

Eva Berg

PÅ VEI - SAMMEN - I SAMME RETNING

**Om utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i skolen gjennom
deltakelse i Ungdomstrinn i utvikling**

Masteroppgave i skoleledelse vår 2015

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Program for Lærerutdanning

Samarbeidsnettverket for mastergrad i skoleledelse

Eva Berg

På vei – sammen – i samme retning

Om utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i skolen
gjennom deltakelse i Ungdomstrinn i utvikling

Master i skoleledelse

2015

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fire års deltidsstudier ved NTNU i Trondheim. Det var ikke i mine tanker at jeg skulle fullføre en mastergrad da jeg startet høsten 2011. Jeg har imidlertid aldri angret på at jeg likevel valgte å stå løpet ut. Studiet har vært lærerikt og inspirerende og gitt meg nyttig kunnskap som jeg har kunnet ta i bruk i mitt daglige arbeid som skoleleder på kommunenivået helt fra begynnelsen.

Oppgavens tema er profesjonelle læringsfellesskap. Selv er jeg så heldig å være med i flere slike fellesskap. Nettverk Nordmøre er ett av dem. Dette fellesskapet av dyktige kolleger har inspirert meg til å starte på dette studiet for å utvikle meg som skoleleder og bidra til skoleutvikling både i egen kommune og i regionen. En stor takk til dere!

Takk også til rektorgruppa i Aure kommune som gjennom studiet tidvis har blitt brukt som «forsøkskaniner» i forbindelse med diverse oppgaver, kanskje særlig de første årene. En spesiell takk til Helge som stilte opp på pilotintervjuet og Gunn som leste korrektur og ga meg konstruktive tilbakemeldinger på slutten av skriveprosessen.

En stor takk til min veileder, Gunnar Engvik for raske tilbakemeldinger og innsiktsfull veiledning, og ikke minst for å ha utfordret meg underveis i arbeidet.

Til informantene som velvillig stilte opp og delte sine erfaringer med meg: Det var både lærerikt og interessant å få ta del i deres opplevelser knyttet til Ungdomstrinn i utvikling, og jeg er dere stor takk skyldig for at denne oppgaven ble en realitet!

Min arbeidsgiver, Aure kommune, fortjener takk for økonomisk støtte og for å ha vist forståelse for at det å kombinere masterstudier med heltids lederstilling til tider kan være en krevende øvelse.

Til slutt vil jeg takke familien min som alltid støtter meg og har tro på meg. En spesiell takk til yngstedatter Therese som også fullførte sine masterstudier i vår. Du har vært god å ha som refleksjonspartner, korrekturleser og psykisk støtte under hele skriveprosessen. Nå er vi endelig i mål!

Gullstein juni 2015

Eva Berg

Innhold

1. Innledning	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema	1
1.1.1. Ungdomstrinn i utvikling	2
1.1.2. Tidligere forskning og rapporter knyttet til Ungdomstrinn i utvikling	4
1.2. Problemstilling	6
1.3. Forforståelse og avgrensning	7
1.4. Oppgavens oppbygging	8
2. Teori	10
2.1. Organisasjonslæring	10
2.1.1. Et sosiokulturelt perspektiv på læring	10
2.1.2. Sosial læringsteori	11
2.1.3. Profesjonelle læringsfellesskap	13
2.1.4. Læring i profesjonelle læringsfellesskap	15
2.2. Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap	17
2.2.1. Instructional leadership	17
2.2.2. Transformasjonsledelse	18
2.2.3. Distribuert ledelse	19
2.3. Oppsummering	20
3. Metode	21
3.1. Metodisk tilnærming	21
3.1.1. Kasusstudier	22
3.2. Datainnsamling	23
3.2.1. Utvalg	23
3.2.2. Intervju	24
3.2.3. Dokumentundersøkelse	25
3.2.4. Transkribering	25
3.3. Analyse	26
3.4. Verifisering	27
3.5. Etiske vurderinger	28
4. Presentasjon av data	30
4.1. Skolens deltakelse i UiU	30
4.2. Hvordan beskriver aktørene endringer i skolens organisasjonskultur i prosjektet?	31
4.2.1. Visjon og mål	31
4.2.2. Forankring	32
4.2.3. Endring av skolekulturen	33

4.3.	Hvordan beskriver aktørene lærernes læring i prosjektet?	34
4.3.1.	Utvikling av kollektiv læring	34
4.3.2.	Bistand fra eksternt kompetansemiljø	35
4.3.3.	Endringer i klasserommet	36
4.4.	Hvordan beskriver aktørene skoleledelsens bidrag til utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i prosjektet?	37
4.4.1.	Ledelse av prosjektet	37
4.4.2.	Implementering	38
4.5.	Oppsummering av funn	38
5.	Drøfting	40
5.1.	Endring i skolens organisasjonskultur gjennom prosjektet UiU	40
5.2.	Lærernes læring i UiU	43
5.2.1.	Læring i praksisfellesskap	43
5.2.2.	Bistand fra eksternt kompetansemiljø	44
5.3.	Skoleledelsens bidrag til utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i UiU	45
5.3.1.	Organisering og tilrettelegging	46
5.3.2.	Skoleledelsen tett på	47
5.3.3.	Implementering av prosjektet	48
5.4.	Oppsummering av drøfting	49
6.	Avslutning	52
	Litteraturliste	55
	Liste over vedlegg	58

Sammendrag

Utgangspunktet for denne studien er den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling som er rettet mot ungdomstrinnet og som gjennomføres i perioden 2013 – 2017. Formålet er å øke elevenes motivasjon slik at de lærer mer og at flere fullfører videregående opplæring. Satsingen har skolebasert kompetanseutvikling som strategi. Dette skal bidra til at skolene utvikler seg til å bli lærende organisasjoner der lærerne samarbeider om å utvikle sin undervisningspraksis i profesjonelle læringsfellesskap.

Oppgavens overordnede problemstilling er: *Hvordan kan deltakelse i Ungdomstrinn i utvikling bidra til å utvikle profesjonelle læringsfellesskap i skolen?* For å finne svar på denne problemstillingen valgte jeg å gjennomføre en kasusstudie på en ungdomsskole som har deltatt i Ungdomstrinn i utvikling både i pilotprosjektet og i pulje1. Jeg har intervjuet fem sentrale aktører i prosjektet og jeg har analysert styringsdokumenter på kommune- og skolenivå der prosjektet er omtalt.

Den teoretiske innrammingen baserer seg på et sosiokulturelt perspektiv på læring og ledelse. Begrepet læring blir i denne oppgaven relatert til organisasjonslæring og læring i praksisfellesskap.

Sentrale funn viser at skolen er på vei til å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Deltakelse i prosjektet har vært en av flere viktige årsaker til dette. Utviklingen av samarbeidskultur mellom lærerne har kommet ulikt på de forskjellige trinnene.

Skoleledelsens ledelse av prosjektet er den faktoren som har størst betydning. Dette omfatter både praktisk organisering og tilrettelegging, involvering og tilstedeværelse og ikke minst skoleleders kompetanse når det gjelder å oversette reformideene til skolens kontekst.

Bistand fra eksterne kompetansemiljø har vært en viktig faktor for profesjonell utvikling hos personalet. Samarbeidet mellom kompetansemiljøet og skolen har vært inspirerende og lærerikt, men til tider også svært utfordrende.

Aksjonslæringsmetodikken har bidratt til profesjonelt samarbeid mellom lærerne og gitt skolen et verktøy for skoleutvikling både på kortere og lengre sikt.

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne masteroppgaven er utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i skolen gjennom deltakelse i den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling (heretter kalt UiU). Satsingen blir betegnet som en av de største skolesatsingene i nyere tid. Strategien er skolebasert kompetanseutvikling og involverer dermed alle skoleledere og lærere i alle landets ungdomsskoler i perioden 2013 – 2017. Formålet med og innholdet i UiU vil jeg komme nærmere tilbake til, men først vil jeg gjøre rede for hvorfor jeg har valgt å fokusere på utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i denne oppgaven.

Erfaringer fra tidligere reformer og skolesatsinger er at det er vanskelig å implementere nye ideer og praksiser i skolen. Aas (2013) viser til studier som konkluderer med at storskala læreplanreformer sjelden ble fullstendig implementert i skolen og derfor ikke førte til reelle endringer i klasserommet. Det kan være flere årsaker til dette, men noen studier viser at det å legge til rette for læringsfellesskap mellom ulike aktører er avgjørende for om endringene på skolenivå kan få betydning for endring av klasseromspraksis (Aas 2013, s.27).

Sentrale styringsdokumenter legger klare føringer for skolene om kollektiv utvikling av organisasjonen og understreker at dette er et ansvar både skoleledere og ansatte har. St.meld. nr.30 (2003 – 2004) *Kultur for læring* inneholder tydelige forventninger til skolelederne om å utvikle lærende organisasjoner:

Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter. For det første vil det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelyset på personalets læring og ikke bare elevenes læring. Kompetanse må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s.23).

Stortingsmeldingen framhever kunnskapssamfunnet som samlebetegnelse på den tiden vi er på vei inn i og at et avgjørende kjennetegn på dette er at både nasjoner, institusjoner og organisasjoner i økende grad blir avhengig av gode system for samarbeid og deling av kunnskap (Dale, Gilje og Lillejord, 2011).

Synet på lærernes kompetanse- og profesjonsutvikling har endret seg de siste årene fra et ensidig fokus på formell kompetanse til et økt fokus på å utvikle profesjonen gjennom hele

yrkesløpet ved blant annet deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap. St.meld.nr. 11 (2008 – 2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* har følgende forventninger til lærernes bidrag i profesjonelle læringsfellesskap:

Gode lærere er aktive bidragsytere i et profesjonelt fellesskap. De ser hvilke muligheter som ligger i endring og utvikling, og bidrar til å utvikle sin egen praksis og skolens læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 14).

Meld. St. 22. (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, legger følgende føringer for skolene:

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

Dette betyr at det må legges til rette for læringsfellesskap mellom lærerne i skolen samtidig som skolen må være åpen for impulser utenfra. For å styrke skolens endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling, må det fokuseres på de voksnes læring gjennom kollektive kompetansetiltak i stedet for ekstern kursing av enkeltlærere. Dette er føringer som ligger til grunn for UiU.

1.1.1. Ungdomstrinn i utvikling

Opptakten til UiU var Meld. St. 22 (2010 – 2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter* som signaliserte en satsing på ungdomstrinnet der det sentrale budskapet er at et mer praktisk, variert og utfordrende ungdomstrinn skal øke elevenes motivasjon og læring. Bakgrunnen for satsingen er forskning som viser at elevenes motivasjon for læring er lavest på ungdomstrinnet og at mange elever opplever undervisningen som lite relevant. Topland og Skaalvik (2010) gjennomførte en analyse av resultater fra Elevundersøkelsen våren 2010. Analysen er basert på svarene fra elever fra 5.trinn i grunnskolen til videregående opplæring. Et viktig funn er at elevenes motivasjon og innsats synker med økende alder (Topland og Skaalvik, 2010). Dette fører til at mange elever sakker akterut og at flere av dem aldri fullfører videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I forkant av meldingen gjennomførte Kunnskapsdepartementet dialoger med elever, lærere og foreldre på ungdomstrinnet og de søkte råd hos OECD for å finne en løsning på hvordan

ungdomstrinnet burde fornyes. Mange av svarene de fikk gikk ut på at arbeidsmåtene bør endres til å bli mer praktiske og varierte (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Med bakgrunn i stortingsmeldingen og behandlingen av den i Stortinget, behandlet Kunnskapsdepartementet i 2012 en strategi for ungdomstrinnet, *Motivasjon og mestring for bedre læring* (Kunnskapsdepartementet, 2012). Strategien innebærer at alle landets ungdomsskoler skal få tilbud om skolebasert kompetanseutvikling innenfor klasseledelse, regning, lesing og skriving i perioden 2013 – 2017. Organisasjonslæring og vurdering for læring skal være gjennomgående tema når skolene arbeider med ett eller flere av satsingsområdene. Utdanningsdirektoratet har utviklet nettressurser i form av bakgrunnsdokumenter som beskriver hva som kjennetegner god kvalitet innenfor hvert av satsingsområdene og de gjennomgående temaene.

I rammeverket for skolebasert kompetanseutvikling redegjøres det for de ulike aktørenes roller og ansvarsområder. Utviklingsarbeidet skal ledes av rektor ved den enkelte skole, og skolene tilbys bistand i utviklingsarbeidet av universitet og høyskoler som kommer til kommunen og skolene for å bistå skolene i utviklingsarbeidet. Kommunene mottar statlige midler til ressurslærer og til deltakelse på eksterne kurs og konferanser for ressurslærere, skoleledere og skoleeier. Ressurslærer skal også bistå rektor i utviklingsarbeidet og være en ressurs rettet mot lærerne. I hvert fylke blir det i perioden tilsatt utviklingsveiledere som først og fremst skal være en ressurs rettet mot skoleledere og skoleeier i arbeidet med organisasjonsutvikling. Skoleeier skal prioritere utviklingsarbeidet i kommunens planverk og støtte skolelederne og skolene i arbeidet, signalisere forventninger og etterspørre framdrift (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Sentralt i strategien er at kompetanseutviklingen skal foregå på den enkelte skole. I rammeverket for skolebasert kompetanseutvikling finner vi denne definisjonen:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid (Utdanningsdirektoratet 2013a, s.3).

Slik jeg tolker denne definisjonen, representerer strategien noe helt nytt. I stedet for individuelle kompetansetiltak satses det her på å heve kompetansen for hele organisasjonen. Dette økte fokuset på de voksnes læring og utvikling av organisasjonen stiller krav til skolelederne som skal lede arbeidet lokalt om kompetanse i læringsledelse og organisasjonsutvikling. I strategidokumentet beskrives forventningene til skolelederne slik:

«(...) utviklingen av en kollektivt orientert kultur på egen skole som skal skapes ved å legge til rette for økt profesjonsfellesskap gjennom samarbeid, refleksjon og erfaringsdeling» (Kunnskapsdepartementet 2012, s.12).

Målsettingen om å videreutvikle skolen som organisasjon handler om å utvikle skolens kapasitet til både individuell og kollektiv læring og kontinuerlig forsøke å forbedre skolens evne til å forbedre seg. Dette krever mer enn individuell kompetanseutvikling. Det fordrer også en tilrettelegging for læring på alle nivå (Irgens, 2014). I den sammenhengen vil jeg framheve bakgrunnsdokumentet for arbeid med organisasjonslæring som et viktig dokument (Utdanningsdirektoratet, 2013 b).

1.1.2. Tidligere forskning og rapporter knyttet til Ungdomstrinn i utvikling

Jeg vil her presentere forskning og rapporter knyttet til UiU og trekke fram noen funn som er relevante for denne studien:

Det ble gjennomført en studie i 2013 som presenteres i rapporten «En gavepakke til ungdomstrinnet?» (Postholm m.fl., 2013). Studien bygger på både kvalitative og kvantitative data fra piloteringen og omfatter alle aktører i pilotprosjektet. Studien som ble gjennomført 8 – 9 måneder etter at pilotperioden startet, viser at det er store forskjeller mellom skolene i hvor stor grad de har lyktes med å heve kvaliteten på undervisningen, og at dette i stor grad avhenger av skoleledelsen. Skoleledere som legger til rette for samarbeid mellom lærerne og som følger opp dette samarbeidet på en aktiv måte, bidrar til å utvikle et distribuert lederansvar der lærerne selv tar ansvar for egen og kollegers utvikling. Slike skoleledere er tydelige på at samarbeid og kollektiv læring er nødvendig for å lykkes med å utvikle undervisningen. Ved skoler som ikke lykkes så godt, mangler skoleledelsen systematikk og målrettethet. Lærernes læring blir derfor lite koordinert og i stedet fragmentert og individualisert. Et hovedinntrykk som støttes av både kvalitative og kvantitative funn, er at observasjon og erfaringsdeling oppfattes som en viktig del av skolebasert kompetanseutvikling. Observasjon av spesifikke elementer innenfor bestemte tema hever kvaliteten på kollegaveiledningen, og samarbeidet mellom lærerne fører til at de utvikler sterke profesjonelle og sosiale relasjoner på arbeidsplassen. Det er skoleledelsens ansvar å legge til rette for at dette skjer. Studien viser at en bevisstgjøring av den kunnskapen som allerede eksisterer i skolen, gjør det mulig å utvikle en felles forståelse og et felles utgangspunkt for utvikling (Postholm m.fl., 2013).

Den andre rapporten viser til en undersøkelse som ble gjennomført våren 2014 av Lærerutdanningsregion 5 – Midt Norge av skoler i pulje 1 i UiU i Sør-Trøndelag (Fjørtoft, Engvik, Bysveen og Dons, 2014). Oppmerksomheten i denne undersøkelsen er rettet mot skolebasert kompetanseutvikling i regionen med vekt på utviklingsprosesser ved egen arbeidsplass for lærere, skoleledere og skoleeiere. Måletidspunkt for denne undersøkelsen er 8-9 måneder etter starten på pulje 1. Hovedfunn når det gjelder læringsfellesskap i egen skole, er at rektorene rapporterer at det er fra middels til stor grad læringsfellesskap og at det er enkeltvariablene «Vi deler erfaringer» og «vi lærer av hverandre» som skårer høyest. Lærerne melder at det er nyttig å reflektere over egen praksis. Skolene gir uttrykk for at skolebasert kompetanseutvikling er en læringsprosess som angår hele organisasjonen og at prosessen er forankret i skolens egne behov. Flere skoler rapporterer at de har utviklet en bedre delingskultur både innad på trinnet og på tvers av trinn, men at «ting tar tid.» Et fåtall av lærerne har vært noe skeptisk, men alle skolene har meldt at det store flertallet har deltatt aktivt i prosjektet. Skolebasert kompetanseutvikling har ført til et ønske om endring i skolens organisasjonskultur. Lærerne beskriver utvikling av et felles profesjonelt språk og mer muntlig erfaringsdeling som et resultat av prosjektet. Samarbeidet med tilbyderne beskrives som positivt. Lærerne melder også at samlingene med tilbyderne er nyttige når de får både teori og praksis og at dette relateres til egen undervisning og de får modellert en mulig arbeidsmetode. Forankringen av prosjektet oppleves ulikt. Noen lærere rapporterer om nokså store utfordringer knyttet til forankring fordi prosjektet kom som et innspill utenfra. De fleste skolene uttrykker at det er rektor som leder prosjektet selv om mange oppfølgingsoppgaver er delegert til trinnene (Fjørtoft m.fl., 2014).

