre seg mot å ta på seg pedagogisk ansvar, og noen rektorer kan gi avdelingsledere lite handlingsrom.

2.2 Hva sier litteratur og forskning om PLF?

Stoll et al. (2006) har gjort en grundig litteraturgjennomgang av forskning knyttet til begrepet 'professional learning community'. Jeg definerer det engelske begrepet synonymt med de norske begrepene profesjonsfelleskap og PLF. Stoll et al. (2006) lister opp fem nøkkelkomponenter som karakteriserer effektive PLF. Den første er at det er viktig at et PLF har *delt verdier og visjon*, og at hovedfokus er på elevenes læring. Det er også viktig at deltakerne i PLF har et *kollektivt ansvar* for elevenes læring. Videre skal et PLF drive med *refleksiv profesjonell utforskning*, som inkluderer samtaler om, og utforskning av viktige undervisningsutfordringer, tolkningsfelleskap, og felles planlegging av undervisning. Et PLF har et sterkt fokus på *samarbeid*, og det er fokus på *læring*, både kollektivt og individuelt. I tillegg har Stoll et al. (2006) egen forskning som identifiserer tre nøkkelkomponenter til: gjensidig tillit, respekt, og bred støtte blant kolleger.

I læreryrket oppstår det mange situasjoner som krever improvisasjon og skjønnsutøvelse. Et PLF er viktig for å dele erfaringer, lære sammen og forbedre praksis (Irgens, 2021, s. 176).

Ifølge Paulsen (2021 s. 11) finnes det en rekke empiriske studier fra ulike skolesystemer som dokumenterer en systematisk sammenheng mellom skolers kapasitet til kollektiv læring og deres måloppnåelse når det gjelder elevenes læring og mestring, elevenes engasjement og identifikasjon med skolen.

Rapporten «En skole for vår tid» knytter PLF til kvalitetsutvikling og skolebasert vurdering:

«Lærerne kan bruke skolebasert vurdering til å gjennomføre systematiske undersøkelser og kritisk reflektere over egen praksis. Dette er et arbeid som gjøres best i fellesskap. Med god struktur, organisering og ledelse, en åpent undersøkende holdning, resultatdata, kunnskap fra erfaring og forskning har arbeidet i PLF potensial til å styrke lærerprofesjonens kunnskap om praksis, øke lærernes kompetanse og gjøre dem til tryggere profesjonsutøvere.» (Lillejord et al., 2021)

TALIS undersøkelsen i 2018 har funnet en sterk samarbeidskultur i norske ungdomsskoler, men at samarbeidet først og fremst handler om praktiske og koordinerende aktiviteter. Det har imidlertid vært en utvikling fra 2013 der flere ungdomsskolelærere har deltatt i faglig kompetanseheving sammen med kolleger (Carlsten, et al., 2020).

I litteraturen dukker det også opp en bekymring for en instrumentell forståelse av PLF, knyttet til at det kan utvikle seg team preget av frykt som er opptatt av raske resultater (Hargreaves, 2007). Et ensidig resultatfokus kan redusere lærernes engasjement for kollektiv læring og vil ikke bidra til å øke kvaliteten på undervisningen.

2.3 Kunnskapsarbeid i PLF

Et PLF skal befatte seg med kunnskapsarbeid (Stoll et al., 2006). «Kunnskapsarbeid henviser til etablerte måter å tilnærme seg, videreutvikle og kvalitetssikre kunnskap på» (Hermansen, 2018, s. 54). Det kan handle om å oppsøke ny kunnskap, å dele kunnskap med kolleger, å bidra til skolebaserte utviklingsprosjekter, og å eksperimentere med og utvikle nye ressurser til bruk i klasserommet.

Tronsmo (2020) har gjort en studie der hun undersøker spørsmålet 'Hvordan ser læreres kunnskapsarbeid ut når det er på sitt beste?'. Funnene fra studien er at *materialisering* er viktig, at arbeidet resulterer i noe konkret, for eksempel oppsummeringer, referater, skisser. Videre fant hun at det var viktig at oppmerksomheten var sentrert rundt oppgavene de jobbet med, noe som gjorde arbeidet mindre personlig. Hun kaller dette for *de-sentrering*. Det var

også viktig med en *veksling mellom rask og langsom tid*, å bruke god tid på viktige spørsmål og kort tid på andre ting. Implikasjoner av dette er ifølge Tronsmo (2020) at et godt samarbeid kolleger imellom kan «gi lærere en sterkere posisjon til selv å identifisere hva som er det beste for deres elever.» Lærerne kan selv ta regien i kunnskapsarbeidet.

Roald (2012) har et eget kapittel viet kunnskapsutviklende møter, eller lærende møter som de ofte omtales. Om ledelsen legger til rette for møter som har disse kjennetegnene, vil det kunne føre til mer kunnskapsutvikling, «høyere grad av felles ansvar, dypere analyser og mer bærekraftige utviklingstiltak» (Roald, 2012, s. 223). *Spørsmål fremfor forslag* er et av elementene i lærende møter. Ledelsen utarbeider problemstillinger som møtedeltakerne skal jobbe med. Roald (2012) er også opptatt av at møtedeltagerne *forbereder seg* før et møte, fordi det vil gi større effektivitet i møtet. Videre mener han at *heterogene arbeidsgrupper* kan gi dypere og mer dynamiske utviklingsprosesser enn hvis man møtes i tradisjonelle fagseksjoner. Det finnes mange flere kjennetegn ved kunnskapsutviklende møter, men jeg nevner disse spesielt fordi de er aktuelle i forhold til empirien.

I sin store metastudie fant Robinson (2014) at refleksjon i PLF helst bør ta utgangspunkt i data fra praksisfeltet. For at utgangspunkt i data skal kunne brukes til å forbedre undervisning er det imidlertid viktig at lærerne opplever at data er relevante, at de er tilgjengelige, at det settes av tid til å bruke data, og at lærere har kompetanse til å bruke data. Dersom disse faktorene er på tatt hensyn til, vil bruk av data være et godt utgangspunkt for kollektiv læring. (Robinson, 2014).

2.4 Strategisk ledelse av PLF

I mange organisasjoner er det tradisjon for å sette mål og utarbeide strategiske planer (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Målstyring er blitt et begrep i norsk skole også, departementet og skoleeier setter mål for skolene, og så blir det opp til ledelsen på hver enkelt skole hvordan man jobber med dette internt (Langfeldt, 2008, Møller, 2011). Robinson (2014, s. 63) har funnet at ledere som tilnærmer seg ressursbruk strategisk kan sørge for at penger, tid og mennesker brukes på måter som gjenspeiler prioriterte mål.

For å få utbytte av kollektiv læring er det viktig å målrette innsatsen (Fullan & Quinn, 2017, s. 38). Uten klare mål er det fare for overbelastning og fragmentering. Fullan & Quinn (2017) mener at målrettet innsats er en av fire drivere for å oppnå koherens i skoleutvikling.

Robinson (2014, s. 52) er også opptatt av at mennesker presterer bedre når det blir satt klare

spesifikke mål. Det å sette mål tvinger fram beslutninger om hva som er viktigst i relativ forstand. Studier viser at det å sette mål har effekt på elevens læring (Robinson, 2014). Det er viktig at det å sette mål er en relasjonell og involverende prosess.

Strategi kan ses på som en type praksis (Paulsen, 2021, s. 168). «En strategi består av strategiske grep. En strategi er i denne sammenheng en praksis som ikke er nedskrevet i et plandokument. Den er heller ikke nødvendigvis eksplisitt, men kommer til uttrykk gjennom beskrivelser/fortellinger i intervjuet og avdekkes i analysen.» (Whittington 2006). En kollektiv læringsstrategi for en skole kan være basert på utforskning og utprøving av nye metoder i undervisningen (Paulsen, 2021, s. 168). Jacobsen og Thorsvik (2019, s. 56) omtaler dette som *fremvoksende strategier*. En slik bottom-up-strategi for endring krever at ledelsen vurderer og fanger opp de gode initiativene (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

2.5 Ledelse av kollektiv læring i PLF

Det er vanskelig å se hvordan PLF kan utvikles på en skole uten aktiv støtte fra ledelsen (Stoll et al., 2006). I sin litteraturgjennomgang identifiserer Stoll et al. (2006) fire viktige prosesser for å skape og utvikle PLF; fokus på læringsprosesser, effektiv bruk av menneskelige ressurser, at strukturelle ressurser som tid og rom blir håndtert på en god måte, og at man vurderer å søke hjelp fra eksterne aktører. I det følgende vil jeg ta utgangspunkt i disse fire prosessene og presentere kort hva Stoll et al. (2006) har funnet, samt at jeg fletter inn annen litteratur og forskning som jeg selv finner viktig i denne sammenhengen. Fokus er på ledelse av disse fire prosessene, og jeg vil bruke disse prosessene som utgangspunkt for analyse av empirien, se kap. 4 og 5.

Den første prosessen handler om at et PLF må ha *fokus på læringsprosesser* (Stoll et al., 2006). Det er viktig med formelle profesjonelle utviklingsmuligheter for lærere, det holder ikke med korte kurs uten oppfølging. Et PLF bør drive med aksjonslæring og aksjonsforskning, da kan de lære ved å planlegge sammen, prøve ut i klasserommet hver for seg, og evaluere i fellesskap. Ifølge Tronsmo (2020, s 29) har flere studier vist at det er essensielt for elevenes utbytte at lærernes samarbeid og samtaler tar utgangspunkt i utprøving av nye undervisningsmetoder og undersøker effekten av utprøvingene i fellesskap.

Rektor setter rammer og kan være en viktig faktor for å skape en kultur for læring i PLF (Stoll et al., 2006). Hvis rektor er opptatt av pedagogikk så vil det sende et signal til alle om at læring er et viktig anliggende på skolen. Distribuert ledelse er sentralt, fordi det å lede en

skole er en kompleks oppgave. Ledelse kan distribueres innad i et PLF, og deltakerne kan bytte på å ta ansvar. Lærerne må føle at de har autonomi til å ta egne beslutninger i forhold til forskjellige klasser og elevers utfordringer.

Den andre prosessen handler om å *lede menneskelige ressurser* (Stoll et al., 2006). Positive relasjoner, kollegialitet og tillit er viktig i et PLF. Og særlig er det viktig at rektor viser tillit til lærerne. Det gir trygghet innad i PLF for å dele hva man gjør og hva man synes er utfordrende. Gruppedynamikken i et PLF er også viktig, at det ikke oppstår usunne maktkonstellasjoner eller subkulturer som kan skape usikkerhet innad i gruppen.

Strukturer kan skape kapasitet for å utvikle PLF (Stoll et al., 2006). Ledelsen har mange muligheter når det gjelder å *håndtere strukturelle ressurser* på en god måte. Det handler om å sette av tid til at lærere kan møtes slik at de kan lære sammen og å frigjøre lærere fra undervisning slik at de kan ta videreutdanning. Det må settes av nok tid slik at det er mulighet for dybdelæring. Skolens lokaliteter kan også struktureres på en god måte slik at lærere som skal samarbeide har naturlige møteplasser, kontor plasser, klasserom i nærheten av hverandre, osv. Det handler om hvilke støttestrukturer som er tilgjengelig for lærerne for at de skal kunne drive kunnskapsarbeid (Hermansen, 2018). Noe av dette kan imidlertid oppleves som det Hargreaves (1996) kaller påtvunget kollegialitet. Hargreaves' samarbeidskulturer blir presentert i kap. 3.6.

Skolen trenger *hjelp fra eksterne* for at PLFene skal fungere godt (Stoll et al., 2006). De kan trenge støtte utenfra til utforskning, refleksjon og bruk av data, gjerne i form av en kritisk venn. Partnerskap med andre institusjoner kan også være nyttig, oversatt til norske forhold kan det dreie seg om partnerskap med foreldre, med PPT, med bedrifter, eller med høyere utdanningsinstitusjoner. Slike partnerskap oppstår ikke av seg selv, det må arbeides hardt for å få det til. En skole bør også inngå i nettverk med andre skoler for å dele kompetanse og erfaringer med andre som opplever de samme utfordringene som seg selv. Et slikt nettverk kan betraktes som et PLF på samme måte som et PLF internt på skolen (Emstad & Birkeland, 2020, kap. 7).

2.6 Ledelse av kulturutvikling i PLF

Begrepet organisasjonskultur kan defineres på følgende måte: «Organisasjonskultur er de sett av felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i

medlemmenes handlinger og holdninger på jobben» (Bang, 2020, s. 23). I en organisasjon kan det være ulike subkulturer i ulike deler av organisasjonen, som for eksempel ulike avdelinger i en videregående skole (Bang, 2020). Det kan utledes av dette at det kan være ulike kulturer i ulike PLF på en videregående skole.

Skolekulturen legger vesentlig premisser for den virksomheten som drives ved den enkelte skole, og dermed utgjør den en av nøkkelfaktorene i en skoleutviklingsprosess (Berg, 2000, s. 26). Kulturen har betydning for hvor klar skolen er for endring (Stoll et al., 2006). En kultur for læring fokuserer på mennesker, ikke systemer, får folk til å tro at de kan endre sine omgivelser, frigjør tid til læring, tar et helhetlig perspektiv på problemer, oppmuntrer åpen kommunikasjon, og har tilgjengelige ledere (Stoll et al., 2006). Ledere kan legge forholdene til rette for en kollektiv kultur, men de kan ikke være sikre på at det vil skje (Stoll et al., 2006).

Fullan og Quinn (2017) mener at det å utvikle samarbeidskulturer er en viktig faktor for å oppnå koherens i skoleutvikling. De er opptatt av å utvikle en vekstkultur. «Ledere som har en veksttankegang bygger opp andre menneskers kapasitet og hjelper dem med å oppnå mer enn de forventer av seg selv» (Fullan og Quinn, 2017, s. 71)

Karen S. Louis (2015) presenterer resultater fra en stor undersøkelse om lederes innflytelse på elevenes læring. En av konklusjonene er at ledelse har betydning for elevenes læring, og at ledere kan bidra til å forme en kultur som legger vekt på elevens læring. Det gjør de ved å observere i klasserommet og stille spørsmål som får i gang refleksjon hos lærerne, ved å gi lærerne makt over hvordan de underviser, ved å involvere lærerne i beslutninger, bruke møtetid til å snakke om undervisning, og legge til rette for at lærerne kan observere hverandres undervisning (Louis, 2015). «Organisatorisk læring kan forstås som en modell for kulturendring» (Louis, 2008, referert i Paulsen, 2019, s. 91). En slik kulturendring utvikles gjennom tillit, omsorg, støtte, og gjensidig forpliktelse.

Et tillitsbasert klima på en skole fører til at nysgjerrighet og lidenskap for læring kan blomstre (Tschannen-Moran & Gareis, 2017). Hvis det er gjensidig tillit mellom ledere og lærerne så kan lærerne være åpne både om det som går bra og om det de ikke får til. Slik kan rektor skape en god kultur der tillit er en nøkkel for at rektor kan influere elevenes læring. (Tschannen-Moran & Gareis, 2017). Rektor og skoleledere kan bygge tillitsrelasjoner ved å

behandle lærere, elever og foreldre med respekt, ved å vise omsorg, og ved å vise integritet (Robinson, 2012, s. 40).

Begrepet *psykologisk trygghet* er også aktuelt i denne sammenhengen. Høy grad av psykologisk trygghet i et team kan føre til at gruppedeltakerne kan sette ord på det de tenker, uten å være redd for at det skal få negative konsekvenser (Irgens, 2021, s. 128). Paulsen (2019) poengterer også hvor viktig det er med psykologisk trygghet i ledergruppen for at utfordringer skal bli tatt opp og etterfulgt av handlinger.

2.7 Eget forskningsrom

Litteraturgjennomgangen viser at det er mye forskning på hva som kjennetegner gode PLF, hvordan ledelse av PLF kan og bør utføres, og hvilke utfordringer en leder kan møte i dette arbeidet. Noe av forskningen er fra andre land, noe av forskningen er fra grunnskole, og noe er forholdsvis langt tilbake i tid. Jeg finner mindre omfang av forskning på ledelse av PLF i store norske videregående skoler. Et viktig bidrag til det norske utdanningsfeltet er derfor å utforske hvordan ledelsen på slike skoler beskriver at de legger til rette for kollektiv læring i PLF, og hvilke muligheter og utfordringer ledelsen står overfor når de skal lede dette arbeidet i tråd med forventningene i overordnet del av læreplanverket.

3 Teoretiske og analytiske rammeverk

Hensikten med dette kapittelet er å presentere teoretiske og analytiske perspektiver som jeg vil bruke til å analysere og drøfte funn, og for å besvare problemstillingen. Først vil jeg presentere et sosiokulturelt perspektiv som grunnlag for kollektiv læring, deretter presenterer jeg Engestrøms (2001) ekspansive lærings sirkel og Wells (1999) kunnskapsspiral. Videre presenterer jeg en modell for bruk av læreres handlingsteori i utviklingsarbeid (Robinson, 2014), og deretter Spillanes (2006) teori om distribuert ledelse. Til slutt presenterer jeg Hargreaves' (1996) samarbeidskultur. Disse teoretiske perspektivene utgjør i sum et analytisk rammeverk for drøfting av funnene i det empiriske materialet.

3.1 Kollektiv læring – et sosiokulturelt perspektiv

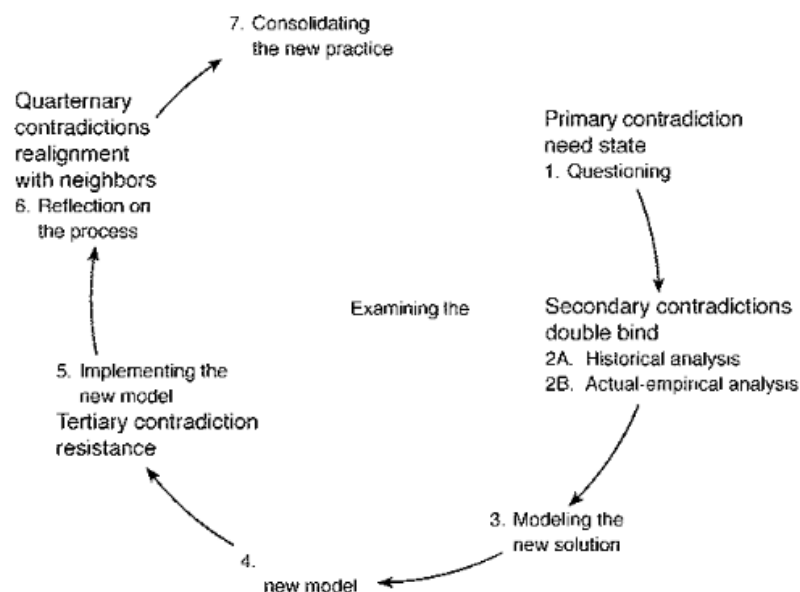
Sosiokulturell læringsteori har røtter tilbake til læringsteoretikerne Dewey, Mead og Vygotsky (Dysthe, 2001, s. 10). Den sosiale gruppa og fellesskapet som den enkelte er en del av er selve utgangspunktet for læring (Dysthe, 2001, s. 10). Bindeleddet mellom individuelle mentale prosesser og de sosiale læringsaktivitetene er språk og kommunikasjon (Dysthe, 2001, s. 12). Et sosiokulturelt perspektiv på læring bygger på et konstruktivistisk syn, men det er avgjørende at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst (Dysthe, 2001, s. 42).

