

MASTEROPPGAVE

Mastergrad i
Organisasjon og leiing

Hvordan påvirker strategien Skolebasert kompetanseutvikling holdninger til kollegiale utviklingsprosesser i videregående skoler?

av

Montserrat Løvaas

Juni 2016



Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgave i: Organisasjon og leiing (Utdanningsledelse)

Tittel: Hvordan påvirker strategien Skolebasert kompetanseutvikling holdninger til kollegiale utviklingsprosesser i videregående skoler?

Engelsk tittel: How does strategy School-based professional development influence attitudes to collegial development processes in high schools?

Forfatter: Montserrat Løvaas

Emnekode og emnenavn: MR691 Masteroppgave	Kandidatnummer: 15
<p>Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF Biblioteket (sett kryss):</p> <p>Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven i Brage.</p> <p>Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.</p> <p>Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett</p> <p>JA_X_ Nei__</p>	<p>Dato for innlevering:</p> <p>10. juni 2016</p>
Eventuell prosjekttilknytning ved HiSF	<p>Emneord (minst fire):</p> <p>Læring i fellesskap, erfaringsdeling, organisasjonslæring, praksisfellesskap</p>

Tittel og sammendrag:

Hvordan påvirker strategien Skolebasert Kompetanseutvikling holdninger til kollegiale utviklingsprosesser i videregående skoler?

Formålet for min studie har vært å undersøke hvordan skolebasert kompetanseutvikling kan påvirke læreres holdninger til kollektiv læring og ledelse av utviklingsprosesser. Helt sentralt er hvordan man som leder kan gi lærere muligheter til å utvikle seg og hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at lærere og skoleledere opplever utviklingsarbeid som meningsfylt.

Den teoretiske rammen for studien er ulike tilnærminger til organisasjonslæring der bidrag fra Peter Senge, Argyris & Schon og Wenger er sentrale. Ulike perspektiver på ledelse blir drøftet.

Det empiriske materialet bygger på intervjuer med fire lærere og fem skoleledere om deres erfaringer med skolebasert utviklingsarbeid.

Funnene viser at læreres deltakelse i skolebasert kompetanseutvikling kan føre til forbedring av læreres praksis og økt læringsutbytte hos elevene. Refleksjon over praksis og distribuert ledelse kan ha en positiv effekt på både læreres praksis og elevens læring.

Title and Abstract:

How does strategy School-based professional development influence attitudes to collegial development processes in high schools?

The objective of my study has been to find out school-based professional development program's impact on teachers' attitudes towards collaboration and management of knowledge-developing processes. It is important to focus on how school leaders can provide teachers with opportunities for professional development, and in which conditions both teachers and school leaders experience professional development as meaningful. The theoretical framework for the study consists of different approaches to organisational learning, and draws on the work of Peter Senge, Argyris & Schon and Wenger. Different perspectives on leadership are also discussed. The empirical material builds on individual interviews with four teachers and five school leaders about their experiences with school-based professional development.

The findings of the study show that improvement in teacher practices and student learning outcomes can be attributed to the teachers' learning from school-based professional development program. Reflection on practice and distributed leadership seem to have a positive effect on teaching practices and student learning.

FORORD

Denne oppgaven markerer avslutningen på fire års studier ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Det har vært en spennende, interessant og utviklende periode som har fått stor betydning for mitt arbeid i skolen.

Takk til mine informanter som velvillig delte sine erfaringer og opplevelser med meg i en hektisk skolehverdag. Det har vært lærerikt å bli kjent med deres perspektiver på skoleutvikling. En stor takk til min veileder Øyvind Glosvik for veiledning og gode konstruktive tilbakemeldinger. Hans bidrag har vært nødvendig for å få meg på riktig spor og finne kjernen i mitt materiale. Takk også til min arbeidsgiver som har gitt meg mulighet til å fullføre studiet.

Til slutt vil jeg takke min familie som har holdt ut med mine frustrasjoner. Uten dere ville jeg aldri ha kommet meg gjennom dette masterstudiet. Min ektemann Rune som er tålmodig, har støttet meg hele veien og har samtidig gitt meg tid og rom for å kunne gjennomføre skrivearbeidet og fullføre oppgaven.

Tusen takk til dere alle sammen!

Montserrat Løvaas
Juni 2016

INNHold

1. INNLEDNING

1.1 Formål

1.2 Bakgrunn

1.3 Tema og problemstilling

2. KUNNSKAPSSTATUS

3. TEORETISKE PERSPEKTIVER

3.1 Skolen som lærende organisasjon

3.1.1 Skolekultur og utviklingsarbeid

3.2 Ulike perspektiver på organisasjonslæring og ledelse av lærende organisasjoner

3.2.1 Senges fem disipliner for utvikling av skoler som lærende organisasjon.

3.2.2 Ledelsesrolle og Senges fem disipliner

3.2.3 Organisasjonslæring gjennom refleksjon og handling

3.2.4 Distribuert ledelse

3.2.5 Organisasjonslæring gjennom deltakelse i praksisfellesskap

3.2.6 Ledelse av kollektiv kunnskapsutvikling gjennom praksisfellesskap.

3.3 Ledelses betydning for elevenes læring

4. Metodisk tilnærming

4.1 Kvalitativ metode

4.2 Hermeneutisk forskningstradisjon

4.3 Kvalitativ forskningsintervju

4.3.1 Planlegging og gjennomføring av intervju

4.3.1.1 Utforming av intervjuguiden

4.3.1.2 Gjennomføring av intervjuer

4.3.1.3 Valg av informanter

4.3.1.4 Dataanalyse

4.4 Refleksjon over egen rolle i feltet (forforståelse)

4.5 Kvalitetskrav

4.5.1 Etske retningslinjer for kvalitativ metode

4.5.2 Reliabilitet

4.5.3 Validitet

4.5.4 Overførbarhet

5. Presentasjon av funn

5.1 Forskningsspørsmål 1

5.2 Forskningsspørsmål 2

5.3 Forskningsspørsmål 3

5.4 Oppsummering av funn

6. Analyse og drøfting av funn

6.1 Forskningsspørsmål 1: «Hva mener skoleledere og lærere det er som påvirker læringsutbytte hos elevene, og eventuelt har dette en sammenheng med Skolebasert kompetanseutvikling?»

6.1.1 Sammenheng mellom økt læringsutbytte hos elevene og Skolebasert Kompetanseutvikling

6.2 Forskningsspørsmål 2: «Hva mener skoleledere og lærere om det som påvirker læring i fellesskap og erfaringsdeling?»

6.2.1 Senges disipliner: Læring i fellesskap og erfaringsdeling fra lærer- og leder perspektiv.

6.2.1.1 Ledelsens rolle og Senges disipliner

6.2.2 Wengers praksisfellesskap: Læring i fellesskap og erfaringsdeling

6.2.2.1 Læring i fellesskap

6.2.2.2 Ledelse av praksisfellesskap

6.2.2.3 Ledelse av kollektive læringsprosesser fra et distribuert perspektiv

6.2.2.4 Erfaringsdeling

6.3 Forskningsspørsmål 3: «Mener lærere og skoleledere at strategien Skolebasert Kompetanseutvikling påvirker undervisningspraksis?»

7. Konklusjon

7.1 Oppsummering

7.2 Implikasjoner

8. Litteraturliste

9. Vedlegg

9.1 Vedlegg1: Personvernombudet for forskning (NSD)

9.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv

9.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

1. INNLEDNING

1.1 Formål

Formålet med min studie er å undersøke hvordan man kan lykkes i utviklingsarbeid med utgangspunkt i skolelederens rolle og læreres etablerte kompetanse i videregående skoler. Helt sentralt i denne sammenhengen er hvordan man som leder kan gi lærerpersonalet muligheter til å utvikle seg gjennom *skolebasert kompetanseutvikling* og hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at lærere og ledelse ved skolen opplever utviklingsarbeid som meningsfylt og nyttig. Direktoratet definerer begrepet *skolebasert kompetanseutvikling* som noe som «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 2013, s. 7). Jeg vil også se på hvilke faktorer som gjør at noen opplever det som mindre meningsfullt å delta.

I denne sammenheng er det vesentlig å introdusere forskjell mellom individuell og kollektiv utvikling på skolen. Michael Fullan (2010) hevder at det å utvikle en kultur for læring involverer å bruke strategier som sørger for at lærerne lærer av hverandre og har kollektivt ansvar for forbedrings- og endringsprosesser på skolen. Han mener at både individer og kontekst må forandres i en utviklingsprosess, og endringene må ikke bare skje på individnivå. Han advarer mot en tro på at bare vi forandrer nok individer vil hele systemet forandres. Systemet må endres samtidig.

Den eksisterende kunnskapen i et kollegafellesskap, den som etableres gjennom erfaring og samarbeid, er vesentlig. Videregående skole som organisasjon har et sett av kunnskapsressurser. Den viktigste er velutdannede medarbeidere og deres erfaringer. Når jeg nevner den kunnskapen som eksisterer ved skolen, tenker jeg på både lærerne sin formelle utdanning og erfaringsbaserte kunnskap.

Etter mine erfaringer fra videregående skole synes jeg at det er utfordrende å motivere lærere på videregående skole til å jobbe med utviklingsarbeid fordi de har en tendens til å arbeide individuelt med sine fag i fagseksjoner. Dette er noe som kan få konsekvenser for samarbeid, kompetanseutvikling og refleksjon i fellesskap. Lærere på videregående skole jobber individuelt i hvert sitt klasserom, noe som gjør det vanskelig til å legge til rette for læring gjennom praksisfellesskap, eller å utvikle en felles undervisnings/ vurderingspraksis.

Foreløpig fokuseres satsingen på Skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet, men jeg synes at det er relevant å undersøke på en systematisk måte hvilke utfordringer og forutsetninger videregående skoler har for å utvikle praksisfellesskap som har et grunnleggende fokus på læring og refleksjon i fellesskap og på elevenes læringsutbytte.

1.2 Bakgrunn

Fra et utdanningspolitisk perspektiv er skolebasert kompetanseutvikling relevant fordi lærere og lærerorganisasjoner stadig blir pålagt å fokusere mer på kollektivt faglig utviklingsarbeid og profesjonsbygging, og ikke dyrking av enkeltindividet

St. meld. nr.30 (2003-2004) «*Kultur for læring*» er et av de sentrale styringsdokumentene som skolen må forholde seg til. Stortingsmeldingen understreker betydningen av å utvikle skolen som en lærende organisasjon, men dette krever at skolen er i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Og kontinuerlig læring forutsetter også evnen til kontinuerlig refleksjon over målene som settes og tiltak for å nå disse. To kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og viktige ferdigheter for skolen som organisasjon er å være i stand til å dele erfaringer og videreutvikle seg i arbeidsfellesskap. Stortingsmeldingen hevder at en god kultur for læring ved den enkelte skole og en god skoleledelse er forutsetninger for å utvikle en skole som en lærende organisasjon.

På den nasjonale arena har kompetanseheving av lærere fått mye fokus de siste årene. *Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) «Kvalitet i skolen»* peker på at det må gjøres en felles innsats for å bedre kvaliteten i skolen. I meldingen løftes lærerens kompetanse og praksis frem som særlig betydningsfull for elevenes læring. Meldingen understreker betydningen av systematisk kompetanseutvikling og vektlegger at «lærerne trenger utviklingsmuligheter i yrket og oppdatering av kompetanse for å møte nye utfordringer og krav» (s. 39). Kompetanseutvikling fungerer best når lærerne deler og utvikler kunnskap i fellesskap på skolen.

Departementet vektlegger tilrettelegging for lærernes kompetanseutvikling og vil bidra med hjelp og støtte til en mer kunnskapsbasert praksis. Meldingen varsler samtidig en klarere nasjonal styring og må sees i sammenheng med *Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) «Læreren. Rollen og Utdanningen.* Denne meldingen skisserer store endringer i lærerutdanning, og det pekes på hvilke kvalifikasjoner og kompetanseområder som blir

sentrale for fremtidens lærere. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. Denne meldingen inneholder noen tiltak for å skape en bedre læringskultur i skolen. Et av de viktigste tiltakene er å sørge for kontinuerlig kompetanseutvikling for lærere og skoleledere: «Økt kvalitet i skolen krever lærere som bidrar til skoleutvikling, og som kan forbedre sin egen undervisningspraksis gjennom profesjonell egenutvikling» (s. 10).

Skolereformen *Kunnskapsløftet* slo fast at felles læring og lærende skoler var en forutsetning for å forbedre elevenes læring. Strategi for ungdomstrinnet, også en stor nasjonal satsing med utgangspunkt i Meld. St. nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon- Mestring- muligheter*.

Ungdomstrinnet, bruker skolebasert kompetanseutvikling som et sentralt virkemiddel. Ertsås & Irgens (2014) hevder at «kompetansehevingen skal skje i egen skole, og at lærere og ledere skal delta. Dette til tross, også her står man overfor utfordringer når det gjelder hvordan kunnskap skal deles, videreutvikles og nedfelles i skolens kollektive hukommelse, og hvordan denne kunnskapen kan anvendes til å utvikle ny praksis» (Ertsås & Irgens 2014:162).

Lærerprofesjonen må bidra til å utvikle læringsmiljø gjennom kompetanseoppbygging i kollegiet på den enkelte arbeidsplass. Det er vesentlig for at skoler skal nå deres målsettinger at det ikke fokuseres på individuelle karrierer, men på kollektiv utviklingskultur.

Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) «*Kultur for læring*» sier at en god skoleleder må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid. I tillegg må skoleleder ha ansvar for at skolen i fellesskap skal arbeide med å utvikle skolens praksis.

Denne meldingen definerer ikke hva som kjennetegner en god skoleledelse. Derfor skal jeg se nærmere på dette i et annet styringsdokument: St.meld. 19 (2009-2010) «*Tid til læring*». Meldingen legger vekt på at skoleledelse skal ha kapasitet og tid til å lede, legge til rette for, og involvere seg i skolens læringsprosesser. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) «*Kultur for læring*» legges det vekt på skoleleders funksjon som pedagogisk leder for å utvikle skolen som en lærende organisasjon.

Myndighetene har sterke forventninger til at skoleledere kan og vil stimulere, involvere seg i og legge til rette for læringsprosesser: «Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver,

være utprøvende og ta sjanser - hele tiden med elevenes læring og resultater for øyet» (Meld. St. 19 2009- 2010, s. 13).

1.3 Tema og problemstilling

Det å utvikle en kultur for kollektiv læring og kritisk refleksjon på skolen innebærer å bruke strategier som sørger for at både skoleledere og lærere kan lære av hverandre, dele erfaringer og fokusere langsiktig på forbedrings- og endringsprosesser for å ha en effekt på alle lærere og elever.

Ved hjelp fra to assisterende rektorer, tre avdelingsledere og fire lærere ved fem videregående skoler vil jeg finne svar på følgende problemstilling:

«Hvordan påvirker strategien «Skolebasert kompetanseutvikling» holdninger til kollegiale utviklingsprosesser i videregående skoler?»

For det første kunne det være nyttig å undersøke på hvilken måte læreres erfaringer med skolebasert kompetanseutvikling kan bidra til å heve kvaliteten på deres undervisningspraksis. For det andre kunne det også være relevant å undersøke om elevene faktisk opplever et reelt læringsutbytte i kraft av lærernes kompetanseutvikling. For det tredje kunne det være sentralt å undersøke hvordan skoleledelsen legger til rette for erfaringsdeling og læring i fellesskap. I min studie ønsker jeg å gå dypere i følgende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1: Hva mener skoleledere og lærere det er som påvirker læringsutbytte hos elevene, og hva er eventuelt sammenhenger med strategien «Skolebasert Kompetanseutvikling»?

Forskningsspørsmål 2: Hva mener skoleledere og lærere det er som påvirker læring i fellesskap og erfaringsdeling?

Forskningsspørsmål 3: Mener skoleledere og lærere at strategien «Skolebasert kompetanseutvikling» påvirker undervisningspraksis?

2. KUNNSKAPSSTATUS

I denne sammenhengen er pilotprosjektet *Skolebasert kompetanseutvikling for ungdomstrinnet* relevant. Dette pilotprosjektet har vært i regi av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Dette prosjektet er det mest omfattende tiltaket i forbindelse med Utdanningsdirektoratets nasjonale satsing, *Ungdomstrinn i utvikling*, og har vært tidfestet til 2012/2013. Erfaringer fra denne piloten har dannet grunnlaget for planleggingen av skolebasert kompetanseutvikling i fullskala. Implikasjoner av Skolebasert kompetanseutvikling når det gjelder erfaringsdeling og tilrettelegging av delingsprosesser er at skoleledere bør legge til rette for, følge opp observasjon, refleksjon og delta i erfaringsdeling. Når det gjelder bevisstgjøring av kunnskap og innhold og samarbeid, bør skoleledere legge til rette for at klare målsetninger for utviklingsarbeidet utvikles i kollegiet, og legge til rette for prosesser hvor lærere og skoleledere kan utvikle en felles bevissthet for kunnskap som allerede finnes på skolen som utgangspunkt for en felles forståelse for skolens behov for videre utvikling. Og til slutt når det gjelder skoleleders rolle for å lykkes, bør skoleleder evne å utvikle felles mål sammen med lærerne, være aktiv i å følge opp lærernes arbeid, bruke ressurser for å skape muligheter for refleksjon og erfaringsdeling, og bruke en metodikk for å få læring mest mulig ut i klasserommet.

Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling (2013-2017) bygger på Meld. St. nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet 2011). Stortingsmeldingen om ungdomstrinnet skisserer en rekke tiltak som er nødvendige for å øke kvaliteten på opplæringen til elevene. Den peker på at vi må rette innsatsen spesielt inn mot å utvikle god læring og et godt læringsmiljø gjennom bedre klasseledelse, og å videreutvikle opplæringen i regning, lesing og skriving. Tiltakene skal gi grunnlag for en mer motiverende opplæring som er relevant og utfordrende for alle elever.

Nasjonale myndigheter skal på ulike måter bidra til å støtte arbeidet som gjøres på skolene. De vil sørge for at det blir utviklet pedagogiske ressurser, blant annet støtte og veiledningsmateriell, og bidra til regionalt samarbeid og nettverk som skal støtte opp om den skolebaserte kompetanseutviklingen og det lokale utviklingsarbeidet. Skolebasert kompetanseutvikling vil være det mest omfattende tiltaket for å støtte kollektive utviklingsprosesser, og en mer praktisk og variert opplæring som kan motivere alle elever til å lære i alle fag.

Skoler i Norge har over tid arbeidet med å utvikle bedre læringsmiljø og vurderingspraksis, og tydelig ledelse og utvikling av skolen som lærende organisasjon. Samtidig har flere statlige satsinger de siste ti årene tatt utgangspunkt i samarbeid mellom flere aktører, og de har gjort erfaringer knyttet til kunnskapsutvikling gjennom skolebasert kompetanseutvikling og lærende nettverk.

I noen av satsingene har enkeltlærere fått tilbud om ekstra kompetanseutvikling, og de har arbeidet med utvikling av egen praksis. I andre satsinger har lærere, skoleledere, skoleeiere og eksterne kompetansemiljøer samarbeidet både om utviklingsarbeidet på den enkelte skole og om kompetanseutvikling i nettverk. De har samlet og brukt erfaringene fra de ulike satsingene til å videreutvikle igangsatte tiltak, og som grunnlag for satsingen på skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet.

Forskning viser at de skolene som har felles mål for utvikling av skolen som organisasjon og forbedring av pedagogisk praksis, lykkes best. Skoleomfattende og systematisk kompetanseutvikling gjennom erfaringsdeling og refleksjon bidrar til spredning og videreutvikling av god praksis. Kompetanseutvikling virker best dersom den knyttes tett opp til den praksisen som skal endres (Ekholm mfl, 2010).

Denne satsingen har som mål å utvikle god praksisendring over tid og å videreutvikle skolen som lærende organisasjon, slik at alle ledere og ansatte kan samarbeide godt om å forbedre elevenes læring. Dette forutsetter en systematisk utvikling på organisasjons og individnivå over tid. Både skoleeiere, skoleledelsen og personalet ved den enkelte skole må være involvert i et forpliktende samarbeid, at kompetanseutviklingen er forankret i skoleeierens planer og målsettinger for skoleutviklingen.

Internasjonal forskning viser at lærere opplever at egen læring i skolen har størst betydning for deres egen utvikling og for elevenes utbytte av undervisningen (Timperley mfl, 2007). Forskning tilsier også at refleksjon basert på konkret observasjon er det beste utgangspunktet for å videreutvikle praksis (Postholm 2008; Timperley mfl, 2007). Denne refleksjonen bør være kunnskapsbasert, og bygge på praktiske erfaringer og forskningsbasert teori (Ertsås og Irgens 2014). Det er vesentlig for medlemmene i en lærende organisasjon å ha en felles visjon, jobbe i felleskap og dele erfaringer for å nå ulike målsettinger.

Den forskningsbaserte kunnskapen må sees i sammenheng med lærernes egne erfaringer og kjennskap til elevene. Dette skjer gjennom læring i en sosial kontekst, og det er skolelederens oppgave å legge forholdene til rette for læring i et kollegium, og å sørge for at kunnskapen blir en del av organisasjonen.

Selv om det er lærere på ungdomstrinnet som er myndighetenes satsingsområde, mener jeg erfaringene fra dette pilotprosjektet på generelt grunnlag kan få betydning for tilrettelegging av kompetanseutvikling også for lærere på videregående skole nivå på lengre sikt. Slik jeg vurderer det, kan prosjektet knyttes til både nasjonale og lokale strategier for skolebasert kompetanseutvikling både organisatorisk og innholdsmessig.

3. TEORETISKE PERSPEKTIVER

I dette kapitlet presenteres teoretiske perspektiver på læring og ledelse i lærende organisasjoner som vil bli brukt i drøftingsdelen. Disse er perspektiver som kan kaste lys over problemstillingen som dreier seg om «*Hvordan påvirker strategien «Skolebasert kompetanseutvikling» holdninger til kollegiale utviklingsprosesser i videregående skoler?»*».

Kapitlet er inndelt i to: *ulike perspektiver på organisasjonslæring og teoretiske perspektiver på ledelse*. Disse er perspektiver som kan kaste lys over problemstillingen som dreier seg om læring i fellesskap og ledelsens rolle i kollektiv kunnskapsutvikling i skolen med det til hensikt å øke læringsutbytte hos elevene. I tillegg ønsker jeg å undersøke hvordan skoleledere opplever utfordringer i skolebasert kompetanseutvikling og hvordan de leder et kollektivt utviklingsarbeid på egen arbeidsplass.

Teoretiske perspektiver på organisasjonslæring er valgt for å kunne belyse hvordan læringsprosesser i skolebasert kompetanseutvikling forløper ved skolene som er en del av denne studien. Teoretiske perspektiver på organisasjonslæring kan bidra i drøftingene av hvordan skoleledere opplever skolebasert kompetanseutvikling. Senges perspektiv på læring i organisasjoner handler om å se samspillet mellom kollektiv og individ. Hans begrepsapparat vil bli brukt som rammeverk for intervju spørsmålene og skal derfor gå som en rød tråd gjennom intervjuene og analysekapitlene. Siden Argyris og Schons teori om enkelkrets- og dobbelkretslæring sier noe om læring og å utfordre grunnleggende antagelser, anser jeg dette perspektivet for å kunne brukes til å kaste lys over læreres læring i skolebasert kompetanseutvikling. I drøftingen vil jeg bruke Argyris og Schon til å belyse læringsprosesser ved skolene som er med i denne studien. Mens Senges perspektiv på læring i organisasjoner fokuserer på samspillet mellom kollektiv og individ, legger Wenger vekt på selve den sosiale konteksten som læringen skjer i i praksisfellesskapet. Læring og kunnskap sees som sosiale fenomener som bør analyseres ut ifra individets deltakelse og samhandling i sosial praksis. Forhold som individuell tilegnelse anerkjennes, men Wenger baserer sin teori på at kunnskapsutvikling og læring er innordnet en sosial samspillprosess.

Skoleledere har et ansvar og en viktig funksjon i arbeidet med kunnskapsutvikling i kollegiet, og de har ansvar for å utvikle egen kompetanse. Rektor skal både være en dynamisk og utviklingsorientert skoleleder, bedriftsleder og et pedagogisk fyrtårn. Dette innebærer at rektor må håndtere spenninger mellom faglig autonomi og administrativ underordning, og

mellom rollen som sjef og rollen som pedagogisk leder. Det er viktig at skoleledelsen bidrar for å støtte opp under utviklingsarbeid. Alle omtaler betydningen av at rammer og ressurser er fastlagt, at det er avsatt tid til samarbeid, og at deltakerne sikres noe kompensasjon for arbeidet. Mange understreker betydningen av at rektor selv involverer seg i arbeidet. Lærerne har forventninger om at ledelsen legger til rette for erfaringsdeling og spredning av kunnskap i kollegiet (Madsen, 2010).

Ifølge Møller (2013) er en leder ansvarlig for at resultatene oppnås på en god måte, at medarbeiderne har et godt og utviklende arbeidsmiljø, og at enheten er rustet til å oppnå gode resultater også i fremtiden.

Hun hevder at det finnes fire typer ledelse i skolen. Den første typen er *transaksjonsledelse* som betegnes av en situasjon av motsetninger mellom ledere og lærere hvor forhandlinger, belønninger og straff står sentralt for å oppnå mål. Den andre typen er *transformasjonsledelse* som betegnes mer av samarbeid om et felles mål, og et slikt lederskap legger vekt på å motivere og inspirere sine medarbeidere til innsats, og skape tillit, respekt og lojalitet. Den tredje typen er *pedagogisk ledelse*. Med pedagogisk ledelse forstås her ansvaret for tilrettelegging av pedagogiske læringsprosesser og utvikling på den enkelte skole. Fra et pedagogisk ledelses perspektiv er lederen organisator, veileder, pedagogisk formidler, kunnskapsutvikler, og leder for skolens planleggings- og vurderingsarbeid. Den fjerde typen er *distribuert ledelse* som er en samling teorier hvor fokuset er på samhandlingen mellom ledere og lærere, men der utgangspunktet er at ledelse først og fremst handler om det ansvar som en organisasjon, en gruppe eller en enhet sammen har for å fatte beslutninger og gjennomføre disse i praksis.

Carl Cato Wadel (1997) definerer pedagogisk ledelse som «en ledelse som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner» (Wadel 1997: 39). Ifølge Wadel spiller pedagogisk ledelse en sentral rolle for utvikling og endring av en organisasjonskultur, og har stor betydning for utvikling av organisasjonens læringskultur. Han peker på at det er vesentlig at skoleleder skal fokusere på å skape en organisasjonskultur som gir gode læringsmuligheter dersom skolen skal utvikles som en lærende organisasjon. Skoleleders rolle blir å initiere lærings- og refleksjonsprosesser som har en *intrapersonlig* og en *interpersonlig* dimensjon (å lære til seg og å lære fra seg). På denne måten kan skolen som organisasjon lære å utvikle seg i fellesskap.

Wadel skiller mellom to ulike typer pedagogisk ledelse: *reproduktiv og produktiv*. I *produktiv pedagogisk ledelse* er det avgjørende å stille spørsmål og sette i gang refleksjonsprosesser utover tilegnelsen av kunnskaper. Her kreves det at lærerne kan ta initiativ, lære fra seg og komme med innspill. En lærende organisasjonskultur krever utvikling av en læringskultur som baserer seg på *produktiv læring*. Han hevder at «i skolen må en ikke bare få til læring av nye kunnskaper og ferdigheter, men også skape en produktiv læringskultur hvor organisasjonsmedlemmene lærer å lære, og settes i stand til å overføre det som læres på et område til nye områder» (Wadel 1997: 52).

De ulike teoretiske perspektivene legger vekt på forskjellige sider ved læringsprosessen og bidrar til å vise sammenhengen mellom organisasjonsteorier, læringsteorier og ledelsesteorier. Jeg er klar over at utvalget jeg har gjort kan ha begrenset både innholdet i intervjuene og forståelsen jeg skal utvikle i analysen av forskningsmaterialet. Likevel er min opplevelse at teorien jeg skal bruke kan være til god hjelp i gjennomføringen av studien og analysen av innsamlet materiale.

3.1 Skolen som lærende organisasjon

Begrepet lærende organisasjon er forholdsvis nytt i skolesammenheng og i det pedagogiske fagfeltet. Det representerer kanskje en ny og utfordrende måte å tenke skoleutvikling på. Hensikten med å utvikle skolen som lærende organisasjon er å få en bedre skole - en skole som har fokus på kjerneoppgaven - å gi en god og tilpasset opplæring til alle elever. Organisasjonslæringsteori og forskning innenfor organisasjonslæring i skolen viser at det er et vidt kompleks av forutsetninger for læring i skolen. Sølvi Lillejord (2003) uttrykker organisasjonslæring i skolen som det å lære av god praksis (vurdering) og å forandre praksis som blir oppfattet som uheldig i skolen. For å få til dette, må de som har interesser i organisasjonen (aktørene) jevnlig komme sammen (samhandle) på flere møteplasser (arenaer) og diskutere praksis i lys av organisasjonens oppgaver (organisasjonens mål). (Lillejord 2003: 35).

Kompetanseberetningen (UFD 2005) tar for seg skolen som lærende organisasjon. Et av undersøkelsens formål, var å finne kjennetegn ved lærende skoler. Hovedfunnene fra undersøkelsen viser at lærende skoler kjennetegnes av at de er en velfungerende organisasjon. Den lærende skolen er utviklingsorientert, lærere har god innflytelse på egen jobb og skolens utvikling. Skolen er godt organisert, og det er fellesskapsfølelse blant lærerne med mye hverdagslæring og god samhandling. Det er ikke en kultur på skolen som tillater at folk gjør

som de vil. Videre viste funnene at lærende skoler hadde et høyt ambisjonsnivå og læringstrykk, der det er høye forventninger til å bruke hverandres kompetanse for å gjøre undervisningen best mulig. Det er høye forventninger i lærerkollegiet til at man planlegger og vurderer undervisningen sammen, og det er høye forventninger om kontinuerlig fornyelse og refleksjon.