Utdanningsdirektoratet leverer årlig en hovedrapport om satsingen til Kunnskapsdepartementet. Formålet med rapporten er å presentere indikatorer som viser hvordan implementeringen av satsingen manifesterer seg over tid og for eventuelt å kunne korrigere en uheldig utvikling tidligst mulig. Indikatorrapporteringen for 2015 inneholder også fylkesmennenes oppsummering etter avslutningen av pulje 1 høsten 2014, analyse av elevundersøkelsen for 2013 og 2014 og en spørreundersøkelse gjennomført av NIFU på vegne av Utdanningsdirektoratet av skoleledere og skoleeiere der hensikten var å evaluere virkemidlene i satsingen. Analysen av elevundersøkelsen viser ingen forskjeller i skåre mellom skoler som deltar eller har deltatt i satsingen og skoler som ikke er med. Fylkesmennenes oppsummering av pulje 1 viser at alle involverte er enige om at de etter endt pulje fortsatt er i prosess og ikke i mål. Det er bred interesse for å fortsette utviklingsarbeidet

etter prosjektperioden. Skolebasert kompetanseutvikling har generelt ført til mer lærersamarbeid, mer fellestid og samarbeidstid, mer kollektivt orienterte lærere, mer transparent praksis i klasserommet, større grad av systematikk i arbeidet og etablering av systemer for deling av kunnskap, erfaringer og undervisningsopplegg. Av utfordringer pekes det på vansker med å finne tid til utviklingsarbeidet og manglende motivasjon hos enkeltlærere. Den største utfordringen har vært samarbeidet med UH-sektoren og dette begrunnes med opplevelsen av at UH-sektoren har manglende erfaring og kompetanse fra ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I rapporten om spørreundersøkelsen til skoleledere og skoleeiere våren 2014 tegner skolelederne et positivt bilde av prosjektet og de sentrale virkemidlene i prosjektet benyttes i stor grad. Skolelederne uttrykker positive forventninger til langtidseffektene av prosjektet, blant annet når det gjelder bedre undervisningspraksis. Skolelederne som har deltatt i nettverk er gjennomgående mer positive til prosjektet enn de som ikke deltok. Skoleeierne har god kjennskap til satsingen og sier at den er forankret i skoleeiers planverk. Skoleeierne uttrykker større tro på kvalitetsøkning i samarbeidet mellom skoleeier og skoleledere enn det skolelederne gjør (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Alle rapportene viser at det har skjedd endringer i skolen gjennom deltakelse i prosjektet. Jeg stiller meg likevel spørsmålet om dette vil føre til varige endringer i skolens organisasjonskultur, og som en følge av det, endring i lærernes profesjonelle samarbeid, slik at kontinuerlig forskning på og utvikling av egen praksis blir en naturlig del av deres arbeidsdag. For å finne ut mer om det ønsket jeg å ta et dypdykk inn i én ungdomsskole.

1.2. Problemstilling

Med bakgrunn i innledningen har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan kan deltakelse i Ungdomstrinn i utvikling bidra til å utvikle profesjonelle læringsfellesskap i skolen?

For å avgrense problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan beskriver aktørene endringer i skolens organisasjonskultur i prosjektet?*

Strategidokumentet for UiU inneholder forventninger om at alle skolene i satsingen utvikler en kultur for deling, refleksjon og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2012). Stoll, Bolam, McMahon, Wallace og Thomas (2006) viser til flere kjennetegn på profesjonelle

læringsfellesskap. Jeg ønsker å undersøke om noen av disse kjennetegnene kan identifiseres i kulturen ved skolen ved slutten av prosjektperioden. Hargreaves og Fullan (2014) beskriver to hovedkategorier av organisasjonskulturer; Individualisme og samarbeidsbaserte kulturer. Innenfor samarbeidsbaserte kulturer finner vi ulike typer og ikke alle er like hensiktsmessige. Jeg vil undersøke hvilke av disse kulturene som er mest dominerende ved kasusskolen i min oppgave.

2. Hvordan beskriver aktørene lærernes læring i prosjektet? Organisasjonslæring er et viktig element i satsingen. Strategidokumentet for UiU signaliserer forventninger om at lærerne samarbeider med kolleger og deler erfaringer med sikte på å øke egen og kollegiets kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2012). Jeg vil ved hjelp av dette forskningsspørsmålet undersøke hvordan skolen har utviklet kollektiv læring hos personalet og hvordan de har lagt til rette for dette. Teoretisk bakteppe vil være Wengers (2004) sosiale læringsteori om læring i praksisfellesskap. Siden dette handler om læring i profesjonelle læringsfellesskap vil jeg sette søkelyset på aksjonslæring som metodikk og betydningen av å bringe teori inn i praktikernes refleksjonsprosesser.

3. Hvordan beskriver aktørene skoleledelsens bidrag til utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i prosjektet? Rammeverket for UiU understreker skoleledelsens betydning og det blir presisert at det er rektor som skal lede prosjektet ved sin skole (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Ved hjelp av dette forskningsspørsmålet vil jeg undersøke i hvilken grad rektor og hans ledergruppe har lagt til rette for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap gjennom dette prosjektet. Ulike perspektiver på ledelse kan være egnet til å lede skoleutvikling. Jeg vil knytte skoleledelsens ledelse av prosjektet opp mot Instructional leadership, Transformasjonsledelse og distribuert ledelse.

1.3. Forforståelse og avgrensning

Da jeg skulle bestemme meg for kasusskole, falt valget ganske raskt på Dalen ungdomsskole. En viktig årsak til det er at skolen har deltatt i UiU både i piloten og i pulje 1. Forskning på utviklingsarbeid slår fast at endring tar tid, og jeg antar derfor at deltakelse over en lengre tidsperiode vil ha betydning for utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap. En annen viktig årsak er at jeg har en viss kjennskap til kommunen og jeg har en oppfatning av at dette er en kommune som har arbeidet godt med skoleutvikling over flere år. På regionale samlinger har både skolefaglig ansvarlig i kommunen, rektor og ressurslærer ved

ungdomsskolen hatt innlegg om skolens arbeid med UiU. Dette har vakt min interesse for å finne ut mer om hvordan de arbeider. Det kan imidlertid svekke overføringsverdien til andre skoler at kassusskolen i denne undersøkelsen har deltatt i prosjektet både i piloten og pulje 1. Denne betenkeligheten vil jeg redegjøre nærmere for i metodekapitlet.

Jeg er skolefaglig ansvarlig i en annen kommune og er opptatt av å undersøke hva som fremmer utvikling og lære av andre som har lykket med utviklingsarbeid. Problemstillingen er formulert på en slik måte at jeg forutsetter at kassusskolen har utviklet profesjonelle læringsfellesskap gjennom dette prosjektet. Dette er en antakelse jeg har og som er preget av min for forståelse av at dette er en utviklingsorientert kommune og skole. Med bakgrunn i erfaringer fra tidligere utviklingsarbeid har jeg også en antakelse om at forventningene fra nasjonale myndigheter om utvikling av en kollektivt orientert kultur på skolen ikke er like godt institusjonalisert hos skolelederne som forventningene om å bedre elevenes kompetanse i de grunnleggende ferdigheter.

På grunn av oppgavens omfang og fordi formålet med denne studien er å belyse skolens arbeid med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap, har jeg valgt å avgrense studien til skoleledelsens arbeid med prosjektet. I tillegg til skolens ledergruppe har jeg også intervjuet skolefaglig ansvarlig i kommunen og skolens ressurslærer. Grunnen til det er at jeg er av den oppfatning at begge på hver sin måte har vært sentrale aktører i prosjektet. Selv om jeg har valgt å fokusere på skolefaglig ansvarlig som representant for administrativ skoleeier i denne studien, er også det politiske nivået representert gjennom styringsdokumenter både på skole- og kommunenivå som en del av empirien. I senere evalueringer av UiU ved Dalen ungdomsskole mener jeg at lærer- og elevperspektivet bør løftes sterkere fram og gis en større plass.

1.4. Oppgavens oppbygging

I første kapittel redegjør jeg for hva som er bakgrunnen for temavalget, problemstilling og forskningsspørsmål samt egen for forståelse og avgrensninger gjort i studien. I kapittel 2 presenteres studiens teoretiske innramming som jeg vil bruke for å analysere problemstillingen i drøftingskapitlet. Fokuset i dette kapitlet er kollektive læringsprosesser og ulike ledelsesperspektiver som bidrar til å fremme kollektiv utvikling. Studiens metodiske tilnærming omtales i kapittel 3. Her blir det gjort rede for metodevalg, forskningsdesign og fremgangsmåten i datainnsamlingen. I kapittel 4 presenteres den innsamlede empirien med

bakgrunn i forskningsspørsmålene og med en oppsummering av det jeg mener er de viktigste funnene knyttet til problemstillingen. Disse funnene drøftes så i kapittel 5 opp mot studiens teoretiske innramming og til slutt i kapitlet vil jeg forsøke å besvare problemstillingen. I kapittel 6 samler jeg trådene og gir noen oppsummerende og avsluttende betraktninger om hvilke implikasjoner dette gir for kasusskolens videre arbeid og for videre forskning.

2. Teori

I dette kapittel vil jeg gjøre rede for mitt teoretiske utgangspunkt og rammeverk for denne studien. Utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i skolen er problemstillingen jeg ønsker å belyse. For å undersøke dette har jeg valgt å avgrense studien med tre forskningsspørsmål som omhandler organisasjonsutvikling, lærernes læring og skoleledelsens ledelse og tilrettelegging for kollektive læringsprosesser i skolen. Med utgangspunkt i de to første forskningsspørsmålene vil jeg i første delen av kapitlet drøfte begrepene læring og organisasjonsutvikling. Dette velger jeg å gjøre med utgangspunkt i et konstruktivistisk læringssyn i et sosiokulturelt perspektiv som jeg vil beskrive nærmere i kapittel 2.1. For å utdype dette perspektivet presenteres Wengers (2004) sosiale læringsteori som handler om læring gjennom deltakelse i praksisfellesskap. Profesjonelle læringsfellesskap og praksisfellesskap er begreper som har mye til felles, men som likevel ikke er synonyme begrep. Dette vil jeg drøfte nærmere i kapittel 2.1.3. der jeg vil definere begrepet profesjonelle læringsfellesskap og gjøre rede for relevant forskning om hva som kjennetegner profesjonelle læringsfellesskap og hvilke kollektive læringsprosesser som knyttes til begrepet.

Mitt tredje forskningsspørsmål fokuserer på ledelse av kollektive læringsprosesser i skolen. En rekke empiriske studier viser at en forutsetning for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap er aktiv støtte fra ledere på alle nivå (Stoll m.fl. 2006). I andre delen av kapitlet vil jeg sette søkelyset på ledelsens betydning gjennom å fokusere på ulike perspektiver på ledelse som kan fremme kollektiv læring og utvikling i skolen.

2.1. Organisasjonslæring

2.1.1. Et sosiokulturelt perspektiv på læring

Dysthe (1999) beskriver tre generelle perspektiv på læring: Behavioristisk, kognitivt og sosiokulturelt. De tre perspektivene har sitt utspring i ulike kunnskapssyn. Behaviorismen, som representerte hovedlinjen innenfor læringspsykologien i mange tiår, har et empirisk kunnskapssyn der det blant annet legges vekt på at kunnskap er objektivt gitt og bygger på empirisk erfaring. Kognitivismen som har stått sentralt innenfor psykologisk forskning på læring og tenkning fra 1970-årene, bygger på et rasjonalistisk kunnskapssyn der vekten legges på det enkelte menneskets rasjonelle evne til å forstå og danne seg begrep og på den måten skaffe seg kunnskap. Kunnskap blir innenfor dette perspektivet sett som en forløsning av

kapasiteter som er latent i mennesker. I det sosiokulturelle perspektivet legges det avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Postholm, 2010). Derfor blir interaksjon og samhandling sett på som helt grunnleggende for læring. Det sosiokulturelle perspektivet har sine røtter tilbake til blant annet John Dewey (1859 – 1952) og Lev S. Vygotsky (1886 – 1934). Dewey stod for et pragmatisk kunnskapssyn som vil si at kunnskap blir konstruert gjennom praktisk aktivitet der grupper av mennesker samhandler innenfor et kulturelt fellesskap («learning by doing»). Vygotsky mente sosial samhandling er utgangspunktet for læring og ikke bare en ramme rundt læring (Dysthe, 1999). Dysthe understreker dialogens betydning for forståelse og meningsskaping. Mening og forståelse kan ikke overføres fra en person til en annen, det oppstår i selve kommunikasjonssituasjonen, i samspillet mellom de ulike stemmene som konfronterer hverandre og utvider forståelsen til den enkelte. Det er i spenningen mellom de ulike stemmene at ny innsikt og forståelse oppstår, men da må stemmene utfordre og påvirke hverandre, ikke bare eksistere ved siden av hverandre (Dysthe, 1999).

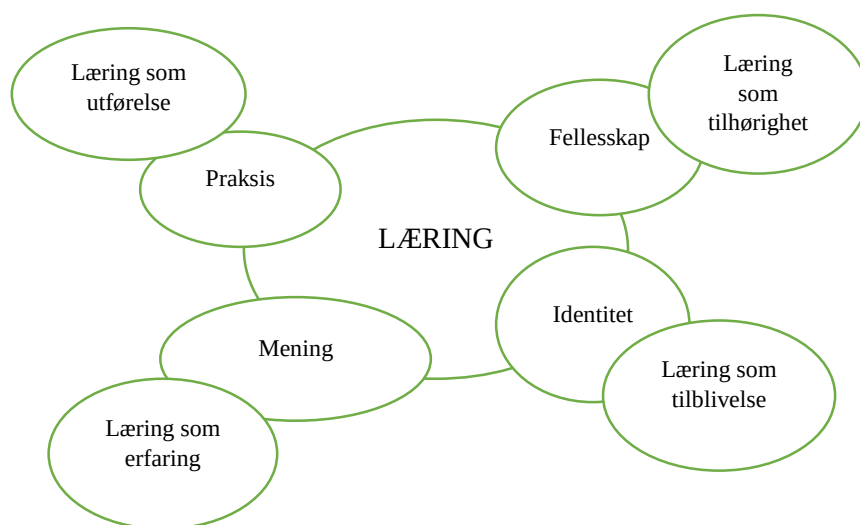
2.1.2. Sosial læringsteori

Wenger (2009) hevder, i likhet med Vygotsky, at læring er et grunnleggende sosialt fenomen og at det fra tidenes morgen har eksistert praksisfellesskap mellom mennesker som har vært avgjørende for deres læring og utvikling. Dette er uformelle grupperinger av mennesker som har noe til felles, som en oppgave, en utfordring eller en interesse. Vi har alle tilhørighet til praksisfellesskap både hjemme, på jobben og i fritiden. De fleste av oss tilhører ulike praksisfellesskap, de vil skifte i løpet av livet og vi innehar ulike posisjoner i ulike praksisfellesskap (Wenger 2004).

Tre dimensjoner utgjør kjernen i praksisfellesskaper: Gjensidig engasjement, felles virksomhet og et felles repertoar. Praksisfellesskapet har en felles oppgave og kommer fram til en felles fortolkning av hvordan oppgaven skal løses. Alle medlemmene må føle en gjensidig forpliktelse overfor det medlemmene i fellesskap har kommet fram til. Medlemmene har et felles repertoar i form av artefakter, struktur og kultur. Deltakelse i praksisfellesskap former vår identitet og identitetsdannelsen er i kontinuerlig utvikling.

Praksisfellesskapet beskrives som en uformell gruppe med et felles engasjement, virksomhet eller repertoar og at gruppen som regel ikke har noen formell ledelse. Ved de fleste skoler av en viss størrelse er lærerne organisert i team. Dette er en lederstyrt organisering. Jeg mener

likevel at det kan utvikles et fellesskap blant lærerne på teamet og at det foregår læring blant lærerne slik Wenger beskriver et praksisfellesskap. Det samme kan sies om skolens ledergruppe. Det kan også organiseres andre grupperinger på en skole som for eksempel aksjonslæringsgrupper som jeg mener også kan betegnes som praksisfellesskap. For å utdype dette vil jeg bruke en modell som viser Wengers fire viktige læringskomponenter (Wenger, 2004, s.15) og jeg vil bruke eksempler fra lærersamarbeidet i skolen for å konkretisere teorien:



Figur 1. Komponenter i en sosial teori om læring (Wenger 2004).

Wenger forklarer *mening* som en betegnelse på menneskers skiftende evne til, individuelt og kollektivt, å oppleve både livet og verden som meningsfullt. I et praksisfellesskap vil det blant medlemmene være en kontinuerlig forhandlingsprosess for å komme fram til felles mening. I et lærerteam eller en aksjonslæringsgruppe kan dette dreie seg om erfaringsdeling og refleksjon som fører til en felles praksis.

Praksis forklarer Wenger som en betegnelse for de felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver, som kan støtte handlingen. Dette er det som teamet eller gruppen faktisk foretar seg. Praksisbegrepet omfatter både det som er eksplisitt (språk, dokumenter, reguleringer) og implisitt (grunnleggende antakelser, felles oppfatninger og forståelser). Læring er den praksisen som finner sted. Lærerteamet eller aksjonslæringsgruppen kan, for

eksempel, før de handler, ha diskutert ulike opprettholdende faktorer. Dette innebærer å se med kritisk blikk på egen atferd og egne handlinger i klasserommet.

Fellesskap handler om de sosiale strukturene i praksisfellesskapet og hvordan den enkelte deltakers handling har status som viktig og verdifull. For at den enkelte deltaker skal oppleve reell deltakelse, er det viktig at hans eller hennes meninger, synspunkter og erfaringer blir lyttet til av resten av teamet.

Den siste komponenten *identitet*, er ifølge Wenger en betegnelse på hvordan læring endrer hvem vi er og utvikler en ny identitet knyttet til det vi gjør innenfor rammen av praksisfellesskapet. Vi kan si at identitet skapes gjennom deltakelse i praksisfellesskapet (Wenger 2004).

2.1.3. Profesjonelle læringsfellesskap

Profesjonelle læringsfellesskap er et sentralt begrep i denne studien. Jeg vil nå se nærmere på hva som kjennetegner dette begrepet, hva er likt og hva skiller det fra Wengers (2004) praksisfellesskap og hvilke skolekulturer er det som kan betegnes som profesjonelle læringsfellesskap. Aas (2013) skriver at begrepet profesjonelle læringsfellesskap er et av honnørordene som brukes for å fange opp det særegne ved skolens voksne fellesskap. Det finnes ingen universell definisjon av begrepet profesjonelle læringsfellesskap. Begrepet vil tolkes ulikt i ulike kontekster. Men det ser ut til å være bred internasjonal enighet om at profesjonelle læringsfellesskap handler om en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk undersøker sin egen praksis:

An inclusive group of people motivated by a shared learning vision, who support and work with each other to inquire on their practice and together learn new and better approaches to enhance student learning (Stoll m.fl., 2005, s.1).

Begrepet, slik det her beskrives, kan ha mange likhetstegn med Wengers (2004) praksisfellesskap da det i begge tilfeller dreier seg om grupper av personer som deler et felles engasjement, oppgave eller utfordring. Begrepet profesjonelle læringsfellesskap er imidlertid slik jeg tolker det, knyttet til arbeidsplassen og som regel organisert fra ledelsens side og betinger ikke frivillig deltakelse.