Dysthe (2001) nevner seks sentrale aspekter ved et sosiokulturelt lærings syn. Det første er at *læring er situert i spesifikke fysiske og sosiale kontekster*. Videre er *læring grunnleggende sosial*, de som lærer tar del i et diskurssamfunn der de sammen skaper mening. *Læring er distribuert mellom personer*, og problemer kan løses ved å kombinere innsikt fra flere ulike personer. *Læring er mediert* gjennom ulike redskaper. I et sosiokulturelt læringsperspektiv betyr redskaper eller verktøy de intellektuelle og praktiske ressursene som vi har tilgang til, og som vi bruker for å forstå omverden og kunne handle (Dysthe, 2001, s. 46). *Læring skjer primært ved å delta i praksisfellesskap*, altså ved å delta i sosial aktivitet, og *språket er sentralt i læringsprosesser*. Dysthe (2001) har forsket mye på språk som et lærings- og tenkeredskap. Et eksempel på dette er at små barn lærer ved å lytte og delta i samtaler, og ved å kommunisere i lek. Et PLF er en sosial arena der deltakerne bruker dialog til å konstruere kunnskap sammen (Stoll et al., 2006). I et PLF brukes språket som medierende redskap (Aas, 2011).

Wenger (2004, referert i Jensen & Aas, 2012) framholder at det utvikler seg *praksiser* på en arbeidsplass, og at det oppstår en felles meningsdanning mellom de som deltar i disse praksisene. En avdeling eller fagseksjon kan være en slik praksis. Praksis utspilles i en kulturell og historisk kontekst som er innvevet i praksisen. Intervjuobjekter kan gi oss informasjon om deltakelse i slike praksiser, og hvordan tingliggjøring foregår. *Tingliggjøring* handler om materialisering av resultatet av arbeid i en praksis. Over tid kan et team utvikle felles erfaring og felles læringshistorier, noe som kan skape *kontinuitet*. En nyansatt kan skape *diskontinuitet* i et team.

3.2 Engestrøms ekspansive lærings sirkel

Engestrøms (2001) ekspansive lærings sirkel er en modell for ekspansiv læring i skolen. Modellen beskriver en sirkulær prosess bestående av sju faser som kan brukes til å analysere faser i et utviklingsarbeid, se figur 1. I modellen ser det ut som om fasene kommer etter hverandre i en bestemt rekkefølge. I virkeligheten kan det imidlertid tenkes at fasene kommer i forskjellig rekkefølge. Jeg vil beskrive fasene kort her, basert på beskrivelsene i Engestrøm (2001) og Jensen & Aas (2012). I drøftingen av funn fra datamaterialet har jeg brukt denne modellen for å belyse hvordan informantene beskriver at de arbeider med et spesifikt utviklingsarbeid.



Figur 1 Engestrøms ekspansive lærings sirkel (Engestrøm, 2001, s.152)

Et utviklingsarbeid kan starte ved at noen *stiller spørsmål* om skolens praksis er god nok på et bestemt område. Det kan være rektor, en i ledelsen, en i personalet, elever, foreldre, eller

noen utenfra, for eksempel en ny forskrift. Praksisendringene kan forankres i hele personalet ved grundige diskusjoner om hva som bør forandres og hvorfor. Fase 2 handler om å gjøre en *empirisk og historisk analyse*. Her skjer en analyse av hvordan skolens praksis har vært tidligere og hvordan den er nå. Dette kan gi en dypere forståelse i hele personalet av skolens samlede praksis på et bestemt område, noe som er et godt utgangspunkt for å utarbeide ny praksis.

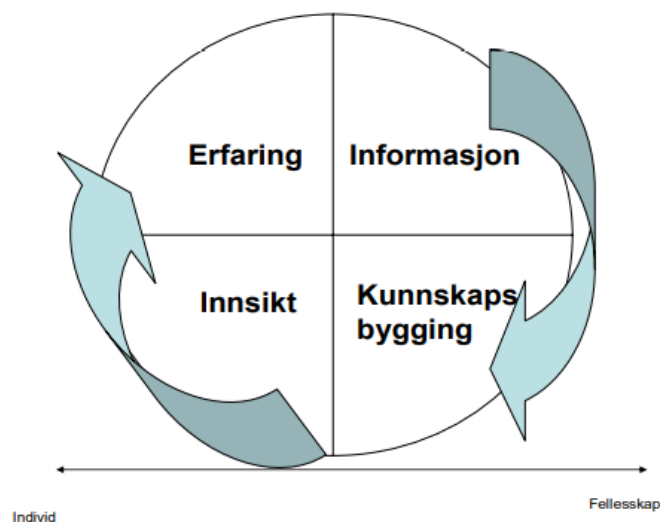
Hele eller deler av personalet kan involveres i å *lage en modell for ny praksis*. I de forrige fasene kan det ha kommet fram mange gode ideer. I denne fasen må det velges ut hvilke som skal inngå i den nye modellen. Fase 4 handler om å *undersøke den nye modellen*. Før modellen settes ut i livet anbefales det en fase der en ser på hvilke spenninger som kan oppstå når modellen settes i verk. Hvis det er for stor motstand kan det hende at det ikke er lurt å gå videre med endringsarbeidet.

I fase 5 skal *den nye modellen implementeres*. Ofte er det et sett av tiltak som skal gjennomføres. Gode planer er viktig, og det kan være nødvendig med kontroll og sanksjoner for å følge opp den nye praksisen. Det er viktig å sette av tid til *refleksjon og kunnskapsutvikling* i personalet (fase 6). Dette kan føre til viktige justeringer i utviklingsarbeidet. Den siste fasen handler om å *konsolidere den nye praksisen*. For at endringsarbeidet skal sies å ha resultert i en ny praksis, må praksisen være synlig på en eller annen måte, helst både i form av nye strukturer og som en endring i kulturen.

Begrepet ekspansiv læring beskriver at endring av praksis skjer gjennom en spørrende, kritisk og motsetningsfylt gransking av eksisterende praksis (Aas, 2011). Dette arbeidet kan foregå i PLF, der det vil være diskusjoner rundt ulike problemstillinger, og diskusjonen kan ses som et medierende verktøy (Aas, 2011). Motsetningene som oppstår vil kunne åpne for nye muligheter, men også være en utfordring i utviklingsarbeidet.

3.3 Wells kunnskapsspiral

Wells (1999) presenterer en modell for kunnskapsutvikling som jeg finner relevant i forbindelse med læring i PLF, se figur 2. Læring betraktes som en kontinuerlig prosess, eller spiral, som adresserer forholdet mellom individuell og kollektiv læring.



Figur 2 Wells kunnskapsspiral (Wells, 1999, s.85)

Venstre side i modellen viser individuelle prosesser og høyre siden viser kollektive prosesser. *Erfaring* er den meningen individet utvikler gjennom ulike praksisfellesskap i løpet av livet. Den er unik for hvert enkelt individ. *Informasjon* handler om innhenting av informasjon, for eksempel å lese en bok, observere andres praksis, eller lignende. Ny informasjon fører imidlertid ikke nødvendigvis til ny forståelse.

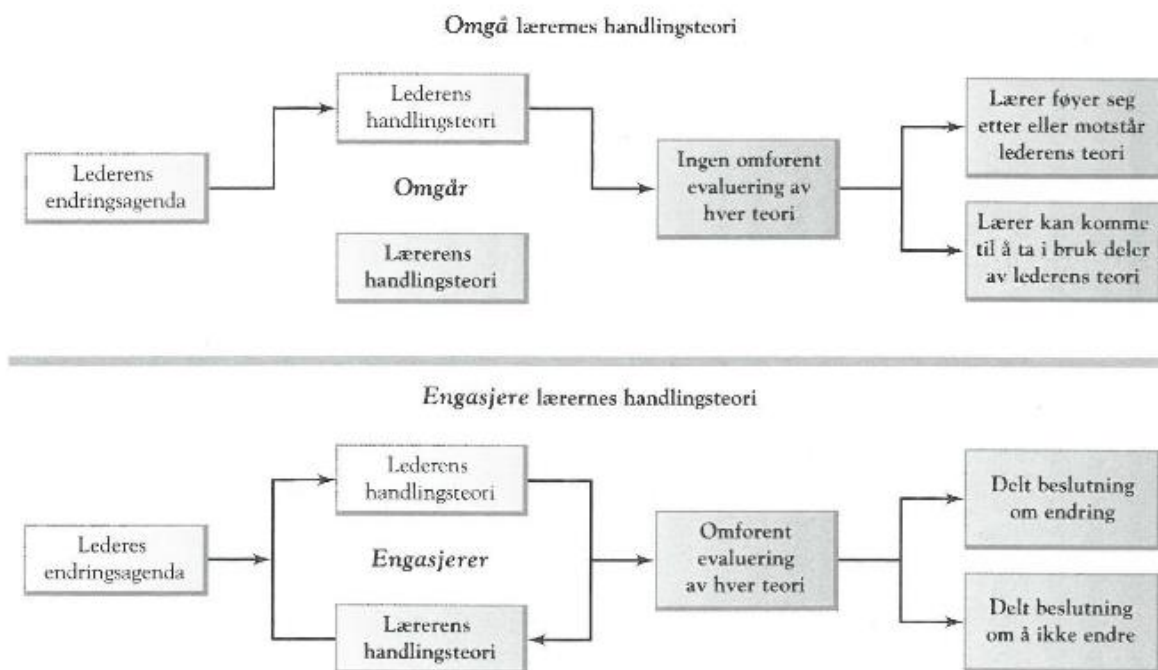
Kunnskapsbygging skjer når man ser sammenhenger, og i fellesskap formulerer forklaringer og konklusjoner. Deltakerne bruker egne erfaringer og informasjon til å utvikle forståelse. Meningen gjøres eksplisitt i det sosiale fellesskapet. *Innsikt* hos individet er ifølge Wells et resultat av kollektiv kunnskapsbygging, det gjør den enkelte i stand til å skape mening og handle i nye situasjoner (Jensen & Aas, 2012, s 83).

3.4 Bruk av læreres handlingsteori

Innføringen av ny læreplan krever at lærerne endrer sin praksis slik at den reflekterer intensjonene i det nye læreplanverket. En leder kan oppleve motstand mot endringer blant lærerne i slike situasjoner. Motstand mot endringer kan være en styrke for skolen, fordi det kan føre til en god dialog om viktige aspekter ved endringen, som endringsagenten kanskje ikke har tenkt på (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s.382). Men motstand kan også være negativt, dersom det for eksempel handler om å kjempe for egne særinteresser.

Robinson (2014) argumenterer for at det er lite hensiktsmessig å omtale lærere som motstandere av endring. Det er ikke slik at leder har rett og lærerne tar feil, man kan heller se på det som en legitim uenighet. Leder bør ifølge Robinson (2014) tilstrebe å forstå lærernes

handlingsteori, dvs de verdier og synspunkter som forklarer deres handlinger. En omgåelsesstrategi vil innebære at leder bruker egne antagelser, egen handlingsteori, istedenfor å undersøke lærernes handlingsteori. Det kan føre til at endringer ikke blir innført, eller at de bare innføres delvis. Hvis leder engasjerer lærerens handlingsteori kan resultatet bli en omforent evaluering av hver teori og en felles beslutning om man skal endre praksis eller ikke. En modell som viser disse to strategiene for endring er vist i figur 3.



Figur 3 To strategier for å lede endring hos lærere (Robinson, 2014, s. 113)

Modellen over kan brukes analytisk for å se på hvordan leder forholder seg til lærerens handlingsteorier. Emstad & Birkeland (2020) argumenterer for at leder bør bruke data som utgangspunkt for lærende samtaler for å engasjere lærerens handlingsteori på en god måte slik at relasjonen opprettholdes. I dette masterprosjektet vil denne teorien kunne belyse hvordan ledelsen møter lærernes motstand mot endringer.

3.5 Distribuert ledelse

Et *distribuert perspektiv på ledelse* betyr at man ser ledelse som en praksis som skapes av flere i samhandling og ikke bare de som har formelle lederposisjoner (Spillane, 2006).

Spillane (2006) retter oppmerksomheten mot ledelse som praksis. Han har med utgangspunkt i egen og andres forskning kommet opp med et teoretisk rammeverk knyttet til det å

systematisk tenke om og analysere ledelse. Distribuert ledelsesteori tar ifølge Spillane (2006) ikke sikte på å være normativ og har ikke som formål å lage oppskrifter på hva ledere må gjøre for å oppnå resultater, men det kan brukes til å analysere og forstå ledelse. Perspektivet på ledelse tas vekk fra enkeltpersoner som heroiske ledere. I stedet ser man på et sett av ledere, følgere og situasjoner, som til sammen former en *lederpraksis*, se figur 4. Ledelse er samhandling mellom ulike aktører (Harris, 2008).



Figur 4 Ledelse som distribuert praksis (Spillane, 2006, s. 6)

Ofte vil det være flere ledere til stede i et møte, da vil lederpraksisen ta form i interaksjonen mellom dem. Det en leder gjør influerer hva en annen gjør, slik at lederpraksisen er mer enn summen av det hver enkelt bidrar med. Ledere påvirker følgere, men følgerne påvirker også lederne, slik blir følgerne en viktig del av lederpraksisen. Ledelse foregår i ulike situasjoner, og situasjonene har ulike aspekter, som for eksempel rutiner, verktøy og strukturer. Disse aspektene medierer hvordan lederne utfører sin ledelse. Slik blir også situasjonen en integrert del av lederpraksis. Praksisen vil strekke seg over flere situasjoner til ulike tidspunkt (Spillane, 2006).

Ved å bruke distribuert ledelsesteori som analytisk rammeverk, og identifisere og studere situasjoner hvor ledelse utspiller seg, vil man kunne få mer anvendbar kunnskap for skoleledere (Spillane, 2006). Distribuert ledelse kan stimulere til organisatorisk læring (Harris, 2008). Jeg vil bruke denne modellen analytisk i drøftingsdelen for å se på hvordan ledelse er distribuert når det arbeides med utviklingsarbeid i ulike PLF.

3.6 Samarbeidskulturer i PLF

I dette kapitlet vil jeg presentere Hargreaves' (1996) fire former for lærerkulturer; individualisme, samarbeid, påtvunget kollegialitet og balkanisering.

Det er fortsatt mye *individualisme* i skolen. Det kan være mange årsaker til dette. Tvungen individualisme er når administrative eller andre begrensninger gjør samarbeid vanskelig. Strategisk individualisme er når lærere blir klasseromssentrerte for å konsentrere kreftene om det de oppfatter som viktigst. Selvvalgt individualisme referer til et prinsipielt valg om å arbeide alene. Hargreaves (1996) mener at læreres individualisme må tolkes på en ny måte, ikke bare som negativt. Det er ikke noe som må utryddes for enhver pris. Man kan se på hvordan man unngår individualismens begrensninger samtidig som man kan utnytte dens kreative muligheter.

Samarbeid og kollegialitet er regnet som positivt på veldig mange måter (Hargreaves, 1996). Det har mange fortrinn når det gjelder å skape sunne og effektive organisasjoner. Det er mange lærere som er skeptiske til samarbeid, særlig fordi de mangler tid til samarbeid, og fordi det kan true lærerens autonomi. Hargreaves (1996) skiller mellom samarbeidskulturer og påtvunget kollegialitet. Samarbeidskulturer kjennetegnes av spontanitet, frivillighet, utviklingsorientering, korte men hyppige uformelle møter og uforutsigbarhet. Slike kulturer kan være hyggelige, bedagelige og politisk passive, men de kan også i noen tilfeller utvikle seg til robuste fellesskap som forholder seg kyndig til reformer.

Påtvunget kollegialitet har følgende trekk: administrativ regulering, obligatorisk deltagelse, orientert mot implementering av direktiver, binding til fast tid og sted, forutsigbarhet (Hargreaves, 1996). Det er et samarbeid som er satt i system og som administreres og kontrolleres av skoleledelsen, noe som det finnes mange eksempler på i videregående skoler i dag (Jensen & Aas, 2012). Ledelsen kan bruke påtvunget kollegialitet til å etablere PLF og i noen grad styre hva de skal arbeide med. Utfordringen er at lærerne kan oppfatte samarbeidet som påtvunget og dermed noe som truer autonomi og binder opp den enkeltes tid unødvendig.

Noen ganger kan samarbeid virke splittende. I *balkaniserte kulturer* er det lav gjennomskinnelighet, gruppene er isolert fra hverandre, og det er ikke vanlig å være medlem av flere grupper (Hargreaves, 1996). Når gruppene er oppstått er de svært stabile. Den enkelte identifiserer seg sterkt med gruppen og distanserer seg fra andre grupper. Balkaniserte kulturer har også et politisk anstrøk der status og ressurser blir fordelt etter medlemskap i grupper. I videregående skoler, og særlig yrkesfaglige, kan det være fare for balkanisering mellom ulike kulturer i ulike avdelinger, fordi det kan utvikle seg ulike subkulturer i de ulike avdelingene (Bang, 2020).

Hargreaves (1996) mener det er viktig å bygge opp en helhetsfølelse. Felles arbeid med læreplanutvikling og felles oppslutning om skolens pedagogiske målsettinger er viktig. På små skoler kan det gå an å bygge opp en felles identitet, en slags familie-følelse. På store, komplekse skoler har det vist seg nærmest umulig. Utfordringen da blir å skape en koherent opplevelse av mening. En avbalkanisering av skolen vil kreve en aktiv og vedvarende innsats for å redusere forskjeller mellom grupper.

En god organisering av en skole er ifølge Hargreaves (1996) den bevegelige mosaikk. Det gir rom for ulike grupper og krever ikke konsensus. Det som er viktig er at undergruppene og medlemskapet i dem ikke blir noe fastlåst. Det skal fortsatt være fagseksjoner, men det skal også finnes andre grupper som lærerne er medlem i. Resultatet blir et nettverk av relasjoner som skaper gjensidig respekt og forståelse. Dette vil gi gode elevresultater og positive holdninger til endring. Det må være en kontinuerlig, klar og etisk forsvarlig konflikthåndtering i organisasjonen.

4 Metodologisk tilnærming

Denne studien er en kvalitativ studie der hensikten er å få innsikt i skolelederes erfaringer med å lede PLF. Det er viktig å fremskaffe mer kunnskap om hva som karakteriserer ledelse på store komplekse skoler som jobber med skoleutvikling i PLF, spesielt med utgangspunkt i læreplanverkets kapittel 3.5 som sterkt understreker betydningen av PLF i skoleutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg av metode, utvalg og utvalgsmetode, og utarbeiding av intervjuguide. Videre vil jeg beskrive hvordan intervjuene er gjennomført og hvordan analyseprosessen har foregått. Til slutt vil jeg presentere validitet, reliabilitet og etiske betraktninger.

4.1 Kvalitativ metode

Jeg har valgt en kvalitativ metode fordi jeg hadde et ønske om å få rike beskrivelser av fenomenet ledelse av PLF. Jeg har valgt uformell intervjuing som forskningsdesign for å samle inn data uttrykt ved tekst (Grønmo, 2016). Jeg har en problemstilling som innbyr til en analytisk beskrivelse, og med nærhet til datakildene og gode muligheter for relevante tolkninger (Grønmo, 2016, s 144), En kvalitativ orientering «innebærer at oppmerksomheten rettes mot de kulturelle, dagligdagse og situerte aspektene ved menneskelig tenkning, læring, viten, handling og vår måte å forstå oss selv som personer på» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 30).