3.1.1 Skolekultur og utviklingsarbeid

Mange skoler jobber i dag med å utvikle en mer felles praksis knyttet til områder som for eksempel vurdering. I dette arbeidet opplever mange skoler at skolekulturen spiller en viktig rolle for i hvilken grad man lykkes med å utvikle kollektive læringsprosesser og samhandling. Hovedspørsmålet blir: Hvordan kan man utvikle en mer fellesskapsorientert og kollektiv kultur i skolen?

Hargreaves (1994) har identifisert fem ulike skolekulturer. Hans funn bygger på empiri fra en videregående skole i Canada. Han identifiserer de følgende skolekulturene: *fragmentert individualisme, balkanisering, bevegelig mosaikk, påtvunget kollegialitet, og samarbeidskulturer.*

Fragmentert individualisme: Skoler med en sterk individualistisk kultur kan vanskeliggjøre gjennomføring av endringer og utvikling mot felles mål, fordi lærere er isolerte og lite samarbeidsorienterte.

Balkanisering: Lærerne knytter sin lojalitet og identitet til en undergruppe, som for eksempel realfagseksjon eller norsk seksjon i en videregående skole. Undergruppene er isolert fra hverandre og lærernes muligheter for å lære av hverandre på tvers reduseres. For noen skoleledere kan det å bygge opp en samarbeidsbasert kultur være en vanskelig og uoversiktlig prosess å håndtere.

Bevegelig mosaikk: Lærerne er medlemmer av flere ulike undergrupper og får tilhørighet til andre grupper enn bare en fagseksjon.

Påtvunget kollegialitet: Dette representerer obligatorisk samarbeid i kollegiet som er bundet til felles tid og møtearenaer. Mange skoler har felles samarbeidstid noen dager i uken som er tenkt til utviklingsarbeid og samarbeid. Tanken i dette systemet er at samarbeidet skal gi gode resultater, men blir begrenset og konstruert. Konsekvensene for dette samarbeidet fremmer i

mindre grad læring i fellesskap og kan gi lite spontanitet, fordi samarbeid i seg selv er ingen garanti for utvikling og kollektiv læring i skolen.

Samarbeidskultur: Denne kulturen kjennetegnes ved spontant og frivillig samarbeid, hvor lærerne selv ser nytten av å samarbeide, og har behov for utveksling av kunnskaper og erfaringer. Når en lærer ser på skolens elever som sine egne og ikke bare sin klasse, viser læreren kollektivt ansvar. Lærerne samarbeider fordi de ønsker å oppnå noe sammen, og ikke fordi skoleledelsen beordrer dem til det. Styrken i en samarbeidskultur finnes i at aktørene er utviklingsorienterte, og opplever stor grad av fellesskap, støtte og tillit i samarbeidsgruppen.

I Lægdene mfl. (2007) oppsummerer Anny Hagesæter skolekulturen ved en norsk skole i to ulike skolekulturer: *en individualistisk og en samarbeidsorientert skolekultur*. En *individualistisk skolekultur* kjennetegnes ved individuell isolasjon og lite samhandling blant lærerne, noe som fører til lite læring i fellesskap. Sentrale verdier i denne kulturen er autonomi, status quo og hierarkisk autoritet. En *samarbeidsorientert skolekultur* preges av fellesskap, reflektert samhandling, samarbeid mellom lærerne. Dette samarbeidet kjennetegnes støtte og tillit. Sentrale verdier i denne kulturen er samarbeid, likeverd og utvikling.

Hagesæther hevder at den norske skolen har en tradisjon i den individualistiske skolekulturen, mens oppgavene i dagens skole krever et mer samarbeidsorientert kollegiet. I følge henne er det avgjørende å jobbe for å utvikle en mer samarbeidspreget skolekultur for å forbedre læringsmiljø og utviklingsarbeid i skolen.

Hargreaves (1996) sier videre at kollektivt orienterte skolekulturer ser ut til å oppnå det beste sosiale og faglige læringsutbyttet. I tillegg hevder han at samarbeid og kollektiv refleksjon i kollegiet ser ut å gi mindre motstand. Kanskje noe av forklaringen på dette er at kollektiv samhandling og refleksjon kan fremme en felles forståelse for skolens praksis.

Som oppsummering kan man si at en samarbeidsorientert skolekultur er bedre rustet til å utvikle skolens kollektiv læringsprosesser og skape varige forbedringer i skolens undervisningspraksis enn en individualistisk skolekultur. Lærernes læring i fellesskap gjennom samarbeid og kollektiv refleksjon i en samarbeidsorientert skolekultur vil kunne føre til bedre læring for både lærere og elever.

3.2 Ulike perspektiver på organisasjonslæring og ledelse av lærende organisasjoner

Stålsett (2009) hevder at organisasjonslæring handler om de prosesser som fører til kunnskap som etter hvert nedfelles i organisasjonen selv. Det enkelte medlem i organisasjonen lærer. Det er imidlertid bare når læringsresultatet blir en del av organisasjonen på en slik måte at det også blir retningsgivende for organisasjonsmedlemmenes senere handlinger, at man kan snakke om organisasjonslæring. Individuell læring er ikke tilstrekkelig betingelse for at det skjer læring i organisasjonen.

Forholdet mellom individ og kollektiv står sentralt i diskusjonen om hvordan organisasjoner fungerer og utvikler seg. Hargreaves og Fullan (2012) tar i boken «*Professional Capital*» opp diskusjonen om at kvaliteten til læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevene sin læring. De ser lærerne som nøkkelen til kvalitet i skolen, men argumenterer for at dette ikke innebærer at en skal fokusere på å utvikle og belønne individuelle lærere. Hargreaves og Fullan legger vekt på at høyt presterende skoler og skolesystem er kjennetegn på at profesjonsgrupper som kollektiv er i kontinuerlig utvikling. Å skape en enda bedre skole er et spørsmål om å utvikle lærerne sin profesjonelle kapital med utgangspunkt i skolen som organisasjon (Hargreaves & Fullan 2012: 5-23)

Tilsvarende resonnement finner vi igjen i Ben Levins «*How to Change 5000 Schools*» (2010). Han hevder at varig forbedring av elevresultat krever et varig engasjement i å forandre skole og klasseromspraksis (Levin 2010: 49). Dette krever vedvarende innsats fra alle aktørene i utdanningssystemet.

Irgens (2010) ser diskusjonen mellom det individuelle og det kollektive også i relasjon til forholdet mellom daglig drift og utviklingsarbeid i skolen. Læreren sin profesjonsidentitet er tradisjonelt knyttet til individuelle driftsoppgaver i nær tilknytning til den daglige undervisningen. Irgens argumenterer at dette ikke er tilstrekkelig for å opprettholde og videreutvikle kvalitet i skolen. Det er gjennom kollektive driftsoppgaver og kollektiv utvikling man kan utvikle en god skoleorganisasjon som understøtter kvalitetsutvikling av undervisning og læring (Irgens 2010: 135-145). Argumentasjonen til Irgens understøtter ideen om skolebasert kompetanseutvikling.

Jeg har argumentert for at en aktiv profesjonsutvikling i vesentlig grad er avhengig av en kollektivt orientert kompetanseutvikling knyttet til den enkelte arbeidsplass. Jeg har også argumentert for at skolebasert kompetanseutvikling i vesentlig grad må baseres på produktive kollektive læringsprosesser. Hva kjennetegner så ulike syn på hvordan kollektive læringsprosesser foregår? Læring finner sted innenfor en organisasjon både i det daglige arbeidet og i mer systematisk endringsarbeid. Spørsmålet er ikke *om* det skjer læring, men *hva* en lærer og *hvordan* læringsprosessene foregår.

3.2.1 Senges fem disipliner for utvikling av skoler som lærende organisasjoner

I denne delen presenterer jeg Senges teori om fem kjernedisipliner for lærende organisasjoner.

Peter Senge i *Den Femte Disiplin* definerer lærende organisasjoner som:

«... organisasjoner der deltakerne videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap» (Senge 2004:9).

Hans læringsyn handler om å se samspillet mellom kollektiv og individ. Senges teori om utvikling av organisasjoner som lærende organisasjoner er bygd opp rundt hans forståelse av fem kjernedisipliner: *personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring, og systemtenkning.*

a. Personlig mestring

Senge hevder at personlig mestring er «en disiplin av personlig vekst og læring» (Senge 2004: 154). Personlig mestring fremmer en personlig motivasjon til stadig å lære hvordan våre handlinger påvirker vår verden. Personer med høy grad av personlig mestring søker etter å forbedre sine evner til å skape resultatene de virkelig ønsker, noe som kan legge grunnlaget for at organisasjonen lærer som helhet (Senge 2004: 177).

Senge mener at ansatte bør ha muligheter til å stadig utforske og bearbeide sin arbeidsytelse og sine personlige mål. I denne sammenheng er det vesentlig at man kan spørre om de ansatte har muligheter for å kontinuerlig utvikle sine egenskaper og sin kompetanse.

I en skolesammenheng er det avgjørende å fremheve at personlig mestring for læreren vil være knyttet til aspirasjonsnivået i klasserommet. Det er vanskelig å se for seg at en lite

inspirert lærer med små ambisjoner kunne inspirere elevene til å strekke seg langt i sin egen læring (Glosvik 2008: 26).

b. Mentale modeller

Mentale modeller er « inngrodde antagelser eller tankebilder som påvirker både hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler» (Senge 2004: 14). Senge sier at for «å utvikle en organisasjons evne til å arbeide med mentale modeller innebærer både å lære nye ferdigheter og ta i bruk institusjonelle nytenkninger slik at disse nye ferdighetene blir en del av alminnelig praksis» (Senge 2004:191). For å oppnå læring kan det være nødvendig å endre organisasjonsmedlemmenes eksisterende mentale modeller. Dette kan gjøres ved å stille spørsmål og teste ut kunnskapsstrukturer for å bli bevisst hvorvidt de mentale modellene setter grenser for de personlige og organisatoriske visjonene. I denne sammenheng kan man spørre om det på skolen er lagt opp til at lærerne sammen skal reflektere rundt egen undervisningspraksis og vurdere innspill fra andre, og det hender at diskusjonene resulterer i endringer.

I en skolekontekst kan disiplinen mentale modeller utøves gjennom for eksempel observasjon av kollegaer i forbindelse med undervisningspraksis, hjelp til undervisningen gjennom planlegging, gjennomføring og refleksjon/ vurdering av undervisningen. For en lærer dreier denne disiplinen seg for eksempel om å stille spørsmål ved handlinger som lærer benytter seg av i daglige utfordringer med elever.

c. Felles visjoner

Felles visjon er «avgjørende for den lærende organisasjon fordi det gir læringen fokusering og energi» (Senge 2004: 212). Senge hevder at «organisasjonens felles følelse av mål, visjon og operative verdier skaper en grunnleggende for fellesskap» (Senge 2004: 214).

Felles visjon skapes ut fra personlige visjoner som fordrer læring og utvikling. I en skolekontekst for å skape en felles visjon forutsettes det at lærere og ledere er villige til å inngå i dialog hvor visjonen kan skapes sammen. Det handler om å gjøre lærere i stand til å tenke selv om sin rolle i organisasjonsendring. Man kan spørre om lærerne tar opp regelmessig framtidstanker, diskuterer rundt dem og blir enige om felles visjoner. I praksis er det ikke slik at visjonen presenteres for lærere gjennom enveiskommunikasjon fra skoleledelsen - den blir til gjennom et samarbeid der lærerne trekkes inn for alvor. I en

skolesammenheng kan dette vises gjennom å ansvarliggjøre lærerne, gjøre dem bevisst deres rolle i skolen, og hvilken pedagogisk praksis som gjelder.

d. Gruppelæring /Læring i lag

Senge hevder at *alignment* eller *fininnstilling* er et fenomen der en gruppe mennesker fungerer som et hele. Når en gruppe mennesker blir fininnstilt, vil de oppstå en felles retningsfølelse. Han forklarer dette begrepet som « et målrettet fellesskap, en felles visjon, og en forståelse for hvordan man skal komplementere eller utfylle hverandre» (Senge 2004: 237)

Fininnstilling er en nødvendig betingelse for at individuell læring skal gi styrke til hele gruppen. Gruppelæring er «denne prosessen med fininnstilling og utvikling av lagets evne til å skape de resultater som medlemmene virkelig ønsker» (Senge 2004: 238). Senge poengterer at gruppelæring utvikler menneskers evner til å søke å forstå det større bildet som finnes utenfor enkeltmenneskets perspektiv. Gruppelæring bygger på disiplinen om en felles visjon ved at individer samles og utvikler en kapasitet til å skape resultater. Med andre ord, man kan si at dette handler om å lære å se og ta hensyn til kollektivet, samtidig som man utvikler sine personlige evner og kunnskaper.

Senge peker på at de som lærer i lag gjennom dialog og undersøkende refleksjon kan løfte kollektivet til et høyere ytingsnivå. Det er ut fra åpen og undersøkende refleksjon at gruppen vil fremme ny innsikt som kan medføre økt ytelse. Dialogen gjør det også mulig for medlemmene å oppnå en felles fortolkning av hendelser og utvikle felles mål og atferd. I en lærende skole legges det til rette for møtearenaer hvor både faglige og skolemessige problemstillinger kan diskuteres, men man kan spørre om grunnleggende handlingsmåter diskuteres og om skolen utnytter kunnskapen i organisasjonen på nye måter og i nye situasjoner. I skolesammenheng kan et eksempel av gruppelæring i skolen være det faglige samarbeidet mellom lærere hvor undervisningserfaringer utveksles og diskuteres, noe som kan medføre at gruppen skaper nye felles mål (Glosvik 2008).

Senge sier at denne disiplinen bygger på tre grunnleggende dimensjoner:

1. Den første dimensjonen handler om å la alle de individuelle kunnskapene til individet få rom i laget
2. Den andre dimensjonen kalles «*operasjonell tillit*», og Senge mener at vi kan stole på hverandre i den meningen at vi er i stand til å handle utfyllende.

3. Den tredje dimensjonen handler om å utøve lagets aktivitet i andre sammenhenger (Senge 2004: 239)

Glosvik (2008) hevder at på mange måter kan man si at «gruppelæring (læring i lag) er en disiplin som er en praktisk utøving av alle de andre disiplinene. Den innebærer personlig mestring og felles visjoner, men den innebærer å praktisere systemtenkning og evnen til å utfordre mentale modeller» (Glosvik 2008: 33).

e. Systemtenkning

Systemtenkning er den begrepsmessige hjørnesteinen som underbygger alle de fem læredisiplinene og hvordan lærende organisasjoner ser sin verden. Systemtenkning er «en disiplin for å oppfatte helheter. Det er rammeverk for å se forhold snarere enn enkelte ting, for å se endringsmønstre snarere enn statiske øyeblikksbilder» (Senge 2004: 75). Helhetstenkning handler om å forstå sammenhenger og mønstre og få oversikt over helheten og deler samtidig. En felles forståelse av atferds- og handlingsmønstre vil kunne fremme kollektiv beslutningstaking som kan resultere i velfunderte og langvarige løsninger. Ifølge Glosvik (2008) kan aktiv deltakelse i små og store praksisfellesskap gi et innblikk i hvordan skolen opererer. Poenget er at man etter hvert kanskje klarer å se seg selv i en større sammenheng, altså tenke systemisk.

Senge betrakter individuell læring som grunnleggende for kollektiv læring. Ifølge Senge er det en klar sammenheng mellom individuell læring og organisasjonslæring fordi en organisasjon ikke kan lære mer enn det de enkelte medlemmer makter å lære. Den enkeltes motivasjon for å lære og forpliktelse overfor helhetstenkningen om å nå mål, blir derfor sentrale forutsetninger i Senges teori. Videre blir aktørene, relasjonene og samhandlingen mellom dem fokus i læringsprosessen.

Målet er at skolen har fokus på elevenes læring og utnytter ressurser optimalt for å fremme utvikling. Skolen med dens personale er i en kontinuerlig læringsprosess. Alle skoler bør utvikle et praksisfellesskap der alle lærer og utvikler seg med et felles mål om å øke læringsutbytte hos elevene. Dette forutsetter en kollektiv orientert læringskultur. Jo mer lærerne deler kunnskap og erfaringer, jo mer innsikt får de i skolen som organisasjon, og jo flere verktøy får de til arbeidet med elevene.

Som oppsummering kan man si at organisasjoner som vil lære, må øve seg til å se verden i et helhetlig perspektiv. En visjon uten *systemtenkning* kan ende opp med et glansbilde av en framtid uten dypere forståelse av hva som skal til for å oppfylle visjonen. *Felles visjon* forutsetter en kollektiv forpliktelse til langsiktig innsats og en åpenhet for ulike virkelighetsoppfatninger av skolen. *Personal mestring* hos hver enkelt lærer motiverer til innsats. Hvis kunnskapene til hver enkelt blir studert og bearbeidet i team av lærere, vil skolen over tid utvikle felles *mentale modeller* av undervisning og læring.

3.2.2 Ledelsens rolle og Senges disipliner

Peter Senge hevder at «lærende organisasjoner innebærer et nytt syn på lederskap» (Senge 2004: 343). I en lærende organisasjon er ledere *konstruktører, forvaltere* og *lærere*. De er «ansvarlige for å *skape organisasjoner* der mennesker hele tiden kan utvide sine evner til å forstå kompleksitet, klarlegge visjoner og forbedre felles mentale modeller - det vil si at de er ansvarlige for læring» (Senge 2004: 344). Lederen som *konstruktør* «dreier seg om å utvikle visjon, verdier og hensikt» (Senge 2004: 347). Lederen som *forvalter* er «i stand til å forklare hvorfor de gjør det de gjør, hvordan deres organisasjon trenger å utvikle seg, og hvordan denne utviklingen er et ledd i noe som er enda større» (Senge 2004: 349). Lederen som *lærer* «dreier seg ikke om å *lære* mennesker hvordan de skal realisere sin visjon. Det dreier seg om å fremme læring – for alle» (Senge 2004: 354).

Senge hevder at de som formidler til mennesker omkring seg en overbevisning om at i fellesskap «kan vi lære alt det vi trenger å lære for å oppnå de resultatene vi virkelig ønsker... De som er i stand til å utvikle tankemessige og kommunikasjonsmessige ferdigheter, reflektere over personlige verdier og tilpasse personlig adferd til disse verdiene, samt lære å lytte og sette pris på andre og andres ideer. De som utmerker seg på disse områdene vil bli naturlige ledere av lærende organisasjoner» (Senge 2004: 357-358).

I skolesammenheng kan skoleledere følge med på den enkeltes utvikling og legge til rette for kvalitets- og kompetanseutvikling. Kompetanseutvikling vil lettere skape eierforhold til utviklingsarbeid fordi den enkelte får bedre forutsetninger og motivasjon til å etablere personlige visjoner for arbeidet. Lærere som opplever høy grad av *personlig mestring* i arbeidet sitt vil ifølge Senge ønske å videreutvikle sin evne til å skape de resultatene de virkelig søker å nå: å øke elevenes læringsutbytte og å forbedre elevenes resultater. For en skoleleder ville det være naturlig å tro at de personlige visjonene var knyttet til ideer om hva

slags kollektiv man har lyst til å lede; hvilken faglig retning kollegiet skal strekke seg i; hvilket faglig nivå man skal strekke seg etter for lærerne og for elevene sin del.

Skoleledere kan verdsette og oppmuntre personalet til å legge fram sitt syn på utviklingsarbeidet. *Mentale modeller* kan drøftes på skolens formelle møtearenaer, som for eksempel, seksjonsmøter, trinnmøter eller personalmøter. Ved å rette fokus mot den enkelte medarbeider og organisasjons mentale modeller i forhold til utviklingsarbeid, får man frem ulike synspunkter, lærer av hverandre og etablerer en felles kultur for læring. Skoleledelsens mentale modeller må også utfordres gjennom refleksjon og gransking. Det er like viktig for skolelederen å få utfordret sine egne tenkemåter, som det er for han å utfordre andre. Det kan tenkes flere konkrete måter å utøve disiplinen mentale modeller i en skolesammenheng. Den tradisjonelle, hierarkiske organisasjonstenkningen som plasserer makt, myndighet og autoritet hos formelle ledere vil trolig hindre folk i å være ærlige om feilslutning fra rektors side. Skoleledelsens oppgave innen mentale modeller blir å utfordre lærerne, både individuelt og kollektivt, til å reflektere over deres egen undervisningspraksis. Det er viktig å gi rom for refleksjon og kontinuerlig vurdering av egen praksis. For en skoleleder vil denne disiplinen handle om å utfordre lærerne til å reflektere individuelt og kollektivt over de resultatene deres egne undervisningsmetoder fremmer mellom elevene, og stille de spørsmålene som skal til for at hver enkelt lærer - alene eller i lag.

Skolen som organisasjon kan jobbe systematisk og målrettet for å etablere visjoner som de fleste kan samle seg om og forplikte seg til som sitt eget. *Felles visjoner* skaper et overordnet mål for utviklingsarbeid, presser frem nye handle- og tankemåter. Det er viktig å avklare hva målene betyr for den enkeltes undervisning, valg av metoder osv., og hvordan man skal gå frem for å nå oppsatte mål. Skolelederen kan oppmuntre personalet til å skape visjoner som virkelig oppleves som felles, som alle føler seg knyttet til og forplikter seg til å følge. Arbeidet foregår over tid, med utgangspunkt i personalets personlige visjoner. For å sikre tilhørighet til utviklingsarbeidet, er det avgjørende at hele personalet deltar. Visjonene skal være tydelige og kunne måles. Felles visjoner vil gi større grad av toleranse for nye strukturelle fremgangsmåter for kartlegging og igangsettelse av tiltak samt utprøving av nye undervisningsmetoder, arbeidsmåter og samarbeidsformer i den videregående skolen.

Skoleledere har et spesielt ansvar for å utvikle skolen som arena for et faglig fellesskap. *Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) «Kultur for læring»* oppfordrer skoleledere til å etablere arenaer og systemer for å dele og forvalte kunnskaper, for eksempel ved bruk av

praksisfellesskap. *Gruppelæring* skaper et fellesskap hvor lærerne gis mulighet til å drøfte faglige utfordringer, og en trygghet til å møte krav om endringer. Lærerne kan øve på å lytte til hverandre og snakke sammen. Ifølge Senge (2004) kommuniserer man i grupper på to måter: gjennom *dialog* og *diskusjon*. Dialogen gir lærerne mulighet til å øke sin bevissthet og undersøke hva andre står for. Dette i motsetning til diskusjonen, hvor man primært forsvarer egne posisjoner og overtaler andre til å slutte seg til de samme meningene. Bruk av diskusjon som kommunikasjonsform i utviklingsarbeid fører til at lærerne mister muligheten til å spinne videre og være kreative sammen samt at enkeltpersoner oftere dominerer plenum. Dialogen gir mulighet til å belyse og utforske emner fra flere perspektiver.

Ved innføring av det femte hovedområdet (*systemtenkning*) ønsker Senge at skoleledere endrer tenkemåte fra fokus på enkelthendelser til å analysere helheten med utgangspunkt i flere perspektiver. Han hevder at det er svært viktig at skoleledere utvikler de fem hovedområder (personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring og systemtenkning) parallelt. For en skoleleder kan systemisk tenkning innebære å ikke bygge opp en fast målstruktur som alle lærerne må slutte seg til, men heller lete etter en felles enighet som samler organisasjonen, til tross for uenighet om delmål og delaktiviteter. Senge peker på at skolens praksis er utviklet over tid, og det vil ta en stund å endre praksisen. For å utvikle en lærende skole bør skoleledere arbeide innenfor flere områder samtidig - noe som kan by på krevende utfordringer i en allerede travel hverdag.

3.2.3 Organisasjonslæring gjennom refleksjon og handling

Argyris og Schön representerer et bindeledd mellom det organisasjonsteoretiske feltet og pedagogikken. De har utviklet en teori om læring på flere nivåer - *enkelkretslæring*, *dobbeltkretslæring* og *deuterolæring*. De legger vekt på undersøkelse, handling og refleksjon i læringsprosessen. Argyris og Schon sin teori om enkelkrets- og dobbeltkretslæring har en stor betydning innenfor organisasjonslæring. De skiller mellom ulike former for læring: *enkelkretslæring* og *dobbeltkretslæring*.

Enkelkretslæring innebærer at en organisasjon er i stand til å oppdage feil og justere praksis for å nå felles mål, uten at organisasjonen som helhet endres. *Dobbeltkretslæring* innebærer at man stiller spørsmål ved etablert praksis, reflekterer kritisk og er villig til å gjøre en kontinuerlig vurdering av valgene man tar i åpen diskusjon med andre, og ta nødvendige endringer i organisasjonen (Argyris & Schon 1996: 20-21).

Argyris og Schon hevder at dobbelkretslæring er formen for læring som en organisasjon bør strebe etter. Dette krever at organisasjonen skaper rom for kritisk refleksjon over egen praksis. Videre knytter de begrepet *deuterolæring* til organisasjoner som er i stand til å endre praksis etter behov, som kan utvikle seg kontinuerlig og som har lært seg å lære (Argyris & Schon 1996: 29). Deuterolæring vil styre enkelkrets- og dobbelkretslæring, men det vil også påvirke skolekulturen, når en skolekultur preget av lite samhandling blant lærerne og lite læring i fellesskap forandrer seg til en skolekultur preget av reflektert samhandling og samarbeid mellom lærerne.

Argyris og Schon mener at læring er en kompleks interaksjon mellom læring på individnivå og organisasjonsnivå. Å skape felles arenaer for utveksling av meninger og erfaringer er et viktig strukturelt forhold som kan fremme organisasjonslæring. I Argyris og Schöns teori er refleksjon en viktig forutsetning for læring. Vurdering av virksomheten, vektlegging av objektive data, og felles forpliktelse i forhold til beslutninger og mål, er sentrale forutsetninger. Vurderingen og refleksjonen må skje på flere arenaer og inkludere organisasjonens ulike aktører.

Postholm (2012) fremhever også verdien av refleksjon over egen og andres praksis, og betydningen av ledelsens ansvar i dette arbeidet som avgjørende faktorer. I en skolesammenheng kan man si at lærerne reflekterer, diskuterer og kommer til enighet, men i tillegg må de også kunne handle sammen. Derfor trenger man å ha oversikt over kunnskapen som finnes i organisasjonen og stadig bruke den på nye måter. Dobbeltkretslæring innebærer å perfeksjonere for eksempel undervisningsmetodene sine og overveie om man bør endre metoder.

3.2.4 Distribuert ledelse

Som vist til tidligere i oppgaven tar jeg utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring, og dette vil dermed ha betydning for hvordan jeg ser på skoleledelse og kunnskapsutvikling i skolen.

Distribuert ledelse har sitt utgangspunkt i sosiokulturell teori. Spillane (2005, 2006) understreker at for å forstå ledelsespraksis fra et distribuert perspektiv, bør man ikke rette oppmerksomhet mot det enkelte individ. Dette innebærer et syn på at ledelse konstitueres mellom ledere, de som ledes og den aktuelle situasjonen. Ledelse blir ikke bare utført av

formelle ledere, men utøves på ulike nivåer i organisasjoner. Fordelingen av ledelsesansvar utøves både av formelle og uformelle ledere. Ifølge Spillane er *interaksjon* og *samhandling* to avgjørende faktorer i distribuert ledelse. Han hevder at *ekspertise* er også et sentralt poeng fordi hvem som bestemmer vil være avhengig av hvilken type oppgave ledelsespraksisen er rettet mot. I tillegg til interaksjon og samhandling som finner sted mellom ulike aktører, er *situasjonens* betydning sentral. Med andre ord, ledelsespraksis kan ikke forstås uten referanse til en bestemt kontekst.

Ottesen og Møller (2006) i deres artikkel «*Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv*» hevder at «ledelse forstås som en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi, og da kan det være mange aktører som bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktiviteter» (Ottesen & Møller 2006: 137). Det er dette som kalles et *distribuert perspektiv* på ledelse. De hevder at i et distribuert perspektiv forstås ledelse som «et nettverk av aktørers handlinger og operasjoner, kulturelle redskaper som medierer handlingene, og den aktuelle realiseringen av regler og arbeidsdeling, som til sammen skaper betingelser for undervisning og læring. (Ottesen & Møller 2006: 145). Distribuert ledelse er et perspektiv som inkluderer mange interessenter i skolene som deltakere i ledelsesprosesser, og makten er fordelt eller «strukket over» de mange heller enn noen få. Et perspektiv på ledelse som distribuert, fjerner seg også fra en hierarkisk forståelse av ledelse og den tradisjonelle forestillingen om skolelederrollen.

Relasjonen mellom ledelse og profesjonsutvikling må sees i sammenheng med kulturen i den enkelte skole. Skolekulturen er et av de aspektene med størst betydning for lærernes pedagogisk arbeid der samarbeid og kollegialitet blir ansett som positivt i forhold til lærerens profesjonelle utvikling i tillegg til internt og eksternt initierte skoleutviklingsprosesser (Hargreaves 1996). Skoleledere har innflytelse på skolekulturen og kan bidra til å skape betingelser for blant annet utvikling av praksisfellesskap. Skolelederens ansvar er at det skal skje læring på alle nivåer i skolen, og det lederne sier og gjør viser hva de synes er viktig (Jensen & Aas, 2011). Vektlegging av hvorvidt læreres læring er viktig, både gjennom hvordan det blir lagt til rette for læring og gjennom lærernes egen holdning til læring, kan vises gjennom skolens kultur (Grøterud & Nilsen, 2001).

Relasjonen mellom ledelse og skolebasert kompetanseutvikling må sees i sammenheng med arbeidet med skoleutvikling gjennom praksisfellesskap i skolen. I denne sammenheng kan man si at det er behov for former for lederskap som bidrar til at lærere tar ansvar for

utviklingsarbeid, og som stimulerer til samarbeid og læring gjennom lærernes opplevelse av tilstrekkelig autonomi til å ta avgjørelser (Stoll mfl. 2006).

Et viktig argument for distribuert ledelse er at skolen må være organisert på en slik måte at medarbeiderne har nok autonomi til å kunne ta mange beslutninger på egen hånd, alternativt i mindre grupper. Innen tenkningen om distribuert ledelse er dermed ikke ledelse noe som nødvendigvis er knyttet til en formell ledelsesposisjon (Robinson mfl. 2009: 67). Denne tilnærmingen fordrer et større fokus på skolen som organisasjon.