Skoler som kan karakteriseres som profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes ved at de arbeider med felles visjon og verdier, felles ansvar for elevenes læring, reflekterende

profesjonelle undersøkelser og samarbeid. I tillegg trekkes gjensidig tillit, respekt og støtte mellom kolleger fram som viktige faktorer (Stoll m.fl., 2006).

Stoll m.fl. (2005) trekker fram tre viktige prosesser i utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap. Disse er å optimalisere ressurser og strukturer, fremme profesjonell læring, evaluere og opprettholde, lede og administrere utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap.

Hargreaves og Fullan (2014) beskriver to hovedkategorier av profesjonelle kulturer i skoler: Den individualistiske og den samarbeidsbaserte kulturen. Den individualistiske kulturen har nok vært den rådende kulturen i skolene og noen vil vel si at den preger mange skoler fremdeles. Irgens (2007) viser til en norsk studie som konkluderer med at kollektivt orienterte skoler gjør det bedre enn individuelt orienterte skoler. Hargreaves og Fullan (2014) peker på at ikke alle former for samarbeidsbaserte kulturer er hensiktsmessige. De nevner som eksempel på dette balkaniserte skolekulturer som vi kan finne igjen i videregående skoler med sterkt fokus på fagseksjoner og i grunnskoler der lærere ofte jobber på forskjellige trinn og avdelinger og der de ulike trinnene og avdelingene kan danne sine egne separate kulturer. Kunstig kollegialitet er en annen form for samarbeidsbasert kultur som Hargreaves og Fullan (2014) også mener kan være uhensiktsmessig. Denne kulturen karakteriseres av formelle, spesifikke, byråkratiske prosedyrer som for eksempel kollegaveiledning og mentorprogrammer. Hargreaves og Fullan (2014) påpeker at dette ikke nødvendigvis behøver å være negativt. Utvikling av en kollektiv kultur oppstår ikke av seg selv, og kunstig kollegialitet kan være et springbrett til dypere måter å samarbeide på. De problematiserer hvor mye ledelsen skal dytte på for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Hvis ingen «pusher» eller tar initiativ, kan det være en viss bekymring for at individuelt autonome lærere ikke prioriterer meningsfylt interaksjon med kolleger. Spørsmålet er hvor mye en skal «pushe» og om en kanskje heller skal forsøke å trekke til seg folk gjennom interessante endringstiltak via en spennende prosess (Hargreaves og Fullan 2014, s. 136 – 138).

Selv om det ideelle er å få de ansatte motivert for endringer, er det ikke uvanlig at nye reformer og satsinger møter motstand når de skal implementeres i skolen. Røvik (2014a) hevder at motstandsdyktigheten er særlig stor overfor endringsforsøk som kommer utenfra og som skal gjennomføres raskt. Dersom de nye ideene ikke samsvarer med det som lærerne oppfatter som erfaringsbaserte og godt innarbeidede måter å arbeide med elevens læring på, kan det skje at de nye ideene blir frastøtt. Motstand mot endringer i skolen kan arte seg på ulike vis og behøver ikke nødvendigvis å uttrykkes eksplisitt. Dale, Gilje og Lillejord (2011) bruker begrepet *fabrikking* for å beskrive måten skoler og lærere presenterer seg på ved at

de fabrikkerer virkelighetsbilder som støtter reformideene, mens de i virkeligheten opprettholder eksisterende praksis som de nødig ønsker å endre. Fabrikking kan gjøre det vanskelig å utvikle felles verdier og felles ansvar for gjennomføring av nye reformer i skolen og få alle til å trekke i samme retning (Dale, Gilje og Lillejord, 2011, s. 23-24).

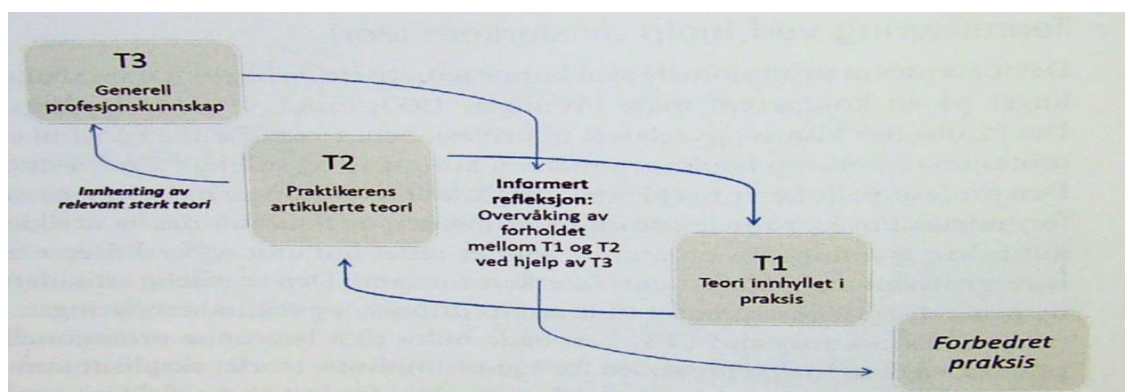
2.1.4. Læring i profesjonelle læringsfellesskap

Som vi så i kapittel 2.1.3. beskriver Stoll m.fl. (2006) reflekterende profesjonelle undersøkelser som et av kjennetegnene på profesjonelle læringsfellesskap. Emstad (2014) viser til Dewey som vektlegger refleksjon og erfaring som utgangspunkt for læring og at erfaring er av grunnleggende betydning for vår tilegnelse av kunnskap. Refleksjon er ifølge Postholm (2007) nøkkelen til læreres læring og utvikling av undervisningspraksis. Emstad (2014) hevder at det derfor er viktig at det skapes tid og rom for refleksjon i skolen, men hun understreker at det også er viktig å undersøke hvordan lærerne reflekterer. Aksjonslæring er en metode som er mye brukt i skolene som deltar i UiU og som kan knyttes til reflekterende profesjonelle undersøkelser. Tiller (2006) definerer aksjonslæring som «en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess som er støttet av kolleger der intensjonen er å få gjort noe» (Tiller 2006, s.52).

Det å reflektere over egen praksis er imidlertid ikke nok. Ertsås og Irgens (2012) hevder at for å bli oppfattet som profesjonelle må lærere gjøre sin egen praksis til gjenstand for kritisk refleksjon og analyse, være i stand til å begrunne sine handlinger på en kompetent måte overfor så vel kolleger som elever, foreldre, ledere og andre samfunnsinstanser. Derfor kan det å bringe teori inn i refleksjonene bidra til at nye tanker får innpass og at deltakerne får en utvidet bevissthet og ny felles forståelse av det som teamet eller aksjonslæringsgruppen har fokus på. Ertsås og Irgens (2012) viser til Weniger (1953) når de beskriver tre ulike nivå av det gjensidige avhengighetsforholdet mellom teori og praksis.

T1, teori av første grad finnes i all praksis og er ofte skjult, men kommer til syne gjennom praktikernes handlinger. T2, teori av andre grad, handler om praktikernes uttalte teori som er deres begrunnelse for egne valg. T3, teori av tredje grad, er «teoretikernes teori» med en metateoretisk og refleksiv funksjon. Dette kan være forskningsbasert teori, styringsdokumenter og andre føringer for hvordan lærerarbeidet skal utføres på en profesjonell måte. T3 kan bidra til at handlinger blir mer rasjonelle og bevisste gjennom praktikernes åpenhet og refleksjon. I lærernes kunnskapsutvikling og profesjonelle

yrkesutøvelse kan T1 forbedres gjennom at den uttalte teorien, T2 formuleres. T3 kan bidra til at kunnskapsutviklingen ikke bare forankres i praktikernes erfaringer, men også legitimeres på grunnlag av forskningsbasert teori og styringsintensiver. Lærerne må utfordres til teoretisering og kritisk refleksjon. Figur 2 illustrerer et utsnitt av en kontinuerlig teoretiseringsprosess som kjennetegner profesjonelle lærere (Ertsås og Irgens, 2012, s.200 – 204):



Figur 2. Læreres kunnskapsutvikling gjennom teoretisering (etter Ertsås(2011) i Ertsås og Irgens 2012)

Helen Timperley og hennes medarbeidere har sammenfattet i rapporten *Teachers Professional Learning and Development* (2007) syv faktorer som har positiv effekt på læreres profesjonelle læring og utvikling. Disse faktorene er: 1) Å sørge for å sette av tilstrekkelig med tid til lærernes arbeid med utviklingsarbeidet og bruke tiden effektivt. 2) Bistand fra eksterne eksperter, 3) Fokus på hensikten med utviklingsarbeidet heller enn frivillig deltakelse. 4) Utfordrende diskusjoner om læreres forestillinger om læring. 5) Deltakelse i profesjonelle praksisfellesskap, 6) Sikre at innholdet i utviklingsarbeidet er i tråd med politiske føringer og trender. 7) Aktiv deltakelse i utviklingsarbeidet fra skoleledelsens side.

Timperley m.fl. (2007) framhever viktigheten av en aktiv skoleledelse som legger til rette for at lærerne får tid til å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter og evaluere sin egen undervisning i et profesjonelt praksisfellesskap. I dette arbeidet bør teoretisk læring av ny kunnskap knyttes opp mot lærernes praksis. Timperley m.fl. (2007) anbefaler ikke frivillig deltakelse for lærerne i utviklingsarbeidet, men understreker at det er viktig at lærerne opplever utviklingsarbeidet som meningsfullt og at det fører til bedring i elevenes læringsutbytte. Dette er i tråd med Hargreaves og Fullans (2014) beskrivelse av profesjonelle

læringsfellesskap der de hevder at sterkt og positivt samarbeid mellom lærere handler om hvorvidt de er engasjert i, interessert i og stadig mer kunnskapsrike og velinformerte om hvordan de kan bli bedre yrkesutøvere sammen (Hargreaves og Fullan, 2014, s.145). Disse faktorene har også bidratt til utformingen av UiU og vi finner igjen flere av elementene i rammeverket for skolebasert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013).

2.2. Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap

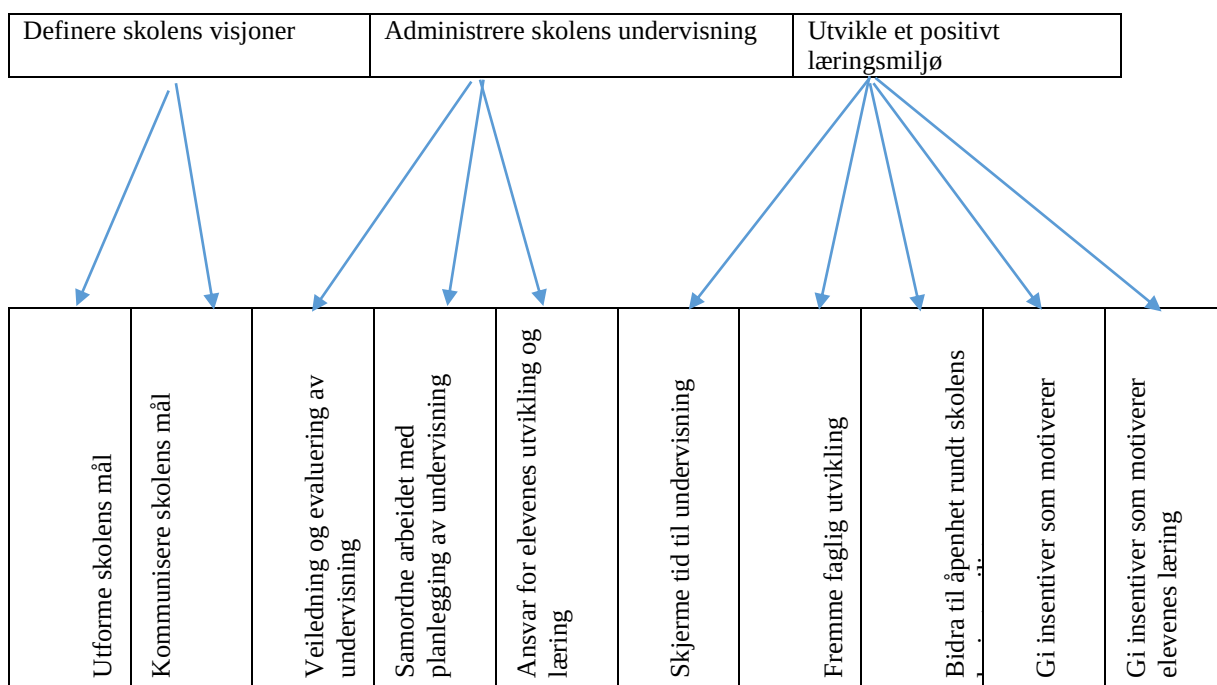
Forskning og rapporter som jeg har referert til i dette kapitlet og i kapittel 1, viser at ledelsen har stor betydning for utviklingen av en lærende kollektiv kultur i skolen. Et av hovedområdene i intervjuguiden min omhandler derfor ledelsens betydning for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap (se vedlegg nr. 2). Aas (2013) viser til en rekke empiriske studier som konkluderer med at profesjonelle læringsfellesskap neppe kan utvikles i en skole uten aktiv støtte fra ledere på alle nivåer. Hun peker i den sammenheng både på rektors innsats og delt lederskap som viktige ressurser i utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap. Robinsons metaanalyse av ledelse i skolen peker på fem lederdimensjoner som har betydning for elevenes læringsutbytte. Den dimensjonen som har størst betydning handler om en ledelse som både fremmer og deltar i lærernes læring og utvikling (Robinson, 2011, s.104). Instructional leadership, transformasjonsledelse og distribuert ledelse er derfor tre ledelsesperspektiver som jeg ønsker å belyse nærmere i denne delen av studien og som jeg vil legge til grunn for min analyse av skoleledelsens betydning for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i drøftingen i kapittel 5.

2.2.1. Instructional leadership

Instructional leadership, med utspring fra studier i USA, har som mål å identifisere hva som kjennetegner skoleledere som lykkes i å snu skoler fra en negativ til en positiv utvikling (Engvik, 2012). Studiene konkluderte med at dette var rektorer som var målrettede og i stand til å definere en klar retning for skolen, og samtidig motiverte lærerne til å delta i egen læring og utvikling. Modellen til Hallinger og Murphy (1985) (i Engvik, 2012, s.53) visualiserer ulike dimensjoner ved rektorrollen, der det å definere skolens visjoner, administrere skolens undervisning og fremme et positivt læringsmiljø er de viktigste (se figur 3).

Å definere skolens visjoner innebærer å utforme skolens mål og kommunisere disse målene. Skoleeier og skoleleder er ansvarlig for at skolen har klare og etterprøvbare mål som fokuserer på elevenes faglige utvikling og at målene er kjent og støttet av de som arbeider i skolen og implementert i lærernes praksis.

Å administrere skolens undervisning handler om rektors rolle med å veilede, evaluere og koordinere lærernes undervisningsarbeid. Denne dimensjonen krever at rektor er engasjert i å følge opp undervisningen og læringen i skolen. Den tredje dimensjonen innebærer å skjerme tid til undervisning, fremme faglig utvikling, bidra til åpenhet rundt skolens læringsmiljø, gi insentiver til lærerne og elevene (Engvik 2012, s.53).



Figur 3: Instructional Management Framework (Hallinger og Murphy 1985 i Engvik 2012, s.53).

2.2.2. Transformasjonsledelse

Transformasjonsledelse er et annet ledelsesperspektiv som kan ha mye til felles med Instructional leadership. Under dette perspektivet finner vi også ledere som er tett på sine medarbeidere og som inspirerer og motiverer for utvikling av skolen. Transformasjonsledere har ifølge Emstad (2012) fokus på å utvikle organisasjonens kapasitet til endring gjennom å

skape en indre motivasjon hos de ansatte. Emstad (2012) viser til de «fire I-ene» i transformasjonsledelse: Individuelle hensyn, Intellektuell stimulering, Inspirerende motivasjon og Idealisert innflytelse. Individuelle hensyn innebærer lederens evne til å se den enkelte medarbeider og gi dem positiv oppmerksomhet i den hensikt å utvikle medarbeiderne. Intellektuell stimulering betyr at lederen oppfordrer medarbeiderne til å stille kritiske spørsmål til sine antakelser og se på utfordringer fra nye synsvinkler. Inspirerende motivasjon beskriver lederens evne til å inspirere de ansatte gjennom å kommunisere høye forventninger og få medarbeiderne til å arbeide sammen mot felles mål, Idealisert innflytelse handler om lederen som inspirerende rollemodell (Emstad, 2012, s.68-69).

Transformasjonsledelse er slik jeg forstår det å angi felles mål og retning for skolens utviklingsarbeid og skape engasjement hos de ansatte til å nå målet.

For å skape engasjement hos medarbeiderne for nye ideer og praksiser slik at disse blir implementert i skolen, er det viktig at man lykkes med det lokale oversettelsesarbeidet. Røvik (2014 b) bruker begrepet translasjon for å beskrive dette. I stedet for å fokusere på hva de nye ideene eller praksisene kan gjøre med organisasjonen, dreier translasjon seg om å fokusere på hva organisasjonen kan gjøre med ideene. Røvik (2014b) hevder at for å lykkes med oversettelsesarbeidet, kreves det kunnskap både om den konteksten det oversettes fra og den konteksten det oversettes til. Lederen må ha en bevissthet om å tilpasse de nye ideene eller praksisene slik at de passer inn i skolens kontekst.

2.2.3. Distribuert ledelse

I motsetning til transformasjonsledelse kan begrepet distribuert ledelse beskrives som et perspektiv på ledelse hvor fokus flyttes fra lederen til hvordan ledelse utføres, altså ledelsespraksis (Halvorsen, 2012). Den felles aktiviteten som karakteriserer profesjonelle læringsfellesskap, blir ifølge Aas (2013) beskrevet som et distribuert perspektiv på ledelse. Hun viser til Spillane (2006) som sier at ledelsespraksis ikke bare handler om det som formelle ledere foretar seg i en enkeltstående situasjon. Det utspiller seg over tid i flere situasjoner der formelle ledere og de som ledes gir ulike bidrag til de ulike situasjonene. Robinson (2011, s.3) hevder at det er et positivt kjennetegn ved nyere ledelsestenkning at fokuset har skiftet fra lederstil til ledelsespraksis, og at dette flytter ledelsesbegrepet vekk fra kategoriseringen av ledere i ledertyper til et mer fleksibelt og inkluderende fokus på å

identifisere effektene av ulike ledelsespraksiser. Halvorsen (2012) påpeker at alle i skolen er potensielle ledere og har et ansvar for å bidra til å utvikle skolesamfunnet.

Min forståelse av distribuert ledelse er en ledelse bestående av flere ledere som for eksempel skolens lederteam med rektor og inspektører og en ledelsespraksis som distribuerer ledelse til teamledere og til alle lærerne på skolen der hensikten er at alle skal ha et felles ansvar for utviklingen av skolen.