Jeg har valgt å belyse fenomenet med to ulike case. Jeg har gjennomført en casestudie (Yin, 2018) av to ulike skoler med visse felles trekk. Begrunnelsen for å velge casemetodikk er at jeg i denne studien har ønsket å beskrive, forstå og fortolke hvordan rektorer og mellomledere i to videregående skoler erfarer sitt arbeid med ledelse av PLF slik det forventes i det nye læreplanverket. Mitt masterprosjekt har en fenomenologisk tilnærming der sosiale fenomener forstås ut fra aktørenes perspektiver, og verden beskrives slik den oppfattes av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det betyr at jeg forsøker å forstå fenomenet ledelse av PLF ut fra ledernes perspektiver, og bruker deres beskrivelse av skolehverdagen som utgangspunkt. Jeg har gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse (Bryman, 2012) av intervjudata. Den kvalitative innholdsanalysen har fått fram hva som karakteriserer ledelse i arbeidet med PLF og hvilke muligheter, utfordringer og dilemmaer som kan identifiseres.

Det er viktig å merke seg at data fra en casestudie er ikke nødvendigvis representative, typiske eller generaliserbare (Cohen, 2018, s. 378). Overførbarhet i denne studien vil dreie seg om hvorvidt mine funn har gyldighet utover det relativt begrensede utvalget og skolekontekstene, og i hvilken grad funnene er relevante og anvendbare i andre situasjoner. I kvalitativ forskning er overførbarhet knyttet til om man kan kjenne igjen meningen, og om denne meningen gir innsikt av betydning (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.2 Utvalg og utvalgsmetode

I den innledende fasen i utvalgsprosessen tok jeg kontakt med en representant fra skoleeier og spurte om han visste om noen videregående skoler der det ble jobbet godt med ledelse av PLF. På bakgrunn av informasjonen jeg fikk valgte jeg ut to skoler, og har intervjuet rektor og en avdelingsleder på hver av disse skolene.

Skole nr 1 (S1) og skole nr 2 (S2) er to forholdsvis store videregående skoler. S1 har et bredt tilbud innenfor yrkesfag, samt ulike andre utdanningstilbud, mens S2 har to forskjellige yrkesfag i tillegg til andre utdanningstilbud. S1 er større og har flere utdanningstilbud enn S2. Begge skolene har et variert elevgrunnlag, med forholdsvis stor andel elever med lave inntakspoeng. Skolene er valgt både på bakgrunn av at de er forholdsvis store, at de har noen yrkesfaglige utdanningstilbud, og fordi det ifølge skoleeier jobbes godt med ledelse av PLF. Begge avdelingslederne jeg har intervjuet har ansvar for fellesfaglærere, men avdelingsleder på S1 har en mye større og mer variert sammensetning av lærere på sin avdeling enn avdelingsleder på S2. Alle de fire informantene har kun litt over ett års ansiennitet på den skolen de er på nå. Rektorene har mye tidligere lederfaring, mens avdelingslederne kun har ledererfaring fra nåværende skole. Begge rektorene har master i utdanningsledelse, avdelingsleder på S2 holder på med masterutdanning, mens avdelingsleder på S1 ikke har skolelederutdanning. Avdelingsleder på S2 har undervisning selv som del av sin stilling, det er det ingen av de andre informantene som har. I tabell 4.1 sammenfattes noen data om de to casene.

Tabell 4.1 Oversikt over caser

	Skole 1 (S1)	Skole 2 (S2)
Skolestørrelse	950 elever	600 elever
Antall utdanningstilbud	9	6
Antall i ledergruppa	13	6
Informanter	Rektor Avdelingsleder fellesfag	Rektor Avdelingsleder realfag

Datagrunnlaget består av lydopptak og transkripsjon av fire semistrukturerte kvalitative intervjuer. Intervjuene ble foretatt i mars 2022. I forbindelse med intervjuene på S2 ga rektor meg tre møteagendaer som viser hvordan fellesmøter er lagt opp. Jeg har valgt å ta disse med som del av datagrunnlaget i masteroppgaven. De er anonymisert for at det ikke skal være mulig å spore hvilken skole de kommer fra, se vedlegg 3. I analysekapittelet behandler jeg møteagendaene under «ledelse av læringsprosesser», som et supplement til det rektor forteller om disse møtene.

4.3 Utarbeiding av intervjuguide

I et semistrukturert intervju er tema og problemstilling definert på forhånd. Det lages en intervjuguide, men det er fleksibilitet til å stille oppfølgende og utdypende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne muligheten for å stille utdypende spørsmål er viktig for at problemstillingen kan belyses godt.

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg utarbeidet en intervjuguide som jeg brukte som utgangspunkt for intervjuene (se vedlegg 1). Jeg brukte samme intervjuguide for rektor og avdelingsleder, men tilpasset spørsmålene litt underveis. Kvale og Brinkmann (2015) nevner mange forskjellige typer av spørsmål som kan være aktuelle. Jeg har brukt dem som hjelp til å lage intervjuguiden, og jeg har hatt dem i bakhodet når jeg utførte intervjuene.

4.4 Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene ble gjennomført ved at jeg besøkte de to skolene fysisk. Jeg hadde laget en avtale med hver av informantene om 60 minutters intervjuer

Et uformelt intervju krever mye av den som intervjuer. Et intervju kan ses som et håndverk, der intervjuerens praktiske ferdigheter og personlige vurderinger er viktige (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 36). Et håndverk læres gjennom praksis, og ved å lære av hvordan kompetente intervjuforskere jobber. Selv har jeg begrenset erfaring med dette, jeg har kun gjennomført et pilotintervju i faget UTLED4303. Det er også viktig med kunnskap om intervjutemaet, for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Kvale & Brinkmann (2015, s. 84) mener at kvaliteten på produserte data avhenger av intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet. Jeg har lang erfaring som skoleleder selv, og har brukt mye tid på temaet ledelse av PLF de siste årene, lest mye litteratur og deltatt i mye refleksjon med andre skoleledere om dette temaet.

Intervjuguiden fungerte godt som utgangspunkt for intervjuet, men det var nødvendig å endre litt på spørsmålene for å få dem til å passe inn i flyten i samtalen. Jeg hadde også stadig behov for å presisere spørsmålene mine, slik at fokus ble der jeg ville ha det. Da jeg hørte på lydopptaket etterpå la jeg merke til at jeg stadig bekreftet det som ble sagt med «ja» og «mm». Jeg tror dette fungerte godt for å oppmuntre intervjuobjektet til å fortsette fortellingen sin. Underveis i intervjuet ble det også klarere for meg selv hva jeg egentlig var ute etter å finne svar på.

En utfordring jeg opplevde ved gjennomføring av intervjuene var at noen av respondentene pratet veldig mye og ustrukturert, og da var det vanskelig å avgrense og prøve å få tak i svar på det jeg var ute etter. Særlig var dette problem med avdelingsleder på S1. I etterkant ser jeg at det er lange sekvenser som ikke er spesielt relevante for problemstillingen. Jeg opplevde det som vanskelig å avbryte en slik sekvens, og jeg tenker at det også kan være ødeleggende for flyten i intervjuet hvis man gjør for mye avbrytelser.

Et forskningsintervju er «et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede» (Kvale & Brinkmann 2015, s. 22). Kunnskap som fremkommer i et intervju kan karakteriseres som «produsert, relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk» (Kvale & Brinkmann, s. 76). I løpet av intervjuet vil det produseres kunnskap som kan føre til at begge parter kan sitte igjen med ny erkjennelse i etterkant. Et eksempel på det kan være da jeg spurte avdelingsleder på S2 om han hadde deltatt i nettverk med andre avdelingsledere. Da svarte han at det hadde han, og at det hadde vært veldig nyttig for ham. Ved hjelp av et litt ledende spørsmål fikk vi sammen diskutert nytten av å delta i nettverk med andre i forhold til egen ledelse av PLF.

I etterkant av intervjuene så jeg at der informantene fikk spørsmål som handlet konkret om fagfornyelsen, så fikk jeg ikke konkrete svar. Jeg hadde tenkt til å bruke innføringen av fagfornyelsen som eksempel på ledelse av PLF, men det samsvarte ikke med hva informantene mine var opptatt av og kunne svare på. Det er for så vidt interessant i seg selv, men det har ført til at fokuset mitt har flyttet seg til at jeg heller fokuserer på det som informantene er opptatt av; ledelse av PLF i deres skolehverdag, men i lys av intensjonen om PLF i læreplanverket.

4.5 Analyseprosessen

I kvalitativ forskning begynner tolkningsprosessen umiddelbart (Kvale & Brinkmann, 2015). Bearbeiding av data skjer bevisst og ubevisst allerede under første intervju, og fortsatte under transkribering av lydopptakene. Her beskriver jeg hvordan jeg har utført analysen, først med å transkribere og etterpå ved koding og kategorisering.

4.5.1 Transkripsjon

Intervjuene ble transkribert kort tid i etterkant av hvert intervju. De fire intervjuene utgjør mesteparten av det empiriske materialet i denne studien. Å transkribere er å overføre fra muntlig til skriftlig form, noe som gir intervjusamtaler en struktur som er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Denne struktureringen kan betraktes som en begynnelse på analysen, og transkripsjonene har vist seg å være veldig nyttige å komme tilbake til ved mange anledninger underveis i prosessen. Mens jeg transkriberte intervjuene gjorde jeg meg også en del tanker rundt det jeg husket fra intervjusituasjonen, og det respondentene fortalte, noe som også er en del av meningsanalysen. Det var også noen følelser som dukket opp, noe som er litt vanskelig å beskrive, men som også kan ha stor betydning for tolkningen av det som ble sagt.

I prosessen med å transkribere valgte jeg å transkribere mest mulig ordrett det som ble sagt. Det er interessant å se forskjell på muntlig og skriftlig språk på denne måten. Respondentene brukte mange bisetninger, og avbrøt egne resonnementer for å putte inn enda mer informasjon. Særlig den ene intervjupersonen lot den ene bisetningen følge den andre slik at det så å si aldri var naturlig å sette punktum. Den samme respondenten snakket også litt utydelig slik at jeg måtte kjøre opptaket frem og tilbake mange ganger for å få tak i hva han sa. Jeg har kun transkribert hva respondentene sa, jeg har ikke tatt med andre detaljer fra intervjuene, som pauser, betoning, latter e.l. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Likevel har nok disse dimensjonene av intervjusituasjonen påvirket hvordan jeg tolket og analyserte

intervjuene i etterkant. Selv om det ikke er transkribert, så bærer jeg med meg dette i minnet når jeg leser og tolker transkripsjonene. Jeg lyttet til opptaket mange ganger for å styrke transkripsjonens reliabilitet, men det vil alltid være elementer av fortolkning ved transkripsjoner (Kvale og Brinkmann, 2015).

4.5.2 Koding og kategorisering

Etter at intervjuet var ferdig transkribert vurderte jeg å gjøre en meningsfortetting (Kvale og Brinkmann s 232). I faget UTLED4303, da jeg gjorde et pilotintervju, startet jeg med å lese gjennom intervjuet for å få en helhetlig forståelse, og delte så inn intervjuet i meningsenheter. For hver meningsenhet trakk jeg ut det sentrale temaet, og brukte en tabell for å gjøre dette på en oversiktlig måte. Jeg startet med en slik prosess i denne studien også, men jeg kom til at det ikke hjalp meg så mye. Isteden valgte jeg å gå rett på koding og kategorisering (Cohen, s. 681).

Jeg prøvde meg først med å lage fire kategorier og fargekode de fortattede transkripsjonene etter dette. Det gjorde jeg ganske tidlig i prosessen, rett etter jeg hadde transkribert. Etter at jeg hadde jobbet mer med aktuell litteratur og forskning fant jeg nye kategorier og koder som tok utgangspunkt i litteraturen og passet godt til empirien og forskningsspørsmålene. Jeg gjorde da en ny kategorisering og koding ut fra dette. Prosessen kan sies å ha vært både induktiv og deduktiv (Creswell & Creswell, 2018). Kobling mellom forskningsspørsmål, kategorier og koder er vist i tabell 4.2.

Tabell 4.2 Oversikt over koder og kategorier

Forskningsspørsmål	Kategori	Koder
Hvordan beskriver ledelsen at de legger til rette for kollektiv læring i skolens PLF?	Kollektiv læring	Menneskelige ressurser Strukturelle ressurser Fokus på læringsprosesser Ekstern hjelp
Hvilke muligheter og utfordringer opplever ledelsen i arbeidet med å utvikle skolens PLF?	Muligheter og utfordringer	Menneskelige ressurser Strukturelle ressurser Samarbeidskultur

Under kategorien *kollektiv læring* har jeg brukt koder som tar utgangspunkt i fire prosesser som Stoll et al. (2006) har funnet som viktige for å utvikle gode PLF, se beskrivelse i kap.

2.5. Forsknings spørsmål nummer to handler om muligheter og utfordringer. Respondentene har rike beskrivelser av utfordringer, mens de er mindre konkrete på muligheter. Men utfordringer åpner for muligheter, så i drøftingen vil jeg belyse både muligheter og utfordringer. Under kategorien *muligheter og utfordringer* tenkte jeg at det kunne være aktuelt å bruke de samme kodene som for kollektiv læring, men det viste seg at bare to av dem var aktuelle, i tillegg har jeg laget kategorien *samarbeidskultur*. Kodingen viste seg å være et godt grep for å samle det som handlet om samme kode.

Jeg opplevde at det var mye lettere å strukturere data fra S2 enn fra S1. Informantene var mer presise til å svare på spørsmål. Dette kan være fordi skolen er mindre, eller fordi informantene er mer strukturerte og har tenkt mer gjennom spørsmål som har med PLF å gjøre.

4.6 Validitet

Validitet handler om spørsmålet '*kan jeg ta feil?*' (Maxwell, 2013). Validitet er regnet for å være en styrke ved kvalitativ forskning (Creswell & Creswell, 2018). Når man samler inn mye data om en case slik jeg har gjort i denne studien vil man kunne oppnå høy grad av validitet (Andersen, 2013). Intern validitet handler om at funn og tolkning er transparent og at kausalitet støttes av bevis (Cohen, 2018). I min studie er det tolkning på flere nivåer, jeg oppsummerer funn, jeg drøfter funn ut fra teori og forskning, og jeg peker på implikasjoner og muligheter for videre forskning (Creswell & Creswell, 2018). Det som er sagt i intervjuene er dokumentert, men jeg er klar over at det er vanskelig å vite helt sikkert om det er riktig oppfattet og forstått av meg som forsker (Andersen, 2013). Jeg kunne ha bedt informantene om å sjekke det jeg har skrevet og tolket, men det har jeg ikke gjort, fordi jeg mener at det kan gi dem en mulighet til å modifisere det de har sagt, fordi det ikke tar seg så godt ut skriftlig. Samtidig ville det ha styrket validiteten i studien.

Ytre validitet handler om det er mulig å generalisere resultatene (Maxwell, 2013, s. 137). Det er sjelden mulig i kvalitativ forskning fordi det ikke er snakk om et representativt utvalg. Men det kan være mulig i kvalitativ forskning å si noe om at det man har funnet muligens også gjelder for andre liknende organisasjoner. I min studie ønsker jeg å finne hva som karakteriserer ledelse av PLF og eventuelt kunne fremskaffe kunnskap om gode praksiser og erfaringer. Det er rimelig å anta at det jeg har funnet i mine to caser kan gjelde for andre lignende skoler.

Det er viktig å identifisere trusler mot validiteten av studien. To trusler som er viktig å ta hensyn til er forsker-bias og reaktivitet (Maxwell, 2013, s. 124). Det er viktig å være klar over at min egen forkunnskap og oppfatninger kan farge min tolkning av dataene jeg finner, og det er viktig at jeg er klar over at jeg kan påvirke respondentene under intervjuene, og at de kan svare ut fra hva de tror jeg forventer, eller hva som får dem til å virke mest vellykket. Jeg tenker at disse truslene er høyst relevante for min masteroppgave. Min egen erfaring med å lede PLF kan ha ført til noen ledende spørsmål mot det jeg selv er opptatt av, som lærende møter og prosesser, og jeg ble nok litt overrasket da særlig respondentene på S1 ikke hadde så mye å fortelle om dette.

4.7 Reliabilitet

Reliabilitet handler om datamaterialets pålitelighet (Grønmo, 2016, s. 242). Hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data er reliabiliteten høy. I kvalitative undersøkelser som min studie er det ikke mulig å samle inn de samme data på nytt på et annet tidspunkt. Da vil svarene være annerledes. Både datainnsamlingen og undersøkelsesopplegget er avhengig av når studien ble gjennomført og hvem som utførte den (Grønmo, 2016, s. 249). Kvalitative undersøkelser baserer seg på data om faktiske forhold, slik intervjuobjektet presenterer det, men det er vanskelig å vite hvor troverdige informantene er. I min studie er det mitt inntrykk at informantene var åpne og ærlige i sine beskrivelser, både om det de mente de fikk til når det gjelder ledelse av PLF, og ikke minst om de utfordringene de opplevde i dette arbeidet.

Reliabilitet i kvalitative studier kan også vurderes ut fra valg av undersøkelsesopplegg, gjennomføring av datainnsamling, kildenes troverdighet, forskerens rolle og studiens kontekst (Grønmo, 2016, s. 250). Reliabilitet kan etableres gjennom overbevisende dokumentasjon av framgangsmåter, datagenerering og analyse (Andersen, 2013, s. 14). I kap. 4.5.2 har jeg redegjort for analyseprosessen slik at den skal være mest mulig transparent. Jeg har også beskrevet hvordan utvalget av skoler er foretatt, hvordan innsamlingen av data er gjennomført, og hvilke spørsmål informantene har fått (se vedlegg 1). Jeg har brukt sitater for å illustrere analyseresultatene, og jeg har begrunnet min forståelse av funnene. Det er likevel slik at en annen forsker kunne ha gjort analyseprosessen på en annen måte og potensielt kommet fram til litt andre funn.

4.8 Etiske betraktninger

Forskningsdeltakerne på de to case-skolene fikk informasjon om undersøkelsens overordnede formål. De fikk vite at deltagelse var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. De fikk informasjon om at opplysningene som er kommet fram i intervjuet kun vil bli brukt til dette formålet, og at opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navn på samtykkeskjema har blitt oppbevart adskilt fra datamaterialet. Datamaterialet er lagret på forskningsserver og på krypterte enheter som mellomlagring. Dataene som er blitt innhentet skal ikke kunne gjenkjennes i den endelige rapporten. Alt dette er beskrevet skriftlig i samtykkeskjemaet, se vedlegg 2.

Jeg brukte Nettskjema-Dikatofofon-appen til å ta opp intervjuet. Et lydopptak klassifiseres som fortrolige data. Appen krypterer dataene og sørger for at GDPR er ivaretatt. Alle informantene har samtykket til lydopptak på eget skjema (se vedlegg 2). Jeg har søkt NSD om godkjenning til å foreta intervjuer basert på intervjuguiden. Godkjenningen fra NSD er vedlegg 4.

Jeg er imidlertid klar over at et kvalitativt intervju er en moralsk undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Det er mange etiske utfordringer som kan oppstå både før, under og etter selve intervjuet. Det ligger en mulig spenning mellom ønsket om å produsere relevant kunnskap om et fenomen, og det å ta etiske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). I min studie ønsker jeg informasjon om ledelse av PLF, men det fordrer at lederne jeg har intervjuet legger fram sine personlige historier.

Det er mitt ansvar som forsker å reflektere over mulige konsekvenser en offentliggjøring av forskningsrapporten kan få for informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Jeg opplevde at informantene var veldig åpne mot meg i intervjusituasjonen, og det innebærer et stort ansvar for meg. Det at jeg er en kollega fra samme skoleslag kan virke ufarliggjørende, og få informantene til å være i overkant åpne og ærlige om de utfordringene de opplever. Samtidig er dette veldig verdifullt for studien, at de ikke holder tilbake opplysninger som har betydning for deres muligheter til å lede PLF på egen skole. Sitater som er brukt som eksempler i analysedelen kan også gi et spesielt inntrykk, fordi det er såpass stor forskjell på tale og skriftspråk. Det man sier muntlig tar seg ofte ikke like godt ut skriftlig, det kan virke usammenhengende og lite fokusert. Hvis intervjuobjektet hadde besvart spørsmålet skriftlig ville man antagelig formulert seg mer presist. Det har vært vanskelige vurderinger underveis i prosessen med hensyn til hvor kritisk intervjuene kan og bør analyseres og drøftes.