Foreløpig er det lite forskning som viser eventuell sammenheng mellom distribuert ledelse og elevenes læring. Samtidig eksisterer det forskning som påpeker at distribuert ledelse kan ha flere positive bidrag til skoleutvikling mer generelt (Harris mfl. 2007: 340):

- a. Distribuert ledelse bidrar til økt fokus på organisasjonsutvikling og endring i skolen
- b. Mer autonome lærere har positiv betydning for effektivitet og for motivasjon hos elevene
- c. Distribuert ledelse bidrar til et sterkere fokus på faglighet, ekspertise, og dette igjen har positiv betydning for kompetanseutvikling mer generelt.

I en kommentar knyttet til verdien av distribuert ledelse, påpeker Harris mfl. (2007: 343) at det synes å være knyttet en del betingelser til denne teoriretningen. For det første at delegering av ledelsesansvar nødvendigvis må gis til de som har kunnskap og som trenger beslutningsmyndighet i forhold til et kunnskapsfelt. Her kommer spørsmål om sammenhengen mellom ansvarliggjøring og myndighet inn. For det andre at selv distribuert ledelse trenger en eller annen form for koordinering på en systematisk måte.

For å oppsummere kan man si at det finnes noen avgjørende forutsetninger for at distribuert ledelse skal fungere i skolen, som for eksempel mangfold, åpenhet i forbindelse med kunnskap og læring, dialog, å vise respekt for ulike kollektive identiteter, delt lederskap, aktiv deltakelse, og bottom- up initiativ. Det dreier seg om hvem som deltar i beslutningsprosesser og hvem som blir ansvarliggjort i forhold til hvem. Mange forskere mener at det ikke bør tas for gitt at dette ansvaret skal ligge hos de formelle lederne fordi medvirkning i beslutningsprosesser kan føre til at aktørene får et eierforhold til beslutningene.

3.2.5 Organisasjonslæring gjennom deltakelse i praksisfellesskap

Boken «*Situated Learning*» av Jean Lave og Etienne Wenger (1991) har hatt mye å si for utviklingen av det sosiokulturelle perspektivet. De hevder at læringsforskning har ignorert det faktum at læring er grunnleggende et sosialt fenomen. De presiserer at læring primært skjer gjennom å delta i praksisfellesskap. Lave og Wenger flytter fokuset fra den enkelte til læringsfellesskapet. I stedet for å spørre hva slag kognitive prosesser og strukturer som er involvert i læring, spør de hva slags type sosial aktivitet og deltakelse som gir den rette konteksten for at læring skal skje. For Lave og Wenger er det viktigste å gjøre og handle, ikke å snakke om det. De ser på språket som en måte å delta og handle i sosiale situasjoner, ikke først og fremst som et redskap til å reflektere over det man har gjort.

Sosiokulturelle perspektiv bygger på et konstruktivistisk syn på læring, men legger avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Derfor blir interaksjon og samarbeid sett på som helt grunnleggende for læring. Med andre ord, i sosiokulturell læringsteori er disse faktorer nært knyttet til praksisfellesskap og individets evne til å delta i disse. Å delta i sosiale praksiser der læring skjer blir derfor sentralt i det å lære. Dysthe (2001) hevder at det finnes *seks sentrale aspekter* ved et sosiokulturelt syn på læring:

1. læring er situert: Dette dreier seg om hvilken sammenheng læring foregår i. Det handler om hvordan omgivelsene påvirker oss og hvor relevante de oppleves for det som skal læres. I skolesammenheng er det derfor nødvendig å lage realistiske læringssituasjoner som elevene opplever som mest mulig autentiske med tanke på hva som møter dem utenfor skolen.
2. læring er grunnleggende sosial: interaksjoner med andre i læringsmiljøet er avgjørende både for hva som blir lært, og hvordan. Det er derfor viktig å få kompetanse om hvordan man kan delta i sosiale praksiser gjennom diskurser og ulike læringsaktiviteter slik at man kan fungere i ulike sammenhenger.
3. læring er distribuert: kunnskap er distribuert mellom mennesker innenfor et fellesskap. Skolen har hatt tradisjon for individuell kompetanse og lagt mindre vekt på distribuert kunnskap.
4. læring er mediert: De intellektuelle og praktiske ressursene vi har tilgang til påvirker hvordan omverdenen handler. I alle disse prosessene er kommunikasjon og interaksjon

mellom mennesker helt sentralt. I en skolekontekst snakker vi om personer eller hjelpemidler som anvendes til støtte og hjelp i undervisningen.

5. språket er sentralt i læringsprosesser: Språket er selve grunnlaget for at læring og tenkning skal skje, i tillegg til at det er et viktig sosialt redskap ved erfarings- og kunnskapsdeling. I skolesammenheng er det derfor viktig at en gjennom både muntlige og skriftlige prosesser får anledning til å praktisere dette.
6. læring er deltakelse i praksisfellesskap: Læring skjer ved deltakelse i praksisfellesskap. Det sentrale blir hva slags aktiviteter og deltakelse som gir den rette konteksten der den enkelte bidrar med sin kunnskap i et fellesskap (Dysthe 2001:43-64)

Som en oppsummering kan man nevne sentrale elementer i sosiokulturelle tilnærminger innenfor læringsteori som at læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre, læring skjer gjennom deltakelse og gjennom samspill mellom deltakerne, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessene, og balansen mellom det individuelle og det sosiale er et kritisk aspekt av læringsmiljø.

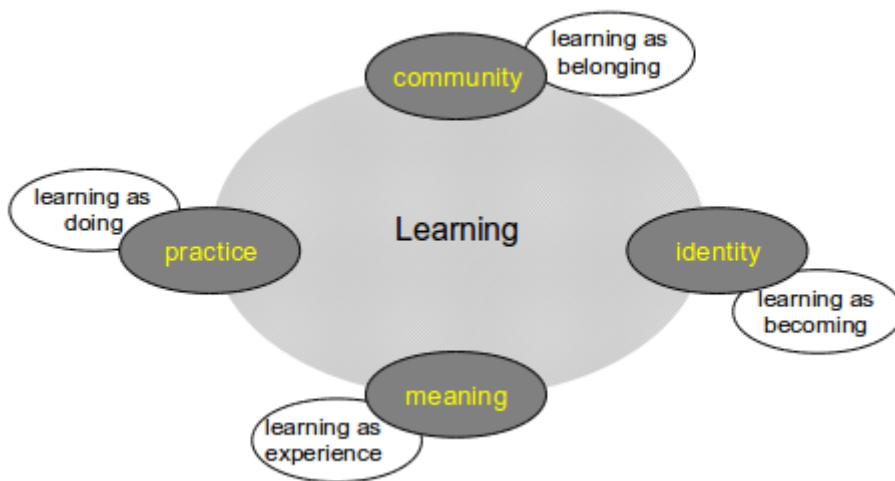
Wenger vektlegger læring som et grunnleggende sosialt fenomen. Han vurderer teori om læring som en sosial deltakelse. Å lære er å delta aktivt. Læring er meningsskapning. Han hevder at en aktiv deltakelse «former ikke *hva* vi gjør, men også *hvem* vi er og *hvordan* vi fortolker det vi gjør» (Wenger 1998:153).

Wenger framhever at det å være deltaker er det sentrale i all læring, noe som ikke bare innebærer aktiv handling, men aktiv samhandling. Wenger presiserer *fire premisser* som hans læringsteori bygger på:

1. Vi er alle sosiale vesener, og dette er et sentralt aspekt ved læring
2. Kunnskap betyr kompetanse på ulike områder som blir verdsatt
3. Kunnskap har med deltakelse og aktivt engasjement å gjøre
4. Læring kan produsere mening. Det vil si evne til å oppleve verden og vårt engasjement som meningsfylt (sitert av Dysthe 2001: 63)

Hovedfokus i denne læringsteorien er læring som sosial deltakelse, og Wenger identifiserer *fire komponenter* som karakteriserer sosial deltakelse som en læring- og kunnskapsprosess: *mening, praksis, fellesskap og identitet*. *Mening* gir uttrykk for vår evne til i en kontinuerlig

prosess å oppleve våre liv som meningsfulle. *Praksis* er en felles sosial og historisk kontekst som gir grunnlag for gjensidig engasjement og deltakelse. *Fellesskap* gir uttrykk for de arenaer i en sosial kontekst der vår deltakelse blir anerkjent som verdifull kompetanse. *Identitet* gir uttrykk for hvordan våre læringsaktiviteter i fellesskapskonteksten vil skape vår personlige historie og identitet, og endre hvem vi er. Dette er illustrert i følgende modell:



Figur 1: Modell for Wengers læringsteori

I skolesammenheng utvikler lærere og elever måter å kommunisere og forstå sine egne og andres erfaringer. Gjennom disse relasjonene skapes mulighet for å lære av hverandre. Gjennom denne kollektive læringen, blir aktørene etter hvert deltakere i ulike praksisfellesskap. Deltakelse i skolesammenheng er av stor betydning fordi det gir den enkelte elev en mulighet for å utvikle en deltakeridentitet.

Wengers sosiale læringsteori forneker ikke kognitiv kunnskap og kapasitet, heller ikke formell kompetanse, men oppmuntrer alle dyktige, kunnskapsrike mennesker til å dele egen kunnskap med andre for slik å skape ny kunnskap i et sosialt fellesskap. Praksisfellesskap kan skape ny motivasjon til utvikling av en mer engasjerende lærende organisasjon. Det sterke fokus på deltakelse betyr at individuell læring blir et spørsmål om å være engasjert i og bidra til praksisfellesskap. Wenger ser på læring som noe som skjer gjennom praksis, ikke gjennom undervisning. Wengers læringsteori kan stimulere til økt interesse for sosial samhandling og uformell læring i fellesskap i skolen.

Praksisfellesskap er et begrep som blir knyttet til et sosiokulturelt perspektiv på læring (Dysthe 2001). Tankegangen er at kunnskap blir konstruert gjennom praktisk aktivitet, der grupper av mennesker samhandler innenfor et kulturelt fellesskap. Samhandling og samarbeid blir derfor sett på som grunnleggende for læring, og ikke bare et positivt element i læringsmiljøet.

Ifølge Wenger (1998) er et *praksisfellesskap* ikke synonymt med en gruppe, et team eller et nettverk, men det er karakterisert ved at deltakerne er involverte i en felles praksis der hovedingrediensene er *gjensidig engasjement, felles oppgaver og felles repertoar*.

Den første ingrediensen for å skape sammenheng i et fellesskap er *gjensidig engasjement*. *Gjensidig engasjement* skaper relasjoner mellom ulike mennesker med ulike forutsetninger og erfaringer. Det sentrale i et praksisfellesskap er å oppdage, sette pris på og utnytte denne mangfoldige kompetansen gjennom interaksjon og kollektive forhandlinger i et felles engasjement. Slik sett kan den ulike kompetansen være komplementær, eller overlappende der relasjonskompetansen er viktigere enn å sitte med all kunnskapen alene.

Den andre ingrediensen som holder et fellesskap sammen er *felles oppgaver*. Gjennom en kollektiv forhandlingsprosess kommer man frem til en gjensidig ansvarlighet som blir en integrert del av praksis. Det betyr ikke at alle nødvendigvis har samme oppfatning, men en felles fortolkning er et resultat av en prosess der alle er deltakere.

Den tredje ingrediensen til et praksisfellesskap definerer Wenger som *felles repertoar*. Det består av de ressurser som er tilgjengelig for et praksisfellesskap i form av rutiner, verktøy, symboler, handlinger, artefakter og felles historier som er blitt en del av praksis. Dette felles repertoaret kan brukes som en ressurs i fortolkning av nye situasjoner og for å skape nye meninger og rutiner i en konstruktiv prosess.

Wenger beskriver begrepet *praksisfellesskap* som uformelle, lærende samarbeidsgrupper som grunnlag for kompetanseutvikling. Begrepet praksisfellesskap har et relasjonelt perspektiv på læring som innebærer at kunnskap er bundet til fellesskap som bruker kunnskapen, og både skoleledere og lærerne må arbeide med disse fellesskapene når kunnskap skal utvikles, eller ny kunnskap skal brukes. Glosvik (2006) poengterer at det er en utfordring å lære og å lære i lag, fordi det handler om å ta hensyn til fellesskapet, samtidig som man utvikler sine personlige evner og kunnskaper.

I boken *Praksisfellesskap* (1998) beskriver Wenger hvilke *faktorer* som må være til stede for at kolleger skal ta hverandres kompetanse i bruk, og hvordan små praksisfellesskap kan utvikle seg og gi motivasjon til ny læring. For å få det til, mener Wenger man først må ta utgangspunkt i hva man mener med læring. *Læring* er å være i konstant endring - læring er en del av vår identitet og vårt indre, sier han. *Det sosiale fellesskapet på arbeidsplassen* er viktig. Arbeidsplassen må om nødvendig tilrettelegges for å gi enda bedre betingelser for at flere skal bli engasjert og delta med sin kompetanse. Å få til en slik læringskultur krever at skoler i større grad må se det som sin oppgave å fremelske en *kultur for livslang læring*, ikke læring som et produkt eller et sluttresultat. Læring er beskrevet som å prøve ut det man kan i samarbeid i praksis for å skape ny kunnskap - en kontinuerlig prosess i refleksjon rundt nye erfaringer. Det handler om å synliggjøre en allerede eksisterende kunnskapsutvikling slik at kolleger kan anerkjennes og ta i bruk sin kompetanse i samspill med andre, en kompetanse som dessverre ofte blir taus i skolen.

Marit Rundberg (2009) i hennes artikkel «*Wengers praksisfellesskap*» poengterer de følgende måtene man kan legge til rette for praksisfellesskap:

1. å bestemme en grunnleggende strategi for organisasjonen, der verdiene er foreslått og diskutert, problemområdene lokalisert og kunnskap som trengs for å komme videre bli definert.
2. opplæring i hvordan praksisfellesskap kan være med på å utvikle organisasjonen videre
3. Deltakerne skal være selvgående og ha stor autonomi, men de kan trenge støtte og veiledning, tilrettelagt infrastruktur og tilgang på nødvendig teknologi
4. en oppstartsprosess planlegges, og deretter får praksisfellesskapet selv ansvaret for det videre arbeidet.
5. støtte fra ledelse er avgjørende for at gruppene skal kunne få til et utviklende samarbeid
6. Del raskt de suksessfortellingene som kommer frem og offentliggjør dem gjerne
7. Noen må få ansvar for å dokumentere det som kommer frem og beskrive den læringsfortellingen som utvikler seg.

Som oppsummering vil jeg kommentere noen implikasjoner for min studie relatert til etableringen av praksisfellesskap på skolen. I min undersøkelse var jeg opptatt av å finne ut om hvilke strategier de undersøkte skolene hadde for at lærerne kunne lære i fellesskap, om

hvordan samarbeid og erfaringsdeling var tilrettelagt, om det eksisterte støtte og oppfølging fra skoleledelsen, og hvordan læringsprosesser ble dokumentert.

3.2.6 Ledelse av kollektiv kunnskapsutvikling gjennom praksisfellesskap

Ledelse og utvikling av skolens praksisfellesskap synes å være betydningsfullt for endringsarbeid i skolen (Stoll, Bollam, McMahon, Wallace & Thomas 2006). Begrepet praksisfellesskap har røtter helt tilbake til Deweys ide om en undersøkende pedagogikk (Dewey 1996), senere til argumentet om at læreren bør forske på egen praksis (Stenhouse 1975) og den reflekterte praktiker (Schon 1983). Skoler som utvikler hensiktsmessige samarbeidskulturer, karakteriseres ved at de arbeider med: felles visjon og verdier, felles ansvar, refleksjon, samarbeid og gruppelæring (Toole & Louis 2002). Stoll (2006) identifiserte gjennom sin forskning tre kjennetegn: *delt tillit*, *respekt* og *støtte* blant medlemmene i personalet. Praksisfellesskap kan neppe utvikles i en skole uten aktiv støtte fra ledere på alle nivåer (Mulford & Silins 2003). Det handler om å skape betingelser for vekst av læreres profesjonelle kunnskap (Leithwood, Jantzi & Steinbach 2006). En kritisk faktor i dette arbeidet er å avsette tid til jevnlige møter der personalet kan diskutere. Gjennom å initiere faglige diskusjoner kan rektor påvirke lærernes undervisningspraksis og indirekte påvirke elevenes undervisning (Leithwood, Jantzi & Steinbach 2006).

Samhandling mellom rektor og personalet er kritisk for å forstå ledelsespraksis. Analyse av ledelse i praksis viser at samhandlingen mellom ledere og de som blir ledet og de verktøy som tas i bruk, avhenger av skolefag (Spillane 2005).

Helstad (2011) undersøker hvordan skoleledere kan tilrettelegge for og støtte opp under kollektive læringsprosesser på arbeidsplassen. Funnene fra hennes studie understreker betydningen av at skoleledere arbeider bevisst med å utvikle en lærende kultur, samtidig som de arbeider for å tilrettelegge strukturer for læring, som for eksempel avsatt tid til samarbeid og oppfølging over tid. Med utgangspunkt i et eksempel på et skoleutviklingsprosjekt, undersøker hun hvordan videregående skoler kan utvikle større grad av kollektiv læring i organisasjonen. Gode lærere er en forutsetning for å utvikle en god skole. Samtidig er kontinuerlig kunnskapsutvikling en forutsetning for å utvikle kvalitet i arbeidet. Hun drøfter noen kjennetegn på det profesjonelle arbeidet i den videregående skolen, og hva hun legger i kollektiv kunnskapsutvikling på arbeidsplassen.

Skoleledere i videregående skoler står overfor store utfordringer når det gjelder å tilrettelegge for kollektiv kunnskapsutvikling på arbeidsplassen. Størrelsen, spesialiseringen og den byråkratisk oppbygde organisasjonsformen har tradisjonelt ført til at lærere arbeider individuelt og i fagseksjoner eller avdelinger, noe som kan få konsekvenser for samarbeid, kompetanseutvikling og muligheter for å engasjere og motivere både lærere og elever.

Videregående skoler preges av en fagorientert profesjonskultur, der lærernes yrkesidentitet er knyttet til fagene de er utdannet i. I videregående skoler er rektorrollen hardt presset når det gjelder å framstå som modell for lærernes faglige arbeid. I tillegg er det oftest avdelingsledere som har det faglige og pedagogiske oppfølgingsansvaret overfor lærerne, ikke rektor (Møller & Ottesen 2011).

Både lærere og skoleledere trenger å utforske hva som støtter opp om profesjonell utvikling og kollektiv læring på arbeidsplass (Vescio, Ross & Adams 2008). Lærerne oppfordres til å tenke nytt omkring egen praksis, de oppfordres til å konstruere nye roller, og de utfordres til å ha klarere forventninger til elevenes læringsutbytte. Profesjonell utvikling fordrer dermed å reflektere rundt egne roller og oppgaver i tillegg til å tenke nytt omkring institusjonelle rammer og organisasjonsformer som påvirker og støtter opp under læringsprosesser. Forskere på lærerarbeid understreker også betydningen av at lærere kontinuerlig både må lære av hverandre og utenfor skolen for å holde seg oppdatert og for å kunne tilrettelegge for god undervisning og elevenes læring.

Jeg vil undersøke hvordan skoleledelsen leder utviklingsarbeid i et praksisfellesskap. Først vil jeg undersøke hvordan ledelse initierer, koordinerer og følger opp deltakernes individuelle handlinger. Gjennom en kritisk gransking av egen undervisningspraksis utveksles erfaringer, bygges ny kunnskap og modelleres en ny undervisningspraksis. Det er også sentralt å undersøke hvordan skoleledelsen kan synliggjøre at alle har noe å lære av andre og til andre. I denne sammenheng er det sentralt å se hvordan ledelse skaper arenaer for deling av erfaringer på tvers av grupper og nivå. Videre vil jeg undersøke hvordan skoleledelsen kan sikre at forslag til endring blir fanget opp i hverdagens rutiner, og hvilken rolle skoleledelsen kan ha som igangsetter og oppfølger. Til slutt skal jeg peke på noen implikasjoner av ledelse av praksisfellesskap som kan leses ut av dette prosjektet.

3.3 Ledelsens betydning for elevenes læring

Det finnes en lang rekke studier som har påvist en sammenheng mellom skoleledelse og elevers læring. Noen studier viser at skoleledelsen kan ha en indirekte positiv påvirkning på elevenes læringsmiljø og læringsutbytte. En internasjonal studie om sammenhengen mellom skoleledelsen og elevenes læringsresultater viser at skoleledere som fokuserer på sine relasjoner med kollegiet, og sin egen læring om skolens virksomhet, større er deres påvirkning på elevenes læring (Robinson mfl. 2009). Andre studier tilsier at skoleledere bør jobbe for et godt læringsmiljø og legge til rette for lærernes læring og samarbeid, noe som kan øke elevenes læringsutbytte indirekte gjennom å påvirke lærernes motivasjon og deres praksis. (Leithwood & Riehl 2005; Timperley mfl. 2007; Robinson mfl. 2009).

Nyere empiriske studier av skoleledere kan enkelt illustrere at skoleledelsens rolle har stor betydning for elevenes læring. Når Sammons mfl. (2011: 95-96) har funnet at *læreres samarbeidsklima* og at *rektorer utvikler lærere* er viktige faktorer som positivt påvirker elevenes læring, er det likevel en utfordring knyttet til å påvise hva som forårsaker dette. Spørsmålet blir om dette kan skyldes at skoleledere har kunnskap om "hva som virker" (transaksjonsledelse), om det skyldes at skoleledere har "æren for" samarbeidsklimaet (transformasjonsledelse), at skoleledere er gode pedagogiske formidlere og kunnskapsutviklere (pedagogisk ledelse), eller hvorvidt det er lærerne som har fått tilstrekkelig autonomi til å kunne være pådrivere for denne utviklingen selv (distribuert ledelse)?

Jacobson (2011) har vist at det å sette opp mål for elevenes læring, utvikle lærernes kompetanse og tilpasse organisasjonen til læringsmålene, er noen av de mest sentrale faktorer som har positiv betydning for elevenes læring. Samtidig erkjenner han at slike faktorer i høy grad er avhengig av forhold som skoleledere i liten grad har kontroll over – personlige kjennetegn ved elevene, styringsstrukturen som skolen er underlagt, samt ulike sosioøkonomiske og familiære forhold (Jacobson 2011: 41). Slik sett er det kanskje ikke så rart at dagens teorier som søker å forklare relasjonen mellom skoleledelse og elevenes læring antar at «successful school principalship is an interactive, reciprocal and evolving process involving many players which is influenced by – and in turn influences – the context in which it occurs» (Mulford & Silins 2011: 61-62).

Slik sett kan det hevdes at det eksisterer to paradokser i skoleledarforskningen. For det første er det et paradoks at skoleledere gjerne har mest kontroll over faktorer som relativt sett betyr minst for elevenes læring, mens de har minst kontroll over de faktorer som betyr mest for elevenes læring (Leithwood mfl. 2010: 671). For det andre er det et paradoks at mens det eksisterer en relativt stor mengde teorier om skoleledelse, synes dette mangfoldet å kontrasteres av empirisk forskning som i langt større grad snevrer inn hva som betinger «god» skoleledelse i praksis (Leithwood mfl. 2006: 27-28; Robinson 2009: 39):

- a. At nesten alle gode skoleledere har et tilnærmet likt repertoar når det gjelder lederutøvelse i praksis – ikke minst gjennom et sterkt fokus på å sette faglige mål
- b. At gode skoleledere tilpasser ledelsesutøvelsen til den spesifikke konteksten hvor den utøves, og at dette betinger organisering og ressurstilførsel
- c. At god skoleledelse har positiv betydning for motivasjonen hos lærere, deres moral og arbeidsbetingelser – der dette skjer gjennom deltakelse i planlegging og utforming av undervisning og læring
- d. At god skoleledelse innebærer at lærerne har relativt stor autonomi – men der skolelederne er aktivt med på vurdering og tilbakemeldingsprosesser

I den norske delen av det internasjonale forskningsprosjekt «Successful school leadership» var et fellestrekk at det var mange som utøvde ledelse. Mange ledere, lærere og elever tok en rekke ledelsesinitiativ (Møller & Fuglestad 2006). De hevder at selv om ledelsespraksis ikke bare er knyttet til formell posisjon, har de formelle ledere makt og myndighet til å påvirke hva som skjer i skolen. Derfor er formelle ledes handlinger viktige for skolens utvikling, selv om det er vanskelig å måle en direkte effekt på elevenes læringsresultater.

På den andre siden finnes det noen forskere som ikke fokuserer så mye på ledelsens betydning for elevenes læring. I stedet for retter de oppmerksomhet mot betydningen av læreres læring. Laura M. Desimone (2009) hevder at forbedring av læreres undervisningspraksis ved hjelp av en modell for utviklingsarbeid kan bidra til å øke elevenes læring. Hun har utarbeidet en modell for utviklingsarbeid som kan føre til økt læringsutbytte hos elevene. Hun har kommet frem til fem kjennetegn på læreres læring som kan føre til forbedring av undervisningspraksis: *innholdsfokus, aktiv læring, sammenheng, varighet og kollektiv deltakelse*. På grunn av disse fem kjennetegn har hun presentert en modell som viser sammenhengen mellom læreres læring og elevenes læringsresultater. *Innholdsfokus* handler om kunnskap om hvordan elevene lærer. *Aktiv læring* innebærer at lærerne deltar aktivt i læringsprosessene. Dette kan gjøres gjennom

observasjon i klasserommet, og deretter kan observasjonen føre til diskusjoner med andre kollegaer. *Sammenheng* er et viktig kjennetegn fordi læreres læring bør være nært knyttet til deres undervisningspraksis. *Varighet* er også et kjennetegn som fører til forbedring av undervisningspraksis, og til slutt, *kollektiv deltakelse*. Desimone poengterer at dersom man klarer å få til et skoleutviklingsarbeid som bygger på disse fem kjennetegn, er det muligheter for at lærerne utvikler nytt kunnskap om hvordan de kan endre egen praksis og øke læringsutbytte hos elevene. (Desimone 2009:185).

Med andre ord kan det hevdes at skolelederforskningen vet hva som virker, men har større vanskeligheter med å forklare dette teoretisk. Det nærmeste man synes å komme er at “the closer educational leaders get to the core business of teaching and learning, the more likely they are to have a positive impact on students’ outcomes” (Robinson mfl. 2008: 664). Men samtidig som en aktiv tilnærming til læring og undervisning er vesentlig, er det komplisert å forklare hvordan en slik nærhet kan oppnå i praksis. Dette innebærer at vi bør studere nærmere om og hvordan ledelse blir utøvd i virkelige undervisnings- og skolesammenhenger. Denne oppgaven er skrevet med et slikt siktemål.

4. METODISK TILNÆRMING

Formålet med forskningsdesignet er å vise hvordan man skal få svar på problemstillingen. Hva skal undersøkes, hvem er informantene, hvor utføres undersøkelsen og hvordan utføres den. Både valg av metode og valg av design henger sammen med problemstillingen, og hensikten man har med forskningen (Thagaard, 2013). I dette kapitlet skal jeg presentere forskningsdesignet som jeg skal velge for å kunne svare på problemstillingen, nemlig hvordan skolebasert kompetanseutvikling kan bidra til læring i fellesskap og læringsutbytte hos elevene. Her skal jeg begrunne mine valg av undersøkelsesdesign og metode ved å presentere sentrale kjennetegn ved kvalitativ forskning, med fokus på intervju som metode for innsamling av data. Først introduserer jeg hermeneutisk/fenomenologisk analyse som tilnæringsmåte før jeg beskriver metode for datainnsamling. Til slutt vurderer jeg studien med hensyn til etikk, reliabilitet, validitet og overførbarhet.

4.1 Kvalitativ metode

Kvantitativ tilnærming er preget av stor grad av strukturering og avstand til det som skal studeres, og data blir vanligvis uttrykt ved hjelp av tall. Den kvalitative tilnærmingen er derimot preget av fleksibilitet og nærhet mellom forsker og kildene sine (Thagaard 2013). Hvilke av disse to metodiske tilnærmingene som bør velges er avhengig av hva som er hensikten med studien. Problemstillingen i min studie er: *«Hvordan kan skolebasert kompetanseutvikling bidra til læring i fellesskap og øke læringsutbytte hos elevene?»* Hovedformålet er å beskrive og forstå temaet med utgangspunkt i skoleledernes og lærernes opplevelser og erfaringer. Mitt forskningsmål er å forstå og identifisere suksesskriterier som fremmer gjennomføring av pedagogisk utviklingsarbeid. Når formålet er å gå i dybden og søke etter forståelse, gir kvalitativ tilnærming seg selv.

Min problemstilling og mine forskningsspørsmål var rettet mot informantenes opplevelser, forståelse og erfaringer. På grunnlag av dette velger jeg en kvalitativ forskningsmetode som vektlegger refleksjon, sammenheng og mening, ikke omfang og antall. Den nære kontakt mellom forsker og de som studeres reiser noen metodologiske og etiske utfordringer som blir diskutert senere i dette kapitlet.

4.2 Det vitenskapsteoretiske grunnlaget: Hermeneutisk forskningstradisjon

Hermeneutikk har rot i den vitenskapsteoretiske retning som kalles fenomenologi. Kvale & Brinkmann sier at fenomenologi «tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Sentralt innen fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personer vi studerer, og beskrive omverdenen slik den erfares av dem» (sitert av Thagaard 2013: 40).

Med hermeneutisk utgangspunkt forsøker jeg derfor å utvikle *forståelse* for feltet og de prosessene som studeres. I min studie søker jeg å oppnå en dypere forståelse av informantenes erfaringer og beskriver handlinger slik de erfares av dem. Mine refleksjoner over egne erfaringer med skolebasert kompetanseutvikling kan være et utgangspunkt for forskningen.

Hermeneutisk perspektiv knyttes til å tolke intervjuetekster. Tolkningen av intervjuetekster bygger på informantenes egen forståelse, men jeg som forsker skal trekke inn et nivå som gjenspeiler mitt teorigrunnlag.