2.3. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert studiens teoretiske innramming. Utgangspunktet er sosiokulturell teori som innebærer at læring og kunnskap blir skapt mellom mennesker i sosiale prosesser. Videre retter jeg oppmerksomheten mot skolens organisasjonskultur og setter fokus på hva som kjennetegner profesjonelle læringsfellesskap og hvilke ledelsesperspektiver som fremmer utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap. Disse teoretiske perspektivene vil jeg komme tilbake til i drøftingen av empirien i kapittel 5.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene som er gjort i forbindelse med gjennomføringen av denne studien. Jeg vil først gjøre rede for studiens metodiske tilnærming og deretter presenteres kasusstudien som forskningsstrategi. Jeg har valgt å beskrive den konkrete forskningsprosessen med utgangspunkt Kvale og Brinkmanns (2009) syv faser i en intervjuundersøkelse. Avslutningsvis vil jeg beskrive arbeidet med studiens kvalitet og forholdet til forskningsetiske spørsmål

3.1. Metodisk tilnærming

Et sentralt metodologisk spørsmål dreier seg om forholdet mellom kvalitativ og kvantitativ metode. «Mens kvantitative data opererer med tall og størrelser, opererer kvalitative data med meninger. Meninger er formidlet i hovedsak via språk og handlinger» (Jacobsen 2005, s.126). Han sier videre at en kvalitativ tilnærming i utgangspunktet er induktiv. Det vil si at forskeren legger så få føringer som mulig før undersøkelsen og datamaterialet blir analysert og kategorisert etter datainnsamlingen. Ved å velge en kvantitativ tilnærming må forskeren kategorisere før datainnsamlingen (Jacobsen 2005, s.127).

Studiens problemstilling peker mot en kvalitativ forskning fordi jeg ønsker å løfte frem opplevelsene og erfaringene til informantene ved den skolen jeg har valgt som case, knyttet til prosjektet UiU. Å forske kvalitativt innebærer å rette blikket mot menneskers hverdagsliv i deres naturlige kontekst, der forskeren søker å forstå aktørenes perspektiv (Postholm, 2010).

For å klargjøre mitt forskningsmessige ståsted vil jeg støtte meg til Postholm (2010), som beskriver flere ulike paradigmer som gir uttrykk for hvordan man oppfatter verden og som vil påvirke virkelighetsforståelsen til forskeren. Kognitivismen, konstruktivismen og positivismen blir nevnt som eksempler på slike paradigmer. Kognitivismen og positivismen er ulike paradigmer, men begge inneholder ideen om at mennesket selv ikke skaper eller konstruerer kunnskapen som etter hvert blir en del av deres livsverden. Innenfor det konstruktivistiske paradigmet blir mennesket betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Kunnskap oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møtet mellom mennesker i samhandling (Postholm 2010, s.21). Gjennom forskningsspørsmålene ønsker jeg å avdekke informantenes opplevelser knyttet til deltakelse i UiU og hvordan dette har bidratt til endringer i skolen. Empirien viser hvordan deres opplevelser blir oppfattet av meg. Slik forskning hører til et konstruktivistisk paradigme. Kunnskapen som kommer fram gjennom

analyse og drøfting av empirien oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom informantene og forsker (Postholm 2010, s. 19,21 og 99).

3.1.1. Kasusstudier

Innenfor kvalitativ metode finnes det ulike tilnærminger: Fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Utgangspunktet for min studie er en kasusstudie av et utviklingsarbeid på en ungdomsskole. Kasusstudier kan betraktes på to måter. Én forståelse er at det oppfattes som et studium av kasus, og at dette kasuset kan studeres ved hjelp av ulike metodiske tilnærminger. En annen oppfatning er at kasusstudien betraktes som en metodisk tilnærming på lik linje med fenomenologiske og etnografiske studier (Postholm 2010, s.50). Jeg støtter meg til Postholm når jeg plasserer denne studien innenfor rammen av en kasusstudie som metodisk tilnærming.

Yin definer casestudier på denne måten:

The essence of a case study, the central tendency among all types of case study, is that it tries to illuminate a decision or a set of decisions: why they were taken, how they were implemented, and with what result (Yin 1994: 12)

Denne definisjonen forstår jeg slik at kasusstudien er den foretrukne strategien når vi ønsker å si noe om *hvordan* eller *hvorfor*, og når forskeren bevisst ønsker å avdekke forhold i den konteksten fenomenet utvikler seg (Yin, 1994).

Jacobsen (2005) skriver at felles for alle kasusstudier er at studieobjektet er avgrenset i tid og rom. Det mest karakteristiske for en kasusstudie er ifølge Befring (2002, s.40) at den involverer et lite antall personer eller institusjoner. Jeg studerer et kasus som er avgrenset både i tid og sted og som involverer et begrenset antall deltakere, det vil si jeg undersøker deltakelse i prosjektet UiU fra pilotprosjektet startet høsten 2012 og fram til siste semester i pulje 1 høsten 2014 ved én spesifikk skole kalt Dalen ungdomsskole i denne undersøkelsen.

Postholm (2010, s.52) og Kvale og Brinkmann (2009, s.265) viser begge til Stake som skiller mellom tre typer kasusstudier:

1. Den egentlige kasusstudien (også kalt indre kasusstudium). Denne formen for kasusstudier ønsker å beskrive eller forstå det unike i et bestemt kasus.
2. Det instrumentelle kasusstudium. Dette er studier som kan bidra til å gi innsikt i mer generelle spørsmål for å illustrere en sak.

3. Kollektive kasusstudier (også kalt multiple kasusstudier). Denne benevnelsen brukes når det er flere enn ett kasus som beskrives.

I min oppgave ønsker jeg å undersøke hvordan deltakelse i UiU kan bidra til å utvikle profesjonelle læringsfellesskap i skolen ved å studere én bestemt skole som har deltatt både i pilot og i pulje 1. Yin (1994) slår fast at når man har avklart hva man skal studere og avgrenset det, kan man gå i dybden av et utvalgt kasus og dermed få en intensiv kasusstudie. Jeg definerer min studie som en indre kasusstudie.

3.2. Datainnsamling

Et essensielt trekk ved en kasusstudie er at det blir samlet inn tilstrekkelig data til å kunne utforske viktige trekk og tolke det som blir studert (Postholm 2010, s.53). Jeg har valgt å benytte intervju og dokumentanalyse som datainnsamlingsstrategier i denne undersøkelsen, der hovedvekten legges på det kvalitative forskningsintervjuet. Kvale og Brinkmann (2009) deler intervjuundersøkelsen inn i syv stadier eller faser. Det er *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering*. Jeg har tatt utgangspunkt i disse syv stadiene i undersøkelsen min og har opplevd det som nyttig. Den første fasen omtales i innledningskapitlet der studiens tema og problemstilling klargjøres. Den siste fasen i undersøkelsen er denne masteroppgaven. I tillegg til intervju har jeg også valgt dokumentundersøkelse som datainnsamlingsstrategi og vil kort omtale denne også.

3.2.1. Utvalg

Jeg har valgt Dalen ungdomsskole som kasus i denne studien. Skolen ligger i et bygdesentrum og har 260 elever og 35 ansatte, Skolen ledes av en ledergruppe bestående av rektor og to inspektører. Grunnen til at jeg valgte denne skolen er for det første at jeg ønsker å studere en skole som har deltatt i prosjektet over tid. Dalen ungdomsskole har deltatt både i pilotprosjektet og i pulje 1, det vil si en periode på to og et halvt år. For det andre har jeg fått høre om skolens arbeid med prosjektet gjennom deltakelse på ulike møter og samlinger. Mitt inntrykk har vært at erfaringene deres med prosjektet har vært positive. Dette har vakt min interesse for å finne ut mer om skolens deltakelse i prosjektet og hvilke endringer det har ført til på skolen og ikke minst hva som kan være årsaken til endringene.

En viktig årsak til at jeg ønsket å studere en skole som har deltatt i prosjektet over en lengre tidsperiode, er at jeg har en antakelse om dette har betydning for skolens utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og jeg ønsker å finne ut hvordan de har arbeidet. Men nettopp det at skolen har deltatt i prosjektet over en lengre periode enn de fleste andre skoler får anledning til, kan også bidra til å svekke overføringsverdien.

Når det gjelder utvalg av informanter, hadde jeg bestemt meg for å avgrense dette til noen sentrale aktører i prosjektet, først og fremst skolens ledergruppe. I tillegg til disse har jeg valgt å intervju ressurslærer som jeg har en oppfatning av hadde en viktig rolle i pulje 1, og skolefaglig ansvarlig i kommunen som jeg har inntrykk av hatt stor betydning for utviklingsarbeidet i skolene i kommunen generelt og som har vært en aktiv medspiller for skolen i deltakelsen i UiU. For å få fram lærerperspektivet bedre kunne jeg har intervjuet noen lærere i tillegg. Dette ble vurdert, men jeg har i denne oppgaven ønsket å få fram opplevelsene og erfaringene til de sentrale aktørene i prosjektet for på best mulig måte å belyse problemstillingen, og det har ikke vært min hensikt å gjennomføre en komparativ undersøkelse der jeg sammenligner opplevelsene til informanter på ulike nivå. I presentasjonen av empirien og i drøftingen er det likevel ikke til å unngå at det vil framkomme enkelte sammenligninger mellom informantenes utsagn og meninger.

3.2.2. Intervju

Intervjuet er den mest brukte form for datainnsamlingsstrategi i kvalitativ metode (Postholm 2010, s.43) og «har som formål å fortolke meningen med sentrale temaer i intervjupersonenes livsverden» (Kvale & Brinkmann 2009, s.47). På forhånd utarbeidet jeg en intervjuguide bestående av ulike hovedtema med underpunkt (vedlegg nr. 2). Både hovedtemaene og underpunktene er ment som en hjelp for forskeren til å holde tråden under intervjuet, men intervjuguiden er åpen når det gjelder rekkefølge av tema og formuleringen av spørsmål slik at man kan forfølge de spesifikke svarene som gis og de historiene informantene forteller (Kvale og Brinkmann 2009, s.138).

Etter å ha utarbeidet intervjuguiden som er bygd opp rundt forståelser av sosial læringsteori, forskning på profesjonelle læringsfellesskap og læring i organisasjonen (skolen), gjennomførte jeg et pilotintervju med en skoleleder i egen kommune. Hensikten med pilotintervjuet var å få praktisk erfaring med å intervju og for å se hvordan intervjuguiden fungerte. Også pilotintervjuet ble tatt opp med digital lydopptaker og transkribert etterpå. Dette opplevde jeg som en nyttig trening før selve intervjurunden. Jeg foretok noen endringer

av intervjuguiden i etterkant av pilotintervjuet.

Jeg tok kontakt med skolefaglig ansvarlig i kommunen allerede våren 2014 for å informere om undersøkelsen og høre om de var interessert i å delta. Jeg fikk positivt svar på det og sendte senere ut et informasjonsskriv til informantene slik at de skulle få en viss kjennskap til hva intervjuet skulle handle om (se vedlegg nr. 1). Det ble ikke innhentet skriftlig samtykke fra informantene. Intervjuguiden ble ikke sendt ut på forhånd og ble heller ikke delt ut før intervjuet startet. Grunnen til det var at jeg ønsket en mest mulig åpen samtale.

Av praktiske årsaker ble intervjuene først gjennomført like før jul 2014. Postholm (2010) sier at det er lurt å la informantene velge sted for intervjuet. Det kan oppleves som trygt og ikke minst tidsbesparende i en travel hverdag for informantene. Intervjuene fant derfor sted på informantenes arbeidsplasser innenfor deres arbeidstid. Rektor satte opp en tidsplan for intervjuene som i all hovedsak ble fulgt.

3.2.3. Dokumentundersøkelse

I tillegg til innhenting av primærdata, ønsker jeg også å undersøke dokumenter knyttet til prosjektet både på skole- og kommunenivå. Grunnen til at jeg valgte denne datainnsamlingsstrategien er at jeg ønsker å studere prosjektplaner, rapporter og møtereferat for å få et innblikk i hvordan prosjektet var planlagt og hvordan det faktisk ble gjennomført. Dokumenter på kommunenivå er årsmeldinger og tilstandsrapporter for grunnskolen. Dokumenter på skolenivå er skolens prosjektplan for UiU og referat fra utviklingsmøter der skoleeier representert ved leder av hovedutvalg for oppvekstsektoren, rådmann og skolefaglig ansvarlig møter sentrale representanter fra skolen. Jeg har til sammen analysert seks dokumenter (se vedlegg nr. 4). Informasjonen jeg fikk gjennom disse analysene ble et viktig supplement til intervjuene.

3.2.4. Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført ble lydopptakene transkribert. Før jeg startet transkriberingen lyttet jeg til intervjuene flere ganger for å gjøre meg bedre kjent med datamaterialet. Jeg erfarte at jeg noen ganger under intervjuene gikk for fort fram slik at informantene ikke ble gitt nok tid til å tenke igjennom spørsmålene som ble stilt. Jeg fant også at det var momenter og innspill som jeg burde ha fulgt opp ytterligere.

Jeg transkriberte alle lydopptakene fra digital lydopptaker til skriftlig tekst. Jeg har prøvd å gjengi lydmaterialiet så nøyaktig som mulig, men enhver transkripsjon medfører en rekke vurderinger, beslutninger og tolkninger. Siden det er meningen i intervjuene jeg er ute etter, har jeg valgt å skrive alt på bokmål i stedet for dialekt. Transkriberingen var et tidskrevende arbeid, men også svært nyttig. Jeg opplevde at jeg fikk en mer inngående kjennskap til datamaterialet gjennom dette arbeidet.

3.3. Analyse

Den neste fasen er analyse av det innsamlede datamaterialet. Hensikten med analysen er å få mening ut av dataene som er samlet inn for å belyse problemstillingen og besvare forskningsspørsmålene. Analyseprosessen må ikke oppfattes som en mekanisk og lineær prosess og ofte starter den allerede under det første intervjuet (Postholm, 2010). Jeg erfarte analyseprosessen som en vandring mellom empirien og teorien. Som urutinert forsker fant jeg det hensiktsmessig å støtte meg til Postholm (2010, s.99) som beskriver forskning som en hermeneutisk sirkel eller spiral. Denne spiralen dannes som et resultat av veksling mellom deler og helhet i arbeidet med å analysere dokumentene og de transkriberte intervjuene. Etter en del prøving og feiling endte jeg opp med å sammenstille svarene fra informantene under hvert av de tre forskningsspørsmålene. Under hvert av forskningsspørsmålene utarbeidet jeg kategorier. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan koding være enten begrepsstyrt eller datastyrt. Begrepsstyrt koding bruker koder som forskeren har utarbeidet i forveien, for eksempel ved hjelp av eksisterende litteratur på området, mens datastyrt koding betyr at forskeren starter uten koder og utvikler dem ved å lese materialet. Jeg leste igjennom datamaterialet flere ganger. I denne prosessen ble data som jeg vurderte som uvesentlig i forhold til forskningsspørsmålene utelatt. Jeg oppdaget blant annet at en del av spørsmålene i intervjuguiden var lite relevante for denne studien. Jeg forsøkte imidlertid å være påpasselig med at reduksjonen av datamengden ikke skulle gå på bekostning av meningen i det som informantene hadde fortalt. Svarene innenfor hver av kategoriene ble markert med en farge for hver informant. Dette ga til slutt en god oversikt over hva den enkelte informant hadde svart og gjorde datamaterialet mer oversiktlig. Jeg bruket samme metode for å sortere og kategorisere datamaterialet fra dokumentundersøkelsen.

3.4. Verifisering

Validitet betyr gyldighet og handler om at forskningsmetoden som er valgt er den riktige metoden for å finne svar på problemstillingen. Validiteten er viktig i hele forskningsprosessen og bør fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen (Kvale og Brinkmann, 2009). Reliabiliteten av forskningsresultatene bedømmer om forskningen kan sies å være pålitelig. Det vil si om prosjektet er gjennomført på en troverdig måte. Kvale og Brinkmann hevder at for å bedømme validiteten kan en stille spørsmålet om en annen forsker på et annet tidspunkt kan gjennomføre samme undersøkelse og få samme resultat. Ville informantene endre sine svar dersom en annen forsker stilte de samme spørsmålene? Postholm (2010, s.169) problematiserer forskningens reliabilitet og hevder at dette ikke er i samsvar med logikken i kvalitativ intervjuing. Informantene kan ikke gjenta det de svarte første gang, delvis fordi de ikke husker og delvis fordi de har fått økt innsikt gjennom det første intervjuet. Hun sier at i kvalitativ forskning er de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet problematiske, siden et møte mellom forskeren og informanten alltid er en unik og tidsbestemt situasjon.

Jeg vil forsøke å belyse noen av de utfordringene jeg har støtt på knyttet til pålitelighets- og gyldighetsproblematikken i undersøkelsen min: Det kan svekke påliteligheten at jeg mangler erfaring med selvstendig forskningsarbeid. Antall kasus og intervjuobjekter kan være en annen svakhet. Min egen yrkesbakgrunn som skolefaglig ansvarlig i en kommune kan også være en svakhet på grunn av at min forforståelse og antakelser kan prege analyse og drøfting av empirien. På den annen side kan det være en styrke for validiteten at forskeren har kunnskap og erfaring innenfor fagfeltet. Jeg har fokusert på å gi så troverdige beskrivelser som mulig av informantenes opplevelser og oppfatninger. Dette har jeg gjort ved å bruke åpne spørsmål under intervjuene. Jeg har også forsøkt å legge vekt på å la informantenes stemme komme fram gjennom bruk av direkte sitat ved henvisninger. En måte å validere sine funn på er ved å kontrollere dem mot andre fagfolk eller annen teori og empiri (Jacobsen, 2005). Gyldigheten styrkes dersom det er sammenfall med andre undersøkelser. Jeg mener å finne godt samsvar mellom de funn jeg har gjort i denne undersøkelsen og funn i tidligere undersøkelser og rapporter knyttet til UiU som jeg har beskrevet i kapittel 1.

Studiens generaliserbarhet dreier seg om hvorvidt resultatene av undersøkelsen primært er av lokal interesse eller om den kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner (Kvale og Brinkmann 2009, s.264). De sier videre at en vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få informanter til at resultatene kan generaliseres, og de svarer på denne

innvendingen med å spørre «hvorfor generalisere?» De hevder at dersom det er spørsmål om generalisering, bør vi heller spørre om den kunnskapen som produseres i en spesifikk intervjusituasjon kan overføres til andre relevante situasjoner. Det er vanskelig å vurdere generaliserbarheten i mine funn. Jeg vil tro at resultatene først og fremst vil være interessante for den aktuelle kommunen og skolen i deres arbeid med å institusjonalisere en mer kollektiv praksis i skolen. Det kan likevel være funn i denne undersøkelsen som er av interesse for andre kommuner og skoler som deltar i eller skal i gang med UiU eller lignende utviklingsarbeid. Som nevnt i innledningskapitlet kan det svekke generaliserbarheten at kassuskolen har deltatt i UiU over en lengre periode enn de fleste andre skoler. Dette kan gjøre det vanskeligere å overføre resultatene fra denne studien til andre skoler som deltar i prosjektet. Postholm (2010) bruker begrepet naturalistisk generalisering som handler om at selv om kunnskapen som produseres er kontekstuell, kan den likevel ha nytteverdi for andre i lignende settinger.