Et forskningsintervju bør ikke betraktes som en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte partnere, men som en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 51). Jeg som forsker har bestemt temaet for intervjuet, det er jeg som stiller spørsmål og bestemmer hvilke svar jeg vil følge opp, og det er jeg som fortolker informantenes utsagn.

Det er også et etisk dilemma at rektor og avdelingsleder på samme skole visste om at jeg intervjuet dem begge to. Det er for det første en trussel mot anonymitet. For det andre så kan det at de visste om hverandre ha ført til at de kan ha tatt hensyn til det i svarene de ga. Det kan også hende at de ikke har tenkt så nøye gjennom konsekvenser av dette. Men ingen av informantene har meldt at de ønsker å trekke tilbake noe av det de har sagt, noe de egentlig har mulighet til.

5 Presentasjon og analyse av funn

I dette kapitlet presenterer jeg funn fra empirien i lys av problemstillingen '*hva karakteriserer ledelse av profesjonsfelleskap på store videregående skoler?*'. Jeg presenterer og analyser de empiriske funnene med utgangspunkt i kategorier fra litteraturen og forskningsspørsmålene. Intensjonen i dette kapitlet er å presentere funn fra empirien, kobling mellom funn og teori vil komme i drøftingsdelen, i kapittel 6.

Jeg tar først for meg hvordan ledelsen legger til rette for kollektiv læring i PLF og deretter hvilke muligheter og utfordringer ledelsen opplever i dette arbeidet.

5.1 Ledelse av kollektiv læring i PLF

Gjennom intervjuene av rektor og avdelingsleder på to skoler har jeg fått kunnskap om hvordan de leder kollektiv læring på sin skole. Gjennom deres beskrivelser har jeg både fått eksplisitt og implisitt informasjon om hva de gjør i sin ledergjerning. Jeg har valgt å bruke *ledergrep* som betegnelse for dette, og også valgt å bruke det som analysebegrep. Jeg presenterer funn fra hver leder for seg, før jeg oppsummerer de meste sentrale funnene.

Jeg strukturerer data fra empirien under hver informant og ut fra de fire kodene jeg har brukt i analyseprosessen (se kap. 4.5.2). Jeg har gitt noen av prosessene nye navn, og delvis utvidet innhold, med tanke på leders rolle i prosessene. De nye prosessnavnene er personalledelse, håndtering av strukturelle ressurser, ledelse av læringsprosesser og bruk av ekstern hjelp. Disse prosessene tilsvarer prosesser som Stoll et al. (2006) har funnet som viktige for å utvikle gode PLF (se kap. 2.5). Jeg presenterer data fra de fire intervjuene under hver prosess, og bruker utvalgte sitater fra intervjuene som eksemplifikasjon.

5.1.1 Rektor på S1

I dette delkapitlet vil jeg presentere ledergrep som rektor på S1 har beskrevet i løpet av intervjuet, strukturert under fire sentrale prosesser for utvikling av PLF.

Personalledelse

Rektor på S1 er veldig opptatt av å ha en åpen dør, særlig for avdelingslederne, slik at de føler at han er en støtte for dem:

«De skal kunne komme inn her uten å ha en avtale, og jeg skal kunne hjelpe dem og svare på spørsmål, veilede og støtte når de har behov for det. Og så må jeg gi dem tillit til at de kan utføre oppgavene sine i sine avdelinger.»

Han sier at han ønsker å delta på avdelingsmøter hvis han blir invitert inn, men han er opptatt av at det ikke er han som rektor som skal eie møtet, det er det avdelingsleder og lærere som skal. Han gir avdelingslederne stor handlefrihet, men er tydelig på at han vil være informert. Han vil strekke seg langt for å støtte avdelingslederne: «jeg kommer til å støtte dem også i de feil beslutningene, ihvertfall overfor lærere, og så får vi heller ta en prat etterpå da, hvor lurt det var det du gjorde der.»

Håndtering av strukturelle ressurser

Rektor på S1 forteller at de har lagt til rette for en rekke ulike formelle arenaer for PLF på skolen. De fleste av arenaene er knyttet til ulike møtestrukturer som er fastsatt i lærernes og avdelingsledernes arbeidstid:

«Vi har personalmøte som også er en del av profesjonsfellesskapet og utviklingen der, men det blir jo ofte brukt som en kommunikasjonskanal fra rektor til ansatte, men det er jo også en del av utviklingen. Og så er det jo fagteamene, det er klasseteammøter, det er avdelingsmøter. Og så er det jo andre faglig profesjonelle møter som oppstår pga behov eller ønsker.»

Rektor på S1 sier at de prioriterer mest tid til klasseteam og fagseksjoner, fordi det er de PLFene som er tettest på elevene.

Ledelse av læringsprosesser

Rektor på S1 sier at skolen ikke har en felles strategi for kollektiv læring. De tar inn eksterne foredragsholdere, men er ikke gode til å følge opp slik at det fører til kollektiv læring. Han mener at skolen er så stor at det er vanskelig å få det til. Det handler også om kulturen på skolen. Personalet er ikke vant til å sette seg mål og jobbe mot det. Rektor ser at det skjer utviklingsarbeid på skolen, men har ikke så god oversikt over det, og har ikke oversikt over hvordan avdelingene jobber med innføring av fagfornyelsen. Han har inntrykk av at fellesfaglærerne har endret mer på sin undervisning enn yrkesfaglærerne, og tilskriver det at fellesfag har sentralgitt eksamen å forholde seg til.

S1 har en veldig stor ledergruppe. Rektor har valgt å dele opp litt for å få mer effektive møter, så i tillegg til ledermøte en gang i uken er det også stabsmøte og pedledermøte.

Pedledermøtet skal ifølge rektor bruke tid på styringsdokumenter fra skoleeier: «Hva står her? Hva må vi gjøre? Hva er det vi ikke har gjort, og hva må vi endre på?». I kap. 5.2.1 beskrives noen utfordringer vedrørende dette.

Bruk av ekstern hjelp

Rektor på S1 sier at det er viktig å ta inn eksterne for å gi kompetanseheving i personalet, og nevner for eksempel Dysleksi Norge og Politiet, som kan bidra med forskjellig type kompetanse. Han forteller også at samarbeidsavtaler med bedrifter kan bidra til kompetanseheving både for elever og lærere. Han mener at det også styrker profesjonsfellesskapet.

Rektor har tatt initiativ til at hele skolen skal ta en felles videreutdanning. Han ønsker at hele profesjonsfellesskapet, både pedagoger og ikke-pedagoger skal delta på dette. Rektor har gjort noe tilsvarende tidligere, på en annen skole han var rektor på. Det er viktig for ham at alle er med, for «alle er like viktige i skolehverdagen». «Det er ikke en enkelt lærer i klasserommet som er avgjørende for eleven, det er det kollektive.» Han sier at det er mange på skolen som ønsker seg denne videreutdanningen, og han mener det å ta et studium sammen vil løfte det kollektive.

5.1.2 Avdelingsleder på S1

I dette delkapittelet vil jeg presentere ledergrep som avdelingsleder på S1 har beskrevet i løpet av intervjuet, strukturert under fire sentrale prosesser for utvikling av PLF.

Personalledelse

Avdelingsleder på S1 forteller at han kommuniserer på en tydelig måte slik at lærerne vet godt hva han mener og hva han forventer. Han sier selv at han er veldig direkte, han liker ikke å ha «en elefant i rommet», da vil han heller sette ord på det. Han kan utfordre lærerne når han mener det er nødvendig, men mener selv at lærerne er trygge på ham. Han liker å få ting til å skje, og ønsker ikke at lærerne skal stoppes av for eksempel små innkjøp. «Kjøp i vei» sier han da.

Håndtering av strukturelle ressurser

Avdelingsleder på S1 nevner noen organisatoriske grep som han mener er viktige; at man kan være strategisk når man plasserer lærere på rom, og at det er et viktig ledergrep å finne tidspunkter for samarbeid. Han sier også at det er viktig å bruke rett lærer på utfordrende grupper, og at det kan være hensiktsmessig i noen situasjoner å bruke fagarbeider som hjelpelærer eller vikarlærer.

Avdelingsleder på S1 er opptatt av at lærerne skal jobbe tverrfaglig. Et ledergrep er at han prøver å koble nye lærere mot lærere han vet jobber tverrfaglig. Det er også aktuelt å hente fram det de drev med for noen år siden, FYR prosjektet³. Han synes det var et veldig bra prosjekt, og at det er synd det ble lagt ned. Han synes det er veldig flott om man kan lære fellesfag på verksted.

Både Rektor på S1 og Avdelingsleder på S1 nevner en samarbeidsmodell som går ut på at i tre vg1-klasser har ledelsen satt inn fire lærere i fellesfagene: «Da er tanken det at de fire skal få tid til både å [...] lage tverrfaglige opplegg [...] og (løse) utfordringer i forhold til differensiert undervisning.» Disse lærerteamene får mye ansvar for hvordan de vil organisere undervisningen: «Vi har sagt det at dere kan velge å bruke tolærer i en klasse, dere kan velge å ta ut mindre grupper, og dere kan veksle på, det er helt opp til dere, men dere må ha en plan på det.» Det er også forventet at disse lærerne skal jobbe sammen om å få til tverrfaglighet med yrkesfagene.

«Og for å få det til så har jeg og avdelingsleder for elevtjenesten kalt inn disse teamene da for å sette fokus. Men det er nok at vi kaller dem inn, gi de stikkord, så jobber de og løser det selv. Og da viser det seg da at stikkord for å få dette til det er at det blir satt av tid. [...] sette av rom og tid til at de faktisk kan jobbe både faglig med fellesfaglærerne, men også tverrfaglig med programfaglærerne»

Lederne opplever noen utfordringer med denne modellen også, det blir presentert i kap 5.2.1.

Avdelingsleder på S1 har styrket fagseksjonsledernes posisjon. En fagseksjonsleder på S1 skal lede arbeidet i et profesjonsfellesskap bestående av lærere som underviser i samme fag.

³ FYR - fellesfag, yrkesretting og relevans var et prosjekt ledet av Utdanningsdirektoratet i 2010-2016. Sluttrapporten fra prosjektet opp summerer måloppnåelse og erfaringer fra FYR: https://www.udir.no/globalassets/filer/utdanningslopet/vgo/fyr-sluttrapport_010917.pdf

Da Avdelingsleder på S1 begynte i sin lederstilling mente han at det var for lav stillingsstørrelse til fagledere, og at det var for få fagledere, og det har han gjort noe med.

Ledelse av læringsprosesser

Avdelingsleders beskrivelser kan tyde på at fagseksjonsmøtene er de viktigste kollektive læringsarenaene på S1. Avdelingsleder på S1 forteller at «jeg er med i de fagseksjonsmøtene der de ber meg komme. Og så er det sånn at hvis jeg ikke blir bedt om å komme til et fagseksjonsmøte så går jeg litt rundt, jeg sirkulerer litt». Fagseksjonene jobber både med didaktiske utfordringer og med erfaringsutveksling. Han beskriver at det ofte er heftige diskusjoner og stort engasjement. Noen av diskusjonene kan handle om hva de er uenige om i fagfornyelsen, for eksempel det at norsk på yrkesfag i sin helhet er flyttet til vg2, eller at programmering er kommet så sterkt inn i realfagene.

Fagseksjonsmøtene begynner ofte med at noen presenterer noe de har gjort, deler noe fra undervisning, deretter kommer det innspill, og det kan bli en diskusjon og refleksjon rundt det som var presentert, men så høres det ut som det kan være litt tilfeldig hvor diskusjonen bærer hen, for «plutselig kommer da opplegg inn i fra andre i forhold til ulike ting og sånn ...». Slik avdelingsleder beskriver det så kan det virke som fagseksjonene har litt svak struktur og ledelse. Det kan også virke som det er litt tilfeldig når og om avdelingsleder deltar i fagseksjonsmøtene.

5.1.3 Rektor på S2

I dette delkapittelet vil jeg presentere ledergrep som rektor på S2 har beskrevet i løpet av intervjuet, strukturert under fire sentrale prosesser for utvikling av PLF.

Personalledelse

Rektor på S2 er opptatt av tillit. Hun nevner ordet tillit 9 ganger i løpet av intervjuet. Dette er ingen kvantitativ analyse, men det at hun bruker ordet såpass mange ganger kan likevel antyde at hun er veldig opptatt av dette. Det er også interessant at hun nevner dette ordet allerede i første setning i intervjuet. Hun snakker om tillitsbasert ledelse, og det å ha tillit til lærernes profesjonelle skjønn:

«Så et eksempel på det, det med å lede tillitsbasert, det var jo for eksempel sånn at på rødt nivå så skulle man ha digital undervisning, dele opp halvparten av klassen og så videre, halvparten her, halvparten hjemme. Og hvordan ser den digitale

undervisningen ut? Den kunne se ut på mange måter. Og da tenkte vi sånn at vi viser lærerne tillit ved å stole på deres profesjonelle skjønn i utøvelsen av digital opplæring. (...) Det å stole på, vise tillit til at lærerne taklet en sånn undervisningsform som vi hadde, det er et eksempel på å lede lærerne...»

Ledelse av læringsprosesser

Rektor på S2 og ledergruppa har lagt opp til fellesøkter med ulik tematikk. Som del av datamaterialet har jeg fått tilgang til noen møteagendaer som bekrefter dette, se vedlegg 3. Der kan jeg se at fellesøkten innledes felles, at de setter et tema på dagsorden, for eksempel vurdering, og så er det spørsmål som skal drøftes i grupper etterpå. Både Rektor på S2 og Avdelingsleder på S2 forteller om disse møtene i intervjuene. Når de deles i grupper er det ofte avdelingsvis, men det kan også være heterogene grupper.

I løpet av intervjuet kommer det fram at et ledergrep rektor på S2 bruker ofte er å stille spørsmål slik at lærerne kan bruke sitt profesjonelle skjønn til å reflektere over ulike problemstillinger. Eksempler på spørsmål hun har fremsatt for lærerne er:

- *Hvordan ser et undervisningsopplegg hvor eleven medvirker ut i dine fag?*
- *Hvordan ser ny vurderingsforskrift ut i mattefaget?*
- *Hvordan ser sosial læring ut i ditt fag?*

Rektor på S2 forteller at fellesøktene gjerne kan ta utgangspunkt i data, for eksempel fra elevundersøkelsen:

«Og da var det sånn at man trengte å jobbe med motivasjon, vurdering for læring og medvirkning. Og da ble det sånn da, for eksempel med medvirkning, hvordan sikrer vi at eleven er hovedaktør i egen læring? Og lærerne da skulle samarbeide og dele opplegg fra egne fag som sikrer at eleven får medvirkning. Hvordan ser et undervisningsopplegg hvor eleven medvirker ut i dine fag? Så deler man erfaringer, opplegg om det for eksempel.»

Med utgangspunkt i data setter hun opp noen spørsmål som lærerne skal reflektere over i grupper. Refleksjonen skal ta utgangspunkt i konkrete undervisningsopplegg som lærerne deler med hverandre.

Rektor på S2 forteller at det er mye uformelt samarbeid og deling på skolen. «Jeg ser jo det for eksempel i norskteamet så deler de masse ting med hverandre hele tiden.» Når noen deler så kan de inspirere andre, hun ser at de andre lærerne strekker seg etter de som er «fremst i skoa». «Det skjer gjerne læring imellom uten at jeg som rektor sier at nå skal dere gjøre det sånn.».

Bruk av ekstern hjelp

Noen ganger tar de inn eksterne for å holde foredrag, for eksempel et foredrag om paragraf 9a i fjor. Hensikten var å høre fra en som hadde kunnskap og erfaring med den type arbeid. Skolen har også innledet et samarbeid med PPT om kompetanseheving når det gjelder enkeltelever med læringsutfordringer. «Vi har et tilfelle nå hvor vi skal ha PP-tjenesten inn for å veilede lærerne i en klasse, med en elev som har autistiske (...) trekk...».

Ledergruppa på S2 består av en del ledere med kort fartstid på skolen, så rektor tok initiativ til at hele ledergruppa skulle delta i teamutvikling med ekstern veileder. Hensikten var et ønske om at ledergruppa skulle stå mest mulig samlet, som rektor uttrykker det.

5.1.4 Avdelingsleder på S2

I dette delkapittelet vil jeg presentere ledergrep som avdelingsleder på S2 har beskrevet i løpet av intervjuet, strukturert under fire sentrale prosesser for utvikling av PLF.

Fokus på læringsprosesser

Avdelingsleder på S2 er forholdsvis ny som avdelingsleder. Han har valgt ett fokusområde for utvikling og brukt tiden han har hatt til rådighet på dette; kollektiv læring innenfor vurdering.

Avdelingsleder sier at da han begynte på skolen så han mye av det som han betegner som tradisjonell vurderingspraksis, skriftlige prøver som lærer retter og gir tilbake til elevene. Han sier at den første fasen i et utviklingsarbeid er veldig viktig, det å «gjøre ting riktig for ikke å skremme lærerne bort, men få dem engasjert». Han baserer disse tankene på teori fra egne studier i utdanningsledelse. Samtidig er han opptatt av å være tydelig på hvilke rammer vi har å forholde oss til. Han ser det hans ansvar som leder å starte opp og lage en god prosess av utviklingsarbeidet.

På et møte i oktober valgte han denne dette ledergrepet for å forankre utviklingsarbeidet i avdelingen:

«... jeg hadde en innledning der jeg gikk gjennom en, kall det en slags begrepsavklaring, hva er underveisvurdering, hva er standpunktvurdering, og brukte det som står i vurderingsforskriften om det. Og vi diskuterte litt sånn i plenum om det som vi har gjort før da, om det er i henhold til de krava som står her. Og vi kom ganske fort frem at det var det jo ikke. En så konkret ting som egenvurdering for eksempel som står som ett av de fire punktene for underveisvurdering, det var det jo ingen som drev med.»

Før møtet hadde han også intervjuet en elev for å høre om vurderingspraksis på skolen. Synspunktene til denne eleven ble tatt inn i møtet som en bakgrunn for arbeidet. Eleven mente egentlig at nåværende vurderingspraksis var god fordi hun opplevde det som rettferdig. Det førte til at diskusjonen i profesjonsfellesskapet også tok med elevens perspektiv på rettferdighet.

Avdelingsleder har mye erfaring fra egen utprøving når det gjelder vurdering, og det anser han som en stor fordel. Men han har likevel valgt å la lærerne finne ut av hvordan de skal gjøre det selv, fremfor å fortelle mye om hva han selv har kommet fram til:

«... jeg har holdt veldig igjen. Altså, jeg har 5 års erfaring med det her, masse tanker, og masse engasjement. Men jeg vil ikke inn der på de to første møtene og fortelle: sånn gjør jeg det. Jeg har jobbet på en skole som veldig mange kjenner til og som er veldig bra, og så er jeg ny leder her. Jeg skal ikke komme her, her kommer jeg liksom fra den skolen, nå skal jeg fortelle dere hvordan dere skal gjøre jobben. Jeg har holdt veldig igjen, og så har jeg svart ut noen spørsmål. Noen visste at jeg drev med egenvurdering, så jeg har liksom svart kort og vist kort hvordan jeg gjør det...»

Han venter altså til lærerne kommer og spør, når de er klare, og ønsker å diskutere løsninger. Og så håper han at når noen begynner så vil det spre seg til andre.