4.3 Kvalitativt forskningsintervju

Formålet med et intervju er å få informasjon om hvordan andre personer opplever situasjoner, og hvilke meninger de har på temaer som blir diskutert i intervjusituasjonen.

Med intervju som metode fikk jeg anledning til å stille informantene direkte spørsmål, jeg kunne få høre hva informantene selv vektlegger innenfor temaet, og jeg fikk anledning til å søke utdypende informasjon gjennom å stille oppfølgingsspørsmål. Et kvalitativt forskningsopplegg er ressurskrevende fordi transkripsjon av intervjuer tar tid. Til tross for dette fremstår intervju som en naturlig datainnsamlingsstrategi i min studie.

Jeg valgte *det strukturerte intervjuet* til mitt prosjekt. Selv om det ikke anbefales en sterk struktur som innbefatter faste spørsmål i rekkefølge, utarbeidet jeg en intervjuguide på forhånd for å sikre at jeg kom innom de områder jeg ønsket å belyse. Jeg utformet spørsmålene på forhånd, og rekkefølgen av spørsmålene var fastlagt. Det kvalitative aspektet ved denne fremgangsmåten er at informantene skal stå fritt til å utforme svarene sine.

Som uerfaren intervjuer ville jeg ha behov for en velstrukturert intervjudesign som skulle sikre ivaretagelse av forskningsspørsmålene og skulle gi en mest mulig informativ samtale

innenfor temaet. Jeg måtte trene på hvordan jeg presenterte gode spørsmål, hvilke prinsipper jeg baserte meg på i oppbygging av intervjuet, hvordan jeg skapte en god relasjon til informantene, og hvordan jeg kunne lytte oppmerksomt til det informantene fortalte.

4.3.1 Planlegging og gjennomføring av intervju

4.3.1.1 Utforming av intervjuguiden

Intervjusituasjonen stiller krav til intervjueren. Kvale & Brinkmann fremhever betydningen av at forskeren både har trening i å intervjuer og følger retningslinjer for hvordan et godt intervju kan utføres (sitert av Thagaard 2013: 99)

Thagaard poengterer at et viktig mål med kvalitative intervjuer er å undersøke de temaer vi ønsker å få informasjon om. Han sier at det er viktig «å stille spørsmålene på en måte som inviterer intervjupersonen til å reflektere over temaene vi spør om, og oppmuntre dem til å gi fylldige kommentarer» (Thagaard 2013: 100).

Jeg brukte «*tre-med-grener-modellen*» til å utforme min intervjuguide. I denne formen for intervju representerer stammen hovedtemaet og grenene de enkelte temaer. Hvert tema utdypes med oppfølgingsspørsmål. Denne modellen passet godt for min utforming av intervjuguiden fordi jeg på forhånd ville være klar over hvilke temaer som skulle belyses i intervjuet.

4.3.1.2 Gjennomføring av intervjuer

I min studie brukte jeg opptak av intervjuet. For å kunne samle min oppmerksomhet om informanten, ivareta egen rolle som intervjuer, og gi en mest mulig korrekt gjengivelse av innsamlet data, valgte jeg lydopptak av intervjuene. Informantene ble informert om dette i min første henvendelse.

Hvert intervju varte ca. 1 time. Intervjuene var utført på skolen hvor informantene var ansatt. Umiddelbart etter hvert intervju transkriberte jeg samtalene og noterte mine kommentarer og refleksjoner.

4.3.1.3 Valg av informanter

Når det gjelder valg av informantene, tenkte jeg å foreta en komparativ analyse av to videregående skoler. Jeg ønsket å undersøke hvordan to ulike videregående skoler jobbet til å lykkes i sitt arbeid med å gjennomføre pedagogiske endringer og fremme læringsutbytte på flere nivåer, både på organisasjonsnivå og på individuelt nivå. Jeg kunne ha valgt å undersøke to videregående skoler og gjøre en komparativ studie med to videregående skoler med ulike forutsetninger for å lykkes med skolebasert kompetanseutvikling. Denne tanken frafalt jeg på grunn av mangel på informanter, og jeg valgte i stedet å ta kontakt med både skoleledere og lærere fra fem ulike videregående skoler.

Jeg tok kontakt med informantene per e-post og vi kom fram til passende intervjuetidspunkter. Det viste seg å være vanskelig for mange å ta seg tid, men jeg endte opp med 9 som hadde tid og mulighet til å la seg intervju.

Det er alltid en utfordring å avgjøre hvem som kan være en relevant informant og hvor mange informanter som er nødvendige for å få pålitelige data til å svare på problemstillingen. I denne kvalitative studien tenkte jeg å gjennomføre 10 intervjuer, men en informant sa nei. Mitt utvalg består av 9 intervjuer med ansatte i tre ulike kjernegrupper i fem videregående skoler. Totalt gjennomførte jeg intervjuer med to assisterende rektorer, tre avdelingsledere, og fire lærere som var involvert med pedagogisk utviklingsarbeid på skolen (9 personer). Bakgrunn for å velge skoleledere (assisterende rektorer og avdelingsledere) som informanter var at jeg ønsket å innhente informasjon om de overordnede rammene for utviklingsarbeid. Valg av lærerne som informanter har jeg gjort for å belyse lærernes grad av involvering i utviklingsarbeid, og deres opplevelse av relevans og nytteverdi i egen undervisningspraksis. Utvalget av lærere i min studie representerer lærere med ulik alder og erfaring, og de underviser på ulike trinn og i ulike fag.

I denne studien er det skoleledelsens og lærernes oppfatninger som var i fokus. Fordi utvalget ikke er representativt for alle videregående skoler i Hordaland Fylkeskommune, vil alle funnene i min studie kun representere antakelser. Likevel tenker jeg at intervjumaterialet jeg har er tilstrekkelig omfangsrikt og av en kvalitet som gir grunnlag for tolkning og analyse.

4.3.1.4 Dataanalyse

Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og transkribert i etterkant. Transkripsjonen innebærer at mange av de elementene som kjennetegner samtalen, forsvinner. Kvale (1997) peker på at de visuelle inntrykkene blir borte og den skriftlige bearbeidingen gir en dekontekstualisert versjon. Dermed må transkriberingen betraktes som en del av analyseprosessen. Med tanke på analyses reliabilitet prøvde jeg å være så tro som mulig mot informantenes eget språk og måte å uttrykke seg på. I de sitatene som har blitt brukt i teksten, så jeg det imidlertid som nødvendig å gjøre språket noe mindre muntlig enkelte ganger for at innholdet skulle komme klart frem.

Analysen besto først av å bearbeide dataene fra de 9 intervjuene. Johannessen & Tufte mfl. (2007) hevder at man skiller mellom fem ulike måter å analysere intervjudata på. Den første er meningsfortetting som innebærer en lengre tekst reduseres til kortere formuleringer. Den andre er meningskategorisering, der teksten kodes i kategorier. Den tredje er meningsstruktur gjennom narrativer som kjennetegnes av en tidsmessig og sosial organisering av tekst. Den fjerde måten å analysere intervjudata på er meningstolkning som betyr at teksten struktureres og meningsrelasjoner utarbeides som ikke kommer fram i teksten. Den siste analysemetoden er ad hoc meningsgenerering, der analysen består av en blanding av de tidligere nevnte metodene.

For å skape en god oversikt over hva informantene oppfatter som relevant, har jeg i hovedsak brukt meningsfortetting. Kvale (1997) forteller at ordrett transkribering fremstår som usammenhengende og forvirrende, og en meningsfortetting kan hjelpe til å klargjøre informantenes mening. Likevel er det viktig å være klar over at det å fjerne gjentakelser eller pauser i en meningsfortettingsprosess kan ta bort noe av informantenes mening. Jeg har beholdt den originale teksten, men har tatt bort gjentakelser og overflødige ord. Videre har jeg forsøkt å gi meningen i uttalelsene med færre ord enn informanten selv brukte.

Meningsfortetting foregikk i fem steg (Kvale 1997). Først ville jeg danne meg et helhetsinntrykk ved å lese igjennom det transkriberte materialet to ganger. Det neste steget var å bestemme meningsbærende enhetene. Jeg har brukt spørsmålene fra intervjuguiden og forskningsspørsmålene som utgangspunkt. Deretter forsøkte jeg å uttrykke det temaet som dominerte den meningsenheten så konsist som mulig ut fra informantenes synsvinkel. Så undersøkte jeg meningsenhetene for å se om de var relevante i forhold til problemstillingen.

Det resulterte i at flere meningsenheter ble fjernet. Dette skyldes at enten de var irrelevante i forhold til problemstillingen eller de inneholdt opplysninger som gjorde anonymisering av informanten vanskelig. Til slutt ble de viktigste meningsenhetene bundet sammen til deskriptive utsagn som jeg ønsket å anvende videre i analysen.

Totalt sett opplevde jeg meningsfortetting som en nyttig analysemetode fordi det ga meg et godt oversikt over materialet og kontroll i analyseprosessen. Prosessen har hjulpet meg å få en helhetlig forståelse av innholdet i intervjuene samtidig som metoden gjør det enklere for andre å følge min analyse trinn for trinn. Jeg håper at analyseprosessen kan styrke min studies pålitelighet.

I bearbeidingen av materialet har jeg fulgt trinnene som er beskrevet både hos Grønmo (2004) og Kvale (1997). De transkriberte tekstene ble til å begynne med kodet, grovsortert etter innhold. Dette ble gjort for å skape oversikt og gi en forenklet sammenfatning av tekstens innhold. Det ble lagt vekt på at kodingen i denne første fasen av bearbeidingen skulle være mest mulig åpen og beskrivende. (Grønmo 2004). Relativt mange koder ble brukt i denne innledende sorteringen, for eksempel ble emner som tilrettelegging, ledelsens rolle i utviklingsarbeid, læreres ansvar i utviklingsarbeid, utfordringer med utviklingsarbeid osv. Dette kunne så brukes som utgangspunkt for en mer systematisk kategorisering av materialet. De ulike innholdselementene ble sortert i forhold til hverandre, og på den måten ble noen slått sammen, og noen ble lagt til side fordi disse ble sett som mindre relevante i forhold til oppgavens problemstilling. Jeg så etter felles egenskaper ved ulike fenomener for å finne fellestrekk. Etter å ha prøvd ut ulike måter for å strukturere, eller tematisere mitt datamateriale i forhold til oppgavens problemstilling valgte jeg en inndeling etter de tre forskningsspørsmålene. Denne kategoribaserte inndelingen dannet altså utgangspunktet for den strukturen jeg valgte for fremstilling av det empiriske materialet.

Kvalitative undersøkelser er veldig kontekststøtthengige. Jeg har derfor ikke fulgt en standardisert oppskrift for hvordan kategorisering og begrepsutvikling har blitt foretatt i forholdet mellom empiri og teori. Men jeg fulgte som nevnt, i hvert fall i grove trekk, de beskrivelser som er gjort av Grønmo (2004) og Kvale (1997) for utarbeidelse av kategorier og begreper.

Dalen (2004) peker på at teksten som grunnlag for analyse, kan oppfattes som mer frittstående enn samtalen. Ut fra dette perspektivet hevder hun at tolkningen av dataene kan gå utover det

som er direkte gitt i intervju situasjonen og dialogen. Teksten kan tolkes og forstås på ulike måter avhengig av de premissene som forskeren legger til grunn. Derfor kan det hende at informantene ikke kjenner igjen det bildet som tegnes opp. Dermed er det knyttet etiske spørsmål til denne delen av forskningsprosessen.

4.4 Refleksjon over egen rolle i feltet (forforståelse)

I hermeneutisk forskning ønsker man å tolke og forstå meningen og konsekvensen av ulike handlinger. For hermeneutisk forskning har det stor betydning at fenomenet som undersøkes alltid må forstås inn i en større sammenheng og ikke kan forstås isolert.

En sentral forutsetning for å benytte en hermeneutisk tilnærming til å tolke og forstå, er at forskeren har selvinnsikt i sin egen forforståelse. Man skal forstå sammenhengen, og benytter selv sin egen evne til å finne mening i arbeidet. Derfor må prosessen starte med en selvkritisk klargjøring av egne verdier og holdninger.

Som oppgaveskrivende student klargjorde jeg for meg selv min egen forståelse av skolebasert kompetanseutvikling så langt mulig. Det er noen spørsmål jeg hadde i bakhodet:

- a. Hva er bakgrunnen min for valg av tema?
- b. Hvorfor er jeg så interessert i temaet?
- c. Hva venter jeg å finne?

Etter min mening er skolebasert kompetanseutvikling en strategi for å fremme kompetanseheving hos lærerne og læringsutbytte hos elevene. Lærerne kan stille spørsmål om egen praksis, velge i fellesskap et tiltak som kan bidra til å skape endringer, og reflektere systematisk over resultatet.

Med min bakgrunn som lærer og prosjektleder støtter jeg bruken av skolebasert kompetanseutvikling som strategi for skoleutvikling. På det profesjonelle nivået vil områder som evne til å lære i lag, samarbeidsevner og evne til kritisk refleksjon være sentrale. På et organisasjonsnivå kan skolebasert kompetanseutvikling gi lærerne flere muligheter for dialog, utveksling av ideer, læring i lag, økt endringsvilje og systematisk refleksjon over egen undervisningspraksis. I tillegg til å fremme skoleutvikling kan denne strategien også øke læringsutbyttet hos elevene. Formålet med min studie er å undersøke hva som er

forutsetningene for at både ledelse og lærere opplever skolebasert kompetanseutvikling som noe nyttig.

Derfor synes jeg at det er etisk å orientere leseren om hvilke ideer, forhåndsoppfatninger, verdier og interesser jeg hadde før jeg skal gå i gang med oppgaven. Etter min mening er det avgjørende å rette oppmerksomhet på hvilken rolle min forforståelse kan spille når jeg skal analysere og tolke dataene. Det er også relevant at jeg skal reflektere over hvordan mine erfaringer kan påvirke min analyse og tolkning av data.

4.5 Kvalitetskrav

4.5.1 Etiske retningslinjer for kvalitativ metode

Når det gjelder etiske retningslinjer som innebærer behandling av personopplysninger, er det tre sentrale prinsipper: *informert samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter*.

NESH beskriver særskilte etiske forholdsregler som gjelder for studier som innebærer behandling av personopplysninger. NESH definerer prinsippet om *informert samtykke* slik «som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem» (NESH 2006: 13).

I følge Thagaard (2013) er det noen utfordringer knyttet til informert samtykke i kvalitativ forskning. Hun poengterer at det alltid vil være noen begrensninger knyttet til hvor mye informasjon forskeren kan gi, fordi for mye informasjon kan påvirke informantenes atferd.

I min studie informerte jeg informantene om formål og hovedtrekk i prosjektet på forhånd. Deltakelse var frivillig og de kunne trekke seg ut av prosessen når de ville. I starten av intervjusituasjonen presenterte jeg formål og framgangsmåte for hver informant.

Et annet prinsipp for en etisk forskningspraksis er kravet om *konfidensialitet*. Prinsippet om konfidensialitet innebærer at «De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre

opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres» (NESH 2006:18).

Jeg som forsker sørget for at informanten sin identitet ble beskyttet i forskningsprosessen. I samband med denne studien var navn på videregående skoler og informantene anonymisert. I prosessen fra tale til tekst skal informantene få kodenavn. Metoden som er valgt er å intervju skoleledere og lærere om meninger om skolebasert kompetanseutvikling, ikke å samle inn personopplysninger. Prosjektet var gjennomført på en slik måte at det skal medføre meldeplikt etter Lov om behandling av personopplysninger §§31 og 33 til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Personopplysninger var ikke lagres på pc. Intervju ble tatt på lydopptak som ble overført til pc. Ingen navn var registrert. Ingen personopplysninger var overført fra lydopptak til pc i samband med transkribering.

Et tredje prinsipp er *konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter*. Thagaard (2013) poengterer at forskeren bør beskytte integriteten til informantene ved å søke å unngå negative konsekvenser for dem som deltar. Deltakelse i intervjuundersøkelser kan skape problemer for informantene når de leser resultatene av undersøkelsen.

4.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet «kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte» (Thagaard 2013: 201). Hun nevner at begrepet *reliabilitet* refererer til spørsmålet om en annen forsker som bruker de samme metodene, ville kommet frem til samme resultat.

I denne sammenhengen er det sentralt å tenke på noen viktige faktorer, som for eksempel kvaliteten på forskningsprosessen, verdien av resultatene eller relasjon til informantene. Når det gjelder kvaliteten på forskningsprosessen, er det viktig at leseren skal kunne skille mellom hva som er informantenes meninger, og hva som er mine vurderinger som forsker. Når det gjelder verdien av resultatene, er det viktig hvordan jeg som forsker anvender og videreutvikler informasjon fra informantene. Når det gjelder relasjon til informantene, er det sentralt å tenke på hvordan min relasjon med informantene kan påvirke informasjonen som jeg får, og videre resultatene av prosjektet.

4.5.3 Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av data. Thagaard refererer til Silverman når han sier at «vi kan vurdere validiteten av forskningen med henblikk på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert» (sitert av Thagaard 2013: 204). Forskeren styrker validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen.

Det er viktig at jeg som forsker kan spesifisere hvordan jeg kom frem til den forståelsen som studiet resulterer i. I denne sammenhengen er det viktig at jeg kan beskrive hvordan erfaringer fra prosjektet og relasjoner til informantene gir grunnlag for de konklusjonene jeg skal komme frem til.

Som forsker gikk jeg inn i et tema som jeg hadde god kjennskap til, og også meninger om. I følge Thagaard (2013) er dette kanskje både en styrke og en begrensning. På den ene siden når forskeren er innenfor miljøet, kan han eller hun forstå informantenes situasjon bedre. På den andre siden kan forskeren ha vansker med å trekke ut særtrekk og kjennetegn. Derfor er det viktig at jeg presenterer mitt ståsted slik at leseren kan vurdere mine tolkninger på bakgrunn av det. Jeg må vurdere på en kritisk måte hvordan mitt ståsted kan ha påvirket tolkningen av resultatene.

Alle disse utfordringene var aktuelle for meg å vurdere og å ha i bakhodet mens jeg arbeidet med analyse og drøfting av materialet.

4.5.4 Overførbarhet

Jeg har gjennomført intervjuer med fire lærere og fem skoleledere fra fem ulike videregående skoler, og jeg ser at jeg får et utsnitt av mitt forskningsfelt. Spørsmålet er om resultatene kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner. Om det er noen form for *generaliserbarhet* i min undersøkelse kan det stilles spørsmål ved. Med bakgrunn i valget om en kvalitativ tilnærming kan det være vanskelig å generalisere noe fra denne studien. Det er likevel et ønske at studien har en viss overførbarhet utover konteksten den er utført i. Ved at reliabilitet og validitet er vektlagt i studiens ulike faser, vil dette kunne øke studiens overførbarhet da funnene kan fremstå som relevante i andre kontekster (Thagaard 2013).

Da tenker jeg på det faktum at det er for å få informanter jeg har intervjuet til at funnene kan generaliseres. I forhold til generalisering understreker Jacobsen at «et grunnleggende krav er

at utvalget må være over en viss størrelse før vi i det hele tatt kan snakke om muligheter for å generalisere» (Jacobsen 2005:80). I den forbindelse er det naturlig å drøfte om undersøkelse er generaliserbar. Ni informanter er ikke mange, men på den annen side mener jeg at generaliserbarheten styrkes ved at undersøkelsen omfatter både skoleledere og lærere (Postholm 2010). Ledelsens synspunkter og opplevelser er av betydning for å forstå intensjoner, hensikt og mål med valg av arbeidsmetoder og prosesser. Lærernes perspektiver er vesentlig for å forstå hvordan utviklingsarbeidet og læringsprosessene oppleves av dem som er ment å skulle gjennomføre endringer i egen praksis. Jeg hadde flere informanter blant lærerne med kritiske meninger og holdninger til det undersøkelsen omfatter, derfor skal jeg være forsiktig med å hevde at undersøkelsen kan generaliseres, men fastholder at den gir et pålitelig bilde av den prosessen undersøkelsen forsøker å beskrive.

Jeg mener at min undersøkelse kan gi skoler nyttig informasjon om hvordan utviklingsarbeid og kollektive læringsprosesser oppleves og dette kan være et nyttig bidrag for andre skoler. Derfor mener jeg at undersøkelsen kan gi gjenkjennelse for andre i liknende situasjoner, og på denne måten ha en viss, men begrenset overføringsverdi.

I mine undersøkelser av pedagogiske endringsprosesser ved fem videregående skoler var målet ikke å trekke generelle slutninger i den tro at de suksesskriteriene som jeg identifiserte, ville være allmenngyldige, men det var et mål å identifisere noen suksesskriterier i lys av noen teoretiske begreper som andre pedagogiske endringsprosesser kan speile seg i.

5. PRESENTASJON OG RESULTATER AV FUNN

I denne delen av oppgaven vil jeg fremlegge en analyse av mine funn. Formålet med dette kapittelet er å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette vil jeg gjøre ved å analysere datamaterialet og forsøke å tolke og drøfte dette opp mot relevant teori i neste kapittel. Ved utarbeidelsen av intervjuguiden valgte jeg å ikke bruke teoretiske begrep som jeg ikke kunne forvente at informantene ville kunne definere nøyaktig. Jeg har ikke brukt begrep knyttet til Senges disipliner eller praksisfellesskap.

Strukturen i kapittelet vil basere seg på studiens tre forskningsspørsmål. Jeg presenterer analyse av funn i tre bolker, hvor jeg tar for meg ett og ett forskningsspørsmål fra skoleleders og lærers perspektiv. Av hensyn til informantenes anonymitet har jeg skrevet fiktive navn i analysen. Gro, Josefine, Siri og Tina er erfarne lærere som har jobbet ved videregående skole i minst ti år. Anne, Kine og Inger er avdelingsledere som har jobbet flere år som lærere, og Siv og Cathrine er assisterende rektorer med lang erfaring som lærere. De jobber på fem forskjellige videregående skoler i Hordaland Fylkeskommune. Lærer Siri og skoleledere Cathrine, Siv og Inger jobber på middelstore skoler som tilbyr studiespesialiserende og yrkesfag utdanningsprogram. Lærere Gro, Tina og Josefine, og skoleledere Kine og Anne jobber på store skoler med over 800 elever som tilbyr både yrkesfag og studiespesialiserende utdanningsprogram. Presentasjonen består av gjenfortellinger av det informantene sa i intervjuene, samt direkte sitater.

5.1 Forskningsspørsmål 1: Hva mener lærere og skoleledere det er som påvirker læringsutbytte hos elevene, og hva er eventuelt sammenhenger med strategien Skolebasert kompetanseutvikling?

Datamaterialet fra dette forskningsspørsmålet gir noen indikasjoner på hva skoleledere mener det er som påvirker læringsutbytte hos elevene, og eventuelt sammenhengen med strategien Skolebasert Kompetanseutvikling. Jeg har valgt å kategorisere funnene i følgende kategorier: *ledelsens rolle i læringsutbytte hos elevene, kontroll og oppfølging av læreres praksis, bruk av skolens resultater til å utvikle undervisningspraksis, satsingsområder og tilrettelegging i utviklingsarbeid, og elevmedvirkning.* . Grunnen til at jeg har valgt å bruke disse kategoriene er at disse kategoriene viser funnene knyttet til hvilke faktorer kan påvirke læringsutbytte hos elevene, og eventuelt sammenhengen med strategien Skolebasert kompetanseutvikling, noe som er relevant til det første forskningsspørsmålet.

SKOLELEDERE

a. Ledelsens rolle i læringsutbytte hos elevene

Alle informantene understreker at det å tilrettelegge for personalet er en av de viktigste oppgavene. Det må tilrettelegges slik at lærerne ikke bruker mye og unødvendig tid på det som ikke har med elevene sin opplæring å gjøre.

Et annet punkt flere informantene understreker som viktig er tilgjengelighet. Det å være tilgjengelig vil innebære at de ønsker å være en støtte for personalet i ulike sammenhenger.

Involvering i prosesser er et stikkord for informantene. Det å bruke tid på å involvere lærerne til å tenke og utvikle felles mål i en prosess, framstår som en viktig lederoppgave.

Utvikling må skje på flere nivå samtidig. Man må kombinere up - bottom med bottom- up initiativ.

b. Kontroll og oppfølging av læreres praksis

Noen skoleledere hevder at de bruker resultater fra Elevundersøkelsen, undervisningsevalueringer, tilbakemeldinger fra medarbeidersamtaler, tilbakemeldinger fra foresatte og eksamensresultater til å følge opp det faglige arbeidet som skjer i klasserommet.

« Medarbeidersamtaler, samtaler med elever, samtaler med noen foresatte. Foresatte er flinke til å gi beskjed om ting de er ikke fornøyde med, men de er også flinke til å gi beskjed om ting de er fornøyde med. Alle disse tilbakemeldingene, ikke minst at elevene våre er fornøyde og de vil fortsette og søke seg videre og ikke minst de resultatene vi har fått på Elevundersøkelsen» (Leder Kine)

En av skolelederne sier at hovedansvaret for å følge opp det som skjer i klasserommet ligger hos avdelingslederne, men hun innrømmer at hun ikke vet hvordan de følger opp.

« Det er avdelingsleder sin møte, så jeg vet egentlig fortsatt for lite om det. Jeg vet at de har jevnlig møter med sine lærere, men hvordan de følger det opp må jeg innrømme jeg ikke er sikker på» (Leder Siv)

En skoleleder skiller seg noe fra de andre skolelederne når hun presiserer viktigheten av at skoleledelsen er med i fagsamarbeid med lærere i noen fag og underviser/tar vikartimer i ulike

klasser, fordi dette er en måte å følge opp det faglige arbeidet som skjer i klasserommet og en måte å få informasjon om hvilke problemer lærere må takle i klasserommet hver dag.

« Først og fremst vil jeg si at jeg har vikartimer hele tiden i forskjellige klasser. Som ikke er betalt. Jeg kunne hatt en del undervisning, nå har jeg bare to timer fast undervisning, der har jeg valgt å undervise den mest utfordrende klassen vi har. Så da er jeg med i et faglig samarbeid der, så er jeg vikar (...) Lærerne vet at de kan invitere meg til fagsamarbeidsmøter, ikke bare fagmøter...Men fagsamarbeidsmøter pågår jo hele tiden, og da vet de at de kan invitere meg med» (Leder Anne)

Informantene beskriver at det er en utfordring å finne balansen mellom kontroll av lærernes praksis kontra det å bruke utviklingsarbeid som et konstruktivt tiltak for å gjøre undervisningen bedre for elevene.

Det er to fellestrekk ved det skoleledere forteller og det som er knyttet til deres egen rolle. Det ene har med planlegging og organisering av arbeidet med kompetanseutviklingen å gjøre. De snakker om å lage gode rammer for samarbeid. Det andre har å gjøre med tid. Alle beskriver at det er utfordrende å sette av tid til lærerne slik at forholdene ligger godt til rette for å jobbe med kompetanseutvikling.

c. Bruk av skolens resultater for å utvikle undervisningspraksis

Flere i ledergruppen uttaler at de bruker to strategier: den ene er å informere kollegiet i plenum om resultatene fra Elevundersøkelsen, og den andre er at lærerne sammen diskuterer resultatene og kommer med innspill om hvordan ting kan fungere bedre.

« Det gjør vi helt systematisk. Vi starter med å analysere resultatene i ledelsen, og vi har en som er veldig god på å ta ut rapporter og se trender og tendenser, og så går vi gjennom det, og så jobber vi med det i kollegiet. Og da prøver vi å jobbe etter metoden til Knut Roald, at vi i stedet for å ha en gjennomgang der vi viser alle grafene så gir vi ut noe på forhånd, for eksempel velger ut noen interessante fenomener, eller noe som ikke er bra, og så gir vi det ut før møtet. Og så bruker vi møtene til å diskutere. Hvorfor har vi fått disse resultatene, hva skal vi gjøre, og hva skal vi gjøre på hvilket nivå? Få folk involvert i det» (Leder Anne)

De mener at de jobber systematisk med diskusjon i plenum, på avdelingsnivå eller seksjonsnivå og tiltak, men det var ingen som uttrykte hvordan de sjekket om tiltak fungerte eller ikke.

d. Satsingsområder og tilrettelegging i utviklingsarbeid

Enkelte ledere påpeker at en felles visjon kan brukes som en ramme for hvordan skolen drives, og det gir dem støtte og legitimitet i deres beslutninger. Flere i ledergruppen opplever at det er en viktig oppgave å overbevise lærerne om at en felles visjon vil fremme både skolens og lærernes interesser.

Flertallet av lederne hevder at det er deres ansvar å styre og tilrettelegge de læringsprosessene som foregår i organisasjonen ut fra visjonen. I den forbindelse påpeker en leder at det bør legges klare rammer som lærerne må jobbe innenfor slik at dannes enkelte grupper som jobber på siden av en felles visjon. En leder hevder at dersom en eller flere lærere ønsker å jobbe på en annen måte og ikke ønsker å følge skolens visjon, og dette går utover resten av skolen, bør de finne seg en annen jobb.

En leder påpeker at satsingsområder i utviklingsplanen er laget i fellesskap, og hele kollegiet var med på å utforme det, men likevel er det ikke godt forankret i enkelte grupper i kollegiet.

« De områdene som vi har valgt å fokusere på som sentrale i utviklingsplan, de er laget i fellesskap, hele personalet var med til å utforme det» (Leder Inger)

Flere i ledergruppen forteller at de opplever motstand i organisasjonen fordi lærerne føler at noen griper inn i deres autonomi, og de opplever dette som styring fra ledelsens side.

« Selvfølgelig må lærerne være med å påvirke hvordan det skal skje i gruppen deres og sånt. Men samtidig kan vi ikke tillate at lærerne sier nei til ting fordi det vil ikke utvikle organisasjonen. Det er frihet men samtidig vil det være struktur, rammer som er felles for hele organisasjon (...) Felles rammer må vi ha og så frihet samtidig, sant?. Det er det som er vanskelig å få det til, eller få innpasset hos lærerne fordi de føler at når vi setter disse rammene styrer man dem og miste de den autonomien. Vi må jobbe med holdninger. Vi kan sette rammer men hvis det ikke skje atferdsendringer hos lærerne, ingenting skjer» (Leder Kine)

En annen leder sier at i noen tilfeller har presentasjonen av resultater på ulike områder ført til å få bedre forståelse i forhold til endringer.