3.5. Etiske vurderinger

Jeg har fått godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) til å gjennomføre forskningsarbeidet mitt (vedlegg nr. 3). Alle informantene ble gjort kjent med tema og formål med undersøkelsen på forhånd, at deltakelse var frivillig og at de kunne trekke seg fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt uten nærmere begrunnelse.

I oppgaven har jeg anonymisert kommunen, skolen og informantene. Informantene benevnes med stillingstittel eller funksjon.

For å kvalitetssikre datamaterialet ble oppsummeringen av intervjuene sendt til informantene for «member-check», slik at de kunne komme med tilbakemeldinger dersom de mente noe var feiltolket. Jeg har også henvendt meg til noen av informantene i løpet av arbeidet med oppgaven når jeg støtte på noe i datamaterialet som var uklart.

Alt datamateriale inkludert lydopptak vil bli slettet etter at oppgaven er godkjent.

Som skolefaglig ansvarlig i en kommune har jeg som tidligere nevnt kjennskap til intervjukommunen fra før. Jeg har deltatt på ulike samlinger der skolefaglig ansvarlig, rektor og ressurslærer har fortalt om prosjektet og har på den måten dannet meg et inntrykk av hvordan kommunen og skolen arbeider med skoleutvikling generelt og dette prosjektet spesielt. Dette kan nok ha påvirket arbeidet med denne studien og de resultatene jeg har

kommet fram til. Men jeg har forsøkt å være bevisst på dette under hele prosessen. Postholm (2010, s.87) hevder at det er i praksis umulig for forskeren å legge til side sine subjektive, individuelle teorier, men at forskeren må være bevisst på dette og møte forskningsfeltet med et mest mulig åpent sinn.

4. Presentasjon av data

I dette kapitlet vil jeg presentere data fra intervjuene og fra analyser av dokumenter som er knyttet til prosjektet UiU i kommunen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene som er presentert i kapittel 1. Innledningsvis redegjøres det kort for informantenes beskrivelse av skolens deltakelse i prosjektet når det gjelder organisering og gjennomføring. Forskningsspørsmålene danner overskriftene til de tre neste underkapitlene. Under hvert av forskningsspørsmålene har jeg forsøkt å bruke kategorier som kan hjelpe til med å belyse spørsmålene slik at det blir lettere å forstå helheten i empirien. Til slutt i kapitlet gis en oppsummering av de viktigste funnene som vil være utgangspunkt for drøftingen i kapittel 5.

4.1. Skolens deltakelse i UiU

Høsten 2012 starter piloteringen av UiU, og Dalen ungdomsskole var en av 37 skoler som deltok i pilotprosjektet. Skolen fikk tildelt et universitet som sitt kompetansemiljø, og skolens satsingsområder var regning som grunnleggende ferdighet i alle fag og klasseledelse. Første halvår av piloten ble det fra kompetansemiljøets side lagt stor vekt på at alle ansatte skulle lese grunnlagsdokumentene knyttet til satsingen og på den måten sette seg godt inn i prosjektet. Andre halvår startet med aksjonslæring der hensikten var å lære av egen og hverandres undervisningspraksis. Det ble satt sammen arbeidsgrupper på tvers av trinn som skulle gjennomføre dette. I piloten brukte matematikklærerne Lesson Study som metode, mens de andre lærerne brukte aksjonslæring. Lesson Study bygger på de samme prinsippene som aksjonslæring, men informantene sier at lærerne opplevde at dette var to ulike metoder. Etter hver runde med aksjonslæring, var det felles presentasjon av undervisningsopplegg og erfaringer i plenum. Kompetansemiljøet bidro med faglige innspill til satsingsområdene og deltok også i den praktiske gjennomføringen av aksjonslæringen. I siste semester av piloten skjer det noe svært interessant: Skolen valgte i mars å ta en pause fra UiU. Dette er på sett og vis dramatisk, men etter flere runder internt på skolen og på kommunenivå, valgte skolen likevel å fortsette i pulje 1 høsten 2013 da tilbudet kom.

I forkant av pulje 1 gjennomførte skolen et personalseminar som hadde som formål å forankre prosjektet enda bedre i personalgruppen. Skolen valgte å fortsette med de samme satsingsområdene og de fikk også fortsette med det samme kompetansemiljøet. Erfaringene fra piloten med bakgrunn i evalueringer både i personalgruppa og ledergruppa, var blant annet

at det var ikke heldig for den kollektive utviklingen å bruke to metoder i aksjonslæringen, organiseringen med aksjonslæringsgrupper på tvers av trinn var vanskelig å administrere og skoleledelsen burde være tettere på prosjektet. Med bakgrunn i disse erfaringene foretok skoleledelsen en del organisatoriske endringer i pulje 1. Skolen har tolærersystem i basisfagene, og dette valgte skoleledelsen å utnytte i sammensetningen av aksjonslæringsgruppene. Alle lærerne skulle heretter benytte samme aksjonslæringsmetode og skoleledelsen skulle være med i alle gruppene både på observasjon i klasserommet og refleksjonsmøtene i etterkant. Presentasjonene i plenum ble videreført og alle undervisningsopplegg legges ut på et fellesrom på LMS-verktøyet Fronter til fri benyttelse. I siste halvår av prosjektet ble vurdering for læring løftet fram som tema både på de faglige øktene og i aksjonslæringen. Ved utgangen av 2014 var prosjektperioden for pulje 1 ferdig.

4.2. Hvordan beskriver aktørene endringer i skolens organisasjonskultur i prosjektet?

4.2.1. Visjon og mål

I årsmeldingen for 2013 er kommunens visjon for oppvekstsektoren omtalt. Under overskriften *Kultur for danning* er kultur for å lytte, lære, formidle og utvikle digital kompetanse og en kultur for å dele og gjøre hverandre gode beskrevet. Ifølge årsmeldingene for kommunen for 2012 og 2013 har skolefaglig ansvarlig i kommunen ansvar for å legge til rette for en utvikling av skolene som lærende organisasjoner. Visjonen kommer til uttrykk i skolens prosjektplan der hovedmålene med prosjektet er å bedre kompetansen i regning i alle fag og å utvikle skolen som lærende organisasjon gjennom å utvikle kollegaveiledning og refleksjon. I prosjektplanen er følgende problemstilling definert: *Hvordan videreutvikler vi N.N. ungdomsskole som lærende organisasjon gjennom kollegaveiledning og refleksjon?*

Målsettingen om å bedre kompetansen i regning i alle fag var nok i begynnelsen av prosjektet bedre forankret enn målsettingen om å utvikle skolen som lærende organisasjon. «Selv om ledelsen var inne i en prosess i forhold til at vi tenkte at dette var strategisk lurt, så var vi vel klar over at lærerne ikke var der og at lærere er opptatt av konkrete verktøy som de kan bruke i klasserommet», sier skolefaglig ansvarlig.

Inspektør 1 og 2 peker på personalseminaret som svært viktig for felles retning av utviklingsarbeidet. Rektor sier at det tidligere var mer sprikende hva en jobbet med og syntes var viktig. Han mener at de nå har greid å bli et tettere fellesskap som jobber i samme retning. «Det vi dypest sett holder på med nå, det er å endre en hel skolekultur, tror jeg. Og det går an å sammenligne med en tankbåt som er på fart framover. Det er klart det tar tid å snu, men vi ser at vi snur nå».

4.2.2. Forankring

Skolefaglig ansvarlig i kommunen var den som tok initiativ til skolens deltakelse i UiU. Hun forklarer at skolen hadde arbeidet med utviklingsarbeid uten å komme helt inn i lærernes praksisfelt, og at skolefaglig ansvarlig og skoleledelsen hadde begynt å reflektere over andre måter å drive skoleutvikling på. «Det med aksjonslæring og det med kollektiv læring og den lærende organisasjon, altså den tenkningen der var vi i gang med», forteller skolefaglig ansvarlig.

En annen viktig årsak til skolens deltakelse i piloten, var ifølge informantene at rektor hadde signalisert ved tilsetting i stillingen året før, at han ønsket et utviklingsarbeid for hele skolen og gjerne med bistand fra et eksternt kompetansemiljø.

Da den formelle invitasjonen fra fylkesmannen om deltakelse i piloten kom våren 2012, ble det liten tid til å forankre prosjektet hos de ansatte. Både skolefaglig ansvarlig og rektor syntes invitasjonen virket interessant. «Så da kastet vi oss på og det var ikke nødvendigvis så fantastisk godt forankret dette med pilot», innrømmer rektor. Skolen hadde imidlertid gjennomført en kartlegging av utviklingsbehov skoleåret før, der avgangskarakterer og resultater fra nasjonale prøver ble lagt til grunn. «Så vi var omforent om at det med matematikkresultat og det med regning som grunnleggende ferdighet, det var noe vi ønsket å satse på», forteller rektor.

På spørsmål om hvordan de ansattes motivasjon for utviklingsarbeidet var, svarer alle informantene at de mener motivasjonen var stor. Men skolefaglig ansvarlig sier at det var en del motsetninger i kollegiet i begynnelsen: «Jeg tror det handlet litt om lærernes forventninger og det vi i ledelsen så at de trengte», forteller hun. Hun sier videre at lærerne forventet en mer didaktisk innretning på satsingen og noen av dem stilte spørsmål om hvorfor de skulle lære om aksjonslæring.

Våren 2013 skjedde det noe som av inspektør 1 blir beskrevet som et vendepunkt i prosjektet:

Men så ble det på et tidspunkt den første våren, så ble det kanskje en sånn liten krasj da mellom det som fagmiljøet ønsket at vi skulle gjøre, at vi skulle fortsette med aksjonslæring, observasjon og refleksjon lenger utover våren enn det vi gjorde. Så den våren tok vi på en måte mot til oss og si at nå er det nok.

Både rektor og inspektør 1 mener dette var viktig for skoleledelsens eierskap til prosjektet, men rektor tror nok at kompetansemiljøet opplevde dem som lite ambisiøse etter denne hendelsen. Inspektør 1 sier at dette ikke betød at skolen ønsket å avslutte prosjektet: «Og vi satte jo ikke en bom stopp der til påske, vi hadde jo en grundig evalueringsprosess da før vi avsluttet skoleåret».

Evalueringen av piloten viste at forankring er viktig. «(...) vi måtte arbeide litt grundigere med forankringen vår fordi vi opplevde vel i piloten at vi ikke var tydelige nok på hvordan vi skulle arbeide», sier inspektør 2. Det ble derfor bestemt at alle ansatte skulle delta i et personalseminar før skolestart 2013. Inspektør 1 forteller at det arbeidet som ble gjort på det seminaret, ga en helt annen forankring hos personalet: «(...) så i løpet av de planleggingsdagene vi hadde, pekte vi ut retningen og veien for utviklingsarbeidet vårt».

4.2.3. Endring av skolekulturen

Skolefaglig ansvarlig, rektor, inspektørene og ressurslærer bruker ord som åpen, raus og inkluderende når de skal beskrive skolekulturen. Dette kommer blant annet til uttrykk ved hvordan nyansatte lærere blir mottatt. Inspektør 1 mener det er en kultur for å ta godt imot nye lærere og lytte til dem. Dette blir bekreftet av ressurslærer, som selv kom ny til skolen for et og et halvt år siden.

Skolefaglig ansvarlig og inspektør 1 som har lengst kjennskap til skolen, mener det alltid har vært et godt sosialt miljø ved skolen, men at kulturen likevel var annerledes tidligere. «Jeg føler at den måten vi jobbet på før var kanskje litt mer sånn privatpraksis», sier inspektør 1, og forklarer nærmere: «Det var klassen min og faget mitt og elevene mine». Dette synet støttes av skolefaglig ansvarlig som beskriver kulturen tidligere som preget av «(...) litt sånn gammeldags realskoletenkning». Hun mener det nå er større grad av delingskultur og at skolen er på vei mot en mer felles forståelse «sånn gjør vi det hos oss.» Skolefaglig ansvarlig synes det har vært fint å oppleve at lærerne har vært så åpne i forhold til å observere hverandre, reflektere og prøve ut nye undervisningsmåter.

Begge inspektørene og skolefaglig ansvarlig beskriver beslutningen om å bruke to ulike metoder for aksjonslæring i piloten som uheldig, og at det skapte splittelse i personalgruppa. Skolefaglig ansvarlig understreker at for å få lærerkollektivet til å jobbe sammen er det viktig med felles fokus og samme metodikk.

Inspektør 1 erfarer at det har skjedd en utrolig stor utvikling når det gjelder samarbeidskulturen: «De (lærerne) planlegger sammen, gjennomfører sammen og deler med hverandre».

Inspektør 1 og 2 og rektor sier det har blitt en større grad av delingskultur ved skolen og som eksempel på det nevner de at lærerne deler undervisningsopplegg med hverandre.

Ressurslærer støtter dette og sier at de på trinnet hun jobber på deler undervisningsopplegg også utenom aksjonene, men hun tror kulturen ved skolen er forskjellig fra trinn til trinn.

Skolefaglig ansvarlig trekker fram at skoleledelsen er blitt enda mer bevisst på å få et system for hvordan lærere som tar videreutdanning deler den erfaringen slik at den kommer fellesskapet til gode.

Inspektør 2 mener det har vært sunt for skolen å være i prosjektet og at alle har hatt samme fokus og arbeidet mot felles mål.

På spørsmål om skolen er på vei til å utvikle profesjonelle læringsfellesskap, svarer rektor:

Ja, absolutt på vei. Jeg tror nok at vi har en vei å gå før vi er der, men jeg ser jo at prosjektet har vært viktig, tolærersystemet har vært viktig, nyrekruttering av lærere har vært viktig, så alt dette har dratt oss i samme retning. Jeg bruker å si at vi er på vei i lag i samme retning.

4.3. Hvordan beskriver aktørene lærernes læring i prosjektet?

4.3.1. Utvikling av kollektiv læring

Et av hovedmålene i prosjektet er, som tidligere beskrevet, å etablere skolen som en lærende organisasjon gjennom å utvikle kollegaveiledning og refleksjon.

Første del av pilotprosjektet ble det ifølge rektor og inspektør 1 brukt mye tid på at alle skulle lese grunnlagsdokumenter og lære seg den arbeidsmetodikken som skulle benyttes. Lærerne fikk avsatt tid til å lese og til å reflektere over det de hadde lest på teamet etterpå. Inspektør 2

sier at de har fortsatt med det gjennom hele prosjektperioden. «Jeg tror det har vært en suksessfaktor gjennom hele prosjektet at vi har satt av tid til å lese teori», understreker hun.

Aksjonslæring er blitt arbeidsmåten som alle lærerne benytter. Inspektør 2 mener det var et lurt grep å ta utgangspunkt i tolærersystemet i sammensetning av aksjonslæringsgrupper i pulje 1 da dette er lærere som allerede samarbeider om undervisning. Hun sier at de aller fleste begynner å bli flinke til å være fleksible i forhold til hvordan de driver undervisning, men at dette har tatt lang tid. Det er ressurskrevende å planlegge undervisningen sammen, men gevinsten er blant annet at det blir lettere å veilede elevene og drive underveisvurdering når en er to lærere i klasserommet. Det er også arbeidsbesparende å være to til å dele rettekunkene. Skolefaglig ansvarlig peker også på at det å bruke tolærersystemet har ført til en kultur for å dele også utenom aksjonene. I aksjonslæringen planlegger lærerne undervisningen sammen, observerer hverandres undervisning og reflekterer etterpå over det som er observert. Under observasjonene og refleksjonene er også en fra skoleledelsen med. Rektor forteller:

«(...) så når de samles for å reflektere over egen praksis i etterkant, så får jeg være med også og komme med tilbakemeldinger, og det har vært litt styrt slik at det er to positive pluss et spørsmål, og det har på en måte ufarliggjort det litt for de som er i ilden da.»

4.3.2. Bistand fra eksternt kompetansemiljø

Rektor og ressurslærer beskriver samarbeidet med et eksternt kompetansemiljø som inspirerende, selv om det særlig i starten også kunne oppleves som utfordrende i forhold til prosjekteierskap og bestillerkompetanse. Kompetansemiljøet bidro ikke bare med teoretiske innspill: «For eksempel så var kompetansemiljøet her og modellerte en undervisningsøkt, en økt som ble filmet også, da han som hadde stått og vært kursholder for lærerne, viste i praksis at dette behersker han faktisk også med elever», sier skolefaglig ansvarlig.

Rektor forteller at ikke alle samlingene ble like godt mottatt av lærerne: «Og så fikk vi da noen samlinger som ble veldig teoretiske, og litt misnøye knytta til det da: Hva er nytten for oss i dette her (...), det var ikke akkurat det vi hadde tenkt og så videre». Inspektør 1 trekker fram at skoleledelsen etter hvert har blitt mer bevisst på å bestille det som lærerne opplever som nyttig: «(...) så har vi de siste årene vært veldig tydelig på at vi ønsker noe konkret. Tips og triks. Lærere vil gjerne ha noe de kan bruke i undervisningen. Jeg føler at øktene vi har fått har vært gode i så måte».

Skolefaglig ansvarlig synes det har vært fint å oppleve at lærerne har taklet å ha et helt korps med forskere som har observert dem i klasserommet og gitt dem tilbakemeldinger etterpå. «For plutselig så er du inne i kjernevirksomheten til det lærerne driver med og det er jo undervisningssituasjonen sammen med elevene», sier hun. Hun understreker at når lærerne blir utfordret på sin egen undervisningspraksis, er det viktig å forstå at det kan oppleves som ubehagelig og veldig personlig og at de trenger å bli møtt med respekt og en støttende holdning.

4.3.3. Endringer i klasserommet

Etter to års deltakelse, vurderer rektor prosjektet på følgende måte i kommunens årsmelding for 2013: «Deltakelse i pilot og nå i pulje 1 i prosjektet har uten tvil ført til økt kompetanse og større bevissthet omkring egen undervisningspraksis».

Rektor og begge inspektørene mener de ansatte nå er positive til de endringene som skjer. Ressurslærer peker på at ikke alle er like deltakende, «(...) men det er satt av mye tid og det er gjort tydelig hva som skal skje, så derfor har jo alle, stort sett, vært med», sier hun. Rektor har gjennomført medarbeidersamtaler med alle lærerne i høst og forteller at nesten alle sier at prosjektet har hatt betydning for deres undervisningspraksis. Rektor synes det har vært spennende å oppdage hvordan prosjektet har ført til endring i lærernes forståelse for egen undervisningspraksis: «Jeg tror nok at det å dreie fokus fra lærerorientert til elevorientert undervisning har vært viktig for oss (...). Det har vært noen brytere som har snudd oppi hodet slik at fokuset er litt annerledes i forhold til egen praksis», sier han.