På avdelingsmøtet i oktober ledet han prosessen ved å introdusere ny kunnskap fra vurderingsforskriften selv, og så ga han dem i oppgave å planlegge en fagdag i matematikk som tar innover seg det som står i den nye vurderingsforskriften. Lærerne ble delt i to grupper som skulle planlegge sammen, og de fikk beskjed om at det de planlegger ikke nødvendigvis må brukes i praksis. Gruppene kom opp med to forskjellige forslag, og to lærere fra den ene gruppen valgte å prøve ut det de planla. På et senere møte fikk de to lærerne legge fram sine erfaringer etter utprøvingen. Lærerne ble så enige om at alle skal prøve ut egenvurdering ved

neste vurderingssituasjon. Avdelingsleder har ikke kontrollert at alle har gjort det, men han vet at noen har prøvd i hvert fall. Han sier at det blir neste steg å jobbe videre med dette.

Avdelingsleder på S2 har et langsiktig perspektiv på utviklingsarbeidet. Om 3-5 år skal de være i mål med ny vurderingsforskrift. Han vil involvere lærerne i hvordan de skal jobbe med dette målet fremover, og «...så er det prøve å stille de spørsmålene som gjør at vi kommer videre derfra da». Samtidig uttrykker han en bekymring for at det tar så lang tid: «Ulempen med at det går sakte er at de elevene vi har nå på en måte ikke får nytte av en bedre vurderingspraksis».

Avdelingsleder på S2 beskriver også noen ledergrep for å møte motstand i utviklingsarbeid. Han sier at man ikke må planlegge utviklingsarbeid ut fra et mindretall som ikke ønsker endring:

«når vi begynte med vurdering så tenkte jeg motsatt, at okay vi legger opp til at alle de som ønsker å bidra her og involvere seg at de får muligheten til det. Og de som ytrer motstand så får de sitte der litt og så får vi ta en samtale på siden, en og en, og prøve å avdekke hvorfor de tenker som de gjør, og se om vi kan bli enige om veien videre.»

Bruk av ekstern hjelp

Avdelingsleder på S2 samarbeider med fagledere på to ungdomsskoler om vurdering: «Nå før forrige møte så var oppgaven å dra hver for oss og teste ut nye vurderingsformer, (...) og så var det rett og slett en erfaringsdeling.» Han mener at ungdomsskolene kanskje har enda større rom til å prøve ut nye ting, dessuten mener han at «de er tettere på elevene enn det vi er, og de er kanskje litt mer oppfinnsomme også, de lærerne som er der og, enn det vi er.» Han har også fått konkrete dokumenter og skjemaer fra en av ungdomsskolene som han kommer til å ta i bruk på egen avdeling.

Skoleeier har et kompetansenettverk for ledere i realfag. På forrige møte hadde avdelingsleder en veldig fin samtale med avdelingsledere fra to andre skoler. Han beskriver dette som en nyttig arena, der man kan diskutere felles utfordringer.

5.1.5 Oppsummering av ledergrep for kollektiv læring i PLF

Lederne jeg har intervjuet beskriver mange ledergrep som kan føre til kollektiv læring i profesjonsfellesskapet. Avdelingsleder på S2 utmerker seg ved å ha et helhetlig perspektiv på

utviklingsarbeidet. Han har valgt ut ett fokusområde og holder seg til det. Utviklingsarbeidet er forankret i PLFet og er viktig fordi gjeldende praksis ikke er i henhold til ny vurderingsforskrift. Ledergrepene han gjør er knyttet opp mot dette ene fokusområdet. En oppsummering av ledergrep er vist i tabell 5.1.

Tabell 5.1 Ledergrep for ledelse av kollektiv læring

	Rektor S1	Avdelingsleder S1	Rektor S2	Avdelingsleder S2
Personalledelse	Tilgjengelighet Støtte	Tydelige forventninger	Tillit til lærernes profesjonelle skjønn	
Håndtering av strukturelle ressurser	Samarbeidsmodell Formelle PLF	Samarbeidsmodell Plassering av lærere på rom Fag- og timefordeling Fagseksjonsledere Sette av tid til samarbeid Koble lærere sammen		
Ledelse av læringsprosesser	Ingen felles strategi Pedledermøte	Fagseksjon: Presentasjon – refleksjon – spinner videre	Fellesøkter med ulik tematikk Utgangspunkt i rammeverket og data fra elevundersøkelsen Lede ved å stille spørsmål Uformelt samarbeid, deling La noen dra med seg de andre	Ett fokusområde Mye kompetanse selv Utprøving Erfaringsdeling
Bruk av ekstern hjelp	Felles videreutdanning for hele personalet Kompetanseheving fra eksterne (Politiet, Dysleksi Norge)		Foredrag og veiledning fra PPT Ekstern veileder til ledergruppa	Samarbeid med fagledere på ungdomsskole Kompetansenettverk for ledere

Der det er blanke felter i tabellen er det fordi lederne ikke har besvart spørsmål vedrørende dette. Det er interessant å merke seg hvem som er mest opptatt av ulike prosesser. Basert på dette tar jeg med meg følgende funn fra dette kapittelet:

- Rektor på S2 er opptatt av tillit til lærernes profesjonelle skjønn.
- På S1 er særlig avdelingsleder opptatt av strukturelle ledergrep for å legge til rette for kollektiv læring
- På S2 er både rektor og avdelingsleder opptatt av ledergrep som fokuserer på læringsprosesser. Når det gjelder vurdering ser de ut til å ha en omforent prosess der fellesmøter for hele skolen initierer prosesser som tas videre i avdelingsmøtene.

- Avdelingsleder på S2 har eksterne nettverk som han kan diskutere kollektive læringsstrategier med.

I kap. 6 vil jeg drøfte funnene i lys av teori og tidligere forskning.

5.2 Muligheter og utfordringer med ledelse av PLF

I dette kapittelet vil jeg belyse muligheter og utfordringer med å utvikle skolenes PLF slik informantene har beskrevet det i intervjuene.

5.2.1 Muligheter og utfordringer på S1

Dette delkapittelet presenterer muligheter og utfordringer i arbeidet med å utvikle PLF på S1 slik det er beskrevet av rektor og avdelingsleder. Jeg presenterer først de strukturelle utfordringene, deretter muligheter og utfordringer med personalledelse. Videre presenterer jeg muligheter og utfordringer med samarbeidskulturen, og til slutt hva informantene har sagt om psykologisk trygghet i ledergruppa.

Strukturelle muligheter og utfordringer

Rektor på S1 sier at det finnes veldig mange PLF på skolen. Det er en stor skole med veldig mange forskjellige fag og klasser. Avdelingsleder nevner at det er ekstra mange aktuelle grupperinger fordi fellesfagene har forskjellige læreplaner i ulike yrkesfag. Dette gjør at det er vanskelig å lage en plan for felles møtetid slik at de ulike PLF får møtes ofte nok. Dette gjelder særlig fagseksjonene i fellesfagene og klasseteamene. Mye av møtetiden brukes til klasseteam, men det er fordi det er så mange klasser på skolen totalt, og fellesfaglærerne er med i alle klasseteam. Det er mye enklere for programfagslærere å få tid til samarbeid. Det kan være en mulighet å kalle inn til møter på andre tidspunkter enn i fellestiden, men det er ofte ikke mulig å finne noen tidspunkter som alle involverte er ledige.

Samarbeidsmodellen med fire lærere på tre klasser i fellesfag er en god modell hvis alle tre klassene har samme yrkesfag, men avdelingsleder sier at det er en utfordring at det er så mange forskjellige læreplaner i matematikk på yrkesfag. Det er vanskelig å bruke modellen på tvers av klasser med forskjellige yrkesfag.

En annen utfordring er at en fellesfaglærer ikke bør ha så mange yrkesfag å forholde seg til. Avdelingsleder forteller:

«Det er min jobb å rydde opp i det. (...) Det ideelle er jo at du har en norsklærer eller samfunnsfag eller engelsklærer som kan undervise på TIF, og da kan ta både engelsk norsk og samfunnsfag, ikke sant, på TIF.»

Det kan også være slik at en avdelingsleder for programfag ønsker seg en spesiell fellesfaglærer til sitt utdanningsprogram, fordi han mener at den læreren er flink til å jobbe tverrfaglig.

Avdelingsleder beskriver at fellesfaglærerne nok hadde forventet at det skulle settes av mer tid til tverrfaglig samarbeid med programfaglærere i forbindelse med fagfornyelsen. Men det har de ikke fått til: «Det er det ikke satt rom til, fordi det er så mange andre ting vi skal ha på plass.»

Det har vært en stor utfordring for Avdelingsleder på S1 at han har så mange lærere han har personalansvar for. Han sier selv at han egentlig har nok å gjøre bare med vikarinnsetting, særlig da mange var syke med Covid19 på samme tid. «Derfor sa jeg til rektor at dette går ikke lenger». Nå skal det komme en avdelingsleder til for fellesfag som skal ta omtrent halvparten av lærerne, og det kan frigjøre litt tid for ham. Han ønsker for eksempel å få mer tid til å jobbe med vurdering for læring.

Rektor sier at det har vært mye utskifting i ledergruppa, han har ansatt seks nye ledere på ett år. Han kunne ønske seg litt mer ro til å tenke ut en ny struktur for ledelsen, slik at antall lærere pr leder ble jevnere fordelt.

Muligheter og utfordringer med personalledelse

Rektor på S1 beskriver noen utfordringer rundt utarbeiding av ny pedagogisk plattform. Det var en gruppe lærere som fikk ansvar for å utarbeide den, men Rektor på S1 synes ikke de tok innover seg signalene fra fagfornyelsen og andre styringsdokumenter på en god nok måte. Derfor lagde han sin egen versjon, og det er den som er gjeldende.

Rektor på S1 tror ikke at alle yrkesfaglærere har tatt innover seg de nye intensjonene med fagfornyelsen. Han sier at han tror fellesfaglærerne har gjort flere endringer, fordi de har en eksamen å forholde seg til.

Rektor på S1 beskriver noe han kaller for «den iboende frykten for endring», som han mener å se hos mange lærere. Han tror at de synes det er trygt å gjøre det slik de alltid har gjort det, og han tror at mange er redde for at endring skal føre til mer arbeid for dem.

Samarbeidsmodellen har skapt en spenning. Rektor og avdelingsleder har gitt lærerne en frihet til å organisere selv, men lærerne synes det blir mer jobb når de skal gjøre denne organiseringen. Rektor utdyper dilemmaet slik: «Det finnes ingen som er så autonome som lærere, men det er ingen som er heller så opptatt av så detaljerte planer laget av ledelsen.» Det ligger en spenning mellom at lærerne vil være autonome, men samtidig vil de at ledelsen skal lage detaljerte planer for dem. Ledelsen hadde bedt lærerne om å lage en plan for hvordan samarbeidsmodellen skulle brukes, noe som ifølge avdelingsleder ikke fungerte så godt:

«... den planen måtte vi inn og korrigere temmelig tidlig da. Jeg og avdelingsleder for programfag. Vi har hatt møte med dem for å få det til å gå.»

Avdelingsleder sier han ser tendenser til at hvis noen av lærerne på hans avdeling ikke får det som de vil, så går de til rektor: «Jeg har snakket med rektor, det er greit at jeg gjør det sånn». Det er han ikke så fornøyd med, når noen går forbi ham på denne måten.

Rektor virker å være frustrert over lærernes holdninger, noe som kommer til uttrykk i det han forteller om dem, og måten han forteller det på. Et eksempel på dette er:

«Hvis du ikke er på et møte, så har du å lese referat, og så har du å reagere momentant på det som står i referatet. Men når du ikke møter på et møte du er innkalt til og ikke gidder å lese referatet, og kommer to måneder etterpå og sier at dette har ikke jeg vært med og diskutert. Da er du for sein, da er toget gått, da får du planlegge ferien litt annerledes neste år.»

Pedledermøtene for deler av ledergruppa var ment å skulle skape rom for kollektiv læring. Men når Avdelingsleder på S1 beskriver hva pedledermøtene brukes til, så nevner han:

«Koronaavtalen. Hvordan skal det leses, hvordan skal det praktiseres, hvordan skal koder føres etc etc etc? [...] Vurdering da, hvordan skal vurderinger føres, hvordan skal vi overbevise lærerne om at de skal bruke vurderingsmodulen i VIS? Og sånne ting, det har vi diskutert. Men det jeg savner litt da, det er jo det at kanskje vi kunne

*hatt noen felles kurs som viser littegranne utfordringer lærerne har i forhold til ...
ikke utfordringer, men, sånn som Onenote vi ofte snakker om»*

Det kan tyde på at pedledermøtene ikke brukes helt slik Rektor på S1 hadde tenkt. Det kan se ut som pedledermøtene brukes mest til administrative diskusjoner, og ikke til pedagogisk lederstøtte.

Muligheter og utfordringer med samarbeidskulturen

S1 er en stor skole, og rektor mener at det har stor betydning for kulturen på skolen. Han beskriver en skolekultur med løsrevne avdelinger og ulik kultur i de ulike avdelingene:

«Det har vært en skole med veldig løsrevne avdelinger, og jobbet veldig på sine egne premisser. Veldig ulik kultur mellom avdelingene.»

Avdelingsleder forteller at det er en god delingskultur innad i fagseksjonene, men det kan hende det ikke er så mye deling på tvers av fagseksjoner og avdelinger.

Rektor mener at skolen har en vei å gå når det gjelder at hver enkelt må forstå sin rolle i profesjonsfellesskapet:

«Det er jo kanskje det viktigste vi bør jobbe med: å forstå rollen din i profesjonsfellesskapet. Enkeltindividet må forstå sitt kollektive ansvar.»

Han nevner noen eksempler som han mener viser at lærerne ikke har tatt dette innover seg, og han tenker at ledelsen må jobbe med holdningsskapende arbeid i personalet. Han beskriver noen spenninger rundt det å forholde seg til lovverk og felles normer, og mener at ledere må være litt tøffere noen ganger i forhold til personalet. Hvis det er personer som ikke er enige, ikke ønsker å forholde seg til felles normer og regler, da skal de kanskje ikke jobbe på denne skolen. Kanskje må ledelsen tørre å si at «kanskje du ikke skal jobbe her». Måten han snakker om dette på kan tyde på at det er en viss motstand i personalet, og at ledelsen har noen utfordringer når det gjelder å få alle til å trekke i samme retning.

Summen av det som kommer frem kan tyde på at det er en del spenninger i kulturen på skolen, noe jeg vil drøfte i kapittel 6.3.2.

Psykologisk trygghet i ledergruppa

Både avdelingsleder og rektor på S1 er opptatt av psykologisk trygghet i ledergruppa. De har snakket om dette i ledergruppa, og Rektor på S1 sier at «alle uttrykker at de har det». Rektor er opptatt av at det skal være en utforskende tone i gruppa, at de nye kan komme med innspill og fortelle hvordan de har gjort det på tidligere skoler, og at det er lov å stille spørsmål ved det som er etablert praksis på skolen. Dette tar tid, og rektor på S1 sier «Jeg er en veldig utålmodig person egentlig, men i rollen som rektor har jeg nok lært meg å være veldig tålmodig.»

Avdelingsleder på S1 sier også at det er psykologisk trygghet i ledergruppa. De kjenner hverandre godt og tør å korrigere hverandre. De tør å snakke om det som ikke fungerer, også med skoleeier tilstede. «Vi får gode, tøffe diskusjoner på ledermøtet, og så enes vi, går ut, og er slik koordinert og samordnet». Rektor er opptatt av at de skal opptre samlet utad. Det har skjedd at de ikke har vært enige utad, men da har avdelingsleder ikke vært redd for å si ifra:

«...da ble jeg litt provosert, fordi sånn kan ikke det være, sa jeg til rektor, at vi sitter og bestemmer noe, og det berører mange lærere, og så endrer en på det, og plutselig så begynner mine lærere og spørre: hva er det som skjer?»

Han mener at de andre i ledergruppa setter pris på at han tør å si fra:

«Det som er så fint med deg (...) er at du tør å si imot. Og det tar litt tid før vi skjønner at du er ikke sint (...) Jeg er veldig direkte. Og grunnen til at jeg er direkte er at jeg vil ha alt fram på bordet med en gang, istedenfor at vi driver og snakker om noe og så er det en elefant i rommet. Få fram elefanten med en gang, så tar vi den, og så kan vi gå videre.»

Avdelingsleder sier at han liker gode diskusjoner, og at han er villig til å endre mening hvis de andre har gode argumenter. Han liker at det er god takhøyde i ledergruppa:

«Jeg vet at jeg kan være litt irriterende av og til, når jeg kommer med spørsmål. Men det er bare å be meg holde kjeft. Ikke sant. Eller, vi tar det en annen gang.»

Men det har vært stor utskifting i ledergruppa, og rektor sier at «de etablerte føler seg truet av de nye». Det kan tyde på at tryggheten i gruppa ikke er så stor likevel. Noen av de nye i ledergruppa kommer fra andre fylker, noe rektor ser som positivt:

«Da drar de med seg en helt annen kultur og historie inn, som er bra for skoleutviklingen, som vi lærer av å se på. Men det er en trussel for det etablerte. Og da er det å balansere, og da er vi tilbake til den psykologiske tryggheten: Kan jeg fortelle om hvordan jeg/vi har gjort det? For de opplever at alt som blir presentert er så mye bedre.»

5.2.2 Muligheter og utfordringer på S2

I dette delkapittelet presenterer jeg muligheter og utfordringer med ledelse av PLF på S2 slik de er beskrevet av rektor og avdelingsleder. Jeg presenterer først de strukturelle utfordringene, deretter muligheter og utfordringer med ledelse av lærerne. Til slutt presenterer jeg muligheter og utfordringer med samarbeidskulturen på skolen.

Strukturelle muligheter og utfordringer

Avdelingsleder på S2 sier at han har alt for lite tid med avdelingen sin: «jeg har egentlig alt for sjelden møte i avdelingen. Jeg har hatt de to møtene siden skolestart.» Men i tillegg kommer fellesøktene der de starter felles og så går avdelingsvis i grupper. Uansett kunne han ønske seg mer tid med avdelingen sin.

Muligheter og utfordringer med personalledelse

Avdelingsleder på S2 beskriver at det kan være noe motstand i utviklingsarbeidet, mest blant de som har den mest avanserte matematikken. Han beskriver disse lærerne som «tradisjonelle». De har mindre tro på at elevene skal involveres i vurderingsarbeid. De ønsker å ha hele kontrollen selv. Avdelingslederen beskriver det som at de har et behov for trygghet i at det har gått riktig for seg. Han virker gitt oppgitt når han sier: «Da er karakteren på prøven viktigere enn at eleven blir involvert da.»

Rektor på S2 beskriver noe av det samme, og sier at realfagsavdelingen nok er den avdelingen der det er mest motstand:

«mange lærere er redd for at elevene skal jukse, og så tenker jeg at, okay, kanskje de faktisk lærer noe da av å snakke med en annen elev under prøven. Er det så farlig? Hvorfor er du så redd for det? Hvorfor må du ha vakt for å gå på do under en prøve? Kan du ikke stole på elevene, at okay, hvis de snakker sammen, da er det vel læring i det.»

Rektor på S2 beskriver en situasjon hvor de hadde fått en klage på standpunkt. Læreren hadde ikke lagt den nye vurderingsforskriften til grunn for standpunktvurderingen, og det kom til uttrykk da hun diskuterte med læreren etter at klagen var kommet. Rektor er tydelig overfor lærerne på at elevene skal få en riktig vurdering, og noen ganger det er 1 som er riktig karakter.