« ...Jeg tror at vi har brukt en del energi på å presentere det for personalet, ikke minst dataene om hvilke resultater skolen har på ulike områder. Det kan man jo selvfølgelig si mye om, akkurat den måten å måle resultater, men jeg tror at gjentakelsens kunst at ting til slutt, at det til slutt siver inn en slags forståelse som er litt utenfor vår egen enhet» (Leder Cathrine)

Det er stor enighet blant informantene om at skolens satsingsområder/strategier bidrar til at elevene lykkes med sin læring. Samarbeid mellom skole og foresatte, tett oppfølging av elevene som sliter på skolen, god undervisning, felles vurderingspraksis, klasseledelse eller bruk av digitale verktøy til å øke læringsutbyttet hos elevene, er noen eksempler på satsingsområder/strategier som skoleledere fokuserer på for å bidra til økt læringsutbytte hos elevene.

« Det å utvikle gode systemer for å lytte til elevene, å gi tilbakemeldinger, å skape et positivt læringsmiljø, det er det aller viktigste for et godt læringsutbytte. Og så med en går inn å se på metodikk, se på hvordan kan teknologien bidra til at vi lærer sammen, at vi lærer for fremtiden» (Leder Anne)

« ...jeg tenker at vi kan ikke skille sterkt mellom utviklingsarbeid og arbeid. Jeg tenker at det er arbeidet vi gjør, inkludert utviklingsarbeidet, som skaper resultatet på skolen. Så god undervisning, god vurderingspraksis, deling og samarbeid til sammen gir økt læringsutbytte for elevene.» (Leder Cathrine)

En av lederne påpeker at det er sentralt at kollegiet har et eierforhold til skolens visjon for å oppleve mindre motstand fra lærernes side.

e. Elevmedvirkning

Det rapporteres fra skoleledere om at elevene er involvert ved hjelp av strategier som for eksempel samarbeid mellom Elevrådet og Elevinspektør, samarbeid mellom ledelsen og Elevrådet, og klassemøter mellom elever og kontaktlærere minst 2 ganger i måneden. Dette er strategier til å øke elevmedvirkning på skolen.

« Vi har et Elevråd som er velig aktiv. De har også møte hver fjorten dag med hele ledergruppen. Dette er en diskusjonsarena hvor de lufter forskjellige ting, og vi kan ta opp saker, men det gjelder egentlig om saker de ønsker å ta opp. Så har vi klassetimer hver uke som kontaktlærer har med sine elever. Det er en arena som de ønsker at sånne

type ting blir tatt opp. Det er tiltak som ledelsen har ført gjennom, men flertall av lærerne mener at det tar for mye tid» (Leder Inger)

Bare en skoleleder hevder at elevene er involvert i diskusjonen om hva det skal legges vekt på i læringsprosessen. Denne skolelederen poengterer at elevene er involvert i planlegging og gjennomføring av undervisning, og vurdering. I tillegg tar skoleledelsen kontakt med elevene via Facebook, og de jobber på en systematisk måte med elevmedvirkning. Det var ingen andre som uttrykte hva skoleledelsen og Elevrådet diskuterte på møtene.

« Vi bruker veldig mye Facebook hos oss da til kommunikasjon, at vi har Facebook grupper for Elevrådet, for Russ, for ulike aktører, at vi kommuniserer med det... at elevene føler at det er ikke en veldig stor avstand mellom lærer og ledelsen og de, at de blir hørt på, og at vi vil hverandre vel. Vi er der for elevene sin del» (Leder Anne)

Det rapporteres fra skoleledere om at de bruker strategier til å øke elevmedvirkning på skolen, men flertallet av ledere sier lite om hvordan elevene kan påvirke undervisning eller vurderingspraksis på skolen.

OPPSUMMERING

SKOLELEDERE

Funnene viser at alle skoleledere understreker at det å tilrettelegge for personalet er en av de viktigste oppgavene. Ansvar for det faglige pedagogiske arbeidet ligger i ledergruppen. Avdelingsledere har overordnet ansvar for ulike fag på skolen. Det å bruke tid på å involvere lærerne til å tenke og utvikle felles mål i en prosess, framstår som en viktig oppgave. Skoleledere hevder at utvikling må skje på flere nivå samtidig ved en kombinasjon av opp- bottom med bottom – opp initiativ.

Noen skoleledere hevder at de bruker resultater fra Elevundersøkelse, undervisningsevalueringer, tilbakemeldinger fra medarbeidersamtaler, og tilbakemeldinger fra elever til å følge opp det faglige arbeidet som skjer i klasserommet.

En skoleleder skiller seg noe fra de andre skolelederne når hun presiserer viktigheten av at skoleledelsen er med i fagsamarbeid med lærere i noen fag, fordi dette er en måte å følge opp det faglige arbeidet som skjer i klasserommet, og en måte å få informasjon om hvilke problemer lærere må håndtere i klasserommet.

Det er to fellestrekk ved det skoleledere forteller og det som er knyttet til deres egen rolle. Det ene har med planlegging og organisering av arbeidet med kompetanseutvikling å gjøre. Det andre har å gjøre med tid. Alle beskriver at det er utfordrende å sette av tid til lærerne.

Flere i ledergruppen uttaler at de bruker to ulike strategier for å utvikle undervisningspraksis. De mener at de jobber systematisk med diskusjon i plenum, på avdelingsnivå eller seksjonsnivå og tiltak, men det var ingen som uttrykte hvordan de sjekket om tiltak fungerte eller ikke.

Det er stor enighet blant informantene om at arbeidet med skolens satsingsområder bidrar til at elevene lykkes med sin læring.

LÆRERE

Datamaterialet fra dette forskningsspørsmålet gir noen indikasjoner på hva lærere mener det er som påvirker læringsutbytte hos elevene, og eventuelt sammenhengen med strategien Skolebasert Kompetanseutvikling. Jeg har valgt å kategorisere funnene i følgende kategorier: *læreres rolle i læringsutbytte hos elevene og læreres ansvar i skolens utviklingsarbeid.*

Grunnen til at jeg har valgt å bruke disse kategoriene er at disse kategoriene viser funnene knyttet til hvilke faktorer kan påvirke læringsutbytte hos elevene, og eventuelt sammenhengen med strategien Skolebasert kompetanseutvikling, noe som er relevant til det første forskningsspørsmålet.

a. Læreres rolle i læringsutbytte hos elevene

I intervjuene fikk lærerne spørsmål om hvordan de visste at det de gjorde har læringseffekt for elevene. Det er bred enighet blant lærerne om at de får informasjon om læringsutbytte fra elevene gjennom tilbakemeldinger fra undervisningsevalueringer, resultater på prøver og fagsamtaler med elevene.

« Jeg får informasjon om elevenes læringsutbytte via egenvurdering. Vi har også undervisningsevalueringer. Jeg har forandret min undervisningspraksis på grunn av tilbakemeldinger fra elevene. Ledelsen leser undervisningsevalueringer og vi diskuterer resultatene med avdelingsleder. Vi ser også på resultatene fra Elevundersøkelsen.» (Lærer Josefine)

b. Læreres ansvar i utviklingsarbeid

De fleste lærere forteller at det er en tendens at fellesvisjonen eies av ledelsen som forsøker å overføre denne til kollegiet slik at lærerne skal forstå hvordan ledelsen ønsker å jobbe. De forteller at visjonen i større grad tilhører ledelsen enn dem selv, noe som oppleves av enkelte lærere som å bli presset inn i en tanke om felles visjon.

Noen lærere understreker viktigheten av opplevelsen av fellesskap i forhold til samarbeidskulturen på skolen. Det er tydelig at tillit og trygghet er viktige faktorer for samarbeidskultur. En annen sentral faktor i denne sammenheng er viktigheten å velge hvilke kollegaer man ønsker å samarbeide med, ikke de som man er pålagt fra ledelsen å samarbeide med.

Det er stor enighet blant informantene om at det er viktig at lærerne har ansvar for utviklingsarbeid på skolen. En lærer hevder at det er viktig at kollegiet har eierforhold til utviklingsarbeid, mer bottom- up enn up-bottom initiativ. Videre sier hun at kollegiet ikke har diskutert hvordan å jobbe lokalt på skolen med HFK satsingsområder (klasseledelse, pedagogisk bruk av IKT og Vurdering for læring). Hun poengterer at ledelsen fokuserer mye på karakterer, og lite på læringsutbytte hos elevene. Hun sier at hele kollegiet burde være mer involvert for å øke motivasjon og engasjement hos lærere.

« Hele kollegiet burde være mer involvert. Det virker helt tilfeldig hvem som uttrykker seg i ulike grupper eller seksjoner, kanskje de uttrykker ikke flertall i kollegiet. Hele kollegiet burde være mer involvert vil øke engasjement, motivasjon, vi kunne opplevd utviklingsarbeid mer meningsfylt, mer ned-opp og ikke så mye opp-ned. Det er viktig at kollegiet har et eierforhold til utviklingsarbeid. De siste årene har det ikke vært veldig synlig til meg. Jeg føler at ledelsen hører mer på elevene enn på oss, kanskje på noen enkelte lærere, men aldri en fellesarena der de lufter ideer med oss. Samtidig har HFK ulike satsingsområder, men det er ikke så mye fokus på hvordan vi skal jobbe lokalt med dem på skolen, hvordan vi kan påvirke litt mer. Det er ikke så mye fokus på dette» (Lærer Tina)

En annen lærer, som er helt enig med tidligere nevnte argumenter, hevder at skoleledelsen er lite virkelighetsorientert i noen tilfeller. Derfor er det bedre at lærerne er mer involvert i å bestemme hvilke områder skolen skal satse på.

« Jeg tenker at det er veldig viktig. Det er vi som er i klasserommet, det er vi som jobber med elevene, det er vi som vet hvor skoen trykker, sant? Og jeg er redd dersom sånne ting overlates til administrasjon, selv om der er i bunnen lærere, men jeg ser at det er veldig lett å glemme hvordan faktisk er i klasserommet, sant? Jeg tenker at det er viktig at de som faktisk er i klasserommet er med for å bestemme og se hva vi kan jobbe med» (Lærer Siri)

Det er stor enighet blant lærere om at lærerne har et eierforhold til utviklingsarbeid for å øke motivasjon hos lærerne og deres medvirkning i valget av satsingsområder på skolen.

OPPSUMMERING

LÆRERE

Det er stor enighet blant informantene om at det er viktig at lærerne har ansvar for utviklingsarbeid på skolen. En lærer hevder at det er viktig at kollegiet har eierforhold til utviklingsarbeid fordi dette kan øke motivasjon og engasjement hos lærerne. En annen lærer hevder at skoleledelsen er lite virkelighetsorientert i noen tilfeller. Derfor er det bedre at lærerne er mer involvert i å bestemme hvilke områder skolen skal satse på.

5.2 Forskningsspørsmål 2: Hva mener skoleledere og lærere det er som påvirker læring i fellesskap og erfaringsdeling?

I forbindelse med dette forskningsspørsmålet fikk jeg inn empiri som gav tydelige svar på hva informantene mener har betydning for læring i fellesskap og erfaringsdeling. Informantene har klare forventinger om ledelsens rolle. Jeg har valgt å kategorisere datamaterialet i følgende kategorier: *utfordringer med å lede skolebasert utviklingsprosjekter, tilrettelegging og bruk av samarbeidstid*. Grunnen til at jeg har valgt å bruke disse kategoriene er at disse kategoriene viser funnene knyttet til hvilke faktorer kan fremme eller hemme læring i fellesskap og erfaringsdeling, noe som er relevant til det andre forskningsspørsmålet.

SKOLELEDERE

- a. Utfordringer med å lede skolebaserte utviklingsprosjekter

Det er bred enighet blant skoleledere om at motstand fra lærerne mot endring og deres holdninger, er utfordringer med å lede skolebaserte utviklingsprosjekter.

«Jeg opplever det at det kan være til dels motstand, opplever at lærerne er veldig forskjellige, og noen tenner med en gang og har lyst å gjøre masse ting, de bobler over av ideer og de setter i gang og de får ressurser og de er veldig positive. Men noen er forsiktige og kan lokkes til å bli med, og så er det noen også som har en motstand mot endring og som nok tenker at de ikke passer inn eller at det vi driver med ikke er bra eller at elevene sikkert ikke lærer det de skal» (Leder Anne)

Et annet punkt som ledere var opptatt av og som fører til hindringer, er tid og organisering. En skoleleder presiserer viktigheten av å ha realistiske mål og hele tiden evaluere hva som fungerer, eller ikke fungerer.

«Jeg tenker at en er tid. Jeg kan ikke være i alle steder. Den andre er holdninger, holdningsendring gjør at folk har lyst til å samarbeide, og det tredje er organiseringen. Vi tenker sånt at hvis lærerne holder til mange forskjellige grupperinger og skal ytre like mye i alle steder, skal ytre i klasserommet, de skal ha prøver og de skal gi tilbakemeldinger. Man må ha realistiske mål. Og hele tiden man må evaluere. Fungerte dette? Nei, hvorfor dette ikke fungerte?» (Leder Kine)

Skoleledere poengterer at avdelingsledere har ansvar for det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen. Noen skoleledere hevder at i tillegg til avdelingsledere har noen lærere ansvar for noen utviklingsprosjekter og disse lærerne rapporterer sine resultater til kollegiet på fellesmøter. Noen få i ledergruppen uttaler at de har en sakliste for møtene, følger opp og får referat fra fagmøter. En av skolelederne uttrykte et ønske om tettere oppfølging med faggruppene.

Enkelte i ledelsen forteller at det er tidspress som ligger til grunn for lærernes manglende oppfattelse av helhetsperspektivet.

Majoriteten av både ledere og lærere opplever å bli stilt overfor høye forventninger til å lære, noe som av enkelte oppleves som arbeidspress. Det er tydelig at tidsbegrensinger utfordrer den reelle muligheten til læring og utvikling i arbeidshverdagen. Majoriteten av informantene beskriver at administrative oppgaver og rutinearbeid går på bekostning av personlig og faglig utvikling. Ledelsens forventning til at økt ansvar for egen utvikling skal aktivere lærerne ser ikke ut til å bli møtt.

Flere i ledergruppen uttaler at deres deltakelse i utviklingsarbeid har ført til at de har satt seg nye mål og mye større bevissthet rundt jobben som leder. To ledere poengterer at de tenker

hele tiden hvordan de kan inspirere og motivere kollegiet til å ta del i utviklingsarbeid, og utvikle seg individuelt og som en del av en organisasjon.

«En av de oppgavene som jeg har som leder i forhold til HFK er at jeg skal lede og få medarbeidere til å jobbe med utviklingsarbeid. Av og til lurer man på hvorfor ting ikke går så man tenker da. Jeg har prøvd å finne nye ting som kan gjøre at medarbeidere blir ha lyst å bli inspirert til å drive på med utviklingsarbeid» (Leder Kine)

«Min deltakelse i utviklingsarbeid har ført til en mye større bevissthet rundt jobben som leder og en bevissthet i forhold til det at vi som ledelse kan sette oss mål og utforme strategier om hva vi vil oppnå, og hele tiden drøfter og ser om vi er på vei mot målet. Altså at vi jobber bevisst med utvikling og det fører til at jeg stadig vekker tenker om de jeg leder, hvordan jeg faglig kan inspirere de, hvordan jeg kan få de motivert til å ta del i utviklingsarbeid, som jeg mener er viktig» (Leder Anne)

Disse to skoleledere hevder at en av deres oppgaver er å motivere lærerne til å ta del i utviklingsarbeid. Derfor er tilrettelegging av samarbeidstid en avgjørende faktor.

b. Tilrettelegging

I intervjuene fikk skolelederne spørsmål om hvordan det tilrettelegges for at lærerne skal samarbeide om fag. De hevder at de tilrettelegger samarbeidstid med parallellegging av fag på timeplan, fagmøter, avdelingsmøter og noen planleggingsdager i året. Meningen er at lærerne skal lage felles planer, dele undervisningsopplegg og diskutere vurderingspraksis i fellesskap.

Det er ikke bred enighet i ledelsen om at systemene de har lagt til rette for vil fremme læring i organisasjonen. De har fellesmøter, avdelingsmøter og møter i fagseksjoner, men noen ledere hevder at det er nødvendig å være til stede og følge opp for å få resultater. Alle videregående skoler har valgt å ha parallell legging av timeplan for å hjelpe lærerne som har samme fag og samtidig dele undervisningsopplegg og erfaringer, lage felles planer og vurderinger, og samarbeide, men flere i ledergruppen uttaler at samarbeidstiden ikke blir brukt optimalt. De påpeker at lærerne velger å fokusere på praktiske arbeidsoppgaver.

« Disse samarbeidsgruppene kunne legge fram hva de har holdt på med. Det var tilbakemeldinger fra flere kollegaer at det var bortkastet tid. De var ikke interessert i å høre på andre. Det kan jeg forstå fordi det var ikke noen kjempespennende saker som ble fortalt. Jeg kan forstå at det var bortkastet tid (...) Det som var tanken var at alle

skulle vise hva de holdt på med, spennende prosjekter... Dette var ikke samarbeid, delingskultur av hva, og dette gikk på alle samtlige trinn» (Leder Kine)

To ledere jobber på en systematisk måte med tydelige og klare strategier til å fremme delingskultur og samarbeid på skolen. De vil, på denne måten, oppfordre lærerne til å lage felles planer, diskutere undervisningsopplegg og fordele arbeidsoppgaver. Begge forteller at de ofte bruker fellestidsmøter og fagmøter som delingsarena for kollegiet. En av disse lederne sier at det er krav på hennes skole at alle lærerne må ha minst ett samarbeidsprosjekt i et fag. På den andre siden poengterer andre ledere at delingskultur ikke er et krav, det er opp til enhver lærer å bidra til delingskultur eller ikke. Flere i ledergruppen uttaler at samarbeid og delingskultur varierer fra fag til fag, fra faggruppe til faggruppe.

«Det varierer litt i forhold til fag (...) noen grupper får det til, men ikke alle. Noen grupper planlegger undervisning sammen fra uke til uke og kjører ganske identiske opplegg... I tillegg har ledelsen opprettet et fag på It's Learning, et delingsfag som har en mappe for hvert fag på skolen, hvor lærerne blir oppfordret til å legge undervisningsopplegg de har... Vi ber lærerne å presentere pedagogiske opplegg, faglige opplegg som har vært spesielt vellykket. Dette blir delingsarena. Vi prøver å stimulere folk å vise fram hva folk har som er bra. Det er mange som ønsker å bidra. Det er ikke vanskelig å få folk til å stille» (Leder Inger).

Flere i ledergruppen forteller at samarbeid vektlegges i stor grad og at de har lagt opp til samarbeid gjennom ulike måter. Blant annet er all undervisning parallell lagt og det legges opp til hyppig møtevirksomhet. Parallelllegging av undervisningen innebærer at flere lærere og klasser har samme fag til samme tid. Videre sier flere i ledelsen at dette er ment å legge til rette for at lærerne i større grad skal kunne samarbeide om undervisningspraksis.

Flere ledere uttaler at flere møtearenaer er lagt opp for å spre samarbeid og kunnskap gjennom ulike typer møter. Det er bred enighet i ledelsen om at parallelllegging av undervisning og hyppig møtevirksomhet kan fremme samarbeid, men det er vanskelig å finne tid til møter. Noen ledere forteller at til tross for dette er det lite samarbeid og nesten ingen utvikling av nye ting i noen faggrupper.

« Det varierer jo veldig mellom fagene, naturligvis. Noe fag har et tett samarbeid, noen mindre tett, og noen har liten grad av samarbeid. Det kommer også an på personer. Vi stiller i hvert fall det kravet, og avdelingslederne skal også være drivende i det

arbeidet, uten at man kan gå inn og være tilstede i alt det samarbeidet. Men man skal kunne gå inn og følge opp at det skjer» (Leder Cathrine)

Det rapporteres fra noen ledere at tilrettelegging for gruppelæring er høyt prioritert og at fellesmøter noen ganger er brukt som delingsarenaer for hele kollegiet.

« I fjor så fikk lærerne velge sin gruppe på 2 eller 3 og de skulle gå ut til undervisning til hverandre kanskje 4 ganger i løpet av året, og så på spesielle ting(hvordan å starte timen, kommunikasjon med elever, tydelige beskjeder, avslutning av timen osv.), og etterpå hadde de møter og ga tilbakemeldinger til sine kollegaer om hva som var bra, hva som kunne gjøres annerledes. Jeg synes hele den måten å jobbe på, fikk kontinuitet, mange møter og fikk høyt prioritet, dette var tilrettelagt for gruppelæring» (Leder Inger)

« På alle fellesmøter har vi erfaringsdeling, vi har av og til inne elever som deler sine erfaringer, men ofte lærere. Så vi utfordrer og har en plan med det, vi har alltid tema, både på fellesmøter og fagmøter, så har vi tema...Vi deler ting skriftlig også, ikke bare muntlig, det er veldig uforpliktende, men alle skal dele skriftlig hva de holder på med, og det er åpent slik at alle kan gå inn og se. Alt blir dokumentert» (Leder Anne).

Noen skoleledere hevder at tilrettelegging av samarbeidstid for kollektiv læring og erfaringsdeling er høyt prioritert, men de poengterer at samarbeidstid er ikke alltid utnyttet av lærerne optimalt.

c. Bruk av samarbeidstid

Flere av skolelederne peker på at samarbeidstid brukes til å planlegge, diskutere undervisningsopplegg og vurderingspraksis, utarbeide vurderingskriterier eller dele opplegg. Men flere av dem poengterer at dette varierer mye fra faggruppe til faggruppe.

« Det foregår mye uformelt samarbeid på arbeidsrommene. I tillegg til det som skjer i den organiserte tiden. Men vi har nok en stor grad av delingskultur og felles planer, og det at ulike lærere tar ansvar for ulike perioder og temaer utefra hvilke styrke de har» (Leder Anne)

En skoleleder hevder at mye uformelt samarbeid foregår på arbeidsrom fordi det er praktisk. En av skolelederne sier at noen lærere misbruker samarbeidstid når de kommer uforberedt til

møtene, og de bruker tid til å lese informasjon fra ledelsen i stedet for diskusjon og samarbeid.

« Vi har forskjellige typer møter. I noen møter er det bare informasjon, ikke så mye samarbeid. Andre møter der lederne bare sier litt, de har sent ut papirer som lærere skal forberede seg til, noe som ikke skjer så ofte at folk forbereder seg, man bruker samarbeidstid til å lese papirene de skulle ha lest i forhånd» (Leder Kine)

En annen hevder at det er vanskelig å motivere uvillige lærere. Hun hevder at uvillige lærere sier ofte at de har ikke tid til å samarbeide med andre kollegaer fordi de må utføre mange daglige oppgaver, og derfor har de lite tid til å samarbeide.

OPPSUMMERING

SKOLELEDERE

Det er bred enighet blant skoleledere om at motstand fra lærerne mot endring og deres holdninger, er utfordringer med å lede skolebaserte utviklingsprosjekter.

Et annet punkt som ledere er opptatt av og som fører til hindringer, er tid og organisering. En skoleleder presiserer viktigheten av å ha realistiske mål.

Skoleledere hevder at meningen med tilrettelegging av samarbeidstid er at lærerne skal lage felles planer, dele undervisningsopplegg og diskutere vurderingspraksis i fellesskap.

Flere av skoleledere peker på at samarbeidstid brukes til å planlegge, diskutere undervisningsopplegg og vurderingspraksis, men dette varierer mye fra faggruppe til faggruppe.

Mye uformelt samarbeid, uvillige lærere og prioritering av praktiske oppgaver foran utviklingsarbeid er viktige utfordringer når det gjelder bruk av samarbeidstid på en optimal måte.

LÆRERE

Jeg har valgt å kategorisere datamaterialet i følgende kategorier: *forutsetninger for meningsfylt og relevant utviklingsarbeid og tilrettelegging, utfordringer med utviklingsarbeid, og bruk av samarbeidstid*. Grunnen til at jeg har valgt å bruke disse kategoriene er at disse

kategoriene viser funnene knyttet til hvilke faktorer kan fremme eller hemme læring i fellesskap og erfaringsdeling, noe som er relevant til det andre forskningsspørsmålet.

a. Forutsetninger for meningsfylt og relevant utviklingsarbeid og tilrettelegging

Flertallet av lærerne påpeker at ledelsen oppfordrer dem til delingskultur og samarbeid i fellesskap på fagmøter, seksjonsmøter og planleggingsdager. Ledelsen tilrettelegger med tidspunkt og sted. En lærer poengterer at skolen har lite synlige gjennomtenkte strategier i forhold til utviklings- og kompetanseutviklingsarbeid. Hun opplever at kollegiet har liten innflytelse over beslutninger. Hun forteller at kollegiet ønsker å ha mer å si i skolen og etterlyser involvering på et mer overordnet nivå.

«Utviklingsarbeid blir lite nevnt, det er slik et dokument som skal bli pålagt at vi skal ha en utviklingsplan, men det ligger på HFK nettsiden. Jeg har ikke sett en utviklingsplan for denne skolen selv, jeg har ikke fått presentert en utviklingsplan, bare satsingsområder fra HFK. Ledelsen har uttrykket at de vil satse på samkjørt retting, men de har ikke vært så flinke til å knytte dette til utviklingsplanen på skolen»
(Lærer Tina)

Flertallet av lærerne hevder at arbeidet med utviklingsarbeid burde være relevant og nyttig for elevene. På denne måten er det enklere for dem å finne tid og motivasjon til å jobbe med utviklingsarbeid.

« ...Jeg kan bruke det i undervisningen. Jeg så dette med en gang. Derfor var jeg motivert til å jobbe med dette, da kan jeg bruke tid til å sette meg inn i det, investere tid i det fordi jeg tror at jeg få noe igjen av det, og elevene kan ha nytte av det fordi det som er bra med elektroniske prøver og elektronisk retting er at elevene har tilbakemeldingene tilgjengelige før neste prøve. Når du skriver på arkene, forsvinner prøvene. Hvis jeg tenker at noe er litt på siden for mine fag, gidder jeg ikke å gå inn det» (Lærer Siri)

En av lærerne presiserer viktigheten av å ta initiativ selv til både å velge satsingsområder og hvem man ønsker å samarbeide med.

« Det er mest vellykket når jeg har tatt initiativ selv og jeg har valgt de som jeg ønsker å samarbeide med» (Lærer Tina)

En annen lærer hevder at støtte fra skolen er sentralt til å drive med utviklingsarbeid optimalt.

Noen lærere uttaler at ledelsen tilrettelegger for dialog og gruppelæring spesielt på fagmøter eller seksjonsmøter. En lærer hevder at på hennes skole krever ledelsen at lærerne samarbeider i ulike fag og i ulike trinn, og de blir oppfordret hele tiden til å dele med andre.

« ...dette er en skole med veldig høy grad av samarbeidskultur, veldig høy grad. Så det blir jo litt fellesskap, ja (...) Det er avhengig av personen. Ledelsen oppfordrer til det, her er det snakk om personen som ikke vil. Her kan du samarbeide hvis du vil, for her oppfordres det til det hele tiden» (Lærer Gro)

Andre lærere ønsker mer oppfølging og støtte fra ledelsen i konfliktsaker med elevene. De forteller at formen for delingskultur og samarbeidskultur på fellesmøter oppleves av enkelte lærere som rapportering, ikke som deling. Den samme læreren påpeker at ledelsen har gode intensjoner, men at ting ikke alltid fungerer i praksis på grunn av mangel på møteplan og konkret innhold.

b. utfordringer med utviklingsarbeid

Det er stor enighet blant informantene om at mangel på tid er et problem fordi for stor arbeidsmengde og travle arbeidsdager gjør det vanskelig å lykkes med utviklingsarbeid.

« Det kan være at du har tid og energi, overskudd, motivasjonen din er på plass. Hvis du føler mislykket er fordi du har mange oppgaver og du føler at du ikke klarer å komme i mål... Jeg føler at jeg ikke lykkes hvis jeg kan ikke styre planen min selv i stor grad, min arbeidsdag eller arbeidsmengde» (Lærer Tina)

Andre informanter hevder at lite kontinuitet i utviklingsarbeid, lite støtteapparat i vanskelige situasjoner med elever, stor avstand mellom ledelsen og lærere, eller utviklingsprosjekter som ikke er relevante eller nyttige for elevene, er sentrale faktorer som kan hindre å lykkes med utviklingsarbeid.

Flertallet av lærerne hevder at mangel på tid hemmer deres mulighet for samarbeid og utvikling. Tidspresset hindrer dem i å løfte diskusjonen opp fra det praktiske.

« Det er vanskelig å administrere større arbeid hvis du skal ha tid til å samarbeide med flere, vanskelig å finne tid, vanskelig å finne tidspunkt en gang i uken med 3 eller 4 forskjellige lærere som skal møtes. Det er vanskelig å få det til» (Lærer Tina)

En annen lærer poengterer at man ikke trenger så mange utviklingsprosjekter, men mer kontinuitet. Mange prosjekter samtidig gjør det vanskelig for lærerne å ha hovedfokus på mange ulike områder, og noe må bli nedprioritert hele tiden.

« Jeg kan ikke prioritere alt. Jeg innrømmer at noen ting er forferdelig kjedelige. Noen ganger klarer jeg å motivere meg til å gjøre det fordi jeg ser vitsen i det. Mye bra, ta initiativ til ting, vi har en del ting. Men noen ganger ser du ikke noe igjen til det. Skolen hiver seg på de siste trendene, vi hiver oss på det og du skal jobbe med det og du ser aldri noe igjen til. Hva skjedde med det som vi jobbet med på planleggingsdagen for halvår siden? Da opplever jeg av og til. Det skal jeg jobbe med, skal vi se noe igjen da ?» (Lærer Siri)

Flertallet av lærerne opplever at skolen stiller seg positiv til kursing og etter- og videreutdanning som en måte til å fremme personlig mestring.