Inspektør 2 mener at kollegaobservasjonen har hatt stor betydning: «Når du sitter bakerst i klasserommet og observerer en time, så finner du ut at timene blir lange hvis du sitter og hører på foredrag». Hun sier videre at mange lærere er blitt mer bevisst på å gjøre undervisningen mer praktisk og variert og prøve å trekke inn elevene gjennom å stille åpne spørsmål.

Ressurslærer opplever bidragene fra kompetansemiljøet som inspirerende og nyttig. Hun forteller at kompetansemiljøet har bidratt på ulikt vis, blant annet med å delta i aksjonslæringen og ved å modellere undervisningsøker. Selv har ressurslærer prøvd ut nye undervisningsmetoder som hun har lært på den eksterne skoleringen for ressurslærere og har tipset andre lærere om det etterpå.

4.4. Hvordan beskriver aktørene skoleledelsens bidrag til utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i prosjektet?

4.4.1. Ledelse av prosjektet

I skolens prosjektplan blir tydelig ledelse definert som ett av flere kriterier for å lykkes med prosjektet. Manglende forståelse og oppfølging, samt utydelig ledelse er to av flere fallgruver som kan føre til at prosjektet mislykkes.

Inspektør 2 beskriver rektor som en pådriver for prosjektet og at hans engasjement har forplantet seg i organisasjonen. Skolefaglig ansvarlig karakteriserer rektor som en sterk og karismatisk leder, flink med ord, flink til å visualisere og se muligheter. Men hun sier samtidig at hun tror han har hatt en vei å gå fra de startet i piloten og fram til i dag og at det etter hvert har gått opp for han at det er han som må lede prosjektet. Rektor sier selv om starten i piloten: «Jeg som rektor følte vel at jeg ikke var stødig nok på rattet i forhold til hvor vi skulle hen».

Rektor sier at han hadde forventet bedre lederstøtte enn hva han har fått fra kompetansemiljøet: «(...) så der jeg har fått lederstøtte det er fra skoleeier og det har vært gulle godt altså».

Rektor nevner at han hadde tre utgangspunkt for at prosjektet skulle lykkes: «Det første var å sette av nok tid, det andre var at alle skulle være med og det tredje at dette skulle skje i en atmosfære der alle vil hverandre vel». Ressurslærer understreker hvor viktig det er at det er satt av nok tid til prosjektet. Hun trekker fram skoleledelsens systematiske arbeid med prosjektet som svært viktig.

Rektor og begge inspektørene beskriver samarbeidet i ledergruppen som godt og at de har fordelt arbeidet mellom seg på en fornuftig måte.

Ressurslærer mener at det er svært positivt at skoleledelsen er med i aksjonslæringsgruppene. «Det å få gode tilbakemeldinger fra ledelsen og bli sett av dem, det tror jeg alle setter pris på», forteller hun. Rektor viser til medarbeidersamtaler, der lærerne har gitt uttrykk for at de setter pris på at skoleledelsen er tett på. Rektor opplever at han kan snakke med lærerne om det som foregår i klasserommet på en helt annen måte enn tidligere, og han understreker at nærheten er viktig, det at skoleledelsen interesserer seg for og ser lærerne.

På spørsmål om hva som har vært mest krevende, svarer rektor at det har vært krevende å holde motivasjonen oppe hele tiden og være den som har hovedansvaret for å motivere og inspirere andre. Han peker spesielt på de vanskelige samtalene når noen av lærerne begynte å melde seg ut i begynnelsen. Han understreker imidlertid at det har vært helt nødvendig å ta disse samtalene for å få ansatte inn på sporet igjen.

Rektor trekker fram at lederstøtten han har fått hos skolefaglig ansvarlig har vært av stor betydning for prosjektet. Hun har fungert som refleksjonspartner, veileder og inspirator alt etter hva det har vært behov for.

4.4.2. Implementering

Rektor og inspektør 1 beskriver en litt famlende start på prosjektet i begynnelsen av piloten. For eierskapet til prosjektet trekker begge fram viktigheten av at skoleledelsen første våren satte ned foten overfor kompetansemiljøet, som ønsket en raskere progresjon i aksjonslæringen enn det skolen mente de hadde kapasitet til i en travel eksamensperiode. «Så den våren tok vi på en måte mot til oss og sa at nok er nok. Og det er blitt snakket om at da følte vi at da ble dette prosjektet vårt liksom», forteller inspektør 1.

Skolefaglig ansvarlig leder kommunens rektornettverk som består av fem rektorer. Hun sier at hun legger stor vekt på å lage læringsnettverk for rektorene der temaene er skoleledelse og utviklingsarbeid. «Jeg synes en del av dem er veldig flinke til å oversette de forventningene som kommer fra statlig hold og fra kommuneledelsen og pakke det til noe som blir begripelig og håndterlig for lærerne», sier skolefaglig ansvarlig. Hun legger til at dette har også vært tilfelle med dette prosjektet: «Vi har klart å oversette det til vår kontekst, og dermed så har vi fått noe utav det som jeg tror oppleves som nyttig for oss både på kort og lengre sikt».

4.5. Oppsummering av funn

I dette kapitlet har jeg presentert empirien som skal gi svar på hvordan sentrale aktører i prosjektet UiU ved Dalen ungdomsskole opplever utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap. Jeg vil nå ved hjelp av de tre forskningsspørsmålene oppsummere de viktigste funnene i empirien:

- *Hvordan beskriver aktørene endringer i skolens organisasjonskultur i prosjektet?*

Informantene beskriver piloten som lærerik, men også vanskelig. Oppstarten preges av usikkerhet om retning, noe motstand i personalgruppa og etter hvert uenighet med kompetansemiljøet om framdrift, noe som førte til at skolen tok en «time-out» fra piloten våren 2013. Rektor og inspektør 1 beskriver denne hendelsen som viktig for eierskapet til prosjektet. Informantene mener at evalueringen av piloten og forankringsarbeidet i personalgruppa førte til at skolen hadde et mye bedre utgangspunkt da de startet i pulje 1 høsten 2013.

Alle informantene hevder at skolen har utviklet en mer kollektiv kultur gjennom dette prosjektet. Informantene beskriver utviklingen av en samarbeids- og delingskultur ved skolen. Eksempler på dette er tolærersystemet i aksjonslæringsgruppene og deling av undervisningsopplegg både i plenum og digitalt. Rektor mener skolen er på vei til å utvikle profesjonelle læringsfellesskap, men at de ennå ikke er i mål. Noen av informantene beskriver ulik grad av samarbeidskultur på trinnene.

- *Hvordan beskriver aktørene lærernes læring i prosjektet?*

Alle informantene fremhever læringsprosesser i personalgruppen som har bidratt til endringer i praksisfeltet. Eksempler på dette er tilretteleggingen for aksjonslæring som har gitt skolen et godt grunnlag for å arbeide med skoleutvikling både på kortere og lengre sikt, og bistand fra eksternt kompetansemiljø som har ført til økt profesjonalisering hos personalet gjennom faglige innspill, deltakelse i aksjonslæring og modellering av undervisning.

- *Hvordan beskriver aktørene skoleledelsens bidrag til utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i prosjektet?*

Ledelsens betydning for prosjektet blir understreket av alle informantene. Dette gjelder organisering og praktisk tilrettelegging, involvering i de læringsprosessene som skjer i skolen og implementering av prosjektet. Prosjektet krever mye av skoleledelsen og lederstøtte er derfor en forutsetning for å lykkes. Rektor hevder at kompetansemiljøet ikke har bidratt godt nok til dette, men at han har fått nødvendig lederstøtte hos skolefaglig ansvarlig.

5. Drøfting

Studien handler om hvordan deltakelse i UiU kan bidra til å utvikle profesjonelle læringsfellesskap i skolen. I empirikapitlet har jeg beskrevet hva sentrale aktører i prosjektet på én ungdomsskole sier om dette. Jeg har oppsummert empirien i tre hovedfunn som kan tematiseres som *endring av skolens organisasjonskultur, lærernes læring i prosjektet og ledelse av prosjektet*. Med bakgrunn i de teoretiske perspektivene som er redegjort for i kapittel 2, vil jeg nå drøfte hvordan funnene kan forstås.

5.1. Endring i skolens organisasjonskultur gjennom prosjektet UiU

Arbeid med visjon og verdier er ifølge Stoll m.fl. (2006) et av kjennetegnene på profesjonelle læringsfellesskap. En av dimensjonene i Instructional leadership er å definere skolens visjoner. Denne dimensjonen fokuserer også på skoleeiers rolle i skolens utviklingsarbeid (Engvik 2012, s.53). I styringsdokumenter både på kommune- og skolenivå er visjoner og mål for skolen beskrevet. En viktig målsetting som går igjen i styringsdokumentene er å utvikle skolen som lærende organisasjon. I starten av piloten kan det se ut som denne målsettingen ikke var like godt implementert hos de ansatte som hos ledelsen. I rektornettverket i kommunen hadde rektorene fått kunnskap om tenkningen som ligger til grunn for UiU, og dette hadde gitt rektor og skoleledelsen en større forståelse for at skolebasert kompetanseutvikling var en riktig måte å drive skoleutvikling på. Skolen hadde gjennomført en kartlegging av utviklingsområder før piloten og det var enighet blant de ansatte om at regning var et område de ønsket å utvikle sin kompetanse på. Ifølge skolefaglig ansvarlig hadde lærerne andre forventninger enn skoleledelsen til hvordan denne kompetanseutviklingen burde foregå. Lærerne hadde forventninger om å få kurs og konkrete verktøy de kunne bruke i undervisningen. Noen av dem stilte spørsmål ved hvorfor de skulle lære aksjonslæringsmetodikken. I løpet av piloten fikk lærerne en større forståelse av hvorfor denne måten å arbeide på er riktig. Skolefaglig ansvarlig sier at skolen modnet som organisasjon i piloten. Alle informantene fremhever også personalseminaret før pulje 1 som viktig for å få en felles retning og forankring av prosjektet.

Skolen tok en pause fra samarbeidet med kompetansemiljøet våren 2013 fordi de var uenige med dem om framdriften av prosjektet. Dette blir av noen av informantene beskrevet som et vendepunkt i prosjektet fordi de da opplevde at de fikk større eierskap til prosjektet. I plan for skolebasert kompetanseutvikling for ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2013 c)

forventes det at skolens ledelse har det overordnede ansvaret for prosjektet. Dette innebærer å etablere et godt samarbeid med de ulike aktørene i prosjektet og lytte til råd fra eksterne eksperter, men at det er skoleledelsen som må bestemme framdrift av prosjektet ut i fra skolens kontekst. Skoleledelsen hevder årsaken til at de valgte å ta en pause var at de måtte balansere prosjektet med en hektisk eksamensavvikling. Det kan også skyldes at skoleledelsen mente organisasjonen ikke var moden for en så rask progresjon som kompetansemiljøet la opp til. Ifølge Røvik (2014b) må ledere ha en bevissthet om å tilpasse nye ideer eller praksiser slik at de passer inn i skolens kontekst. På den annen side kan dette være et uttrykk for at de nye tankene og arbeidsmåtene blir frastøtt av lærerne (Røvik 2014 a). Dale, Gilje og Lillejord (2011) hevder at fabrikkering er en viktig årsak til at reformer ofte ikke fører til endringer i lærernes undervisningspraksis. Det blir fra skoleledelsens side stilltiende godtatt at lærerne kan tilpasse reformen til de verdiene de har og dermed i all hovedsak videreføre en eksisterende praksis. Det er ingen tvil om at dette var en kritisk fase i prosjektet som kunne ha ført til at skolen valgte å slutte etter piloten. Det ble imidlertid satt i gang prosesser med å evaluere piloten og forankre prosjektet hos de ansatte som resulterte i at skolen fortsatte i pulje 1.

Alle informantene mener at skolens organisasjonskultur har utviklet seg i retning av en mer kollektiv kultur. Flere av informantene peker også på andre årsaker til denne endringen, som for eksempel at skolen ble ombygd til en baseskole og at skolen har gjennomgått et generasjonsskifte for noen år tilbake. Kulturen blir beskrevet som åpen og inkluderende. Eksempel som blir gitt på dette er måten nyansatte blir tatt imot og åpenhet i forhold til å observere hverandres undervisning.

En av dimensjonene som ifølge Wenger (2004) kjennetegner et praksisfellesskap er gjensidig engasjement. Det har vært viktig for utviklingen av en kollektiv kultur at skolen har deltatt i et felles prosjekt der alle har hatt samme fokus og arbeidet mot felles mål. En annen dimensjon ved praksisfellesskapet er felles virksomhet. Dette er et resultat av kollektive forhandlinger gjennom utøvelsen av selve virksomheten (Wenger 2004). Kollegiet lærer seg å ta ansvar for å komme frem til felles forståelse av hva som er deres oppdrag. Wenger (2004) beskriver dette som en prosess, ikke en statisk overenskomst. Lærerne må hele tiden samarbeide for å videreutvikle sin praksis. Felles virksomhet skal gi retning og føre til handling. Den tredje dimensjonen er felles repertoar. Dette kan dreie seg om at kollegiet utvikler et felles profesjonelt språk gjennom å reflektere over hverandres praksiserfaringer og knytte dem til relevant teori. Det kan også dreie seg om felles arbeidsmåter og rutiner. «Slik gjør vi det hos

oss», sier rektor for å beskrive hvor viktig det har vært for skolen å utvikle denne dimensjonen.

Selv om kulturen har utviklet seg mye fra den gang den var preget av privatpraksis og gammeldags realskoletenkning slik noen av informantene beskriver den, blir det hevdet at kulturen kan være forskjellig på ulike trinn. På noen trinn fungerer samarbeidet svært godt, mens på andre trinn drives arbeidet mer tradisjonelt fremdeles. Hargreaves og Fullans (2014) beskrivelse av en individualistisk skolekultur har mye til felles med kulturen ved skolen for noen år tilbake. Det er mye som tyder på at dette ikke preger kulturen ved skolen i dag selv om samarbeidet på de enkelte trinnene varierer. Det kan være at enkeltlærere fortsatt holder på sin individuelle autonomi eller det kan være slik at de ulike trinnene har utviklet egne kulturer. Hargreaves og Fullan (2014) hevder at balkanisering er et kjent fenomen i skoler av en viss størrelse der lærerne ofte jobber på ulike trinn og avdelinger. For å fremme en kollektiv utvikling satte skoleledelsen sammen aksjonslæringsgrupper på tvers av trinn i piloten. En viktig årsak til at dette ikke ble opplevd som positivt av deltakerne, var at det ble brukt to ulike metoder i piloten der matematikklærerne ble delt i egne grupper som skulle bruke Lesson Study som metode. Dette bidro til å skape splittelse i stedet for fellesskap i personalgruppen. En annen årsak til at inndelingen av personalet på tvers av trinn ikke ble videreført, var at denne organiseringen ble tungvint å administrere. I pulje 1 ble det derfor valgt å utnytte tolærersystemet i sammensetningen av aksjonslæringsgruppene. Ifølge flere av informantene har dette vært et viktig grep fordi det har ført til felles planlegging, observasjon og refleksjon mellom kollegene også utenom aksjonene og det blir fra noen av informantene hevdet at det har økt kvaliteten på undervisningen. Men det kan også ha bidratt til at trinnene har utviklet ulike kulturer.

Rektor sier at skolen er i ferd med å endre sin organisasjonskultur, men han understreker at dette er et arbeid som tar tid. Selv om prosjektet snart er over og han kan merke en viss trøtthet i personalgruppen etter å ha arbeidet med prosjektet i to og et halvt år, vil han fortsette å si til personalet sitt at dette er ikke noe som går over og at utviklingsarbeid er en kontinuerlig prosess. Utvikling over en lengre tidsperiode er ifølge Timperley m.fl. (2007) en viktig faktor med positiv innvirkning på lærernes profesjonelle utvikling. Skolens deltakelse både i piloten og i pulje 1 kan ha bidratt til bedre forankring og kontinuitet i arbeidet enn om de bare hadde deltatt i pulje 1.

5.2. Lærernes læring i UiU

5.2.1. Læring i praksisfellesskap

Et viktig funn i studien er at innføring av aksjonslæringsmetodikken har vært viktig for lærernes profesjonelle utvikling både på kortere og lengre sikt. I prosjektet har det bidratt til økt samarbeid mellom lærerne og endring av undervisningspraksisen. På lengre sikt har det gitt skolen et godt grunnlag for å arbeide med skoleutvikling.

I piloten ble det lagt stor vekt på at de ansatte skulle lese grunnlagsdokumenter og lære seg aksjonslæringsmetodikken. Dette la et godt fundament for det videre arbeidet med prosjektet. Stoll m.fl. (2006) beskriver reflekterende profesjonelle undersøkelser som et av kjennetegnene på profesjonelle læringsfellesskap. Alle informantene beskriver aksjonslæringen som viktig for lærernes læring i prosjektet. Fra skoleledelsens side var det en forutsetning at alle lærerne skulle være med på aksjonslæringen og de som var i ferd med å melde seg ut, ble hentet inn igjen ved at rektor tok en samtale med dem. Dette er i tråd med Timperley mfl. (2007) som ikke anbefaler frivillig deltakelse for lærerne i utviklingsarbeid. Hargreaves og Fullan (2014) problematiserer hvor mye ledelsen skal dytte på for å få med de ansatte og mener det beste er å skape et engasjement blant de ansatte for å delta. De hevder at lærerne må føle at de har utbytte av utviklingsarbeidet og ønsker å skaffe seg kunnskap om hvordan de kan forbedre sin praksis sammen. Dette er i tråd med Wenger (2004) som vektlegger frivillig deltakelse og deltakernes felles engasjement for oppgaven eller utfordringen de står overfor.

Det å utnytte tolærersystemet i aksjonslæringen har vært positivt og ført til mindre administrering av aksjonslæringen og at lærerne har samarbeidet mer utenom aksjonene. Dette kan føre til at det blir enklere å implementere profesjonelt samarbeid mellom lærerne i den daglige driften og ikke bare en øvelse som lærerne skal gjennomføre en gang i semesteret. Hargreaves og Fullan (2014) kaller initiativ som ofte kommer fra ledelsen, som for eksempel kollegaveiledning og aksjonslæring, for kunstig kollegialitet. Dette beskrives som et toegget sverd avhengig av hvordan det blir brukt. Dersom det brukes riktig kan det være et springbrett til dypere måter å samarbeide på.