Rektor er ikke så opptatt av å kontrollere hva lærerne gjør. Resultatet av refleksjonsgruppene skal skrives i et samskrivingsdokument, Hun nevner også i en bisetning, at «...så må man utfordre dem på at nå skal dere faktisk utvikle noe sammen, og jeg vil ha referat.». Utover det så er hun tydelig på at hun mener det ikke er nødvendig å kontrollere, for hun får uansett vite om det hvis det er noe som ikke fungerer.

«Vi griper selvfølgelig inn hvis det er noe som er kritikkverdig, det har jeg gjort ved et par anledninger, og sier: «ja, men du, her er jo ikke ... dette fører jo ikke til læring, da må du endre noe her. Hvordan kan du endre sånn at eleven tar del i sin egen læring (...) Hvordan kan du endre sånn at de også kan være med å ... medvirke da?»»

Muligheter og utfordringer med samarbeidskulturen

Rektor på S2 er opptatt av tillitsbasert ledelse, noe som er beskrevet i kapittel 5.1.1. Jeg nevner det her også fordi det kan ha stor betydning for kulturen på skolen. Hun forteller om menneskesyn og holdninger som er beskrevet fra skoleeier, og er opptatt av at holdninger må vises i praksis, at man bruker det i møte med elever og kolleger.

Avdelingsleder på S2 mener at mange lærere jobber på akkurat denne skolen fordi de «setter pris på å være i en posisjon der man kan utgjøre en forskjell utover det faglige». Han sier også at lærerne strekker seg veldig langt for å få vurderingsgrunnlag på elever, og det mener han sier noe om elevsynet deres.

Det kan være enkeltlærere som ikke er helt med på disse felles normer og verdier. Det kan komme til uttrykk for eksempel hvis de har en urolig klasse. Avdelingsleder beskriver en situasjon der han mener læreren fraskriver seg ansvaret og ønsker at leder skal ordne opp. Det mener han sier noe om elevsynet til den læreren. Avdelingsleder forsøker å løse situasjonen med veiledning i klasseledelse og undervisningsmetoder. Men han sier at det kan bli en lang prosess.

Avdelingsleder beskriver en god delingskultur på avdelingen, og sier at det også er rom for å dele noe som de ikke har fått til. Han forteller at nyansatte føler seg godt ivaretatt. Han mener å ha en god relasjon til alle lærerne på avdelingen, og han er trygg på at lærerne kommer til ham hvis de opplever at noe er vanskelig. Rektor mener også å ha sett at lærere deler noe de synes er vanskelig, og at de tør å si ifra til kolleger som ikke deler.

Avdelingsleder på S2 opplever at ledergruppa er en god støtte for ham. Han opplever at gruppa stort sett drar i samme retning, og at det er rom for å ta opp egne problemstillinger i ledergruppa. Rektor sier at avdelingene er veldig forskjellige, men at det er viktig at lederne har de samme holdningene i bunn.

5.2.3 Oppsummering av muligheter og utfordringer på S1 og S2

De viktigste funnene når det gjelder muligheter og utfordringer er:

- Begge skoler opplever strukturelle utfordringer, men lederne på S1 opplever helt klart flest. Det dreier seg om å få satt av nok tid til ulike PLF, å få samarbeidsmodellen til å fungere, samt mange administrative oppgaver for avdelingsleder.
- Ledelsen på begge skoler opplever noe motstand mot endringer.

Jeg vil drøfte disse funnene i kap. 6.

6 Drøfting

I dette kapittelet starter jeg med å analysere de empiriske funnene i lys av det teoretiske og analytiske rammeverket presentert i kap. 3. Deretter drøfter jeg de empiriske funnene med utgangspunkt i litteratur, forskning og teori. Drøftingen er strukturert etter forskningsspørsmålene, og med utgangspunkt i studiens formål om å bidra til økt innsikt i ledelse av PLF i skolen.

Informantene nevner det ikke så direkte selv, men Covid-19 pandemien har vært en stor utfordring for skolene (Ottesen et al., 2021). Det er naturlig å tenke at det kan ha forstyrret en del gode prosesser på de to case-skolene. Det kan ha ført til at de ikke har hatt nok tid til å jobbe systematisk med ledelse av PLF, fordi de har vært opptatt med å håndtere mer presserende situasjoner.

6.1 Analyse av empiriske funn i lys av teori

I det følgende bruker jeg modeller og begreper fra kap. 3 til å analysere empiriske funn. Jeg starter med Wells kunnskapsspiral, deretter ekspansiv læring, så følger bruk av læreres handlingsteori. Deretter følger distribuert ledelse, og til slutt samarbeidskulturer i PLF.

6.1.1 Wells kunnskapsspiral

Wells (1999) presenterer en spiral for kunnskapsutvikling, se kap. 3.3. Her vil jeg bruke de fire elementene i figur 2 som analysebegreper for å kaste lys over kunnskapsutviklingen på de to skolene; informasjon, erfaring, kunnskapsbygging og ny innsikt. Jeg legger et sosiokulturelt perspektiv på læring til grunn for kunnskapsutviklingen, der læring er situert i en kontekst (Dyste, 2001).

På begge skolene er det mange kilder til ny *informasjon* for lærerne. På S1 nevner rektor at de tar inn eksterne foredragsholdere og at fellesmøter gjerne er informasjonsmøter. Han sier også at de har planer om å sende alle lærere på felles videreutdanning. På S2 introduseres ny informasjon enten i fellesmøter, eller ved at lærerne skal lese informasjon sammen i grupper som del av et møte, eller ved at de leser noe individuelt som forberedelse til et møte.

Ifølge Wells (1999) er det viktig at ny informasjon kobles opp mot lærernes egen *erfaring*. Det er antagelig slik at ny informasjon som presenteres felles til hele personalet i varierende grad kobles mot egen erfaring. Noen vil gjenkjenne det som blir sagt eller lest og lett koble det til egen erfaring, mens andre vil ha større vanskeligheter med å gjøre en slik kobling. Det

kan være grunn til å være kritisk til at ledelsen gir samme informasjon til hele personalet, noe de gjør på begge skoler. Lærere som kan mye om temaet fra før kan synes at det er bortkastet tid, og lærere som kan lite om tema kan føle seg overveldet over hvor mye som blir forventet.

Kunnskapsbygging kan imidlertid skje ved at lærerne får mulighet til å reflektere sammen, bruke informasjon og erfaringer til å utvikle sin forståelse (Wells, 1999). På S2 ser vi eksempler på dette, at lærerne deles inn i grupper rett etter at informasjon er presentert, slik at de kan starte bearbeidingen. På S1 er det ikke like tydelig at ledelsen legger til rette for dette, men det er rimelig å anta at noe bearbeiding vil skje i de ulike PLF på skolen.

Ny innsikt er et resultat av kunnskapsbyggingen. Ny innsikt vil antagelig komme gradvis, etter hvert som man jobber stadig mer med samme tema. På S2 forteller avdelingsleder at første del av ny innsikt om vurderingspraksis kom etter det første møtet der de hadde reflektert over egen vurderingspraksis i forhold til ny vurderingsforskrift. Da består innsikten i at de blir klar over at egen vurderingspraksis ikke er i henhold til forskriften. Så kommer det gradvis mer innsikt ettersom noen prøver ut noe nytt, noe som gir nye erfaringer. Ledelsen på S1 beskriver ikke en slik systematikk i arbeidet. Det er imidlertid grunn til å anta at når hele personalet skal starte på et studium sammen, så vil studiet antagelig være lagt opp slik at ny informasjon kobles mot egne erfaringer. Ledelsen vil også antagelig legge til rette for refleksjon i grupper, noe som kan føre til kunnskapsbygging og ny innsikt.

Det kan også være interessant å analysere fagseksjonsmøtene på S1 ut fra Wells (1999) kunnskapsspiral. Fagseksjonsmøtene begynner ifølge avdelingsleder ofte med at en lærer deler et undervisningsopplegg, noe som kan betegnes som ny informasjon. Ettersom lærerne i en fagseksjon antagelig kjenner hverandre ganske godt så vil det trolig være ganske enkelt å koble det som blir presentert til egen erfaring, fordi fagseksjonene antagelig over tid har etablert en felles meningsdanning (Wenger, 2004, referert i Jensen & Aas, 2012). Deretter følger en diskusjon i fagseksjonen, noe som gjerne skal føre til kunnskapsbygging. Det er imidlertid viktig å ha et godt grep om denne prosessen. Ut fra det avdelingsleder beskriver kan det se ut som prosessen ofte sporer av og mister fokus, for «plutselig kommer da opplegg inn i fra andre i forhold til ulike ting og sånn ...».

6.1.2 Ekspansiv læring

I dette kapitlet vil jeg belyse ledergrep på de to skolene med utgangspunkt i fasene i Engestøms (2001) ekspansive læringsssirkel.

Avdelingsleder på S2 utmerker seg ved å ha en helhetlig prosess for kollektiv læring i sin avdeling. Utviklingsarbeidet om vurdering startet ved at avdelingsleder selv stilte spørsmål om vurderingspraksisen var i henhold til kravene i læreplanverket. Avdelingsleder brukte tid i avdelingen til å diskutere dette spørsmålet, og avdelingen kom fram til at de var nødt til å gjøre noen endringer. Dette harmonerer bra med fase 1 i den ekspansive lærings sirkelen ved at avdelingsleder initierte en historisk og empirisk analyse (Engestrøm, 2001).

Avdelingsleder hadde også forberedt utviklingsarbeidet ved å observere undervisning og spørre elever om hvordan de ble vurdert, altså en empirisk og historisk analyse (fase 2). Dette er også i tråd med hva Louis (2015) sier om å stille spørsmål ved praksis og observere undervisning som grunnlag for utviklingsarbeid. Lærerne ble så delt i to grupper for å lage et forslag til en fagdag som tok innover seg de nye føringene for vurderingsarbeid (fase 3). Lærerne fikk så selv velge om de ville prøve ut den nye fagdagen (fase 4). To lærere valgte å prøve ut den nye modellen (fase 5), og dette dannet så grunnlag for refleksjon i avdelingen (fase 6). Avdelingsleder regner med at flere vil prøve ut en ny fagdag i tiden fremover, så fase 5 og 6 vil trolig gjentas noen ganger, før de kanskje til slutt vil ende opp i fase 7.

Mange av fasene i Engestrøms (2001) ekspansive lærings sirkel innebærer samtaler og refleksjon i PLF, der diskusjonene er det medierende verktøyet (Dysthe, 2001, Aas, 2011). Spenningene som oppstår i disse diskusjonene gir både utfordringer og muligheter i utviklingsarbeidet. Et eksempel på det kan være at avdelingsleder på S2 forteller at de lærerne som har den mest avanserte matematikken har vært mest skeptiske til elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. Hvis alle lærerne hadde vært enige i at det var en god ide at elevene vurderer seg selv, så ville det ikke blitt en diskusjon i PLF, noe som gir mulighet for å se fordeler og ulemper med dette. Dette kan føre til at resultatet av diskusjonen blir rikere.

Engestrøm (2001) setter fokus på hva som initierer en endringsprosess. I modellen er det å stille spørsmål ved etablert praksis fase nr 1. Ut fra det skolelederne på S1 beskriver så kan det virke som om de i noen tilfeller går rett på tiltak uten å gå gjennom de andre fasene. Det kan være en årsak til at det oppstår motstand mot endringer. Samarbeidsmodellen er et eksempel på at det kommer et tiltak fra ledelsen, uten at det har vært gjennom en endringsprosess i organisasjonen. Det kan kanskje være fristende for ledelsen å hoppe over noen faser i håp om rask fremdrift, men da viser eksempelet over at det er stor risiko for at

det oppstår motstand mot endringen. Bruk av den ekspansive læringssirkelen kan være en måte å unngå dette på.

6.1.3 Bruk av læreres handlingsteori

Funnene tyder på at ledelsen på begge skoler opplever noe motstand mot endringer. Jeg vil analysere dette med hovedutgangspunkt i Robinsons (2014) strategi for å lede endring ved bruk av læreres handlingsteori (se kap. 3.4).

På S1 kan det virke som om ledelsen er frustrert over at lærerne ikke gjør det som lederne ønsker at de skal gjøre. Når de beskriver slike situasjoner kan det høres ut som om de mener at de selv har rett, at de vet hvordan det skal gjøres, og at de mener at lærerne ikke forstår hva som er best, hvordan ting bør gjøres. Dette kan være ubevisst, men på denne måten lukker de muligheten for legitim uenighet (Robinson, 2014). Lærerne som er uenig blir tolket som motstandere av endring. Dette funnet kan tyde på at lederne har antagelser om hva lærerne mener, uten at de har sjekket ut at disse antagelsene faktisk stemmer. Kanskje er det slik at lederne ikke har stilt spørsmål til lærerne om hvorfor de gjør noe som lederne ønsker at de skal slutte å gjøre (Robinson, 2014). Og kanskje ville for eksempel den ekspansive læringssirkelens første fase (stille spørsmål ved gjeldende praksis) og andre fase (empirisk og historisk analyse) fungere som mulighet for ledelsen i forsøkene på å åpne opp for legitim uenighet i fellesskapet (Engestrøm, 2001).

Det at ledere tolker lærere som motstandere av endring fører gjerne til at leder bruker strategier som ikke fungerer for å prøve å overtale lærerne til å gjøre slik lederne ønsker. I figur 3 omtales dette som en omgåelsesstrategi (Robinson, 2014). Et eksempel på dette kan være samarbeidsmodellen som både avdelingsleder og rektor er opptatt av. Problemet kan være at lærerne ikke har vært med på å utforme modellen, det er ledelsen som har tenkt den ut og som forteller lærerne om den. Det kan være flere grunner til at de ikke umiddelbart omfavner ideen, det kan være fordi de ikke ser mulighetene den gir, at de ikke forstår eget handlingsrom, eller at de synes det er krevende å skulle organisere undervisningen. Ledelsen har en antagelse om at lærerne er redd for at det blir mye arbeid, men det kan være andre grunner. Når ledelsen ikke sjekker ut hva lærernes handlingsteori er så klarer de heller ikke å overtale lærerne til å synes at ideen er god.

Avdelingsmøtet på S2 kan være et eksempel på at avdelingsleder bruker avdelingsmøtet som et PLF der han engasjerer lærernes handlingsteori (Robinson, 2014). Han innleder møtet med

noen styringssignaler om vurderingspraksis, og så overlater han til lærerne å diskutere hvorvidt eksisterende praksis er i tråd med ny vurderingsforskrift. Lærerne finner selv ut at den ikke er det, og de får mulighet til fritt å diskutere utfordringer med å endre eksisterende praksis, uten at leder trykker på for at de skal gjøre endringer. Tvert imot holder han tilbake sine egne tanker og handlingsteorier, helt bevisst. Isteden stiller leder spørsmål om hva de kan gjøre for å endre vurderingspraksis (Robinson, 2014). Det å stille spørsmål kan komme helt naturlig for avdelingsleder fordi rektor modellerer denne praksisen ofte. I figur 3 kan vi se at det at leder engasjerer lærers handlingsteori kan være en syklisk prosess som går over noe tid (Robinson, 2014). Avdelingsleder forteller at etter hvert som lærerne jobber med vurderingspraksisen så dukker det opp nye utfordringer som de trenger å jobbe seg gjennom. I figur 3 ser vi også at det at leder engasjerer lærernes handlingsteori kan føre til en omforent evaluering av hver teori (Robinson, 2014). Avdelingsleder forteller at lærerne planlegger en fagdag sammen der de skal forsøke å ta hensyn til ny vurderingsforskrift, og så skal de prøve ut slik at de kan diskutere hvordan det fungerte, og hvilke utfordringer de støtte på. Denne måten å jobbe på vil kunne føre til en delt beslutning, om enten å endre vurderingspraksis eller ikke, avhengig av resultatet av utprøvingen (Robinson, 2014). I dette tilfellet høres det ut som avdelingsleder har tro på at lærerne kommer til å endre vurderingspraksis, men han er forberedt på at det vil ta tid, og at det går fremover med små skritt av gangen.

6.1.4 Distribuert ledelse i PLF

Ledelse kan forstås som noe som er distribuert over flere personer og ulike situasjoner over tid (Spillane, 2006), se fig 4. Både rektor, ass. rektor, avdelingsledere og fagseksjonsledere er formelle ledere på skolene, og tar ledelse i ulike situasjoner. Lærere kan også ta ledelsen i noen situasjoner. Når noen tar ledelse tar andre rollen som følgere, og det foregår en interaksjon mellom ledere, følgere og situasjonen. I tillegg til formelle møter, så er også uformelle møter viktige situasjoner der ledelse utøves. På den ene siden så kan det være en fordel av ledelse tas av rektor, ass.rektor, avdelingsledere og fagseksjonsledere i ulike situasjoner, på den andre siden kan det innebære en fare for at læringsarbeidet i PLF kan ta ulike former.

På S2 kan ulike situasjoner være de ulike møtene som har vært avholdt i perioden oktober 2021 til mars 2022. Jeg har fått tilgang til møteagendaene for fellesmøtene i denne perioden, se vedlegg 3. I fellesmøtene tar rektor ofte ledelsen, men i noen tilfeller har det vært delegert til ass. rektor eller avdelingsledere. I avdelingsmøtene har avdelingsleder tatt ledelsen i

begynnelsen, men det er rimelig å anta at noen av lærerne har tatt ledelsesfunksjoner i løpet av møtet. Det kan skje hvis den formelle lederen åpner opp for den muligheten, noe som kan være gunstig for dynamikken og fremdriften i møtet. Da vil det samtidig avhenge av en kollektiv forståelse for målsettingen og forventning knyttet til møtene. Det ene avdelingsmøtet ble delt i to grupperinger, noe som åpner opp for at flere kan ta ledelse. Tabell 6.1 systematiserer noe av dette.

Tabell 6.1 Ledelse distribuert over situasjoner ved hjelp av medierende verktøy

Situasjon	Formell leder	Medierende verktøy
Avdelingsmøte nov 21	Avdelingsleder	Refleksjon i avdelingen som PLF
Fellesmøte 5.1.22	Rektor	Refleksjon i grupper Materialisering i samskrivingsdokument
Plandag 19.1.22	Rektor	Forberedelse Felles intro Refleksjon i grupper
Fellestid 16.3.22	Rektor	Felles intro Refleksjon i grupper
Avdelingsmøte 16.3.22	Avdelingsleder	Utarbeiding av opplegg for fagdag

De formelle møtene er det mulig å lage en oversikt over, men det er ikke like enkelt å få oversikt over de uformelle. Rektor på S2 forteller at det «skjer mye» i uformelle møter. Avdelingsleder forteller også om dette, for eksempel kan en lærer komme innom og diskutere vurderingspraksis med ham, og så kan denne læreren videreformidle til andre lærere igjen. Rektor betegner det som at praksis sprer seg til andre lærere ved at de som er «fremst i skoa» tar ledelsen og lærer opp andre lærere (følgere), noe som også kan kalles en bottom-up-strategi (Jacobsen og Thorsvik, 2019).

6.1.5 Samarbeidskultur på skolene

I dette kapittelet analyserer jeg kulturen på skolene ved bruk av analysebegreper fra Hargreaves (1996) lærerkulturer, se kap. 3.6.

S1 er en stor skole med et bredt spekter av utdanningsområder. Det er rimelig å anta at det er noe *individualisme* på en så stor yrkesfaglig skole, særlig fordi ledelsen uttrykker at det er vanskelig å få organisert samarbeidet på en god måte. Det kan føre til en påtvunget individualisme (Hargreaves, 1996) der lærere egentlig ønsker å samarbeide, men ikke får det til fordi timeplanen og møteplanen ikke legger til rette for det.