Flertallet av lærerne poengterer at de har satt seg nye mål på grunn av deres deltakelse i utviklingsarbeid, men det er tydelig at tidsbegrensninger utfordrer muligheten til læring og utvikling i arbeidshverdagen. En lærer sier at det er vanskelig å holde hovedfokus på mange ulike områder samtidig, og hun er bevisst på at hun alltid nedprioriterer noe til å holde hovedfokus på noe annet.

« ...Jeg skal lære meg nye måter å rette på, f. eks. videoretting og bruk av nettbrettene. Det vil jeg lærer meg, det skal jeg ta i bruk. Det hjelper meg, jeg prøver hele tiden å tenke at det er ulike måter å gi tilbakemeldinger og fremovermeldinger på, men samtidig er jeg bevisst at jeg kan ikke hive meg i lik sterk grad på alle trendene» (Lærer Siri)

Det er bred enighet blant lærerne om at det er utfordrende å finne balanse mellom det å utføre daglige oppgaver og delta i utviklingsarbeid på grunn av tidspress.

c. Bruk av samarbeidstid

Flertallet av lærerne påpeker at det er vanskelig å finne balanse mellom kontinuerlig læring og det å utføre daglige oppgaver på grunn av mangel på tid. To lærere hevder at ledelsen ikke har realistiske mål når det gjelder utviklingsarbeid. Videre hevdes det at man må alltid nedprioritere noe til å prioritere noe annet, fordi det ikke er realistisk å forvente at lærerne skal samarbeide i alle fag i ulike klasser og i ulike trinn. I tillegg sier de at det er vanskelig å

finne tid til å samarbeide med noen kollegaer som i utgangspunktet er uvillige til å samarbeide.

« Det er ikke realistisk å samarbeide i alle fag. Det er alltid noe som blir nedprioritert. Man må ha et hovedfokus, jeg kan ta møter på noen områder, men tettere oppfølging og samarbeid klarer jeg ikke å holde hovedfokus i 3 eller 4 samarbeidsgrupper, mange personer å forholde seg til. Det blir et par samarbeidsgrupper som fungerer, og et par samarbeidsgrupper som blir nedprioritert f. eks. fordi du er med i en gruppe som ikke alle liker å samarbeide eller liker å jobbe alene. Hvorfor skal jeg bruke min tid på dette.» (Lærer Tina)

Det er bred enighet blant lærerne om at utviklingsarbeid og samarbeid med andre kollegaer blir ofte nedprioritert på grunn av tidspress.

OPPSUMMERING

LÆRERE

Flertallet av lærerne hevder at arbeidet med utviklingsarbeid burde være relevant og nyttig for elevene. En annen lærer presiserer viktigheten av å ta initiativ selv til både å velge satsingsområder og hvem man ønsker å samarbeide med

Det er stor enighet blant informantene om at mangel på tid er et problem fordi stor arbeidsmengde og travle arbeidsdager gjør det vanskelig å lykkes med utviklingsarbeid. Det er vanskelig å finne balanse mellom kontinuerlig læring og det å utføre daglige oppgaver på grunn av mangel på tid. I tillegg er det vanskelig å finne tid til å samarbeide med noen kollegaer som er uvillige til å samarbeide.

De fleste hevder at lite kontinuitet i utviklingsarbeid, lite støtte fra ledelsen eller utviklingsprosjekter som ikke er relevante for elevene, er sentrale faktorer som kan hindre å lykkes med utviklingsarbeid.

Noen lærere hevder at ledelsen ikke har realistiske mål når det gjelder utviklingsarbeid.

5.3 Forskningsspørsmål 3: Mener lærere og skoleledere at strategien «Skolebasert kompetanseutvikling» påvirker undervisningspraksis?

Datamaterialet fra dette forskningsspørsmål gir noen indikasjoner på hva lærere og skoleledere mener om hvordan utviklingsarbeid kan påvirke undervisningspraksis. I forbindelse med dette forskningsspørsmålet fikk jeg inn empiri som gav tydelige svar på hva informantene mener har betydning for endring og vurdering av undervisningspraksis. Jeg har valgt å kategorisere datamaterialet i følgende kategorier: *utvikling eller endring av undervisningspraksis basert på deltakelse i utviklingsprosjekter, og vurdering av læreres undervisningspraksis*. Grunnen til at jeg har valgt å bruke disse kategoriene er at disse kategoriene viser funnene knyttet til hvordan strategien skolebasert kompetanseutvikling kan påvirke undervisningspraksis, noe som er relevant til det tredje forskningsspørsmålet.

SKOLELEDERE

- a. Utvikling/endring av undervisningspraksis basert på deltakelse i utviklingsprosjekter

En av skolelederne uttrykker at hennes skole fokuserer på kollegabasert veiledning som strategi for at lærere skal reflektere over egen undervisningspraksis og lære av det.

En annen skoleleder hevder at medarbeidersamtale er et viktig utgangspunkt for lærere til å diskutere, reflektere over egen praksis og sette nye mål, mens andre ledere sier at de bruker dialog og veiledning som strategier til å hjelpe lærere som sliter med klasseledelse eller undervisning av utfordrende elever.

Funnene i studien viser at skoleledere opplever utvikling eller endring av undervisningspraksis som svært betydningsfullt. En informant som er skoleleder påpeker at elevenes tilbakemeldinger fra undervisningsevalueringer er sentrale til å sjekke om lærerne utvikler/endrer egen praksis over tid. I denne sammenheng er oppfølging svært viktig. En skoleleder hevder at lærerne har utviklet/endret egen praksis på grunn av deres deltakelse i kollegabasert veiledning der de kan diskutere problemer med andre kollegaer, få råd og reflektere over egen praksis.

« Jeg tenker at fokus på kollegabasert veiledning som metode som skal fremme dette, refleksjon av egen praksis og læring av det... Jeg opplever at gjennom fokus vi har på kollegabasert veiledning lærerne er positive og de synes at dette er interessant, nyttig og litt spennende. Jeg tror at de fleste er positive, stor flertallet har satt pris på det og de er fornøyde at vi har prioritert dette høyt » (Leder Inger)

Det er bred enighet i ledelsen om at deres rolle som leder bidrar til læreres felles refleksjon rundt undervisningspraksis til en grad. De påpeker at å sette av tid og skape møtearenaer til å ta opp konkrete temaer kan ha ført til at lærerne reflekterer over egen undervisningspraksis.

Noen ledere hevder at de har konkrete strategier for refleksjon rundt praksis eller for erfaringsdeling, men resten av ledergruppen sier at de kunne ha gjort dette mer systematisk.

« Hvis du skal få til utvikling i organisasjonen og få lærerne til å bli interessert og ta del i det så må en lage en strategi, og da må en lage en strategi for erfaringsdeling, for inspirasjon, altså foredrag, inspirasjon, motivasjon. En må organisere fellestiden på en sånn måte at lærere jobber sammen, og at det forventes, at det knytter forventninger til det også. På de ene siden så er det tilbudssiden en del av erfaringer, en stiller med kompetanse, en stiller kanskje med ressurser, en åpner opp for kreativitet. På den andre siden så etterspør en resultater» (Leder Anne)

Noen konkrete tiltak kan ha ført til en bevisst endring for lærerne, men det er vanskelig å vite hvor stor endring det er i praksis. En leder understreker at motstand fra noen lærere gjør vanskelig å gjøre endringer i organisasjonen.

Det er stor enighet blant skoleledere at fagsamarbeid og aksjonslæring kan utvikle undervisningspraksis, men dette krever holdningsendring og praksisendring hos lærerne.

« ...for meg er det veldig viktig for å utvikle seg å snakke sammen, å snakke om ideer og luften ting. Ikke bare at man skal sette seg sammen til å gjøre en felles prøve, men luften ideer og nye ting, artikler som folk leser, kurs som folk går på eller studier. Det er mange som tar studier ved siden av jobben. Det har vært veldig utviklende. Det har virkelig hatt en holdningsendring og praksisendring hos lærerne. Det å få til at folk ikke tenker at det er bortkastet tid å sette seg sammen og prate, prate om praksis til å få fram, når man får fram og forklarer ting til andre, så reflekterer over det også. Hvordan å få noe sånt? Det er det som er drømmen min» (Leder Kine)

En av skolelederne presiserer viktigheten av bottom-up initiativ for å fremme læreres deltakelse og involvering i utviklingsarbeid.

« ...at en går inn og vurderer praksis og diskuterer med de aktuelle lærerne, for det hjelper ikke at ledelsen sitter og forteller lærerne etterpå hva de skal gjøre. En må

legge det fram for lærerne, og si hva gjør vi med dette?, hvordan kan vi endre dette for å få bedre resultater?» (Leder Anne)

Noen skoleledere hevder at noen faggrupper er flinke til å diskutere deres undervisningspraksis fordi de er interesserte i å finne nye metoder som kan hjelpe elevene å lære bedre. Noen skoleledere påpeker at dette foregår i uformelle sammenhenger i klasserommet og på arbeidsrommene. Utfordringen ligger trolig for ledelsen i å finne en strukturert måte å gjøre dette med riktig form og innfallsvinkel.

« ...Det er jo et lederansvar at man også har det på en strukturert måte, å finne akkurat den rette formen og innfallsvinkelen til det. Det tenker jeg er noe vi må praktisere og vurdere hvordan praksisen fungerer og virker hele tiden» (Leder Cathrine)

Det er bred enighet i ledelsen om at deres rolle som leder kan bidra til læreres refleksjon rundt egen praksis. De setter av tid, skaper møtearenaer og bruker strategier som kollegaveiledning for å øke læreres refleksjon rundt egen praksis. Likevel mener de at det er problematisk å organisere dette på en systematisk måte.

b. Vurdering av læreres undervisningspraksis

Flere av skolelederne sier at de kan vurdere læreres undervisningspraksis ved hjelp av tilbakemeldinger fra elever, undervisningsevalueringer og eksamensresultater. Noen skoleledere sier at skolevandring bare skjer i noen spesielle tilfeller som for eksempel veiledning av lærere som opplever problemer med elever eller til å observere bruken av nye undervisningsmetoder.

OPPSUMMERING

SKOLELEDERE

Det er stor enighet blant skoleledere at utviklingsarbeid kan utvikle undervisningspraksis, men dette krever holdningsendring og praksisendring hos lærerne.

En av skoleledere presiserer viktigheten av bottom-up initiativ for å fremme læreres deltakelse og involvering i utviklingsarbeid.

Noen skoleledere hevder at diskusjoner rundt undervisningspraksis skjer i uformelle sammenhenger. De sier at utfordringen ligger i å finne en strukturert måte å gjøre dette med riktig form og innfallsvinkel.

Flere av skoleledere sier at de kan vurdere læreres undervisningspraksis ved hjelp av tilbakemeldinger fra elever, undervisningsevalueringer og eksamensresultater. De hevder at observasjoner i klasserommet bare skjer i noen spesielle tilfeller, som for eksempel, veiledning av lærere som opplever problemer med elever eller til å observere bruken av nye undervisningsmetoder.

LÆRERE

I forbindelse med dette forskningsspørsmålet fikk jeg inn empiri som gav tydelige svar på hva lærere mener har betydning for endring og vurdering av undervisningspraksis. Jeg har valgt å kategorisere datamaterialet i følgende kategorier: *utvikling eller endring av undervisningspraksis basert på deltakelse i utviklingsprosjekter, og vurdering av læreres undervisningspraksis*. Grunnen til at jeg har valgt å bruke disse kategoriene er at disse kategoriene viser funnene knyttet til hvordan strategien skolebasert kompetanseutvikling kan påvirke undervisningspraksis, noe som er relevant til det tredje forskningsspørsmålet.

- a. Utvikling/endring av undervisningspraksis basert på deltakelsen i utviklingsprosjekter

I intervjuene fikk lærerne spørsmål om hvordan arbeidet med utviklingsarbeid kunne bidra til læring og erfaringsdeling. Noen lærere forteller at lærernes involvering i utviklingsarbeid fører til refleksjon, handling og læring.

En av informantene presiserer viktigheten av organisering og synliggjøring av utviklingsarbeid. Hun hevder at lærerne jobber mye med satsingsområder som for eksempel vurdering eller IKT-opplæring, men dette skjer i uformelle sammenhenger i noen tilfeller. Et annet punkt som informanten var opptatt av som førte til hindringer, var at hun ikke visste hvordan utviklingsplan ble brukt på skolen.

« Det skjer mye arbeid i forhold til vurdering, men jeg vet ikke hvor mye arbeid er gjort i forhold til utviklingsplan. Mye er gjort i forhold til IKT, ikke så mye på klasseledelse. Jeg vet ikke så mye om hvordan utviklingsplanen blir brukt» (Lærer Tina)

Det rapporteres fra noen lærere at deres deltakelse i utviklingsarbeid har påvirket deres evne til refleksjon. De får tilrettelagt tid og sted fra ledelsen til refleksjon på fagmøter. En annen lærer forteller at hennes refleksjon rundt undervisningspraksis skjer oftere i samarbeid med andre kollegaer i uformelle sammenhenger, ikke i forhold til utviklingsarbeid.

Det er stor enighet blant informantene om at deres deltakelse i utviklingsarbeid har bidratt til å utvikle undervisningspraksis. Vurdering for læring, videoretting eller bruk av dataspill i undervisning er noen eksempler på utviklingsprosjekter.

« ...en kombinasjon av inspirasjon fra andre og samarbeid med andre, og egne erfaringer» (Lærer Tina)

« ...for hvis man tenker hvordan man underviste Religion for noen år siden, å bruke dataspill plutselig i undervisning er det egentlig ganske mye forandring. Så vi kan si at utviklingsarbeid har påvirket undervisningspraksis» (Lærer Gro)

Det er stor enighet blant lærerne om at deres deltakelse i utviklingsarbeid har bidratt til å utvikle egen praksis og deres evne til refleksjon, men dette skjer ofte i uformelle sammenhenger.

b. Vurdering av læreres undervisningspraksis

Flertallet av lærerne hevder at de diskuterer både praktiske utfordringer med elevene og faglig innhold og arbeidsmåter med andre kollegaer. Noen ganger reflekterer de over hva som fungerte eller ikke fungerte med et undervisningsopplegg sammen med andre kollegaer og deler opplegg med andre.

« ...vi prøver å ha felles undervisningsopplegg, og vi prøver å dele når vi trenger det. Og da reflekterer vi fungerte dette opplegget vi har i år, nei neste år skal vi gjøre litt annerledes. I fjor hadde vi et helt annet opplegg.» (Lærer Gro)

En lærer kommenterte at det finnes lite informasjon tilgjengelig om ulike kompetanser som kollegaer har på skolen. Videre sier hun at avdelingsledere ofte ikke vet om hvilke utviklingsprosjekter lærerne jobber med.

OPPSUMMERING

LÆRERE

Det er stor enighet blant informantene om at deres deltakelse i utviklingsarbeid har bidratt til å utvikle undervisningspraksis.

Flertallet av lærerne hevder at de diskuterer både praktiske utfordringer med elever, og faglig innhold og arbeidsmåter med andre kollegaer. Noen ganger reflekterer de over hva som

fungerte eller ikke fungerte med et undervisningsopplegg sammen med andre kollegaer, og deler opplegg med andre.

5.4 Oppsummering av funn

Problemstillingen for denne studien har vært: «Hvordan påvirker strategien «Skolebasert kompetanseutvikling» holdninger til kollegiale utviklingsprosesser i videregående skoler?» Undersøkelsen har avdekket flere relevante funn. Jeg vil nå oppsummere disse innenfor rammen for forskningsspørsmålene for studien.

Forskningsspørsmål 1: Hva mener skoleledere og lærere det er som påvirker læringsutbytte hos elevene, og hva er eventuelt sammenhenger med strategien Skolebasert kompetanseutvikling?

I tillegg til å dele tiden mellom mange ulike roller står skoleledere overfor utfordringer når det gjelder å delta aktivt i kollektiv kunnskapsutvikling på skolen. En av disse hindringer er tid og hvordan å bruke tiden aktivt.

Det rapporteres fra noen skoleledere at tilrettelegging for læreres læring er høyt prioritert fordi kollektive læringsprosesser, refleksjon over praksis og erfaringsdeling er elementer som kan gi positive effekter for økt læringsutbytte hos elevene.

I intervjuene hevder skolelederne at de tilrettelegger samarbeidstid med fagmøter, parallell legging av fag på timeplan, avdelingsmøter og noen planleggingsdager i året. Flere i skoleledelsen sier at det å legge til rette er ment for at lærerne i større grad skal kunne samarbeide om undervisnings- og vurderingspraksis, deretter få frem lærernes refleksjon over egen praksis. Flere skoleledere poengterer at dette varierer mye fra faggruppe til faggruppe.

Andre utfordringer er oppfølging av utviklingsarbeid og evaluering av resultater.

Informantene blant skoleledere beskriver at det er utfordrende å finne en balanse mellom kontroll av lærerens praksis kontra det å delta aktivt i utviklingsarbeid som et positivt tiltak for å gjøre undervisningspraksis bedre for elevene.

Flere i ledergruppen uttaler at de bruker to strategier til å jobbe med skolens resultater. Den ene er å informere kollegiet i plenum om resultatene fra Elevundersøkelse eller eksamensresultater, og den andre er at lærerne diskuterer resultatene på avdelingsnivå eller seksjonsnivå og kommer med innspill om hvordan resultatene kan forbedres. Ingen uttrykte hvordan de sjekket om tiltak fungerte eller ikke.

Flertallet av lærerne påpeker også det er vanskelig å finne balanse mellom kontinuerlig læring og det å utføre daglige oppgaver på grunn av mangel på tid. Videre hevder de at skoleledelsen ikke har realistiske mål når det gjelder samarbeid og utviklingsarbeid fordi de forventer at lærerne skal samarbeide i alle fag, i ulike klasser og i ulike trinn.

Flertallet av lærerne hevder at lite kontinuitet i utviklingsarbeid, lite støtte fra ledelsen, stor avstand mellom lærere og ledelsen, eller utviklingsprosjekter som ikke er relevante og nyttige for elevene er sentrale faktorer som kan hindre å lykkes med å øke læringsutbytte hos elevene.

Det er stor enighet blant lærerne om at det er viktig at lærerne har et eierforhold til utviklingsarbeid. Videre hevder de at hele kollegiet burde være mer involvert i å ta beslutninger angående utviklingsarbeid for å øke motivasjon og engasjement hos lærerne.

Noen lærere uttaler at deres deltakelse i skolebasert kompetanseutvikling kan ha en positiv effekt på deres undervisningspraksis. De hevder at deres deltakelse kan føre til en bevisstgjøring av sin egen praksis, og at dette kan føre til en endring av eksisterende praksis slik at denne praksisen kan bli mer variert og relevant for elevene.

Forskningsspørsmål 2: Hva mener skoleledere og lærere det er som påvirker læring i fellesskap og erfaringsdeling?

Mine funn viser at noen skoler i min undersøkelse har lagt klare føringer for å jobbe som en lærende organisasjon. Arbeidet mot å bli en lærende skole anses som en underliggende strategi som skal tilrettelegge læringsprosesser, og dette oppleves av skoleledere og lærere i min undersøkelse på ulike måter. Majoriteten av både skoleledere og lærere opplever å bli stilt overfor høye forventninger til å lære, noe som oppleves som arbeidspress. Flertallet av informantene beskriver at administrative oppgaver og rutinearbeid går på bekostning av personlig og faglig utvikling.

Flere i ledergruppen uttaler at deres deltakelse i utviklingsarbeid har ført til at de har satt seg nye mål og mye større bevissthet rundt jobben som leder. Noen ledere poengterer at de tenker ofte på hvordan de kan motivere kollegiet til å utvikle seg individuelt og som en del av organisasjon. De opplever at det er en viktig oppgave å overbevise lærerne om at en felles visjon vil fremme både skolens og lærernes interesser. Samtidig håper de at dette kan inspirere dem til å spille en mer aktiv rolle i utviklingsarbeid.

Funnene viser at noen ledere hevder at de har konkrete strategier for å tilrettelegge kollektiv læring eller erfaringsdeling, men resten av ledergruppen sier at de kunne ha gjort dette mer systematisk. Noen konkrete tiltak kan ha ført til endringer for lærerne, men det er vanskelig å vite hvor stor endring det er i praksis.

Uttalelser fra ledergruppen gir tydelige indikasjoner på hvilke utfordringer skoleledere må håndtere når det gjelder tilrettelegging av læring i fellesskap og erfaringsdeling. Den første utfordringen er motstand fra noen lærere gjør det vanskelig å gjøre endringer i organisasjonen. Flere i ledergruppen forteller at de opplever motstand i organisasjonen fordi lærerne føler at noen griper inn i deres autonomi og de opplever dette som kontroll og styring fra ledelsens side.

Den andre utfordringen er mangel på tid. Det er bred enighet i ledelsen om at tiltak som for eksempel, parallell legging av undervisning eller ulike møtearenaer for å spre erfaringer og kunnskap kan fremme kollektiv læring og samarbeid, men det er vanskelig å finne tid. I denne sammenheng er det også et problem bruken av samarbeidstid. Flere i ledergruppen uttaler at samarbeidstiden ikke blir brukt optimalt fordi lærerne velger å fokusere på praktiske arbeidsoppgaver.

Den tredje utfordringen er mangel på en felles forståelse når det gjelder kollektiv kunnskapsutvikling. Funn i min undersøkelse viser at skoleledere legger til rette, gir muligheter for lærernes kompetanseutvikling, etablerer møtearenaer som gir mulighet for samarbeid og læring i fellesskap, men noen skoleledere har ikke utarbeidet en felles visjon for skolen i fellesskap og de sliter med å skape helhetlig samhandling og samspill i organisasjonen.

Noen ledere jobber på en systematisk måte med tydelige og klare føringer for å fremme delingskultur og samarbeid på skolen. Noen ledere sier at det er krav på deres skoler at lærerne samarbeider, men andre poengterer at delingskultur ikke er et krav. Flere i ledergruppen hevder at samarbeid og delingskultur varierer fra fag til fag, fra faggruppe til faggruppe.

Tidligere har jeg nevnt utfordringer som skoleledere har når det gjelder tilrettelegging for læring i fellesskap og erfaringsdeling. Et annet punkt som jeg ønsket å undersøke var hvordan skoleledere ledet disse kollektive læringsprosessene på skolen. Uttalelser fra skoleledere viser at ansvaret for det faglige samarbeidet er distribuert i ledergruppen. Alle fremstår som aktive

og synlige skoleledere og de ønsker å fokusere på kollektive læringsprosesser i deres skoler for å styrke læringen mellom de ansatte på skolen. Men det blir ikke et kollektivt ansvar å drive disse prosessene, noe som betyr at lærerne ikke utøver ledelsespraksis.

Skolens visjon legger vekt på at lærerne utfordrer hverandre gjennom samarbeid og erfaringsdeling, noe som krever at de jobber kollektivt og lærer av hverandre. Funnene i min undersøkelse viser at de fleste lærerne opplever at det er en tendens at den felles visjonen eies av ledelsen som forsøker å overføre denne til kollegiet slik at lærerne skal forstå hvordan ledelsen ønsker å jobbe. Dette oppleves av enkelte lærere som å bli presset inn i en tanke om felles visjonen.

Det er stor enighet blant lærerne om at det er viktig at lærerne har ansvar for utviklingsarbeid på skolen. Det er avgjørende å ha et eierforhold til utviklingsarbeid med bottom-up initiativ for å øke involvering og engasjement hos lærerne. Noen lærere hevder at ledelsen er lite virkelighetsorientert i noen tilfeller. Derfor mener de at det er bedre at lærerne er mer involvert i å bestemme hvilke områder skolen skal satse på. Flere lærere uttaler at de ønsker mer involvering i skolens overordnede problemstillinger. Enkelte lærere ganske tydelig at grunnen til at de ikke ønsker å diskutere overordnede problemstillinger er fordi de opplever ofte at de ikke har virkelig påvirkning på skolens beslutninger, deres mangel på engasjement kan skyldes den begrensede medvirkning som de opplever.

Funnene i min undersøkelse indikerer at det finnes utfordringer knyttet til læring i fellesskap og erfaringsdeling på skolen. Majoriteten av lærerne er tydelige på at de føler seg tvunget inn i samarbeid. De fleste av lærerne hevder at mangel på tid hemmer deres mulighet for utvikling og samarbeid fordi det er vanskelig å holde hovedfokus på mange ulike områder samtidig. En annen utfordring som noen lærere poengterer er at man trenger færre prosjekter og mer kontinuitet i utviklingsprosjekter. Flertallet av lærere hevder at det er vesentlig å knytte diskusjoner til reelle situasjoner i klasserommet. De sier at når diskusjoner bygger på relevante utfordringer, ofte knyttet til undervisningspraksis, blir dette arbeidet mer relevant og effektivt.

Når det gjelder erfaringsdeling viser resultater fra min undersøkelse at flertallet av lærere opplever deling av erfaringer knyttet til undervisningspraksis som nødvendige for å utvikle egen praksis. De hevder at erfaringer har stor verdi dersom de reflekterer over dem sammen med kollegaer. Deres uttalelser indikerer at mange lærere sitter på erfaringer de ikke har fått mulighet til å dele med andre. På den andre siden forteller enkelte lærere at formen for

delingskultur og samarbeidskultur oppleves som rapportering, ikke som deling. De fleste av lærerne påpeker at skoleledelsen har gode intensjoner, men at ikke alltid ting fungerer i praksis på grunn av mangel av møteplan og konkret innhold.

Forskningsspørsmål 3: Mener skoleledere og lærere at strategien Skolebasert kompetanseutvikling påvirker undervisningspraksis?

Funn fra min studie gir noen indikasjoner på hva skoleledere og lærere mener om hvordan strategien Skolebasert kompetanseutvikling kan påvirke undervisningspraksis. Både lærere og skoleledere poengterer aktiv deltakelse i utviklingsarbeid og vurdering av praksis som avgjørende elementer i utvikling av undervisningspraksis på skolen.

Det er stor enighet blant skolelederne at aktiv deltakelse i utviklingsarbeid kan utvikle undervisningspraksis, men dette krever holdningsendring og praksisendring hos lærerne. Flere i ledergruppen hevder at deres rolle som leder kan bidra til læreres felles refleksjon over undervisningspraksis til en grad. De påpeker at det å sette av tid og skape møtearenaer til å ta opp konkrete temaer kan ha ført til at lærerne reflekterer over egen praksis.

Funn fra min studie gir tydelige indikasjoner at det finnes noen utfordringer angående refleksjon over eksisterende praksis. Uttalelser fra lærerne viser at det å avsette tilstrekkelig tid er en hinder. Flertallet av lærerne hevder at de ofte diskuterer utfordringer i klasserommet, men refleksjon over egen eller andres praksis er ikke noe høyt prioritert.

Noen skoleledere påpeker at noen faggrupper er flinke til å diskutere undervisningspraksis, men i noen tilfeller foregår dette i uformelle sammenhenger. Lærernes uttalelser er i stor enighet med denne argument når de hevder at mye refleksjon over undervisningspraksis skjer uformelt.

6. ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN

I kapittelets første del skal jeg drøfte informantenes fortellinger om det som kan påvirke læringsutbytte hos elevene, og eventuelt sammenhengen med Skolebasert kompetanseutvikling. Deretter følger del to skal jeg drøfte skolelederens og lærerens fortellinger om læring i fellesskap og erfaringsdeling i lys av oppgavens teoridel. I den tredje delen oppmerksomheten rettes mot informantenes fortellinger om hvordan strategien Skolebasert kompetanseutvikling kan påvirke undervisningspraksis.

Resultatene vil drøftes med et teoretisk perspektiv som, på den ene siden, beskriver en klar sammenheng mellom individuell læring og organisasjonslæring ifølge Senge. På den andre siden, et teoretisk perspektiv som beskriver læring som sosial praksis rettes søkelyset mot praksisfellesskapets kraft, og hvordan ressursene i praksisfellesskapet verdsettes, synliggjøres og aktiveres i samspill med andre i en lærende organisasjon.

6.1 Forskningsspørsmål 1: «Hva mener skoleledere og lærere det er som påvirker læringsutbytte hos elevene, og eventuelt har dette en sammenheng med Skolebasert kompetanseutvikling?»

I denne delen vil jeg diskutere noen funn fra min undersøkelse relatert til hva skoleledere og lærere mener det er som påvirker læringsutbytte hos elevene. Videre vil jeg drøfte om økt læringsutbytte hos elevene og deres gode læringsresultater kan være knyttet til bruk av strategien Skolebasert kompetanseutvikling på skolen.

Skolelederens påvirkning på skolens læringsmiljø er godt dokumentert i internasjonal forskning, både når det gjelder lærernes engasjement og arbeidsforhold og i neste omgang også elevenes læringsutbytte (Leithwood & Riehl 2005).

Noen studier viser at skoleledelsen også kan ha en indirekte positiv påvirkning på elevenes læringsmiljø og læringsutbytte. En internasjonal studie om sammenhengen mellom skoleledelsen og elevenes læringsresultater viser at ledere som retter oppmerksomheten mot sine relasjoner, og sin egen læring om skolens kjernevirksomhet, større er deres påvirkning på elevenes læring (Robinson mfl. 2009).

De refererte studiene viser at det er en indirekte sammenheng mellom det skoleledere gjør som leder av kollegiet og elevenes læringsutbytte. En forutsetning for å få til en positiv skoleutvikling er at skoleledere har tilstrekkelig tid og kompetanse til å engasjere seg i

skolens pedagogiske virksomhet. Disse studier legger vekt på at skoleledere er ansvarlige for elevenes læring og læringsmiljø, og at skolelederens evne til å lede læringsprosesser og veilede lærere er avgjørende.

Resultatene fra disse studier viser at det er sentralt å rekruttere skoleledere som har sterk forpliktelse på skolens verdier, har innsikt i skolens virksomhet, og har høye forventninger til læringsprosesser og læringsresultater. Det er også avgjørende at skoleledere er åpne for å lære av andre og har tro på at deres innsats kan påvirke læringsutbytte hos elevene.

Det har vært stor oppmerksomhet rundt spørsmålet om en skoleleder virkelig er i stand til å påvirke elevenes læringsutbytte. Glosvik (mfl. 2014) hevder at vi kan selv forandre den organisasjonen vi er en del av, og en leder virker dersom vedkommende er i stand til å påvirke måten medarbeiderne tenker på.