Ifølge Wenger (2004) vil medlemmene i et praksisfellesskap være i en kontinuerlig forhandlingsprosess for å komme frem til felles mening. I aksjonslæringsgruppen observerer

lærerne hverandre og reflekterer sammen over det de har observert for å finne fram til en felles forståelse for hvordan undervisningen kan forbedres. Postholm (2007) beskriver lærernes refleksjon som nøkkelen til læring og utvikling av undervisningspraksis. Dette er i tråd med flere av informantenes beskrivelse av at observasjon og refleksjon i aksjonslæringsgruppene har ført til endring av undervisningspraksis. Skolelederne sier at de kan reflektere sammen med lærerne på en helt annen måte nå enn tidligere fordi de har vært til stede i klasserommet og observert undervisningen. Et av funnene i rapporten etter piloten (Postholm m.fl., 2013) viser at observasjon øker kvaliteten på refleksjonene i aksjonslæringsgruppene. I rapporten knyttet til en undersøkelse av skoler i pulje 1 som jeg refererte til i kapittel 1.1.2. (Fjørtoft m.fl., 2014), beskriver lærerne utvikling av et felles profesjonelt språk og mer muntlig erfaringsdeling som et resultat av prosjektet.

For at den enkelte deltaker i praksisfellesskapet skal oppleve reell deltakelse er det viktig at hans eller hennes meninger og erfaringer blir lyttet til (Wenger, 2004). Informantene beskriver en kultur ved skolen der man er åpne overfor innspill fra hverandre. Aksjonslæringsmetodikken krever at alle deltakerne skal bidra med sine kommentarer og spørsmål i refleksjonsmøtene etter observasjonene.

Rektor sier at en viktig forutsetning for å starte med prosjektet var at det skulle settes av nok tid slik at lærerne ikke opplevde dette som noe som kom på toppen av alt det andre de også skulle gjøre. I følge ressurslærer har dette vært svært viktig for lærernes engasjement. Optimalisering av ressurser i form av å sette av tid til samarbeid mellom lærerne er ifølge Stoll m.fl. (2005) en viktig faktor for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Emstad (2014) understreker også viktigheten av at det skapes tid og rom for refleksjon i skolen, men hun understreker at det er viktig å undersøke hvordan lærerne reflekterer. Ifølge Ertsås og Irgens (2012) er refleksjon over egen praksis ikke tilstrekkelig for å sikre en profesjonell utvikling der lærerne både individuelt og kollektivt er i stand til kritisk å reflektere og analysere sin undervisningspraksis, og hevder derfor at det er viktig å bringe teori inn i refleksjonene. Dette vil jeg se nærmere på i neste delkapittel.

5.2.2. Bistand fra eksternt kompetansemiljø

Et viktig funn i denne studien er at bistand fra eksternt kompetansemiljø har ført til økt profesjonalisering hos personalet. Informantene beskriver samarbeidet med kompetansemiljøet som inspirerende. Kompetansemiljøet bidro med teoretiske innspill på

temaene som skolen meldte inn i forkant av fellessamlingene. For at alle lærerne skulle møte forberedt til disse samlingene, ble det satt av tid til å lese grunnlagsdokumenter og annen litteratur om temaene. Forskerne deltok også i aksjonslæringen og de modellerte undervisningsøkter for personalet. Dette blir av informantene beskrevet som svært positivt og lærerikt. Teoriøktene som hadde et didaktisk innhold ble bedre mottatt hos lærerne enn de teoretiske øktene. Noen lærere opplevde dem som lite relevante. Timperley m.fl. (2007) trekker frem støtte fra eksterne eksperter som en av faktorene som har positiv innvirkning på lærernes profesjonelle utvikling. Det understrekes at teoretisk læring av ny kunnskap bør knyttes opp mot lærernes praksis slik kompetansemiljøet har gjort gjennom fokus på didaktiske læringsøkter og å delta aktivt i observasjon av undervisning og i refleksjonsmøtene i etterkant. Ertså og Irgens (2012) beskriver tre ulike nivå av det gjensidige avhengighetsforholdet mellom teori og praksis. T1 er teori av første grad og kan være lærernes undervisningspraksis. Det kan være en praksis som er innarbeidet gjennom mange år uten at den har vært gjenstand for kritisk refleksjon og analyse. T2 er teori av andre grad som handler om lærernes uttalte teori dersom de må begrunne sin praksis. T3, som er teori av tredje grad er forskningsbasert teori som lærerne tilegner seg gjennom lesing av grunnlagsdokumenter og annen relevant faglitteratur, gjennom de faglige innspillene fra kompetansemiljøet og kompetansemiljøets deltakelse i aksjonslæringen. I aksjonslæringen kan T1, det vil si lærernes undervisningspraksis, forbedres ved at de utvikler et felles profesjonelt språk som hjelper dem å formulere den uttalte teorien T2. T3 bidrar til at læringen i personalgruppen ikke bare blir erfaringsutveksling, men forankres i forskningsbasert teori (Ertså og Irgens, 2012). Kompetansemiljøet har klart å kombinere teoriinnspill og deltakelse i praksisfeltet, og det har blitt opplevd som nyttig. Dette er i tråd med funn som er gjort i undersøkelsen knyttet til skoler i pulje 1 UiU som er referert til i kapittel 1.1.2. (Fjørtoft m.fl., 2014).

5.3. Skoleledelsens bidrag til utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i UiU

Støttende skoleledelse blir trukket frem som en viktig faktor for lærernes profesjonelle utvikling (Timperley m.fl., 2007) og som et kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap (Stoll m.fl., 2006). Aas (2013) viser til en rekke studier som konkluderer med at utvikling av profesjonelle læringsfellesskap krever støtte fra ledere på alle nivå. De to studiene knyttet til UiU som jeg referer til i kapittel 1.1.2. viser at ledelsen har stor betydning for utviklingen av en lærende kollektiv kultur i skolen (Postholm m.fl., 2013, Fjørtoft m.fl., 2014). Wenger

(2004) på sin side beskriver praksisfellesskapet i hovedsak som en uformell gruppe med et felles engasjement, virksomhet eller repertoar som ikke er etablert av ledelsen og som er uten noen formell ledelse. Wenger (2004) hevder at ledelsen har begrensede muligheter for å styre praksisfellesskapene. Slike uformelle grupper vil nok kunne oppstå på alle arbeidsplasser, men som Hargreaves og Fullan (2014) hevder er det ikke sannsynlig at individuelt autonome lærere prioriterer arbeid i praksisfellesskap dersom ikke skoleledelsen «dytter på» eller legger til rette for det.

5.3.1. Organisering og tilrettelegging

Rektor peker på det å sette av nok tid til prosjektet som en viktig forutsetning for å lykkes. Dette blir støttet av ressurslærer som mener det er en viktig årsak til at de fleste ansatte er positive til prosjektet. Hun trekker også frem skoleledelsens systematiske arbeid som en viktig årsak til at prosjektet blir opplevd som vellykket. Gjennom hele prosjektperioden har det vært satt av tid til å lese grunnlagsdokumenter og annen relevant litteratur og reflektere over denne på teamene og det har vært satt av tid til aksjonslæringen. Timperley m.fl. (2007) understreker at det må legges til rette for at lærerne får tid til å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter og evaluere sin egen undervisningspraksis i et profesjonelt praksisfellesskap. Engvik (2012) viser til Hallinger og Murphys modell (1985) der en viktig dimensjon ved rektorrollen er å administrere skolens undervisning, noe som blant annet innebærer planlegging og koordinering av lærernes kompetanseutvikling.

Samarbeidet i ledergruppen blir positivt beskrevet av både rektor og inspektørene. De er ulike, men mener at de utfyller hverandre på en god måte og har fått til en hensiktsmessig fordeling av arbeidet mellom seg. Halvorsen (2012) hevder at en årsak til økt tilslutning til å se på ledelse som et distribuert fenomen, er økningen i arbeidsoppgaver i skolen som har gjort det nødvendig å spre ledelsesoppgavene på flere ansatte. Skolens ledergruppe kan også karakteriseres som et praksisfellesskap (Wenger, 2004) og et profesjonelt læringsfellesskap (Stoll m.fl., 2006). De beskriver samarbeidet i ledergruppen som godt og tett, de har en felles oppfatning av i hvilken retning de ønsker å utvikle skolen. De reflekterer sammen over organisering av prosjektet og hvilke erfaringer de gjør. Et godt eksempel på dette er at de velger å gjøre flere endringer i organiseringen av prosjektet i pulje 1 etter å ha evaluert piloten.

Skolefaglig ansvarlig peker på at rektor er flink til å se muligheter og sette ting i system og hun viser til det å få skoleledelsen med i aksjonslæringsgruppene som eksempel på dette. Engvik (2012, s.53) understreker at ledelsesdimensjonen å administrere skolens undervisning krever at rektor er engasjert i å følge opp undervisningen og læringen i skolen.

5.3.2. Skoleledelsen tett på

Rektor blir beskrevet som en pådriver av prosjektet, en sterk og karismatisk leder som er flink med ord og flink til å visualisere. Et eksempel på det er hans beskrivelse av skolens endringsprosess som en tankbåt i ferd med å snu. Dette kan lede tankene mot transformasjonsledelse. Emstad (2012, s.74) framhever at transformasjonsledelse i skolen dreier seg om at lederen angir retning, bygger visjoner og setter mål, organiserer og bygger relasjoner i skolefellesskapet. Arbeid med felles visjon og verdier, er ifølge Stoll (2006) et kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap. Personalseminaret før pulje 1 blir av alle informantene framhevet som svært viktig for å få en felles forståelse av retning og mål for prosjektet.

Et annet viktig kjennetegn ved profesjonelle læringsfellesskap som Stoll m.fl. (2006) trekker frem, er gjensidig tillit, respekt og støtte mellom kolleger. Rektor sier at en viktig forutsetning for at prosjektet skulle lykkes var at det foregikk i en atmosfære av trygghet der alle vil hverandre vel. Rektor sier at det var en viktig oppgave for han å legge til rette for dette samt å motivere og inspirere de ansatte. Han mener selv at han har evne til å inspirere andre, men at det kan være utfordrende til tider.

Rektor framstår i dag som en tydelig og klar leder av prosjektet, men det har ikke alltid vært slik. Han sier at han ikke var trygg i rollen som leder av prosjektet i starten. Selv om han var kjent med tenkningen bak UiU og var enig i at det å drive kompetanseutvikling skolebasert var en riktig måte å drive skoleutvikling på, var han ikke godt nok forberedt på hva det vil si å lede et så stort prosjekt som skal omfatte alle ansatte, og ikke minst det å samarbeide med et eksternt kompetansemiljø. Piloten blir på den måten beskrevet som en viktig læringsprosess både for skoleledelsen og de ansatte. Rektor savner lederstøtte fra det eksterne kompetansemiljøet, men trekker fram lederstøtten han har fått hos skolefaglig ansvarlig som betydningsfull for hans ledelse av prosjektet.

Det oppleves som positivt av alle informantene at det i pulje 1 blir bestemt at skoleledelsen skal delta i aksjonslæringsgruppene. Fra skoleledelsens side blir det framhevet at de nå får

bedre kjennskap til det som skjer i klasserommet og kan snakke med lærerne om dette på en helt annen måte enn tidligere. Lærerne har i medarbeidersamtaler gitt tilbakemelding om at de opplever det som positivt. Ressurslærer sier at det er viktig å bli sett og få tilbakemeldinger fra skoleledelsen på sin egen undervisning. Dette beskriver et ledelsesperspektiv som har mye til felles med Instructional leadership. Modellen for Instructional leadership legger vekt på at skoleleder etablerer faglige mål for skolen, administrerer skolens undervisning blant annet gjennom å delta aktivt i lærernes undervisningsarbeid, gi faglige tilbakemeldinger til lærerne om undervisningen og drive systematisk kompetanseutvikling blant lærerne (Engvik, 2012, s.61). Også Robinsons (2011, s.104) metaanalyse av ledelse i skolen viser at den dimensjonen som har størst betydning for elevens læringsutbytte er ledelse som fremmer og deltar i lærernes læring og utvikling.

Selv om skolen har en tydelig skoleledelse, er ikke dette til hinder for at ledelsen også kan være distribuert. Organiseringen med tem og teamledere og tolærersystemet betinger at flere enn den formelle ledelsen utøver ledelse i skolen. Aas (2013) beskriver distribuert ledelse som den felles aktiviteten som er karakteristisk for profesjonelle læringsfellesskap. Halvorsen (2012) hevder at distribuert ledelse er en form for kollektivt lederskap hvor lærerne utvikler sin profesjonalitet gjennom samarbeid. Rapporten fra piloten (Postholm m.fl. 2013) viser at skoleledere som legger til rette for samarbeid mellom lærerne og som følger opp dette arbeidet på en aktiv måte, bidrar til å utvikle et distribuert lederansvar der lærerne selv tar ansvar for egen og kollegers utvikling.

5.3.3. Implementering av prosjektet

Skolefaglig ansvarlig forteller om tidligere utviklingsarbeid i skolene i kommunen som hun mener ikke har ført til endringer i klasserommet. Dette er i samsvar med det Aas (2013) skriver om erfaringer med tidligere reformer som viser at de sjelden har ført til reelle endringer i klasserommet fordi de ikke ble fullstendig implementert i skolen. Det kan derfor være interessant å se på hvordan dette prosjektet er implementert i skolen når skolen står ved slutten av prosjektperioden. Rektor sier han merker en viss trøtthet i personalgruppen etter å ha arbeidet med prosjektet to og et halvt år. Betyr det at de ansatte ønsker å gå tilbake til sin vanlige praksis før prosjektet startet eller er de nye kollektive arbeidsformene nå institusjonalisert i skolens organisasjonskultur slik at de er en del av den daglige driften?

Informantene mener at prosjektet er godt forankret hos de ansatte. De fleste lærerne har fått en større forståelse for hvorfor det er lurt å drive skolebasert kompetanseutvikling framfor å dra på eksterne kurs og å samarbeide med kolleger for stadig å utvikle egen undervisningspraksis. Ifølge flere av informantene har det vært viktig for lærernes engasjement at prosjektet er så nært knyttet til skolens kjernevirksomhet. Også rapporten fra skoler i pulje 1 (Fjørtoft m.fl., 2014) viser at skolebasert kompetanseutvikling er en læringsprosess som angår hele organisasjonen og er forankret i skolens egne behov. Hargreaves og Fullan (2014) hevder at et sterkt og positivt samarbeid mellom lærere betinger at de mener samarbeidet er viktig og dermed nyttig for deres undervisningsarbeid.

Det at skoleledelsen tok styringen over prosjektet i vårsemesteret i piloten da kompetansemiljøet ønsket en raskere framdrift i aksjonslæringen enn skolen mente de hadde kapasitet til, blir av flere av informantene framhevet som viktig for eierskapet til prosjektet. Rektor sier at de i pulje 1 er klar over at de må styre prosjektet selv, bestille det som skoleledelsen opplever som nyttig for lærerne og balansere prosjektet slik at det veksler mellom intensive perioder og roligere perioder. Skolefaglig ansvarlig mener at skoleledelsen har klart å oversette prosjektet til deres egen kontekst og at det derfor blir opplevd som nyttig både på kort og lengre sikt. Dette er i tråd med Røvik (2014 b) som hevder at for å lykkes med å oversette reformideer til lokale kontekster, kreves det at lederne har translatørkompetanse som innebærer god kjennskap til reformen og til egen organisasjon og fokusere på hva organisasjonen kan bruke de nye reformideene til i stedet for hva reformideene kan gjøre med organisasjonen. Bistand fra eksterne eksperter og å sikre at innholdet i utviklingsarbeidet er i tråd med politiske føringer og trender, er to faktorer som har positiv effekt på læreres profesjonelle læring og utvikling (Timperley m.fl., 2007). Det kan derfor være viktig at planleggingen av de faglige øktene skjer i samarbeid med kompetansemiljøet og ikke i form av en bestilling.

5.4. Oppsummering av drøfting

Problemstillingen jeg ønsker å belyse i denne studien er:

Hvordan kan deltakelse i UiU bidra til å utvikle profesjonelle læringsfellesskap i skolen?

For å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene intervjuet jeg sentrale aktører i prosjektet ved skolen jeg hadde valgt å undersøke. I kapittel 4 presenteres dataene fra empirien som gir et innblikk i opplevelsene som informantene har knyttet til skolens

deltakelse i prosjektet. Gjennom analyse og drøfting har hensikten min vært å skaffe meg en dypere forståelse av hvordan deltakelsen i utviklingsarbeidet kan ha bidratt til å utvikle profesjonelle læringsfellesskap i skolen.

Problemstillingen er formulert slik at den viser min forforståelse av at skolen har utviklet profesjonelle læringsfellesskap. Analyse av empirien bekrefter at skolen har gjennomgått en positiv utvikling i retning av en mer kollektiv kultur. Andre forhold kan også være medvirkende til denne utviklingen, som for eksempel ombyggingen av skolen og generasjonsskiftet som skolen har vært igjennom.

Skolen har utviklet profesjonelle læringsfellesskap på noen av trinnene, i aksjonslæringsgruppene og i ledergruppen. Rektornettverket i kommunen er også et profesjonelt læringsfellesskap som indirekte har stor betydning for skoleutviklingen.

Jeg har gjennom denne oppgaven identifisert følgende årsaker som har bidratt til at skolen har utviklet en mer kollektiv kultur gjennom prosjektet UiU:

Skoleledelsen er viktig for kollektiv utvikling av skolen, og de bidrar på ulike måter:

- Forankring av prosjektet hos de ansatte gjennom å arbeide med skolens mål for prosjektet slik det ble gjort på personalseminaret før pulje 1 og ved at rektor stadig kommuniserer og visualiserer hensikten med prosjektet. Dette er et kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap (Stoll m.fl., 2006 og transformasjonsledelse (Emstad, 2012).
- Praktisk tilrettelegging for lærernes læring. I empirien vises det til systematisk og god planlegging og at det settes av tilstrekkelig med tid til samarbeid mellom lærerne. Dette er i tråd med det som Timperley m.fl. (2007) trekker fram som en viktig faktor for lærernes profesjonelle utvikling.
- Aktiv deltagelse i lærernes læring gjennom å være med i aksjonslæringsgruppene. Dette er et kjennetegn på Instructional leadership (Engvik, 2012) og blir trukket fram som den dimensjonen som har størst betydning for elevenes læringsutbytte (Robinson, 2011). Skoleledelsen er tydelige på at alle ansatte skal være med i prosjektet og rektor tok en prat med lærere som ikke ønsket å delta i begynnelsen av prosjektet. Å skape et felles engasjement i stedet for å vektlegge frivillig deltagelse er en viktig faktor som blir understreket av både Timperley m.fl. (2007) og Hargreaves og Fullan (2014).
- Oversette prosjektet til skolens kontekst. Skoleledelsen klarte i løpet av piloten å få eierskap til prosjektet og gjøre det til sitt ved å evaluere piloten og gjøre endringer som

følge av evalueringen. Skoleledelsen opplevde at de fikk bedre kompetanse i å bestille faglige innspill i tråd med skolens behov fra det eksterne kompetansemiljøet i pulje 1. At skoleleder har nødvendig translatørkompetanse, blir av Røvik (2014b) understreket som svært viktig for at utviklingsarbeid skal lykkes.