Både på S1 og S2 er det likevel mye *samarbeid* mellom lærere. Rektor på S2 trekker fram det spontane, uformelle samarbeidet, og synes det er fint at samarbeid kan oppstå uten at hun må legge til rette for det eksplisitt. Mye av samarbeidet på skolene kan imidlertid ha preg av *påtvunget kollegialitet* (Hargreaves, 1996). Ledelsen på begge skolene har lagt til rette for en rekke ulike samarbeidsgrupper. Hvorvidt de oppleves som påtvunget eller ikke kan nok variere. Fellesmøtene på S1 kan være et eksempel på påtvunget kollegialitet, fordi de ifølge rektor er informasjonsmøter der lederne informerer lærerne gjennom monolog istedenfor å innby til dialog (Jensen & Aas, 2012, s. 77). Det kan oppleves som lite relevant for en del av lærerne, og derfor påtvunget. Samarbeidsmodellen på S1 kan antagelig også oppleves som påtvunget. Det er ledelsen som har innført den, og lærerne er satt til å samarbeide om å få modellen til å fungere. Det opplever de som tidkrevende og utfordrende, og da kan opplevelsen være at dette er påtvunget.

Ut fra det rektor på S1 beskriver kan det virke som skolekulturen på S1 har noe preg av *balkanisering* (Hargreaves, 1996). Lærerne føler stor tilhørighet til egen avdeling eller fagseksjon, men rektor sier at det er veldig ulik kultur i de ulike avdelingene. Avdelingsleder forteller at det er god delingskultur innad i fagseksjonene, men at det er mindre deling mellom avdelinger og fagseksjoner. Dette betyr ikke nødvendigvis at det er noen rivalisering mellom avdelingene eller at noen avdelinger har høyere status enn andre, men når rektor sier at det er ulik kultur så kan det bety at han opplever dette som en utfordring. Dette kan også bety at S1 kan betraktes som et løst koblet system, der de ulike avdelingene er frikoblet fra hverandre og rektor har små muligheter til å nå gjennom med styringssignaler (Weick, 2001, Roald, 2012, Paulsen, 2021).

6.2 Hvordan legger ledelsen til rette for kollektiv læring i PLF?

Mine funn viser at det er tre prosesser som ledelsen på de to case-skolene er spesielt opptatt av når det gjelder å legge til rette for kollektiv læring i PLF. Det er å ha tillit til lærernes profesjonelle skjønn, å legge til rette for strukturer og hjelp fra eksterne, samt å lede læringsprosessene i PLF. Funnene kan tyde på at på S1 så jobber ledelsen mest med strukturelle ledergrep, mens på S2 har ledelsen mer kontroll over strukturen og har mer fokus på kollektive læringsprosesser. I dette kapittelet drøfter jeg de tre prosessene som er nevnt over i lys av litteratur og forskning.

6.2.1 Tillit til lærernes profesjonelle skjønn

Et funn er at rektor på S2 er opptatt av tillit til lærernes profesjonelle skjønn. Det er mye forskning som tyder på at det å gi lærerne tillit er en viktig forutsetning for kollektiv læring (Tschannen-Moran & Gareis, 2017, Paulsen, 2019, Robinson, 2014). Det er også noe som vektlegges i overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2019). Tillit fra rektor til lærerne kan føre til en tillitsbasert kultur der lærerne gir tillit til elever, og det etableres et nettverk av tillit gjennom hele organisasjonen (Tschannen-Moran & Gareis, 2017). På S2 er det rimelig å anta at det er stor grad av tillit i organisasjonen fordi rektor er så tydelig i sin tillitsbaserte ledelse.

Spørsmålet er om tillit er tilstrekkelig, og om det er nok å gjøre som rektor på S2, å stille spørsmål vedrørende praksis og legge til rette for refleksjon rundt dette i grupper. Hun sier selv at hun ikke er opptatt av å kontrollere hva lærerne gjør. Men det kan være grunn til å være skeptisk til om tillit alene er tilstrekkelig for at kollektiv læring skal finne sted. Engestrøms (2001) ekspansive lærings sirkel ser det å stille spørsmål som første fase i et utviklingsarbeid, men da kreves det at leder legger til rette for de påfølgende fasene. Når det gjelder arbeidet med vurderingspraksis, så tar avdelingsleder dette videre i sin avdeling, men rektor nevner en rekke andre spørsmål som hun har stilt til lærerne, der det er mer uklart hvordan oppfølging har skjedd. Det kan se ut til at det ikke har blitt fulgt opp av ledelsen, og i såfall er det tvilsomt om det har ført til kollektiv læring.

Når rektor på S2 sier at hun har tillit til lærernes profesjonelle skjønn, overlater hun i praksis ansvaret til dem. Det kan bety at hun selv distanserer seg fra det pedagogiske arbeidet. Hun forteller imidlertid også om situasjoner der hun går direkte inn og veileder lærere, så det er nok ikke snakk om en vegring for å delta i det pedagogiske arbeidet. Men når det gjelder spørsmålene hun stiller kan det se ut som hun ikke selv deltar i PLF som diskuterer spørsmålene. Kanskje hadde det vært lurt for å komme tettere på det pedagogiske arbeidet?

På S1 kan vi muligens se tegn på at rektor ikke har tillit til lærerne, ut fra måten han snakker om dem. Både tonefallet og ordene han bruker kan gi inntrykk av at han leder en skole der han ikke kan stole på at lærerne gjør det han ønsker at de skal gjøre. Han virker imidlertid å ha stor tillit til ledergruppa.

6.2.2 Legge til rette for strukturer og eksternt hjelp

Et funn er at avdelingsleder på S1 er opptatt av *strukturelle ledergrep* for å legge til rette for kollektiv læring. Når han blir spurt om profesjonsfellesskap og kollektiv læring så er det de strukturelle grepene han trekker fram; samarbeidsmodellen med fire lærere på tre klasser, plassering av lærere på rom, fag- og timefordeling, fagseksjonsledere, og det å sette av tid til samarbeid. En stor videregående skole har mange ulike PLF på mange nivåer i organisasjonen (Aas & Vennebo, 2021, s. 21). Dette er helt i tråd med hva Stoll et al. (2006) beskriver som viktig når det gjelder strukturelle ressurser, se kap. 2.5.

Et annet funn er at avdelingsleder på S2 har to nettverk med eksterne som han er en del av. Han deltar altså i PLF med ledere fra andre skoler, noe han betegner som verdifullt for ham. I nettverket med ledere fra ungdomsskolen har de prøvd ut samme undervisningsopplegg på hver sine skoler og delt erfaringer i etterkant. Dette er en måte å jobbe på som samsvarer godt med det Stoll et al. (2006) beskriver om arbeid i PLF. Avdelingsleder har også fått konkrete dokumenter og skjemaer fra en av ungdomsskolene som han ønsker å ta i bruk på egen avdeling. Det å ha konkrete skjemaer er en stor fordel i et slik arbeid, det er en form for materialisering (Tronsmo, 2020), eller tingliggjøring (Wenger, 2004, referert i Jensen & Aas, 2012).

Rektorene på S1 og S2 er også opptatt av kompetanseheving fra eksterne. Rektor på S1 tar inn eksterne foredragsholdere og har tatt initiativ til at alle ansatte skal gjennom en videreutdanning. Men han sier selv at de ikke har en god strategi for hvordan de følger opp i etterkant. Rektor på S2 tar også inn eksterne til foredrag, og har også brukt PPT til å veilede lærere. Jeg finner noen grad av hjelp fra eksterne som blir omtalt i empirien, men dette ser ikke ut til å være et hovedanliggende for ledelsen på skolene.

6.2.3 Ledelse av læringsprosesser

Ved å analysere empirien ut fra Wells' (1999) kunnskapsspiral fant jeg at det er gode muligheter for kunnskapsutvikling på S2, særlig når det gjelder vurdering, fordi rektor og avdelingsleder har en omforent og helhetlig prosess som langt på vei kan karakteriseres som ekspansiv læring (Engestrøm, 2001). Videre ser fellesmøtene på S2 ut til å ta innover seg flere av kjennetegnene ved det Roald (2012) kaller kunnskapsutviklende møter, se en kort beskrivelse i kap. 2.3. For det første så er det i noen av møtene lagt opp til at møtedeltagerne skal forberede seg i forkant av møtet. Møtedeltagerne får en lenke til noe de skal lese, slik at de er forberedt på tema. For det andre så bygger møtene på spørsmål eller problemstillinger

som møtedeltagerne skal jobbe med. Noen av møtene har også heterogene arbeidsgrupper istedenfor at lærere som har samme fag er i samme PLF. Ifølge Roald (2012) kan det føre til dypere og mer dynamiske utviklingsprosesser. Fellesmøtene legger også opp til det Tronsmo (2020) kaller for materialisering, at det skal produseres noe konkret i møtet som respons på problemstillingen.

Noen av fellesmøtene på S2 tar utgangspunkt i data fra elevundersøkelsen eller elevenes faglige resultater. Lærerne får så en problemstilling de skal drøfte med utgangspunkt i disse data. Slik sørger rektor for at lærerne får relevante data, at data er tilgjengelige, og at det settes av tid til å drøfte data (Robinson, 2014). Dette kan over tid styrke lærernes kompetanse i å bruke data, og skape en kultur for å bruke data til forbedringsformål.

Når det arbeides i PLF på S2 er ledelsen distribuert over ulike personer og situasjoner enten det er formelle ledere tilstede eller ikke, se kap. 6.1.4. Når ledelsen presenterer en oppgave for lærerne, så presenterer de samtidig en forventning til lærerne, noe som gjør at ledelsespraksisen strekker seg inn i situasjoner der de formelle lederne ikke er tilstede (Spillane, 2006). På S2 kan det se ut til at rektor og avdelingsleder trekker i samme retning, at de gir de samme signalene om hva lærerne skal jobbe med, dette er noe forskning har vist at kan ha stor betydning, men at mange skoler strever med å få til (Paulsen, 2021, Printy, 2008, Spillane, 2006).

På S1 viser analysen at det er mer usikkert om det foregår kunnskapsbygging, se kap. 6.1.1. Det gjelder både fellesmøter og fagseksjonsmøter. Fellesmøtene på S1 er ifølge rektor ofte informasjonsmøter. Dette innebærer at de ikke utnytter muligheten til læring i møtetiden (Roald, 2012), noe som kunne bidratt til å etablere en kultur for læring i organisasjonen, og fungert som modell for arbeid i andre PLF, for eksempel fagseksjonsmøter (Paulsen, 2021).

S1 har fagseksjonsledere, noe som representerer et ekstra nivå av ledere. Avdelingsleder på S1 har gitt fagseksjonslederne større stillingsprosent og innført flere fagseksjonsledere. Det er de som er tettest på lærerne og det pedagogiske arbeidet ved å lede fagseksjonsmøtene. Fagseksjonsledere har ofte ikke formell lederutdanning, så det er grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt de er i stand til å lede lærende møter og prosesser i fagseksjonene. Det kan være at fagseksjonslederne ikke kjenner til metoder og verktøy som de kan bruke for å få diskusjonene til å føre til kunnskapsbygging. Metodene som brukes er avgjørende for kvaliteten på samtalene i PLF (Tanggaard & Brekke, 2021, s. 240). Det å bruke

fagseksjonsleder stiller store krav til avdelingsleders kapasitet til å følge opp alle fagseksjonslederne. Et distribuert og delegert syn på ledelse fører ikke til mindre arbeid for ledelsen, fordi det øker behov for koordinering og ikke minst å sette fagseksjonslederne i stand til å mestre lederoppgaven (Lethwood et al., 2006). Siden fagseksjonslederrollen er forholdsvis ny på S1 vil det antagelig ta litt tid før de som innehar rollene er i stand til å utnytte handlingsrommet fullt ut.

Jeg har funnet at S2 har mange elementer fra kunnskapsutviklende møter, men det synes fortsatt å være rom for å innføre enda flere av Roalds (2012) punkter, og flere fra Tronsmo (2020). Avdelingsleder på S2 holder selv på med skolelederutdanning, det kan være en forklaring på at han er mer opptatt av en helhetlig endringsprosess enn det de andre skolelederne gir uttrykk for. Han begrunner også de ledergrepene han tar i teori fra studiet. Men det kan uansett være en utfordring å være i stand til å anvende den teorien som man lærer på studier i praksis (Robinson, 2014). Avdelingslederen har også fersk lærererfaring. Det kan være en medvirkende årsak til at han forstår hvilke utfordringer lærerne står i. Han har nettopp kjent dem på kroppen selv. Han har også noe undervisning selv i kombinasjon med lederjobben. Avdelingsleder på S1 har ikke undervisning selv, og han har heller ikke fagkompetanse i alle fag som lærerne på avdelingen underviser i.

6.3 Hvilke muligheter og utfordringer opplever ledelsen i arbeidet med å utvikle PLF?

Funnene tyder på at ledelsen på begge skoler opplever utfordringer både når det gjelder struktur og med å lede endringsprosesser, og at mange av utfordringene kan handle om skolens kultur. I dette kapitlet vil jeg ta for meg disse utfordringene og drøfte dem i lys av teori og tidligere forskning, samt skissere hvilke muligheter som finnes for videre utvikling på skolene.

6.3.1 Strukturelle muligheter og utfordringer

Et sentralt funn er at lederne på S1 opplever utfordringer med å få satt av nok tid til ulike PLF, å få samarbeidsmodellen til å fungere, samt mange administrative oppgaver for avdelingsleder. Avdelingslederne nevner at det er utfordrende å finne tid til arbeid i PLF innenfor de rammer som finnes på skolen. Det kan da bli en spenning mellom forventninger ovenfra til at de skal lede læring i PLF og hvor mye tid de har mulighet til å få sammen med avdelingen eller fagseksjonene. Ledelsen på caseskolene nevner følgende PLF: fagseksjoner,

klasseteam, avdelinger, ledergruppa, pedlederteam og nettverk med ledere fra andre skoler. Det oppleves som krevende, særlig på en stor skole som S1, å legge til rette for alle disse samarbeidsarenaene.

Det at ledelsen ønsker å sette av tid til kollektive prosesser er et kjennetegn på et sosiokulturelt læringssyn. De har tro på at mennesker lærer i en sosial kontekst, i samhandling med andre og ved bruk av kulturelle redskaper (Dysthe, 2001). Slik representerer det å legge til rette for arbeid i PLF en mulighet for å få til kollektiv læring. Dette ønsket om kollektivitet og samhandling viser seg å være utfordrende i praksis, fordi det er vanskelig å finne ledig tid samtidig når dagen er strukturert av timeplanene (Irgens, 2012). Irgens (2012) omtaler dette som et spenningsforhold mellom individuell og kollektiv tid. Det er heller ikke slik at det er nok bare å legge til rette for at lærerne møtes. Noe av det lederne på S1 forteller om de ulike samarbeidsgruppene på skolen kan tyde på at det er en del grupper som arbeider mye med administrasjon og koordinering, og lite med kollektiv læring. Det er også et funn fra TALIS undersøkelsen (Carlsten, et al., 2020) som jeg vurderer som relevant selv om det gjelder ungdomsskoler.

Rektor på S1 never at han ikke er helt fornøyd med strukturen i ledergruppa. Det er stor forskjell på hvor mange lærere og utdanningsområder de ulike lederne har ansvar for. Han kunne ønske seg litt ro til å tenke gjennom dette, men det har vært stor utskifting av ledere, så han har brukt mye tid bare på å få ansatt nye ledere. Ledergruppa på S2 består også av en del ledere som er nye på skolen. Begge rektorene jeg har intervjuet har også kort fartstid på skolen de er på. Ustabilitet i ledergruppa kan være en barriere for utviklingsarbeid, fordi det kan skape diskontinuitet og forstyrre den felles meningsdanningen som er etablert i ledergruppa (Wenger, 2004, referert i Jensen & Aas, 2012). Det er vanskelig å få kontinuitet i arbeidet når det er utskiftninger i ledelsen. Hvis og når ledergruppa blir mer stabil kan det være en mulighet å bruke denne, eller eventuelt pedlederteam, til å modellere kunnskapsutviklende møter (Paulsen, 2021).

6.3.2 Muligheter og utfordringer med ledelse av endringsprosesser

I kap. 6.2.3 har jeg presentert eksempler på hvordan ledere kan føre til kunnskapsutviklende prosesser. Jeg har imidlertid funnet at lederne opplever noe motstand mot endringer. I kap. 6.1.3 har jeg presentert eksempler på hvordan ledere kan forsøke å omgå lærernes handlingsteorier, eller velge å engasjere lærernes handlingsteorier. Eksempelet

fra S2 viser at det å engasjere lærernes handlingsteorier kan være en vei å gå for å lykkes med endringsarbeid i PLF.

Rektor på S1 forteller at de ikke har en klar strategi for kollektiv læring. Han argumenterer for at skolen er så stor at det er vanskelig få det til, mens Fullan & Quinn (2017) mener at målrettet innsats er en av fire drivere for å oppnå koherens i skoleutvikling. Robinson (2014, s. 52) er også opptatt av at mennesker presterer bedre når det blir satt klare spesifikke mål. Ut fra mitt materiale er det vanskelig å se at det har blitt gjort på S1. På S2 har jeg noen møteagendaer som gir noen klare føringer for hva rektor forventer at skal gjøres, men uten at jeg kan se at mål er eksplisitt formulert. Jeg har ikke spurt lederne direkte om målstyring, men jeg tenker at hvis de hadde hatt klare mål så ville disse ha kommet fram under intervjuene. Kanskje opplever ledelsen på disse to skolene at det å sette mål for skolen er så krevende at de unngår å gjøre det.

Det å utvikle gode kollektive læringsprosesser er noe som tar tid. Det krever at lederne fungerer som gate-keepere som holder unna for alle gode initiativer som kommer til skolen utenfra (Paulsen, 2019, s. 115). Gode prosesser krever tid og fokus, og det er vanskelig å få til i en travel hverdag.

6.3.3 Muligheter og utfordringer med skolens kultur

I intervjuguiden har jeg ikke spurt direkte om skolens kultur, se vedlegg 1. Men som svar på andre spørsmål har jeg fått mye data som handler om skolens kultur. I dette kapittelet vil jeg derfor drøfte noen elementer ved skolens kultur som jeg mener har betydning for ledelsens muligheter til å utvikle PLF.

Skolens kultur har betydning for arbeidet i PLF (Berg, 2000). S1 er den største skolen, og det er der ledelsen opplever størst utfordringer med lærerkulturene. I kap. 6.1.5 har jeg analysert lærerkulturen på skolene i lys av Hargreaves (1996) lærerkulturer. Min studie viser noen tegn på individualisme, påtvunget kollegialt samarbeid og en balkanisert kultur på S1 (Hargreaves, 1996). Dette kan utgjøre en stor hindring for å få til kollektiv læring i PLF. Samtidig kan det å legge til rette for PLF være en måte å forme en kultur for samarbeid og profesjonell utvikling (Fullan & Quinn, 2017, s. 77).

På S1 er både rektor og avdelingsleder opptatt av psykologisk trygghet. De har snakket om det i ledergruppa, og begge mener det er viktig med psykologisk trygghet i ledergruppa, noe som også støttes av litteratur og forskning (Irgens, 2020, Paulsen, 2019). Avdelingsleder

trekker fram noen kjennetegn på psykologisk trygget som kan gi indikasjon på at det er noen grad av psykologisk trygghet. Han sier at de kjenner hverandre godt i ledergruppa, og at de er trygge på hverandre slik at de kan ha tøffe diskusjoner uten at det går utover det relasjonelle. Ifølge avdelingsleder tåler de godt å være uenige, de tør å være kritiske til hverandres synspunkter. Samtidig sier rektor at de etablerte i ledergruppa føler seg truet av de nye, noe som kan tyde på at tryggheten i gruppa ikke er så stor likevel. Det kan også være slik at noen i ledergruppa føler seg trygge, mens andre er mer usikre, uten at det blir eksplisitt uttalt. Uansett er det at ledergruppa er opptatt av og snakker om psykologisk trygghet et steg på veien som åpner muligheter for å arbeide med dette tema.