Som jeg har referert tidligere finnes det studier som har påvist en sammenheng mellom skoleledelse og elevers læring. Disse studier viser at skoleledelsen kan ha en indirekte positiv påvirkning på elevenes læringsmiljø og læringsutbytte. På den andre siden finnes det også noen forskere som ikke fokuserer så mye på ledelsens betydning for elevenes læring. I stedet for retter de oppmerksomhet mot betydningen av læreres læring. Desimone (2009) er en disse forskere som har utarbeidet en modell for utviklingsarbeid som kan bidra til å øke elevenes læring. I hennes modell for utviklingsarbeid finnes det fem kjennetegn på læreres læring som kan føre til forbedring av undervisningspraksis, noe som kan bidra til økt læringsutbytte hos elevene: *innholdsfokus, aktiv læring, sammenheng, varighet og kollektiv deltakelse*.

Basert på uttalelser fra informantene i min studie, fant jeg noen faktorer som er i tråd med Desimones kjennetegn på læreres læring. Disse faktorer kan fremme organisasjonslæring og kompetanseutvikling ved skolen, noe som kan øke læringsutbytte hos elevene:

1. *å skape eierforhold for utviklingsarbeid hos lærerne*

Skoleledere må evne til å skape et fellesskap og eierforhold rundt endringer på skolen. Fullan (2007) hevder at det må skje både individuell læring og kollektiv læring om det skal skje endringer på en skole. Dette innebærer at hele kollegiet må samarbeide om endringer, prioritere, og eie dem. Samtidig er det vesentlig at endringer kan føre til en relevant og nyttig utvikling for tilrettelegging av elevenes læring.

Det er stor enighet blant lærerne om at det er viktig at lærerne har ansvar for utviklingsarbeid på skolen. En lærer hevder at det er viktig at kollegiet har eierforhold til utviklingsarbeid, mer bottom-up enn up-bottom initiativ. Videre sier læreren at hele kollegiet burde være mer involvert i å ta beslutninger angående utviklingsarbeid for å øke motivasjon og engasjement hos lærerne. En annen lærer er helt enig med disse argumentene når hun hevder at skoleledelsen er lite virkelighetsorientert i noen tilfeller. Derfor er det en fordel at lærerne er mer involvert i å bestemme hvilke områder skolen burde satse på.

Når initiativ for utviklingsprosjekter kommer nedenfra, det vil si et «bottom-up» perspektiv fra lærerne selv, opplever lærerne dette som relevant for deres undervisningspraksis.

2. å etablere konkrete mål og sammenheng

Forskning viser at lærerne må ha tid og rom til å reflektere over få målsetninger i utviklingsarbeid, og disse målsetningene må være knyttet til en forbedring av undervisningspraksis.

Det er bred enighet blant skoleledere om at mangel på tid er en utfordring i utviklingsarbeid. Flertallet av lærerne hevder at arbeidet med utviklingsarbeid burde være relevant og nyttig for elevene. En annen lærer også presiserer betydningen av å ta initiativ selv til å velge satsingsområder, målsetninger og hvem man ønsker å samarbeide med. Dette er avgjørende fordi deres innsats i utviklingsarbeid kan bety en forskjell for elevenes læring.

Det er viktig for skoleledelsen at kunnskaper og erfaringer som utvikles i utviklingsarbeidet blir en integrert del av skolens satsingsområder og planer. En konkretisering av hva som skal gjøres er et nødvendig verktøy for å få til systematisk oppfølging.

3. etablering av praksisfellesskap som har tid og rom.

Bjørnsrud (2005) sier at det må settes av tid og rom der lærerne får mulighet for møtearenaer. Dette er en viktig forutsetning i arbeidet med å skape muligheter til å reflektere over egen undervisningspraksis. Å etablere praksisfellesskap der alle bidrar aktivt og har felles visjon og ansvar, er et godt eksempel på en distribuert ledelsespraksis der skolens ressurser og lærernes faglig kompetanse ivaretas og synliggjøres.

I intervjuene fikk skolelederne spørsmål om hvordan det tilrettelegges for at lærerne skal samarbeide om fag. De hevder at de tilrettelegger samarbeidstid med parallell legging av fag på timeplan, fagmøter, avdelingsmøter og noen planleggingsdager i året. Skolelederne sier at

meningen er at lærerne skal lage felles planer, dele undervisningsopplegg og diskutere vurderingspraksis i fellesskap, men flere av dem poengterer at dette varierer mye fra faggruppe til faggruppe. En skoleleder sier at noen lærere misbruker samarbeidstid når de kommer uforberedt til møtene eller er uvillige til å samarbeide og diskutere saker med andre kollegaer.

På den andre siden er det stor enighet blant lærerne om at det er vanskelig å finne balanse mellom kontinuerlig læring og det å utføre daglige oppgaver på grunn av mangel på tid. To lærere hevder at det er vanskelig å finne tid til å samarbeide med noen kollegaer som i utgangspunktet er uvillige til å samarbeide. I tillegg sier de at ledelsen ikke har realistiske mål når det gjelder utviklingsarbeid. Videre hevdes det at det er ikke realistisk å forvente at lærerne skal samarbeide i alle fag, i ulike klasser og i ulike trinn.

Uttalelser fra lærerne viser at det er ikke nok at ledelsen setter av tid og rom for samarbeid. Det finnes andre faktorer som gjør det vanskelig å etablere praksisfellesskap som arbeider og diskuterer sammen til å oppnå felles mål, som for eksempel negative holdninger hos noen kollegaer som viser lite villighet til å samarbeide og dele erfaringer med andre.

4. tilrettelegging for læring i fellesskap og kritisk refleksjon

Skoleledere kan fremme etableringen av læringsfellesskap som fremmer delingskultur og samarbeid gjennom refleksjon og diskusjon om elevenes læring. Det er også sentralt å ha ulike arenaer for kritisk refleksjon og dialog, fordi det er sentralt at lærere har mulighet å få fram taus kunnskap og fremme erfaringsdeling.

I intervjuene sa skolelederne at de tilrettelegger for samarbeid slik at lærerne kan lage felles planer, dele undervisningsopplegg og diskutere vurderingspraksis i fellesskap. Det rapporteres fra noen ledere at tilrettelegging for læreres læring er høyt prioritert og at fellesmøter noen ganger er brukt som delingsarenaer for hele kollegiet. Videre sier flere i ledelsen at dette er ment å legge til rette for at lærerne i større grad skal kunne samarbeide om undervisningspraksis, deretter få frem lærernes refleksjon over praksis. Kollektive læringsprosesser, refleksjon over praksis og erfaringsdeling er elementer som kan gi positive effekter for økt læringsutbytte hos elevene.

Flertallet av lærerne hevder at lite kontinuitet i utviklingsarbeid, lite støtte fra ledelsen i vanskelige situasjoner med elever, stor avstand mellom ledelsen og lærere, eller

utviklingsprosjekter som ikke er relevante eller nyttige for elevene, er sentrale faktorer som kan hindre å lykkes med kollektive læringsprosesser.

5. *aktiv deltakelse i læreres læring*

Robinson (2011) hevder at en skoleleder gjennom sin ledelsespraksis vil påvirke og involvere seg i læreres læring og utvikling og indirekte innvirke på elevenes læring. En skoleleder må dermed ha kunnskap om organisasjonen og evne til å drive skolen med tydelig ledelse.

Tydelig ledelse forutsetter en aktiv rolle som tar eierskap over og styrer utviklingsarbeid. Glosvik (mfl. 2014) hevder at skoleledere må dele tiden sin mellom å være en *faglig leder*, *lokal administrator*, *endringsleder* og *pedagogisk leder*. Skoleleder som *lokal administrator* skal drifte skolen, og se til at regler og lovverk følges og etterleves. En *faglig leder* vil rette oppmerksomheten mot didaktikken med planlegging, undervisning og evaluering, klasseledelse og samarbeid mellom skole og foresatte. Som *endringsleder* er skoleleder opptatt av forandring og innovasjon, og hvordan man skal organisere ulike satsinger som initieres i skolen. En *pedagogisk leder* må evne til å legge til rette og motivere for refleksjon og læringsprosesser i kollegiet som igjen kan sette spor i undervisningspraksis i form av økt trivsel og læring hos elevene.

Jeg ser nemlig at forventninger til skoleledere som faglige ledere, lokale administratorer, endringsledere og pedagogiske ledere er kanskje urealistiske i forhold til en aktiv deltakelse i kollektive læringsprosesser. Samtidig kan skolelederes tilrettelegging av kollektive læringsprosesser og deres tilnærming til endring, handling og kritisk refleksjon ha en større betydning enn deres rolle som ledere.

Robinson (2011) poengterer at å fremme og delta i læreres læring er den ledelsesdimensjonen som har best innflytelse på elevens læringsutbytte. En skoleleder som deltar aktivt i formelle og uformelle læring med lærerne, blir oppfattet på en positiv måte. En skoleleder som tar initiativ til diskusjoner om læring og utfordringer, blir en nyttig modell og ressurs for kollegiet. Skoleleder blir en støttende aktør i læringsprosessene istedenfor å være kontrollør.

En skoleleder skiller seg noe fra de andre skolelederne når hun presiserer viktigheten av at skoleledelsen er med i fagsamarbeid med lærere i noen fag, underviser/tar vikartimer i ulike klasser, fordi dette er en måte å følge opp det faglige arbeidet som skjer i klasserommet og en måte å få informasjon om hvilke problemer lærere må takle i klasserommet hver dag.

Informantene blant skoleledere beskriver at det er utfordrende å finne en balanse mellom kontroll av lærernes praksis kontra det å delta aktivt i utviklingsarbeid som et positivt tiltak for å gjøre undervisningspraksis bedre for elevene.

6. å evaluere og etterlyse spor i undervisningspraksis.

Skoleledere kan etablere rutiner for evaluering. Det er vesentlig å finne ut hvor man er, hva man har oppnådd, hva fungerte eller ikke fungerte. Det er viktig å evaluere status og planlegge videre tiltak. Samtidig er det avgjørende å ha gode oppfølgingssystemer.

Flere i ledergruppen uttaler at de bruker to strategier: den ene er å informere kollegiet i plenum om resultatene fra Elevundersøkelse eller eksamensresultater, og den andre er at lærerne sammen diskuterer resultatene og kommer med innspill om hvordan ting kan forbedres. De mener at de jobber systematisk med diskusjon i plenum, på avdelingsnivå eller seksjonsnivå og tiltak, men det var ingen som uttrykte hvordan de sjekket om tiltak fungerte eller ikke.

Det er flere hindringer som ligger i veien for at skoleledere skal delta aktivt i læreres læring. En av disse hindringer er tid og hvordan å bruke tiden aktivt. Jeg mener at gjennom etablering av praksisfellesskap, diskusjoner og kritisk refleksjon i kollegiet og innføring av nye tiltak kan tiden brukes aktivt for å fremme pedagogisk utviklingsarbeid blant lærerne. Men skoleledere har en stor utfordring når det gjelder oppfølging av utviklingsarbeid og evaluering av resultater.

6.1.1 Sammenheng mellom økt læringsutbytte hos elevene og Skolebasert kompetanseutvikling.

Finnes det indikatorer på at elevene faktisk lærer og utvikler seg mer? Bidrar lærernes læring i fellesskap og delingskultur på skolen til større motivasjon hos elevene, og mer relevant undervisning i klasserommet? Er det en indirekte sammenheng mellom det skoleledere gjør som leder og elevenes læringsutbytte?

I strategien «Skolebasert kompetanseutvikling» er det skoleleder som har ansvaret for å lede og gjennomføre utviklings- og endringsprosesser ved sin skole. Skoleledere er veldig sentrale for å lede læringsprosesser på skolen fordi det er nødvendig at de ser sammenhengen mellom læreres læring i fellesskap og økt læringsutbytte hos elevene. Det er skolelederens ansvar å fremme kollektive læringsprosesser hos lærerne og økt læringsutbytte hos elevene. Det er

avgjørende at skolelederens påvirkning har betydning for muligheten til å skape et positivt klima. Et klima som tilrettelegger for læring i skolen, og hindrer at utviklingsarbeid blir noe som lærerne ikke evner å se spor av i undervisningspraksis. Effektive læringsprosesser kan foregå utenfor skolen, men hvis læringsprosesser er skolebasert er det avgjørende at skoleledere involverer seg aktivt i prosessene.

Lærernes uttalelser kan tyde på at de kan bli mer bevisste på egen praksis, i kollektive læringsprosesser hvor hele kollegiet deltar, og det kan videre tyde på at skolebasert kompetanseutvikling kan ha en positiv effekt på læreres refleksjoner over egen praksis.

Noen lærere uttaler at deres deltakelse i læringsprosesser i fellesskap og erfaringsdeling kan føre til en bevisstgjøring av sin egen praksis, og at dette kan føre til en endring av eksisterende praksis slik at denne praksisen kan bli mer variert og relevant for elevene.

Skolelederens rolle i tilrettelegging for å skape kollektiv læring kan være sentralt for elevenes læring. Ved å delta aktivt i læreres læring kan dette ser ut som skolen er på god vei til å få høyt kvalitet undervisning, noe som kan gi økt læringsutbytte hos elevene.

6.2 Forskningsspørsmål 2: «Hva mener skoleledere og lærere om det som påvirker læring i fellesskap og erfaringsdeling?»

I denne delen skal jeg drøfte oppgavens andre forskningsspørsmål: **Hva mener skoleledere og lærere om det som påvirker læring i fellesskap og erfaringsdeling?** Drøftingen tar utgangspunkt i informantenes fortellinger om hva påvirker læring i fellesskap og erfaringsdeling som grunnlag for utvikling og endring av praksis, utfordringer fra en lærers perspektiv, skoleledelsens rolle i individuelle og kollektive læringsprosesser på skolen, og utfordringer av ledelse av kollektive læringsprosesser fra en leders perspektiv.

Mine funn viser at noen skoler i min undersøkelse har lagt klare føringer for å jobbe som en lærende organisasjon, og dette oppleves av skoleledere og lærere i min undersøkelse på ulike måter. Majoriteten av lærerne har problemer med å se hvilke praktiske følger læring kan få for skolen som organisasjon, men til tross for dette er flertallet av lærerne positive til at skolen skal jobbe som en lærende organisasjon. Enkelte lærere ønsker større involvering i overordnede spørsmål, men mangel på tid og skoleledelsens klare føringer for kollektiv læring oppleves i mange tilfeller som et hinder for dette. Til tross for tidspress viser funnene at flertallet i ledelsen forventer at lærerne utvikler seg og at dette vil fremme økt involvering i

utviklingsarbeid blant lærerne. Enkelte av lærerne forteller at ledelsen ikke diskuterer tiltak og endringer med kollegiet og på denne måten beskytter seg mot kritiske innspill fra lærerne.

Skolens visjon legger vekt på at lærerne utfordrer hverandre gjennom samarbeid og erfaringsdeling, noe som krever at de jobber kollektivt og lærer av hverandre. Enkelte av lærerne opplever at skolens visjon i stor grad eies av ledelsen, og de opplever at de blir presset inn i en tanke om en felles visjon.

Både undervisning og møter er lagt opp slik at lærerne kan samarbeide, noe som er i tråd med en felles visjon for skolen. Flertallet av lærerne opplever at systemet på skolen krever at de skal samarbeide med andre kollegaer, men i noen tilfeller er de ikke overbevist om at samarbeid vil skape gode resultater fordi samarbeid krever fleksibilitet, tid og vilje blant alle lærerne for å fungere.

6.2.1 Senges disipliner: Læring i fellesskap og erfaringsdeling fra lærer –og- leder perspektiv

Personlig mestring

Funnene fra undersøkelsen viser at majoriteten av både skoleledere og lærere opplever å bli stilt overfor høye forventninger til å lære, noe som oppleves som arbeidspress. Flertallet av informantene beskriver at administrative oppgaver og rutinearbeid går på bekostning av personlig og faglig utvikling. Ledelsens forventning til at lærerne skal ta større ansvar for egen utvikling ser ikke ut til å bli møtt.

Funnene viser også at flere i ledergruppen uttaler at deres deltakelse i utviklingsarbeid har ført til at de har satt seg nye mål og mye større bevissthet rundt jobben som leder. Noen ledere poengterer at de tenker ofte på hvordan de kan motivere kollegiet til å utvikle seg individuelt og som en del av en lærende organisasjon. Samtidig håper de at dette kan inspirere dem til å spille en mer aktiv rolle i utviklingsarbeid.

Når det gjelder lærernes forventninger om læring og utvikling, opplever flertallet av lærerne at skolen stiller seg positivt til kursing og etter- og videreutdanning som en måte til å fremme personlig mestring. Det ser ut for at de undersøkte skolene, i tråd med Senges teori, legger til rette for at lærerne skal oppleve personlig mestring.

Når det gjelder skolelederens forventninger om deltakelse i utviklingsarbeid gjennom personlig mestring, uttaler flertallet av skoleledere at de tilrettelegger og setter av tid som er ment for å

øke lærernes kompetanse. Skoleledere hevder at de oppmuntrer lærerne til utvikling, noe som er i tråd med Senges teori som peker på personlig mestring som noe som må vektlegges for at individer skal skape en egen visjon som vil fremme personlig utvikling og læring.

Flertallet av lærerne poengterer at de har satt seg nye mål på grunn av deres deltakelse i utviklingsarbeid, men det er tydelig at tidspress er utfordrende. Enkelte lærere sier at det er vanskelig å holde hovedfokus på mange ulike områder samtidig. Tid til å holde hovedfokus på noe, er det alltid noe som må nedprioriteres.

Ifølge Senges teoretiske perspektiv fremhever personlig mestring den enkeltes evne eller motivasjon for å tilegne seg individuelle ferdigheter. Det er viktig at lærerne, som et uttrykk for deres personlige mestring, er involvert med den målsetningen som er lagt til grunn for at man skal lykkes med å øke læringsutbyttet hos elevene. På denne måten er personlig mestring basert på individets behov for læring.

Enkelte i ledelsen peker på at de gjennom personlig mestring ønsker å motivere og inspirere lærerne. Skolelederes forventninger om aktiv deltakelse og involvering gjennom personlig mestring er i tråd med Senges argumenter om hvordan vektlegging av muligheter til utvikling og utforskning kan skape grunnlag for at lærerne utvikler egne visjoner som vil motivere dem til å delta mer aktivt i utviklingsarbeidet.

Flertallet av både ledere og lærere sier at tiden går til å utføre praktiske oppgaver som ikke kan utsettes. Lærernes opplevelse av tidspress og vanskeligheten med å leve opp til ledelsens forventninger om læring i fellesskap og samarbeid, kan skape problemer underveis som kan oppleves uheldig for den enkelte lærer.

Mentale modeller

Det rapporteres fra noen lærere i min undersøkelse at deres deltakelse i utviklingsarbeid har påvirket deres evne til refleksjon. De får tilrettelagt tid og sted fra ledelsen til refleksjon på fagmøter. En annen lærer forteller at hennes refleksjon rundt undervisningspraksis skjer oftere i samarbeid med andre kollegaer i uformelle sammenhenger, ikke i forhold til utviklingsarbeid.

Funnene fra min undersøkelse viser at det er bred enighet i skoleledelsen om at deres rolle som leder bidrar til læreres felles refleksjon rundt undervisningspraksis til en grad. De

påpeker at å sette av tid og skape møtearenaer til å ta opp konkrete temaer kan ha ført til at lærerne reflekterer over egen undervisningspraksis.

Lærernes opplevelse av å måtte utfordre sine mentale modeller kontinuerlig kan tolkes som at skoleledere presser dem til å følge de beslutninger som ledelsen har tatt. Denne situasjonen fører ofte til motstand mot endringer hos lærerne. Hvis skoleledere tolker lærernes motstand mot endringer som et tegn på at lærerne ikke ønsker å utfordre sine mentale modeller, kan skoleledere tvinge lærerne til å lære. På denne måten kan lærernes læring organiseres mot å nå skolens mål, uten at dette nødvendigvis vil fremme lærernes motivasjon for læring. Sett i lys av Senges teori er det viktig at lærerne selv finner frem til hvordan de kan utvikle en økt bevissthet for læring. Krogh et al., (2011) hevder at dersom formalisert læring er kilden til kunnskapsutvikling, og går på bekostning av den mer uformelle læringen til lærerne, kan det stilles spørsmål ved hvor friggjørende en læringsorientert skole kan være.

Funnene viser at noen ledere hevder at de har konkrete strategier for å tilrettelegge kollektiv læring eller erfaringsdeling, men resten av ledergruppen sier at de kunne ha gjort dette mer systematisk. Noen konkrete tiltak kan ha ført til endringer for lærerne, men det er vanskelig å vite hvor stor endring det er i praksis. En leder understreker at motstand fra noen lærere gjør det vanskelig å gjøre endringer i organisasjonen.

Skoleledere mener at de tilrettelegger for samarbeid og kollektiv læring, noe som Senge (2004) hevder er nødvendig for å skape en lærende organisasjon. I tillegg poengterer Glosvik (2008) at ledelsen har ansvar for å utfordre medlemmenes mentale modeller samtidig som de utfordrer sine egne modeller. Skoleledere kan motivere lærerne til å engasjere seg i læring og komme med nye ideer hvis ledere selv også er villige til å spille en aktiv rolle i læringsprosesser.

Noen lærere sier at noen ledere er lite villige til å ta i mot kritikk. I lys av Glosvik (2008) sitt argument om at skoleledelsen skal utfordre både sine egne og lærernes mentale modeller, kan det virke som om skoleledelsen er mest opptatt av lærernes mentale modeller.

I denne sammenheng er det sentralt å påpeke at hovedutfordringen er at det er problematisk i noen tilfeller å sette av tid til refleksjon om både skolelederens og lærernes mentale modeller. Når man vil rette fokus mot skolens og lærernes mentale modeller, er det nødvendig å sette av tilstrekkelig tid til refleksjon fordi man på denne måten kan få frem ulike synspunkter, lære av hverandre og etablere en felles kultur.

Felles visjon

Funnene i min undersøkelse viser at de fleste lærerne opplever at det er en tendens at den felles visjonen eies av ledelsen som forsøker å overføre denne til kollegiet slik at lærerne skal forstå hvordan ledelsen ønsker å jobbe. Dette oppleves av enkelte lærere som å bli presset inn i en tanke om felles visjon.

Funnene i min undersøkelse viser at flere i ledergruppen opplever at det er en viktig oppgave å overbevise lærerne om at en felles visjon vil fremme både skolens og lærernes interesser.

Senge (2004) understreker at det er sentralt å skape en felles visjon gjennom dialog mellom ansatte og ledere. Når noen lærere opplever at skolens visjon i stor grad tilhører ledelsen, kan det tyde på at denne visjonsutviklingen virker mer passiviserende enn inkluderende og gi lærerne liten grad av medvirkning. Gjennom å skape en felles forståelse for målsetninger kan skoleledere sikre enighet hos lærerne.

Noen lærere oppfatter visjonen om læring i fellesskap og erfaringsdeling som å bli presset inn i et samarbeid hvor valget om å avstå fra en felles visjon er fraværende. De samme lærerne opplever at de ikke har noe annet valg. På denne måten kan et forsøk på å bygge en felles visjon oppfattes som en kontrollerende prosess, og ledere forventer at lærerne skal se fordeler ved en slik måte å jobbe på. Dette kan tyde på at dialogen mellom skoleledelse og lærerne ikke har vært tilstrekkelig, noe som argumenteres som avgjørende av Senge.

Flertallet av lederne hevder at det er deres ansvar å styre og tilrettelegge de læringsprosessene som foregår på skolen ut fra visjonen. En leder hevder at det er sentralt at kollegiet har et eierforhold til skolens visjon til å oppleve mindre motstand fra lærernes side. Flere i ledergruppen forteller at de opplever motstand i organisasjonen fordi lærerne føler at noen griper inn i deres autonomi og de opplever dette som kontroll og styring fra ledelsens side.

Autonomi i læreryrket sier noe om læreres handlingsrom til å ta selvstendige valg knyttet til sitt daglige arbeid i og utenfor klasserommet. I noen tilfeller blir læreres autonomi knyttet til noe negativt fordi det forbindes med full frihet og manglende forpliktelse av lærere. Lai (2013) refererer til flere studier i Norge som har vist at autonomi i yrkessammenheng kan ha stor betydning for ansattes engasjement og motivasjon på arbeidsplassen. Lai også påpeker at

ansatte med stor autonomi er i større grad mer indre motiverte for å utvikle sin kompetanse. Den tillit som ligger i autonomi kan for mange lærere være kilde til motivasjon for læreryrket.

Senge (2004) hevder at en leder bør oppmuntre kollegiet til å skape en visjon som virkelig oppleves som felles for alle, som alle føler seg knyttet til og forpliktet til å følge. Utfordringen er at det er avgjørende at hele kollegiet deltar for å sikre tilhørighet til utviklingsarbeid. Aktiv deltakelse av hele kollegiet er sentralt fordi når alle har en felles visjon er det større grad av toleranse for endringer eller utprøving av nye fremgangsmåter.

På den annen side argumenterer Glosvik (2008) for at dialog er nødvendig for å skape en felles visjon i skolen, men han påpeker samtidig at ledelsen må utvise en *moralsk overtalelse* overfor lærerne. *Moralsk overtalelse* innebærer at ledelsen deltar aktivt i utforming av normer og bevisstgjør lærerne om den praksis som skal vektlegges i skolen. Ut fra opplevelsen til enkelte av lærerne kan det argumenteres for at en slik *moralsk overtakelse* kan hindre inkludering dersom lærernes personlige visjoner ikke samsvarer med skolens visjon. Mangel på åpen dialog og diskusjon rundt visjonen vil sannsynligvis ikke bidra til å involvere lærerne i visjonsutviklingen på skolen.

Når skolens visjon vektlegger læring i fellesskap, kontinuerlig samarbeid og erfaringsdeling, forventes det at alle i organisasjonen skal jobbe på samme måte, men enkelte grupper som nekter å følge skolens målsetting kan bli betraktet som avvikere fordi de hindrer skolens mål og visjon (Senge 2004). På den annen side kan visjonsutviklingen oppfattes som en slags kontrollmekanisme overfor lærerne i skolen. Hvis visjonen i skolen til en viss grad begrenser individuelt handlingsrom til fordel for et kollektivt resultat, er det et paradoks at læringsorienterte skoler skal kunne fremme individuell frihet og personlig mestring, slik Senge beskriver. Dette paradokset forsterkes når noen ledere antyder at visjonskritikerne bør finne seg en annen arbeidsplass, noe som kan være en belastning for individet.

Dette kan tyde på at lærerne ikke gis mulighet til å ta del i *dobbeltkretslæring* slik Argyris og Schon (1996) beskriver. Denne formen av læring forutsetter å stille kritiske spørsmål ved ledelsens antakelser og beslutninger, og endre disse dersom det gir et utgangspunkt for mer hensiktsmessige handlinger. Hvis kritikerne ekskluderes er det lite som tyder på at noen læringsorienterte skoler fremmer personlig utvikling.

Læring i lag/gruppelæring

Flere i ledergruppen forteller at kollektiv læring og samarbeid vektlegges i stor grad og at de har lagt opp til læring i fellesskap, samarbeid og erfaringsdeling gjennom ulike måter, som for eksempel parallell legging av undervisning og hyppig møtevirksomhet. Flere ledere uttaler at flere møtearenaer er lagt opp for å spre erfaringer og kunnskap gjennom ulike typer møter. Det er bred enighet i ledelsen om at disse tiltakene kan fremme kollektiv læring og samarbeid, men det er vanskelig å finne tid.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) «*Kultur for læring*» oppfordrer skoleledere til å etablere arenaer og systemer for å dele og forvalte kunnskaper. Læring i lag og samarbeid skaper et fellesskap hvor lærerne gis muligheter til å diskutere faglige og praktiske utfordringer, og en trygghet til å møte krav om endringer. Knut Roald (2008) hevder at for at fellesskap skal fungere godt er det nødvendig at deltakerne på forhånd vet hvilke saker og temaer som skal tas opp og har mulighet til å forberede seg før faglige refleksjoner i grupper. På denne måten skapes et fellesskap hvor lærerne får mulighet til å lære av hverandre, dele kunnskaper og erfaringer med hverandre og videreutvikle seg i lag.

Noen lærere i min undersøkelse uttaler at ledelsen tilrettelegger for dialog, gruppelæring spesielt på fagmøter eller seksjonsmøter. Enkelte lærere forteller at formen for delingskultur og samarbeidskultur på fellesmøter oppleves som rapportering, ikke som deling. En annen lærer påpeker at ledelsen har gode intensjoner, men at ikke alltid ting fungerer i praksis på grunn av mangel av møteplan og konkret innhold.

Senge (2004) hevder at organisasjonslæring avhenger av at ulike grupper i en organisasjon lærer sammen, hvis ikke gruppene lærer kan ikke organisasjonen lære. Senge (2004) poengterer at systemisk tenkning kan brukes for å beskrive hvordan alle aktører i organisasjonen skal omslutte en felles strategi. Dette vil føre til at den enkelte ansvarliggjøres i forhold til sin egen læring.

Flertallet av ledere forteller at de forventer at fokus på læring i fellesskap og samarbeid vil fremme kunnskapsdeling, og påpeker at lærerne gjennom samarbeid og gruppelæring vil skape noe større enn de ville klart alene. Lærerne og lederne ser fordeler med læring i fellesskap og samarbeid fordi at de på denne måten kan lære av hverandre. Noen forskere viser at skoler gjennom gode læringsrutiner kan ha positiv påvirkning på lærernes arbeidskvalitet (Muldorf & Silins 2003). De argumenterer for at lærerne kan bidra til å utvikle

et fellesskap hvor strategier for læring og beslutninger kan diskuteres, noe som er hensikten med læring i lag på skolen.

Funnene i min undersøkelse indikerer at det finnes utfordringer knyttet til læring i fellesskap og erfaringsdeling på skolen. Majoriteten av lærerne er tydelige på at de føler seg tvunget inn i samarbeid. De fleste opplever at fokuset på samarbeid krever fleksibilitet hos individene, da egne meninger og antakelser må ignoreres for at gruppen skal være enig om noe.