Det eksterne kompetansemiljøet har vært et viktig bidrag for lærernes profesjonelle utvikling i prosjektet. I første del av piloten bidro de til at alle ansatte satte seg godt inn i bakgrunnsdokumentene for prosjektet og lærte seg aksjonslæringsmetodikken og de har gjennom hele prosjektperioden gitt faglige innspill til skolens satsingsområder. Ertså og Irgens (2012) framhever at lærerne ikke bare må reflektere over egne erfaringer, men knytte dem til relevant teori (T3) for å kunne utvikle og begrunne sin praksis på en profesjonell måte. Kompetansemiljøet bidro også med modellering av undervisning og deltakelse i aksjonslæringsgrupper. Det er viktig at skoleledelsen og det eksterne kompetansemiljøet i fellesskap kommer fram til hva som er skolens behov for teoriinnspill i forkant av samlingene. Bistand fra eksterne eksperter er en av faktorene som Timperley m.fl. (2007) trekker fram som viktig for lærernes profesjonelle utvikling.

Aksjonslæringsmetodikken har vært et viktig redskap for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Den har bidratt til deltakelse for alle i et praksisfellesskap (Wenger 2004, Timperley m.fl. 2007). Gjennom observasjon av undervisning og refleksjoner i aksjonslæringsgruppene blir lærernes forestillinger om læring utfordret (Timperley m.fl., 2007). Skolen har fått et verktøy for skoleutvikling og ved å bruke tolærergruppene i aksjonslæringen er sjansene større for at aksjonslæringen blir en naturlig del av lærernes praksis og ikke bare en form for kunstig kollegialitet (Hargreaves og Fullan, 2014).

6. Avslutning

Resultatene av denne studien viser at skolen har utviklet profesjonelle læringsfellesskap, men at dette ennå ikke er institusjonalisert i skolens organisasjonskultur. Det knytter seg også noe usikkerhet til hvor stor påvirkning andre forhold ved skolen har hatt til denne utviklingen.

Jeg har funnet tre viktige faktorer som har bidratt til kollektiv utvikling gjennom skolens deltakelse i UiU. Dette er skoleledelsens ledelse, tilretteleggelse og deltakelse i prosjektet, bidrag fra det eksterne kompetansemiljøet og aksjonslæringsmetodikken.

Resultatene stemmer godt overens med tidligere studier knyttet til UiU som jeg har referert til i kapittel 1 og viser at deltakelse i prosjektet bidrar til kollektiv utvikling av personalet i skolen dersom blant annet disse viktige faktorene er til stede.

Jeg hadde på forhånd en ambisjon om at denne studien kunne gi et bidrag til skoler som skal være med i senere puljer i UiU og andre utviklingsarbeid med en skolebasert strategi for kompetanseutvikling. Gjennom arbeidet med denne studien har jeg imidlertid lært at reformer og nye praksiser må oversettes til den konteksten de skal implementeres i. Det som er riktig for en skole, behøver ikke å være det for en annen. Denne studien vil derfor først og fremst kunne være av interesse for Dalen ungdomsskole når prosjektperioden nå er over og den kollektive utviklingen skal videreutvikles og skolen kanskje skal i gang med nye utviklingsarbeid. Jeg tror nok likevel at flere av de faktorene som blir framhevet som viktige i denne studien også vil gjelde for andre skoler i arbeidet med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap, i UiU, eller i andre utviklingsarbeid.

Aksjonslæringen har gitt skolen et godt verktøy som de bør videreføre. Tolærersystemet er en organisering som vil bidra til å sikre at kontinuerlig forskning på og utvikling av egen praksis blir en naturlig del av lærernes arbeidsdag. Denne studien i likhet med mange andre, har vist hvor stor betydning skoleledelsen har i skoleutviklingsarbeid. Det er derfor viktig at skolen fortsatt har et system som sikrer at skoleledelsen fortsetter å delta i lærernes lærings- og utviklingsarbeid også etter at prosjektperioden er over. Dette kan være avgjørende for at profesjonelle læringsfellesskap skal bli institusjonalisert i organisasjonskulturen.

Teamorganisering og tolærersystem kan imidlertid føre til en fragmentert skolekultur. Det er derfor viktig at grupper av og til blir satt sammen på tvers av trinn, og at deling av undervisningspraksis i plenum blir videreført. Skolebasert kompetanseutvikling med bistand fra eksterne kompetansemiljø bør være skolens strategi for senere utviklingsarbeid også.

Da jeg gikk i gang med denne studien hadde jeg en antakelse om at skolelederne ville fokusere mer på arbeidet med klasseledelse og de grunnleggende ferdighetene og mindre på organisasjonslæringen i UiU. Dette har vist seg ikke å være tilfelle når det gjelder skoleledelsen ved Dalen ungdomsskole. Kommunen og skolen har arbeidet med skoleutvikling tidligere og var kjent med mye av det som er teoriene bak UiU.

Rektornettverket i kommunen er et lærende nettverk der rektorene utveksler erfaringer og lærer av hverandre og får teoretiske innspill fra skolefaglig ansvarlig. Dette har nok vært en fordel for skoleledelsen i dette prosjektet.

Avslutningsvis vil jeg gjøre meg noen refleksjoner over om det er noe jeg kunne ha gjort annerledes. Jeg kunne ha valgt et bredere utvalg av informanter ved for eksempel å sammenligne flere skoler. Jeg kunne ha løftet fram lærerperspektivet for å få tak i deres opplevelser knyttet til kollektiv læring og utvikling og for å undersøke om disse er sammenfallende med skoleledelsens opplevelser. Både lærer- og elevperspektivet bør få en større plass når prosjektet ved skolen skal evalueres. Ikke minst vil det være interessant å finne ut hvilken betydning prosjektet vil få for elevenes læringsutbytte. Jeg har valgt å forske på et prosjekt som jeg antok var vellykket. Det kunne ha vært interessant å forske på skoler som ikke har lyktes med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap i prosjektet og der skolens fokus har vært på lærernes individuelle kompetanseutvikling. Det har imidlertid vært positivt og lærerikt for meg å forske på en skole som har hatt en positiv utvikling, og selv om ungdomsskolene i min kommune nå er ferdig med pulje 1, vil jeg ta med meg det jeg har lært inn i senere utviklingsarbeid. I mitt arbeid som skolefaglig ansvarlig i en kommune er jeg opptatt av helhetlig skoleutvikling og ønsker å utvikle rektornettverket i kommunen til et profesjonelt læringsfellesskap. Jeg har derfor et ønske om at det forskes mer på nettverk mellom skoler og kollektiv utvikling av skolene i en kommune. Jeg vet at kommunen jeg har forsket på arbeider aktivt med kollektiv utvikling av alle skolene og har organisert fagnettverk mellom skolene i kommunen. Hargreaves og Fullan (2014) sier at profesjonelt samarbeid på tvers av skoler er like viktig som profesjonelt samarbeid på den enkelte skole. På samme måte som lærere blir bedre når de samarbeider med og lærer av andre lærere, forbedres skoler når de samarbeider med og lærer av andre skoler.

Denne studien, i likhet med svært mange andre studier, har slått fast at skal skolen lykkes med utviklingsarbeid, er skoleledelsen den aller viktigste faktoren. Skoleledere som går foran og peker ut retning, men som også involverer seg og deltar aktivt i lærernes lærings- og utviklingsarbeid, er av svært stor betydning for skolens utvikling. I denne sammenhengen kan en se på skoleledelse i et distribuert perspektiv fra kommunenivå og ned til team- og klassenivå. Jeg kan derfor slutte meg til Aas (2013) som hevder at profesjonelle læringsfellesskap neppe lar seg utvikle i skolen uten aktiv støtte fra ledere på alle nivå.

På spørsmål om skolen er på vei til å utvikle profesjonelle læringsfellesskap svarer rektor at de er på vei sammen i samme retning, men sier også at det tar tid å snu en tankbåt. Dette tror jeg er en god beskrivelse av Dalen ungdomsskole ved slutten av pulje 1 i UiU.

Litteraturliste

- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E.(2002). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dale, E.L, Gilje, N. & Lillejord, S.(2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dysthe, O. (1999). Ulike teoriperspektiver på kunnskap og læring. *Bedre skole* nr 3/1999.
- Emstad, A.B. (2012). Transformasjonsledelse. I Postholm, M.B. (red). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*(ss.67 – 82). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Emstad, A.B. (2014). *Skolevurdering. Et verktøy for leiing, utvikling og læring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engvik, G. (2012). Instructional leadership. I Postholm, M.B. (red). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 51 – 65). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ertsås, T. & Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I Postholm, M.B. (red). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 195 – 217). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fjørtoft, H., Engvik, G., Bysveen, Å. & Dons, C.F. (2014). *Utviklingsprosesser i Ungdomstrinn i utvikling. En studie av skolebasert kompetanseutvikling med et utvalg skoler i Sør-Trøndelag, pulje 1*. Trondheim: Lærerutdanningsregion 5 – Midt Norge. Hentet 03.05.2015 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Annen-rapportering/Erfaringer-fra-Sor-Trondelag/>
- Halvorsen, K.A. (2012). Distribuert ledelse. I Postholm, M.B. (red). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 83 - 96). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Irgens, E.J. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I Postholm, M.B. & Tiller, T.(red). *Profesjonsrettet pedagogikk* (ss. 283 -298). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Hentet 02.03.2015 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/strategi-for-ungdomstrinnet/id682495/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Meld.St. 22 (2010 -2011). (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 21.02.2015 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

- Postholm, M.B. (2007). Refleksjon, nøkkelen til utvikling i skolen? *Bedre skole*, nr.4/2007.
- Postholm M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M.B. & Rokkones, K. (2012). Teori og perspektiver på læreres læring og ledelse. I Postholm, M.B. (red). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. (ss. 21 – 45). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Postholm, M.B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E.J., Sandvik, L.V. & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013*. Trondheim: NTNU.
- Robinson, V.M.J. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Røvik, K.A.(2014a). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Furu, E.M (red). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. (ss.13 -46). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Røvik, K.A. (2014b). Translasjon – en alternativ doktrine for implementering. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Furu, E.M (red). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*.(ss. 404 – 416). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. & Hawkey, K. (2005). *What is a professional learning community? A summary*. Hentet 23.04.2015 fra <http://professionalisering.vakcommunity.nl/file/download/21214452>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change* (2006) 7, s. 221-258.
- St.meld. nr. 30 (2003 – 2004).(2004). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet. Hentet 02.04.2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 11 (2008 – 2009). (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 22.05.2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H, & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration (BES)*. University of Auckland: New Zealand. Hentet 11.02.2015 fra <http://www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf>

- Topland, B. & Skaalvik, E.M. (2010). *Meninger fra klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Kristiansand: Oxford Research. Hentet 04.04.2015 fra http://www.udir.no/upload/Forskning/2010/5/Elevundersokelsen_2010_analyse.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2013a). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling*. Hentet 02.03.2015 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/>
- Utdanningsdirektoratet (2013b). Vedlegg 6: Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring. I *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling*. Hentet 20.05.2015 fra http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2013c). *Plan for skolebasert kompetanseutvikling*. Hentet 03.03.2015 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet---overordnet-plan-for-fullskala-2013-2017-/>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Indikatorrapportering for Ungdomstrinn i utvikling, 2015*. Hentet 14.05.2015 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Annen-rapportering/Indikatorrapportering-2014/>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. (2009). *Communities of Practice and Social Learning Systems*. Hentet 12.02.2015 fra <http://org.sagepub.com/content/7/2/225.short?rss=1&ssource=mfr>
- Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. California: SAGE Publications.

Liste over vedlegg

Vedlegg 1): Informasjonsskriv til kommunen og skolen

Vedlegg 2): Intervjuguide

Vedlegg 3): Kvittering fra Norsk samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS

Vedlegg 4) Liste over dokumenter

N.N. kommune
v/skolefaglig ansvarlig

N.N. Ungdomsskole
v/rektor

22.09.2014

Informasjonsskriv til N.N. kommune og N.N. ungdomsskole i forbindelse med masteroppgave i skoleledelse.

Gjennom e-postutveksling og samtaler med skolefaglig ansvarlig har jeg fått positivt svar på min forespørsel om å gjennomføre en undersøkelse i N.N. kommune i forbindelse med min masteroppgave.

Jeg vil i dette skrivet gi litt mer utfyllende informasjon om hva oppgaven skal handle om og hva jeg ønsker dere skal bidra med.

Min bakgrunn: Jeg har arbeidet som lærer i grunnskolen i 17 år og har deretter vært skolefaglig ansvarlig i min kommune i 14 år. Siden 2011 har jeg gjennomført skolelederutdanning ved NTNU som avsluttes med en masteroppgave. Masteroppgaven har et omfang på ca. ½ års heltidsstudier hvor intensjonen er å gjennomføre oppgaven studieåret 2014/2015.

Tema for oppgaven: I denne oppgaven ønsker jeg å sette fokus på hvordan deltakelse i skolebasert kompetanseutvikling i prosjektet Ungdomstrinn i Utvikling bidrar til å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap i skolen. For å undersøke dette ønsker jeg å gjennomføre en kasusstudie ved en ungdomsskole som har deltatt i prosjektet både i piloten og i 1.pulje. Valget falt derfor naturlig på Dalen ungdomsskole.

Tema for oppgaven er: *Utvikling av profesjonelt læringsfellesskap gjennom deltakelse i Ungdomstrinn i Utvikling – En kasusstudie ved Dalen ungdomsskole.*

Med bakgrunn i oppgavens tema har jeg utarbeidet tre foreløpige forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskriver deltakerne ledelse og gjennomføring av utviklingsprosessene i prosjektet?
2. Hvilke endringer opplever deltakerne har skjedd i skolen i løpet av prosjektperioden?
3. Hvordan vil deltakerne arbeide for at disse utviklingsprosessene blir videreført etter at prosjektperioden er over.

Veileder: Gunnar Engvik ved NTNU. Tema og forskningsspørsmål er avklart med han.

Datainnsamling: Jeg vil bruke en kvalitativ metode der intervju med informanter blir en sentral datainnsamlingsstrategi. Jeg ønsker i utgangspunktet å gjennomføre intervju med skolefaglig ansvarlig, skoleledelse og ressurslærer. Det kan bli aktuelt å intervju flere.

Jeg ønsker også å gjennomføre en dokumentanalyse av lokale planverk og rapporter i forbindelse med prosjektet.

Etiske betraktninger: Beskrivelse av, og navn på kommune, skolen og informantene anonymiseres. Det er viktig at informantene blir godt informert på forhånd om hensikten med undersøkelsen og at de har et valg om de ønsker å delta og at de kan trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt i undersøkelsen uten å gi en forklaring på det.

Det er også viktig å kvalitetssikre at informantene og jeg har den samme oppfatningen av tolkningen av utsagn. Derfor vil informantene få presentert data, analyse og drøfting etter at den delen av oppgaven er ferdig.

Framdrift: Jeg skal nå i gang med å utarbeide en intervjuguide og jeg skal sende inn meldeskjema til nsd.no. Dette vil ta noe tid, men jeg håper å kunne gjennomføre besøk og intervju i løpet av november/desember. Vi kan avtale tidspunkt senere. Det ville være fint om jeg får informasjon om det er tidspunkt som passer bedre enn andre for dere.

Jeg håper dette skrivet har gitt litt mer informasjon rundt masteroppgaven og datainnsamlingen. Dersom det er spørsmål kan jeg kontaktes på tlf. 93 43 24 62 eller på e-post: eva.berg@aure.kommune.no.

Jeg ser fram til å samarbeide med dere og finne ut mer om prosjektet og den jobben dere har gjort.

Med vennlig hilsen

Eva Berg

Intervjuguide

Navn:

Fortell litt om jobben din i skolen/kommunen:

Fortell litt om din rolle i prosjektet Ungdomstrinn i Utvikling (UiU):

1. Beskrivelse av deltakelse i UiU:

Kan du kort beskrive hva som var bakgrunnen for at skolen ble med i piloten?

Hvilke utviklingsprosesser ble satt i gang på skolen i forkant av piloten?

- Hvor kom initiativet fra?
- Målet med deltakelsen
- Forankring/informasjon til de ansatte
- Motivasjon
- Satsingsområder
- M.m.

Hvordan har skolen arbeidet med prosjektet i piloten?

- Organisering
- Tidsbruk
- Metoder
- Samarbeid med U/H-sektoren
- Skoleeiers rolle
- M.m.

Hvilke hovedargumenter ble brukt for at skolen ønsket å fortsette i pulje 1?

- Hvem tok avgjørelsen
- Målet med deltakelsen
- Tilslutning fra de ansatte
- Satsingsområder
- M.m.

Hvordan har skolen arbeidet med prosjektet i pulje 1?

- Organisering
- Tidsbruk
- Metoder
- Samarbeid med U/H-sektoren

- Skoleeiers rolle
- M.m.

2. Skolens organisasjonskultur

Hva kjennetegnet samarbeidskulturen ved skolen før prosjektet startet?

- Felles visjon, verdier
- Utviklingsorientert
- Felles ansvar for elevenes læring
- Fokus på elevenes læring
- Delingskultur
- Autonome lærere
- Fokus på strukturer, planer
- Fokus på prosesser
- M.m.

I fall skolekulturen har endret seg i løpet av dette prosjektet: Hvilke utviklingstrekk vil du trekke fram som positive?

Er det sider ved UiU som har ført til motsetninger i kollegiet, eller mellom skoleledelsen og noen i kollegiet?

Hva mener du er de viktigste årsakene til endringene/spenningene?

Hvilke utviklingsprosesser/endringer er de viktigste sett ut fra ditt perspektiv?

Hvordan vil du beskrive samarbeidet med skoleeier i prosjektperioden?

Hvordan vil du beskrive samarbeidet med elever og foreldre i prosjektperioden?

3. Ledelse av skoleutvikling

Hvordan vil du beskrive din ledelse av arbeidet med dette prosjektet?

- Planlegging
- Praktisk tilrettelegging
- Samarbeid med de ulike aktørene
- Være «tett på» de forskjellige prosessene
- Utfordringer innad i skolen, utad mot skoleeier
- M.m.

Hvordan vil du arbeide for å sikre at positive endringer i skolen gjennom dette prosjektet blir institusjonalisert i skolens organisasjonskultur?

- Beskriv konkrete tiltak for å sikre dette!

Har du andre sider ved din ledelse i UiU som du ønsker å trekke fram mot slutten av dette intervjuet?



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Gunnar Engvik
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 21.10.2014

Vår ref: 40228 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40228	<i>Utvikling av profesjonelt læringsfelleskap gjennom deltakelse i Ungdomstrinn i Utvikling - en casestudie ved Dalen ungdomsskole</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Gunnar Engvik
Student	Eva Berg

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Liste over dokumenter

Kvalitetsrapport for grunnskolen i N.N. kommune 2013.

Prosjektplan for N.N. ungdomsskole m/vedlegg 2013 – 2014.

Referat frå utviklingsbesøk ved N.N. ungdomsskole 31.05.2013.

Referat frå utviklingsbesøk ved N.N. ungdomsskole 03.06.2014.

Årsmelding for N.N. kommune 2012.

Årsmelding for N.N. kommune 2013,