7 Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt problemstillingen ‘*hva karakteriserer ledelse av profesjonsfelleskap på to store videregående skoler?*’. Jeg har intervjuet rektor og en avdelingsleder på to skoler for å få en kvalitativ beskrivelse av hva som karakteriserer ledelse av PLF på disse to skolene. I dette kapittelet presenterer jeg de viktigste funnene og peker på implikasjoner for ledelse og videre forskning.

Jeg har funnet at rektor på S2 er opptatt av *tillit til lærernes profesjonelle skjønn*. Det å gi lærerne tillit er en viktig forutsetning for kollektiv læring (Tschannen-Moran & Gareis, 2017, Paulsen, 2019, Robinson, 2014, Utdanningsdirektoratet, 2019). Samtidig er jeg noe kritisk til om tillit er nok, og stiller spørsmål om rektor kunne legge mer til rette for lærende prosesser, og kanskje selv delta i det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen.

Videre har jeg funnet at det er noen *strukturelle utfordringer* som gjør det vanskelig å få PLF til å møtes jevnlig og få kontinuitet i arbeidet, særlig for fellesfaglærere. Lærerne på S1 har mange forskjellige klasser og utdanningsprogram, og timeplanene setter av lite tid som kan brukes til PLF. S1 er en større og mer kompleks skole enn S2, og det kan gjøre det vanskeligere å få til en god struktur.

Bruk av *ekstern hjelp* i PLF (Stoll et al., 2006) kan se ut til å være en underutnyttet mulighet. I min studie har jeg sett eksempler på at ledelsen har tatt inn eksterne foredragsholdere uten at dette nødvendigvis har ført til kollektiv læring. Hvis slike initiativ ikke er del av en prosess så vil det bare være en enkeltstående handling. Det kan være større potensiale i det at personalet tar et studium sammen, slik de skal på S1, eller at leder deltar i PLF med andre ledere.

Jeg har også funnet at *skolens kultur* har betydning for arbeidet i PLF (Berg, 2000). Min studie viser noen tegn på individualisme, påtvunget kollegialt samarbeid og en balkanisert kultur (Hargreaves, 1996). Dette kan utgjøre en stor hindring for å få til kollektiv læring i PLF.

Videre har jeg funnet at ledelsen på caseskolene opplever noe *motstand mot endringer* i personalet. På S1 har jeg vist eksempel på at lederne prøver å omgå lærernes handlingsteori, noe som antagelig ikke vil føre til varig endring (Robinson, 2014). På S2 virker ledelsen å være opptatt av å engasjere lærernes handlingsteori. De stiller spørsmål ved eksisterende

praksis og lar lærerne reflektere i PLF. Denne prosessen kan føre til at lærerne ønsker å prøve ut ny praksis, og eventuelt endre måten de underviser på (Robinson, 2014).

Det finnes mye litteratur, forskning og teori som beskriver hvordan man kan *lede kollektive læringsprosesser*, men det er en kompleks oppgave å få det til i praksis (Robinson, 2014).

Funn fra min studie viser noen eksempler på kunnskapsutviklende prosesser på skolene (Roald, 2012, Wells, 1999, Engestrøm, 2001), der ledelsen har en omforent prosess for utviklingsarbeidet, og ledelse er distribuert over personer og situasjoner (Spillane, 2006).

Funn fra S2 viser at det er mulig å få til kollektiv læring når fellesmøter fra hele skolen ses i sammenheng med avdelingsmøter som del av en helhetlig prosess.

Jeg har også funnet eksempler på at det ikke skjer kunnskapsutvikling i PLF, der ledelsen har tatt initiativer som ikke har blitt fulgt opp slik at det skjer kunnskapsutvikling. Jeg er litt overrasket over at jeg ikke fant flere eksempler på kunnskapsutvikling, og mer helhetlige prosesser. Det kan være mange grunner til det, for eksempel at det er vanskelig å anvende relevant kunnskap (Robinson, 2014), at det er mange strukturelle og kulturelle utfordringer, at ledergruppene er for ustabile, at skoler er løst koblede systemer (Weick, 2001), at lederne mangler kompetanse på kunnskapsutviklende møter og prosesser, eller at det er mangel på klare mål og derfor fragmentert innsats.

Jeg har gjennomført en casestudie der jeg har valgt ut to store videregående skoler. Det er rimelig å anta at funn fra denne studien kan være gyldig for mange videregående skoler i Norge. Styrken ved undersøkelsen er at jeg har gjort dyptgående intervjuer og samlet inn mye informasjon fra skolene. Svakheter ved undersøkelsen er at jeg kun har undersøkt to skoler, og at jeg kun har kvalitative intervjuer som empirisk grunnlag. Det kunne være aktuelt å gjøre fokusgruppeintervjuer av ledere fra flere skoler sammen, å intervjuere lærere om deres opplevelse av hvordan PLF blir ledet, og det kunne være interessant å observere arbeid i ulike PLF med fokus på formelle og uformelle lederes rolle og hvordan ledelse er distribuert. På den måten kunne jeg fått frem flere vinklinger på problemstillingen min.

Implikasjoner av denne studien for ledere kan være at det er viktig å legge til rette for gode strukturer for arbeid i PLF. Videre ser det ut til å være viktig at leder engasjerer lærernes handlingsteori når de opplever motstand mot utviklingsarbeid (Robinson, 2014). Siden funnene mine viser forholdsvis lav kompetanse i kunnskapsutviklende møter hos ledere på alle nivåer, kan det være et godt ledergrep å søke mer kompetanse på dette, for eksempel i

Roald (2012) eller Tanggaard og Brekke (2021). Den desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling i skolen (DEKOMP)⁴ skal bidra til at alle skoleeiere gjennomfører kompetanseutvikling for sine skoler. Det kan åpne for mulighet til samarbeid med høyskoler og universiteter, og vil kunne være til god hjelp i arbeidet med kollektiv læring på disse skolene og andre videregående skoler. Videre forskning er nødvendig for å se på hva kompetanseheving for ledere i kunnskapsutviklende møter og prosesser kan føre til.

⁴ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/>

Referanser

- Aas, M. (2011). *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap*. I Møller, J. & Ottesen, E. (Red.), Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. Universitetsforlaget.
- Aas, M., Andersen, F. C., Vennebo, K.F. & Dehlin, E. (2021). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen. Delrapport 1*.
https://www.udir.no/contentassets/1c63d7ab0e884fc7aa11744d72ee836e/2021-12-03-delrapport-1_forskning-pa-den-nasjonale-skolelederutdanningen_final.pdf
- Aas M. & Vennebo K.F. (2021) *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Abrahamsen, H. & Aas, M. (2019). *Mellomleder i skolen*. Fagbokforlaget.
- Andersen, S.S. (2013) *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. (2. utg.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Bang, H. (2020). *Organisasjonskultur*. (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Berg, G. (2000). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Gyldendal norsk forlag AS.
- Bryman, A. (2012). *Social Research methods*. Oxford University Press.
- Carlsten, S.C., Throndsen, I. & Bjørnsson, J.K. (2020). *TALIS 2018. Flere hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Hentet fra
https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/talis/filer/talis_2018_kortrapport2_fina1-%28002%29.pdf
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8 ed.). New York: Routledge
- Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5 ed.). SAGE Publications, Inc.
- Cuban, L. (1988). A fundamental puzzle of school reform. *Phi Delta Kappa*, 70(5). 341–344.

- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Emstad, A.B. & Birkeland, I.K. (2020). *Lærende ledelse. Skoleleders rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget.
- Engestrøm, Y. (2001). Expansive learning at Work. Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education at Work, Vol 14, No1*, 133-156
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoletviklingen. De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Kommuneforlaget AS.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Gyldendal norsk forlag AS.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable Leadership and *Development in Education: creating the future, conserving the past*. *European Journal of Education*, 42(2), 223–233.
<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00294.x>
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2000). The Three Dimensions of Reform. *Educational leadership*, 57(7), 30-33.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Helstad K., Juleik, N. & Klavenes, E.H. (2019) Faglederrollen i videregående skole – fra vaktmester til skoleutvikler I Helstad K. og Mausethagen S. (red.) *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s.145-162). Universitetsforlaget.
- Huffman, Olivier, D. F., Wang, T., Chen, P., Hairon, S., & Pang, N. (2016). Global conceptualization of the professional learning community process: transitioning from country perspectives to international commonalities. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 327–351.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1020343>

- Irgens, E. J. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I M. B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 217-231). Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. (2021). *Profesjon og organisasjon* (2. utg.). Vigmostad & Bjerke AS.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Vigmostad & Bjørke AS
- Jensen, R. & Aas, M. (2012). *Å utforske praksis. Videregående*. Oslo. Cappelen Damm AS
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen*. Cappelen Damm AS.
- Leithwood, K. (2016). Department-Head Leadership for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117–140.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044538>
- Lillejord, S., Bolstad, A. K., Fjeld, S. E., Lund, T., Myhr, L. A., & Ohm, H. M. (2021). *En skole for vår tid. Sluttrapport*
- Louis, K. S. (2015). Linking leadership to learning: state, district and local effects. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(3), 30321.
<https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30321>
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative Research Design. An interactive approach*. (3 ed). SAGE Publications Inc.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld St. 21 (2016-2017). *Lærelyst, tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

- Møller, J. (2011). *Rektorers profesjonsforståelse – faglig autonomi og administrativ underordning*. I Møller, J. & Ottesen, E. (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2019). Nye leder- og lærerroller i skolen – konsekvenser for rektorrollen. I Helstad, Kristin & Mausethagen, Sølvi (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*. OECD Publishing.
- OECD. (2013). *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing
- Ottesen, E., Hall, J., Gunnulfsen, A. E., Jensen, R. & Colbjørnsen, T. (2021). *Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger*. Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Paulsen, J.M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Vigmostad & Bjørke.
- Paulsen, J.M. (2021) *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Printy, S. M. (2008). Leadership for Teacher Learning: A Community of Practice Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187–226.
<https://doi.org/10.1177/0013161X07312958>
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm AS.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>

- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse: makt og tillit i moderne organisering*. Universitetsforlaget.
- Tanggaard, P. & Brekke, B. (2021). *Praktisk prosessledelse i skolen. Å lede samskapende lærings- og utviklingsprosesser*. Kommuneforlaget AS
- Tronsmo, E. (2020). Læreplanen og profesjonsfellesskapet. I *Bedre skole* 20(2) (27-33). Hentet fra https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/stengte-skoler-digital-hjemmeundervisning/nye-veier-og-varige-spor/profesjonsfellesskap/bs-02-2020-web_tronsmo.pdf
- Tschannen-Moran, M., Gareis, C.R. (2017). Principals, Trust, and Cultivating Vibrant Schools. In: Leithwood, K., Sun, J., Pollock, K. (eds) *How School Leaders Contribute to Student Success. Studies in Educational Leadership*, vol 23. Springer, Cham. https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/978-3-319-50980-8_8
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del. Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>
- Wahlstrom, K. L., Louis, K. S., Leithwood, K. & Anderson, S. E. (2010.). *Investigating the Links to Improved Student Learning: Executive Summary of Research Findings*. The Wallace Foundation.
- Weick. (2001). Making sense of the organization (pp. XII, 483). Blackwell.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.
- Whittington, R. (2006). Completing the Practice Turn in Strategy Research. *Organization Studies*, 27(5), 613–634. <https://doi.org/10.1177/0170840606064101>
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications. Design and methods*. SAGE Publications.

Vedlegg

Her presenterer jeg følgende vedlegg:

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3 – Møteagendaer fra Skole 2

Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1 Intervjuguide

Innledning:

- Kan du si litt om din bakgrunn og erfaring som skoleleder?

Læring i profesjonsfellesskap:

- Hva tenker du at læring i profesjonsfellesskap handler om/innebærer?
- Hva ser du som de viktigste lederoppagavene i forbindelse med kollektiv læring?

Kollektive læringsarenaer:

- Hvilke kollektive læringsarenaer finnes på avdelingen?
- Kan du fortelle litt om arbeidet i disse profesjonsfellesskapene?
 - o Deling
 - o Hvordan introduseres ny kunnskap?
 - o Lære av andre avdelinger/skoler?
 - o Prøve ut ny kunnskap?
- Kan du beskrive et møte der du mener det har foregått kollektiv læring?
 - o verktøy/ressurser/teknikker
 - o materialisering og/eller modellering
 - o data som utgangspunkt?
- Hvilke utfordringer ser du med disse møtene?
- Hvordan håndterer du uenigheter som kommer til uttrykk i møtene? Eksempel.
- I hvilken grad opplever du at det er trygghet i profesjonsfellesskapet for å dele dilemmaer eller noe man synes er vanskelig?

Organisatorisk læring:

- Hvordan legger du til rette for den kollektive læringen i personalet bidrar til praksisendringer i undervisningen?
- I hvilken grad mener du at profesjonsfellesskapet har utviklet en felles forståelse av nye begreper i fagfornyelsen? Hvordan har dere jobbet med dette?
- I hvilken grad opplever du at profesjonsfellesskapet har utviklet delte normer og verdier?

Støtte fra ledergruppa:

- Hvordan har ledergruppa jobbet sammen om strategier for innføringen av fagfornyelsen?

Avslutning:

- Er det noe du ønsker å legge til?
- Kan være aktuelt å få tilsendt dokumenter som beskriver noe av det vi har snakket om.

Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Ledelse av profesjonsfellesskapet under implementering av fagfornyelsen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få økt kunnskap om ledelse i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å beskrive og forstå hvordan avdelingsledere på videregående skole leder profesjonsfellesskapet under implementeringen av fagfornyelsen. Jeg ønsker å se på hvilke kollektive læringsstrategier som brukes som verktøy i implementeringsprosessen, og om implementeringen har ført til organisatorisk læring på skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo v/ Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om delta fordi skolen din arbeider med Fagfornyelsen. Utvalget er basert på kjennskap til skolene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer deltagelse i intervju. Det vil vare i ca. 60 min. I tillegg kan det innebære observasjon av møter under arbeid med Fagfornyelsen. Det kan også være aktuelt med fokusgruppeintervju. Det vil bli gjort lydopptak av informanter i intervju og observasjon.

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. Navn på samtykkeskjema oppbevares adskilt fra datamaterialet. Datamaterialet vil bli lagret på forskningsserver og på krypterte enheter som mellomlagring. Dataene samles av Katrine Wøien og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner eller presentasjoner. I tillegg vil en IT-teknikker og veileder ved ILS ha tilgang til datamaterialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, etter planen 31.12.2022. Datamaterialet arkiveres til 31.12.2022 for forskningsformål som er endelig tidspunkt for anonymisering.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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 (UIO) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Katrine Wøien, katrinew@viken.no, tlf 95800498

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) eller på
telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ann Elisabeth Gunnulfsen

Katrine Wøien

Veileder

Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ledelse av profesjonsfellesskapet ved implementering av Fagfornyelsen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju
- å delta i gruppeintervju
- at forskere observerer utvalgte møter

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Møteagendaer fra Skole 2

Agenda for fellesmøte 05.01.22

- ❖ **Kl. 13.15 – 14.45: Praksisprinsipper; introduksjon v/ rektor og arbeid i grupper (se gruppeoppsett nedenfor)**
- ❖ **Kl. 14.45 – 14.55: Pause**
- ❖ **Kl. 14.55 – 15.45: Info for alle:**

Gruppeoppgave:

Les nøye gjennom fellesdokumentet fra fjorårets gruppearbeid om resultatene fra elevundersøkelsen om VFL, elevmedvirkning og motivasjon og praksisprinsipper for lærere.

1. **Hvordan skal vi bruke prinsippene til å utvikle skolens undervisningspraksis? Skriv inn i fellesdokumentet, eller bruk Lotus diagrammet og lim inn i fellesdok.**
2. **Hvordan ser VFL, elevmedvirkning og motivasjon ut i (periode)planen for undervisningen i deres fag framover? Vis og del eksempler i fellesdokumentet.**

Agenda for digital planleggingsdag 19.01.22

Tema: Individuell vurdering for elevenes faglige og sosiale læring og utvikling både i fag og i orden og atferd.

Forberedelse: Sett dere godt inn i §§ 3-3, 3-4 og 3-10 om Individuell vurdering:

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>

- 📌 **Kl. 14.15 – 14.45:** Introduksjon v/ rektor om temaet ut fra ny vurderingsforskrift, resultater fra årets elevundersøkelse, elevrådsseminar om god undervisning og ansattes gruppearbeid den 05.01 om lærerens praksisprinsipper.

- 📌 **14.50 – 15.50: Gruppeoppgave.**

«God vurderingspraksis, der forventningene er tydelige og eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet, er en nøkkel til å tilpasse undervisningen.» (udir.no, om individuell vurdering).

Hvordan sikrer vi at «eleven er hovedaktør i egen læring»? Samarbeid og del fra egne fag.

✚ 15.50 – 16.15: Pause

✚ 16.15 – 17.00: Om vurdering i orden og atferd og sosial læring

«Formålet med vurdering i orden og i atferd er å fremme sosial læring, bidra til eit trygt og godt skolemiljø og gi informasjon om orden og atferd.» **Hvordan jobber vi med å «fremme sosial læring» (§ 3-10) innen rammene for ordensreglementet?**
Gruppeoppgave med case (se eget dokument med case.)

Agenda for fellesmøte 16.03.22 – Om standpunktvurdering

- Kl. 14.15 – 14.45: Nytt om standpunktvurdering - sammenhengen mellom underveis og slutt v/ avdelingsleder
- Egenvurdering ved hjelp av digitale verktøy v/ ass. rektor
- Kl. 14.45 – 15.45: Gruppearbeid om felles forståelse av standpunktvurdering (legg opp pauser etter gruppens behov)

Gruppeoppgave:

Sett dere godt inn i dette: [Standpunktvurdering \(udir.no\)](http://udir.no)

Tolkningsfellesskap om kompetanse:

Det er viktig at standpunktvurderingen er rettferdig. Vurderingspraksis blant lærerne må derfor bygge på en felles forståelse av den samlede kompetansen som er beskrevet i læreplanen, og hva som kjennetegner kompetanse på ulike nivå (karakterer). Systematiske diskusjoner og erfaringsdeling innad og på tvers av skoler er viktig i arbeidet med å utvikle felles forståelse av kompetanse og faglig vurderingsskjønn.

Ut fra udirs oppdatering, hva kjennetegner den samlede kompetansen ved standpunkt i deres fag? Hvordan skal eleven få vist sin kompetanse underveis og mot slutten av skoleåret?

En på hver gruppe lager et lite referat/notat som legges inn i fellesdokumentet.

Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD



Vurdering

Referansenummer

627450

Prosjekttittel

Ledelse av profesjonsfelleskap ved innføring av fagfornyelsen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ann Elisabeth Gunnulfsen, a.e.gunnulfsen@ils.uio.no, tlf: 97759928

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Katrine Wøien, katrinew@viken.no, tlf: 95800498

Prosjektperiode

17.01.2022 - 31.12.2022

Vurdering (1)

03.02.2022 - Vurdert

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.

OBSERVASJON MED LYDOPPTAK

Du skal gjennomføre observasjon med lydopptak. Husk at du må gi informasjon og innhente samtykke fra alle som er tilstede under observasjonen. Rektorer eller avdelingsledere kan ikke navngi andre personer under intervjuene eller under observasjon. Det kan være lurt at du

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

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: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av

personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!