Det kan argumenteres at en sentral kilde til organisasjonslæring er å utfordre egne antakelser. Til tross for utfordringer som ligger i kollektiv læring, vil det være avgjørende for skolen å fremme prosesser som kan bidra til å utfordre gruppens antakelser, fordi dette, i følge Argyris & Schon (1996), er en sentral kilde for organisasjonslæring og utvikling. Vi har problemer med å innrømme at vi mangler kunnskaper, vi prøver å beskytte oss mot andres kritikk, og det er vanskelig for oss å innrømme at vi har gjort feil. Derfor er det så vanskelig å delta i hva Argyris & Schon kaller *dobbeltkretslæring*.

En annen utfordring relatert til kollektiv læring er at fleste lærerne opplever det som problematisk å jobbe med kollegaer som ikke ønsker å samarbeide. De påpeker at de som ikke ønsker å samarbeide vanskeliggjør jobben for dem som vil utforske og dele med andre kollegaer. I mange tilfeller oppleves dette som slitsomt fordi ikke alle har en utforskende tilnærming til jobben, og ikke alle har samme mål og visjon.

I lys av Senges teori er det relevant å nevne i denne sammenheng begrepet *alignment*. Han forklarer dette begrepet som et målrettet fellesskap med en felles visjon og felles forståelse for hvordan man kan utfylle hverandre. Med andre ord, denne komponenten handler om hvordan lærere kan spisse sine mentale modeller slik at det kan ta en felles retning mot samarbeid og erfaringsdeling. Uttalelser fra både skoleledere og lærere viser at det er vanskelig for en skole å samordne sine medlemmer med hva skolen prøver å oppnå og få dem til å identifisere seg med skolens verdier og mål.

Slik kan læring i lag sees å sette krav til lærerne ved å presse dem inn i samarbeidsformer som oppleves som krevende noen ganger, og man kan stille spørsmål ved hvorvidt denne samarbeidsformen kan virkelig fremme individets interesser.

Systemisk tenkning

Funnene i min undersøkelse viser at det er bred enighet i ledelsen om at systemene de har lagt til rette vil fremme læring i organisasjonen, men flere i ledergruppen uttaler at samarbeidstiden ikke blir brukt optimalt fordi lærerne velger å fokusere på praktiske arbeidsoppgaver.

Noen ledere jobber på en systematisk måte med tydelige og klare føringer for å fremme delingskultur og samarbeid på skolen. De vil, på denne måte, oppfordre lærerne til å lage felles planer, diskutere undervisningsopplegg og fordele arbeidsoppgaver. Noen ledere sier at det er et krav på deres skoler at lærerne samarbeider, men andre poengterer at delingskultur ikke er et krav, det er opp til enhver lærer å bidra til delingskultur eller ikke. Flere i ledergruppen uttaler at samarbeid og delingskultur varierer fra fag til fag, fra faggruppe til faggruppe.

Ifølge Senge er det svært viktig at en leder utvikler de fem hovedområdene (personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, læring i lag/gruppelæring og systemisk tenkning) parallelt. Senge poengterer at en leder bør endre sin tenkemåte fra fokus på enkelthendelser til å analysere helheten med utgangspunkt i flere perspektiver. I en skolesammenheng kan man si at i lys av Senges teori bør en skoleleder gjøre det følgende:

- a. Legge til rette for personlig mestring ved å gi mulighet for lærernes kompetanseutvikling
- b. Bevisstgjøre kollegiet på og drøfte i fellesskap skolens kultur
- c. Utarbeide en felles visjon for skolen sammen med hele kollegiet
- d. Etablere møtearenaer som gir mulighet for samarbeid, læring i fellesskap og deling av erfaringer for å øke læringsutbytte hos elevene.
- e. Skape helhetlig samhandling og samspill i organisasjonen ved å arbeide systematisk for å fremme elevenes læring (Senge 2004)

Mine funn viser at skoleledere legger til rette og gir muligheter for lærernes kompetanseutvikling. I tillegg etablerer de møtearenaer som gir mulighet for samarbeid og læring i fellesskap, men noen skoleledere har ikke utarbeidet en felles visjon for skolen i fellesskap og de sliter med å skape helhetlig samhandling og samspill i organisasjonen.

Funnene i min undersøkelse viser at flertallet av lærerne påpeker at ledelsen oppfordrer dem til delingskultur og samarbeid i fellesskap, men mangel på tid hemmer deres mulighet for utvikling og samarbeid. En lærer påpeker en annen utfordring når hun poengterer at man

trenger færre prosjekter og mer kontinuitet i utviklingsprosjekter fordi mange prosjekter samtidig gjør det vanskelig for lærerne å ha hovedfokus på mange ulike områder, og noe må alltid bli nedprioritert. En annen viktig utfordring som en annen lærer poengterer er at hun opplever at kollegiet har liten innflytelse over beslutninger, og videre sier hun at kollegiet ønsker mer involvering på et mer overordnet nivå.

For lærerne i min undersøkelse er det tydelig at målet om organisasjonslæring virker litt fjernt hvis det ikke retter seg spesifikt mot deres arbeidsdag i klasserommet. Derfor kan det være utfordrende for lærerne å løfte diskusjonen opp på et organisasjonsnivå slik at skoleledelsen hevder at de ønsker. Dette kan tyde på at Senges modell for organisasjonslæring er vanskelig å overføre til utviklingsarbeidet i skolen noen ganger, men kan også skyldes mangelen på overordnet refleksjon som lærerne deltar i.

Flertallet av lærerne forteller at de fokuserer på sine praktiske oppgaver. På grunn av tidspress og arbeidsmengde har lærerne en tendens til å nedprioritere overordnede diskusjoner om skolens mål og visjon. Det kan argumenteres for at skoleledere bør ta overordnede beslutninger slik at lærerne kan konsentrere seg om deres praktiske oppgaver og undervisning. Men dette vil ikke være i tråd med den lærende skole som skal motivere og utvikle lærerne (Kofman & Senge 1993).

Til tross for tidspress for både skoleledere og lærerne, kan det poengteres at ledere bør sette av tid til refleksjon og vise interesse for lærernes innspill. Det er avgjørende at ledere involverer lærerne, støtter dem og skaper gode relasjoner med dem, samtidig som skolen skaper arenaer for samarbeid og kunnskapsdeling (Krogh mfl. 2001). I min undersøkelse kan det virke som om flertallet av ledere står for refleksjoner, og de har en strategi for å fremme kollektiv læring i skolen. De hevder at lærerne ikke ser helhetsperspektivet som de prøver å formidle, og dette kan skyldes mangelen på refleksjon hos lærerne.

Flere lærere uttaler at de ønsker mer involvering i skolens overordnede problemstillinger. Ledere på sin side uttaler at de ønsker mer aktiv involvering av lærerne, men hevder at de må ha en viss grad av kontroll overfor lærerne gjennom fastsatte rammer. Argyris (2003) hevder at når lærerne ikke vil ta ansvar for overordnede problemstillinger til fordel for å fokusere på egne praktiske oppgaver, er dette et hinder for *dobbeltkretslæring*. Enkelte lærere uttaler ganske tydelig at grunnen til at de ikke ønsker å diskutere overordnede problemstillinger er fordi de opplever ofte at de ikke har virkelig påvirkning på skolens beslutninger, deres mangel på engasjement kan skyldes den begrensede medvirkning som de opplever.

Grunnleggende ideer bak teorien om lærende organisasjoner er at ledelsen skal fremme kollektiv læring og skape gode relasjoner mellom ledere og lærere, noe som kan bidra til både individuell og organisatorisk utvikling (Kofman & Senge 1993). Disse ideene kan skape høye forventninger blant noen lærere, og etter hvert kan ledelsens kontrollmekanismer redusere lærernes engasjement til å delta i diskusjoner om visjonsutvikling og organisatoriske spørsmål.

Knut Roald (2012) skiller mellom usystematisk, systematisk og systemisk arbeid i skoler. Han poengterer at skoler som legger vekt på systemiske tilnæringsmåter, utvikler større organisasjonslæring enn de som har et systematisk eller usystematisk forhold til utviklingsarbeid. Flertallet av skoleledere i min undersøkelse hevder at de arbeider systematisk til å bidra til organisasjonsutvikling, men de sliter med å nå det systemiske nivået.

6.2.1.1 Ledelsens rolle og Senges disipliner

Senge hevder at «de organisasjoner som skal lykkes i fremtiden må være organisasjoner som oppdager hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivåer i organisasjonen» (Senge 2004:10)

Ifølge Senge (2004) bør en skoleleder kjenne til fem hovedområder i utviklingsarbeid: personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, læring i lag/gruppelæring og systemisk tenkning. Senge sier at skolen har gode forutsetninger for å lykkes med utviklingsarbeid fordi skolen har læring som første prioritet, men at dyktige skoleledere er en forutsetning for å skape en felles retning i skolens arbeid for å øke læringsutbytte hos elevene.

Senge hevder at lærende organisasjoner trenger tydelig og synlig lederskap. Det er vesentlig å være en tydelig leder med autoritet til å styre organisasjonen mot en felles visjon. I en lærende organisasjon er ledere *konstruktører, forvaltere og lærere*. I en skolesammenheng er skoleleder *konstruktør, forvalter og lærer* som skal styre via overordnede oppgaver og kontroll. En skoleleder som *konstruktør* kan ha et betydelig handlingsrom for å utvikle virksomheten. Ved å trekke inn ansatte, elever og lærere kan en skoleleder virke som *forvalter* når han/hun involverer seg i ulike aktiviteter som en måte å inspirere og motivere lærerne til å arbeide mot en felles visjon. Samtidig virker en skoleleder som en *lærer* når han/hun formidler dette videre i organisasjonen.

I de fleste undersøkte skolene fordeler rektor oppgaver, og avdelingslederne får i størst mulig grad ansvar for driften av hver sin avdeling, og de rapporterer til rektor. På denne måten

fordeles ansvar nedover i organisasjonen. Gjennom styring og kontroll av virksomheten kan en skoleleder delegere oppgaver. Denne delegeringen gjør at skoleledere kan ha ansvar for overordnede oppgaver, og likevel ha muligheten for styring.

Etter min mening fyller skoleledere i videregående skoler sine roller som konstruktører, forvaltere eller lærere til en grad, men de sliter med å fylle sine roller som endringsagenter ved skolen. Skolen kan forstås som en lærende organisasjon i kontinuerlig endring, og det er spesielt utfordrende å arbeide for at utviklingsarbeid blir integrert i skolens praksis. I noen tilfeller er tidspress og mangel på ledelse kompetanse av endringsprosesser faktorer som vanskeliggjør deres rolle som ledere. I disse tilfellene er det nødvendig å samarbeide med erfarne veiledere og skoleforskere som kan gi inspirasjon og åpne for nye perspektiver når det gjelder å jobbe med utviklingsprosjekter..

6.2.2 Wengers praksisfellesskap: Læring i fellesskap og erfaringsdeling

6.2.2.1 Læring i fellesskap

Lave og Wengers tanker om situert læring og Wengers sosiale læringsteori og forståelse av begrepet praksisfellesskap er sentrale når man diskuterer læring i fellesskap og erfaringsdeling på skolen. I en skolesammenheng viser Lave og Wenger (1991) og Wenger (1998) hvordan læring og utvikling av undervisningspraksis kan skje ved at lærere støtter hverandre og videreutvikler den kunnskapen de deler i praksisfellesskap. Wengers teori om praksisfellesskap bygger på fire premisser. Det første er en grunnleggende erkjennelse av at *vi er sosiale vesener*, og at dette er sentralt for læring. Videre hevder han at kunnskap er knyttet sammen med *handlinger*, og at innsikt er knyttet til *deltakelse* i disse praksisene. Det fjerde premisset er vår evne til å skape *mening* gjennom vår deltakelse.

Ifølge Wenger gir teorien om praksisfellesskap noen føringer for hvordan lærere kan samarbeide på en god måte og bidra til å heve kvaliteten på skolen. Kollektiv læring skjer når lærere samarbeider i et fellesskap omkring praktiske oppgaver knyttet til undervisningspraksis og deler et *felles gjensidig engasjement*. Lærere kan utvikle seg gjennom samspill, samhandling og ved å lære av hverandre. På samme måte er det også mulig å finne utfordringer som kan oppstå gjennom kollektive læringsprosesser på skolen.

I min undersøkelse kan vi se hvordan bare noen skoler tilrettelegger sitt utviklingsarbeid i tråd med de premisser Wenger legger til grunn for læring i fellesskap. Utviklingen mot mer samarbeid gjør at det også er naturlig å se dette som en utvikling mot økt kollektiv forståelse

av hva som ligger i god undervisning. Ved at lærerpersonalet reflekterer over sin egen og andres praksis, kan man legge til rette for læring i praksisfellesskapet og utvikling av evnen til samspill. Lærere vil påvirke og bli påvirket, argumentere og finne nye løsninger (Wenger 1998: 59).

Funnene fra min undersøkelse viser at Wengers tre premisser for praksisfellesskapet ikke alltid er til stede i utviklingsarbeid i noen skoler. I flertallet av de undersøkte skolene var utviklingsarbeidet sentrert om et satsingsområde som, for eksempel, felles vurderingspraksis, noe som kan gi et grunnlag for felles identitet for lærerne. Læring i fellesskap var viktig gjennom deltakelse i felles diskusjoner og aktiviteter, der lærerne hjelper hverandre og deler erfaringer. Som praktikere har lærerne delt erfaringer, men de ikke har vært stand til å reflektere over relevante erfaringer med andre deltakere i fellesskapet i stor grad. Ikke alltid var det tilfellet at lærerne mente at utviklingsprosessen bidro til at de fikk bedre innblikk i deres undervisningspraksis og de andres praksis.

På den ene siden kan man se at lærerne lærer og utvikler sin egen identitet ved å delta i sosial praksis, men på den andre siden kan man si at lærerne ikke nødvendigvis blir påvirket i positiv retning i slik deltakelse. Deltakere i et praksisfellesskap er smalt rundt en oppgave og har et felles ansvar for dette. Oppgaven og målet kan fungere som et bindemiddel i fellesskapet. Dette er i tråd med Wengers første grunnlag for et praksisfellesskap, felles interesser. Et gjensidig engasjement for et felles område legger grunnlaget for godt samarbeid, og slik gjensidig engasjement vil kunne ha en bindende effekt.

Når det kommer til den tredje dimensjonen som beskriver et praksisfellesskap, felles praksis, er det enighet om hvilke oppgaver som skal løses og hvordan. Det er gjennom praksisen at lærerne konstruerer mening. Meningen i et praksisfellesskap skapes av deltakernes i praksis. Det er å forstå hva man gjør, men også hvorfor man gjør det. Wenger (1998) sier at det ikke kan oppstå mening uten en felles praksis. Dette er problematisk fordi vi har ingen garantier at det som blir diskutert i fellesskap vil føre til felles praksis videre. På bakgrunn av dette vil jeg si at det kan være en risiko for at kollektiv læring skapes i praksisfellesskap.

Det er komplisert å sammenligne læringsprosesser relatert til utviklingsarbeid på ulike skoler. Dette er vanskelig på grunnlag av skolers egen kultur for læring og utvikling. Siden kulturer i skoler vil være ulike, vil også organisering og tilrettelegging av utviklingsarbeid bli forskjellig fra skole til skole. Hargreaves (1996) har identifisert fem ulike skolekulturer: fragmentert individualisme, balkanisering, bevegelig mosaikk, påtvunget kollegialitet og

samarbeidskulturer. Mine funn viser at skolekulturen til de undersøkte videregående skolene i min studie er en blanding av to ulike skolekulturer. På en siden kan man oppfatte en skolekultur (*balkanisering*) som kjennetegnes ved identitet knyttet til faggrupper, noe som fører til et fattig læringsmiljø og lite samhandling blant lærerne. På den andre siden kan man oppfatte en *påtvunget kollegialitet* skolekultur som representerer et obligatorisk samarbeid i kollegiet som er bundet til faste tider og steder. De undersøkte skolene har felles samarbeidstid noen dager i uken som er tenkt til utviklingsarbeid og læring i fellesskap. Min undersøkelse viser til en grad at de undersøkte videregående skolene er veldig ulike i arbeidet med prosesser for å forbedre egen læring, læring i fellesskap, erfaringsdeling og utvikling i organisasjonen. Det virker som ingen av skolene i min studie har en ekte *samarbeidskultur* som kjennetegnes ved spontan og frivillig samarbeid, hvor lærerne selv ser nytten av å samarbeide. Arbeidet med det pedagogiske utviklingsarbeidet kan gjennomføres optimalt om skoleledere og lærere sammen har vilje og evne til å arbeide med sin egen læring og utvikling over tid.

Det finnes muligheter for tilrettelegging av læring i fellesskap og erfaringsdeling, men det finnes også utfordringer når utviklingsarbeidet skal tilrettelegges. Derfor handler det om å finne gode relasjoner for samarbeid for å fremme kontinuerlig læring i fellesskap.

Lise Tingleff Nielsen (2012) peker på to sentrale utfordringer som preger læring i fellesskap. For det første vil samarbeid i fellesskap alltid innebære relasjoner til andre mennesker. Bjørnsrud (2014) er også enig med dette argumentet når han hevder at det er nødvendig å ha innsikt i prosessene som foregår i et læringsfellesskap for å legge til rette for en forbedring av praksis for både læreres og elevers læring. Den andre utfordringen Tingleff Nielsen viser til handler om det hun kaller «*funksjonalitetslogikk*». Etter hennes mening bidrar «*funksjonalitetslogikken*» til at læring i fellesskap i stor grad blir et samarbeid om å få hverdagen til å gå rundt. Hennes argumenter samsvarer med hva lærerne fra min undersøkelse forteller. De sier at de har mange praktiske oppgaver de må forholde seg til, og deres diskusjoner for en bedre praksis har en tendens til å forsvinne til fordel for praktiske oppgaver.

6.2.2.2 Ledelse av praksisfellesskap

Skolelederens arbeidshverdag preges i hovedsak av administrative oppgaver, selv om tilrettelegging for kollektiv læring, erfaringsdeling og i siste instans elevenes læring er skoleledernes viktigste mål med jobben. Det er et betydelig sprik mellom den rollen

skolelederne ønsker å spille og den rollen de reelt sett spiller. Skolelederens bidrag til å utvikle kvalitet er å arbeide gjennom lærerne. De viktigste grepene er å bidra til læreres kompetanseutvikling gjennom formelle og uformelle tiltak, ved å veilede og støtte, og ved å skape en kultur for kontinuerlig læring. Alle slike grep i skolen vil krasje mot en tradisjonelt individualistisk lærerrolle med stor grad av autonomi.

Det vises til at skolelederens kunnskap og erfaringer gjør dem til nøkkelaktører for å tilrettelegge utviklingsarbeid. Videre i denne delen vil jeg kommentere viktige kjennetegn ved skolelederens oppgaver og roller for å tilrettelegge læring i fellesskap og erfaringsdeling i kollegiet.

Utgangspunktet for et praksisfellesskap vil alltid være å bestemme en strategi for organisasjonen, der verdiene er diskutert i fellesskap, problemer lokalisert og kunnskap som trengs for å utvikle seg videre. Deltakerne i et praksisfellesskap må ha frihet til å definere sin rolle og styringsform. Ut fra et ledelsesperspektiv kan man si at ledelse er distribuert mellom aktører i praksisfellesskapet fordi alle på en eller annen måte bidrar og påvirker læringsprosessen.

De skal være selvgående og ha stor autonomi, men de kan trenge støtte og veiledning, tilrettelagt infrastruktur og ressurser. Støtte fra skoleledelsen er avgjørende for at praksisfellesskapet skal kunne få et utviklende samarbeid. Deltakerne i et praksisfellesskap bør, for å forbedre læringsutbytte hos elevene, forske på egen undervisningspraksis for å finne nye metoder til utvikling og forbedring av læring. Det er også viktig å dele de suksessfortellingene som kommer frem og dokumentere dem. Noen må få ansvar for å dokumentere det som kommer frem og beskrive den læringsprosessen som utvikler seg.

Wenger (1998) hevder at praksisfellesskap finnes overalt, men problemet er at ledelsen ikke forstår hvilken læringskraft de har, dermed blir målstyrte. I mange tilfeller er det viktigere å implementere planer og tiltak enn å ta i bruk den kunnskapen som hver enkelt lærer har.

Praksisfellesskapet må føle seg som en del av organisasjonen. Skoleledelsen må hele tiden være i dialog med deltakerne når det gjelder forslag til nye satsingsområder. Men det hele må ikke bli for stramt ledet, da drepes noe av initiativet og engasjementet.

Noen informanter forteller at deres skoler er ledet med en rektor og flere avdelingsledere som ikke har direkte kontakt med elevene i klasserommet i undervisningssituasjoner. Paradokset er at samtidig har de ansvar for å komme med innspill og tiltak angående forbedring av

undervisningspraksis og økt læringsutbytte hos elevene. Deres ledelsesmodell er ikke bygd på Lave and Wengers praksisfellesskap teori fordi lærerne opplever at de ikke kan bidra til endringer, og deres innspill blir ofte ignorert. Ofte er det lærerne som sitter på den nødvendige kunnskapen for å løse en oppgave, men det er skoleledelsen som tar viktige beslutninger.

En viktig utviklingsfaktor for å få endringer i en skole er at skoleledelsen setter av tid for samarbeid og refleksjon for hele kollegiet. På denne måten kan alle lærerne bli oppmuntret til å skape praksisfellesskap i kollegiet. Hensikten med deltakelsen i ulike praksisfellesskap er å forbedre undervisningspraksis gjennom refleksjon over egen praksis og deretter å få større læringsutbytte hos elevene. Lærerne innflytelse og engasjement kan være en sentral årsak for bedre resultater på skolen. Når hele kollegiet har innflytelse på nøkkelområder som skolekultur, felles visjon, verdier, skolemiljø, satsingsområder i utviklingsarbeid eller vurdering, kan dette gi bedre læringsresultater for elevene.

Utfordringen for skoleledelsen er å finne en god balanse mellom å oppmuntre lærernes læring i fellesskap og erfaringsdeling og å fremme en kultur for kontinuerlig læring på skolen på et organisasjonsnivå uten å skape problemer. En annen utfordring er å stimulere etableringen av ulike praksisfellesskap og støtte dem slik at de ikke forsvinner. Skoleledere opplever hindringer når de vil motivere lærerne til å lære mer i praksis. Utviklingsarbeid på skolen må ikke ende opp som en oppgave som styrer alt lærerne gjør på skolen. På denne måten kan lærerne føle seg som passive mottakere uten tid til å reflektere over de satsingsområdene som de selv er interessert i. Dette fører til lærerne uttaler at fellestid møter og avdelingsmøter er bortkastet tid fordi de ikke lærer noe nyttig og relevant.

Et annet hinder er kanskje mangel på nøytral lederskap i et praksisfellesskap. Kan alle deltakerne påvirke like mye praksisfellesskapets prosess og utfall? I utgangspunktet antyder kjennetegnene ved praksisfellesskapet at det er lederløst. Deltakere deltar aktivt i fellesskapet, og det er gjensidig ansvarlighet. I uheldige tilfeller kan en deltaker/leder ikke skape mening blant de andre deltakerne, som ikke fører til enighet. Derfor er det avgjørende at alle deltakerne kan ha stor innvirkning på andres meninger. Følelse av respekt, tillit er vesentlige faktorer. Deltakerne som har en følelse av å bli respektert vil ofte uttrykke egne meninger. Selv om det ideelle praksisfellesskapet gjerne er sammensatt av likeverdige deltakere, og har normer og verdier som tilsier at hver enkelt kan komme med sitt bidrag til fellesskap, vil dette likevel ikke være en sannhet i praksis. Noen deltakere vil alltid ha mer innflytelse enn andre.

Praksisfellesskap er sentralt som utgangspunkt for samarbeidet i faggruppene. Lærerne kan komme med innspill og nye ideer, de kan lage spennende undervisningsopplegg som kan deles med andre kollegaer, suksessfortellingene deles i fellesskap, og samtidig finnes diskusjoner om hva som fungerer bra og hvordan man kan forbedre seg. Å øke elevenes læringsutbytte er det sentrale målet.

Wengers sosiale læringsteori forneker ikke kognitiv kunnskap eller formell kompetanse, men oppmuntrer alle til å dele egen kunnskap med andre folk for slik å skape ny kunnskap i et sosialt fellesskap. Praksisfellesskap kan skape motivasjon til utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Etableringen av praksisfellesskap på skolen er en dynamisk prosess som kan øke arbeidsleden, engasjement og motivasjon hos lærerne.

6.2.2.3 Ledelse av kollektive læringsprosesser fra et distribuert perspektiv

Distribuert ledelse har sitt utgangspunkt i sosiokulturell teori. Spillane (2005) definerer ledelsespraksis fra et distribuert perspektiv som «a product of the interactions of school leaders, followers and their situation» (Spillane 2005 : 144). Spillane understreker at ledelsespraksis forstås som interaksjon og samhandling mellom ulike aktører i en bestemt situasjon er avgjørende faktorer for distribuert ledelse.

Ottesen & Møller (2006) hevder at ledelse fra et distribuert perspektiv forstås som «en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi, og da kan det være mange aktører som bidrar til ledelse i forhold til ulike aktiviteter» (Ottesen & Møller 2006:137). Distribuert ledelse er et perspektiv som inkluderer mange aktører i skolen som deltakere i ledelsesprosesser, og fjerner seg fra en hierarkisk og formell forståelse av ledelse.

Distribuert ledelse er når det er mange som utøver ledelse, det er fokus på ledelsespraksis, aktiviteten mellom de som handler, og økt fokus på endring og organisasjonsutvikling. I denne sammenhengen er det sentralt at lærerne får tilstrekkelig autonomi for å være pådrivere for denne utviklingen.

Uttalelser fra skoleledere i min studie viser at ansvaret for det faglige samarbeidet er distribuert i ledergruppen, men det blir ikke et kollektivt ansvar å drive kollektive læringsprosesser, noe som betyr at lærerne ikke utøver ledelsespraksis. Skoleledere hevder at avdelingsledere har overordnet ansvar for ulike fag, og de har ansvar for det pedagogiske utviklingsarbeidet for sine avdelinger. Noen skoleledere sier at noen lærere på skolen har ansvar for noen utviklingsprosjekter som en del av deres stilling.

Det er en stor enighet blant lærerne om at det er viktig at lærerne har ansvar for utviklingsarbeid på skolen. En lærer poengterer at det er avgjørende å ha et eierforhold til utviklingsarbeid med bottom-up initiativ for å øke involvering og engasjement hos lærerne. En annen lærer hevder at ledelsen er lite virkelighetsorientert i noen tilfeller. Derfor er det bedre at lærerne er mer involvert i å bestemme hvilke områder skolen skal satse på.

Skolebasert kompetanseutvikling legger vekt på at skoleleder må være synlig, tydelig og aktiv. Skoleleder må være til stede på de ulike arenaer der kollektive læringsprosesser skjer, og sette i gang tiltak. I en skole med distribuert ledelse er både skoleledere og lærerne opptatt av hvordan alle aktører involverer seg i utviklingsarbeid på skolen, og hvordan dette arbeidet blir fordelt mellom dem. Knut Roald (2012) hevder at distribuert ledelse er viktig for at lærerne skal gis handlingsrom og tillit. Samtidig skaper dette et felles ansvar og retning i organisasjonen. Flertallet av lærerne i min undersøkelse sier at de burde tas med i utviklingsarbeidet og være med på å bestemme over hvilke områder skolen skal satse på. En lærer poengterte at det er lærerne med sin faglige kompetanse og erfaringer som vet «hvor skoen trykker».

Når det gjelder teoretiske perspektiver på ledelse, mener jeg at et distribuert perspektiv på ledelse kan kaste lys over skolebasert kompetanseutvikling nettopp fordi ledelse av skolebasert kompetanseutvikling ikke utføres av en enkelt person alene, men blir utført av ulike aktører på ulike arenaer i ulike sammenhenger. Derfor er distribuert ledelse med som teoretisk perspektiv.

Uttalelser fra mine informanter gir tydelige indikasjoner på at det finnes utfordringer i koblingen mellom ledelse av kollektive læringsprosesser og distribuert ledelse. Den første utfordringen som jeg kan se er at det er vanskelig å forstå hvordan skoleledere utøver sin ledelsespraksis slik at det blir effektivt i forhold til kollegiet.

Den andre utfordringen kan være å utforske begrepene kontroll/styring og autonomi på skolen. Distribuert ledelse er når det er mange som utøver ledelse, det er fokus på ledelsespraksis, aktiviteten mellom de som handler, og økt fokus på endring og organisasjonsutvikling. I denne sammenhengen er det avgjørende at lærerne får tilstrekkelig autonomi for å være pådrivere for denne utviklingen. Lærere har autonomi i utførelsen av sitt yrke. Samtidig er det avgjørende å vite mer om hvordan man kan påvirke og endre mentale modeller uten å kollidere med lærernes behov for autonomi. I denne sammenheng er det

interessant å se hvordan distribuert ledelse kan bidra til å utvikle kollektive læringsprosesser og erfaringsdeling på skolen.

Den tredje utfordringen er at delegering av ledelsesansvar nødvendigvis må gis til lærerne som har kunnskap og ekspertise, men trenger myndighet til å ta viktige beslutninger. Et annet problem relatert til delegering av ledelsesansvar kan være å finne en form for koordinering på en systematisk måte.

For å oppsummere kan man si at det finnes noen sentrale forutsetninger for at distribuert ledelse skal fungere på skolen, som for eksempel mangfold, delt lederskap, aktiv deltakelse, bottom-up initiativ, og tillit fra ledelsen. Det dreier seg om hvem som deltar i beslutningsprosesser og hvem som har ansvar. Mange forskere mener at det ikke bør tas for gitt at dette ansvar skal ligge hos de formelle skolelederne fordi medvirkning i beslutningsprosesser kan føre til at aktørene får et eierforhold til beslutningene.

Skoleledelsen har stor betydning for både læreres læring og skolens kollektive utvikling. For å lede læringsprosesser må en leder ha kunnskap om hvordan læring skjer, og lederrollens betydning for læreres engasjement. Ved å fremme læreres læring og delta aktivt deres læring, kan en skoleleder oppfattes som en verdifull modell og ressurs for kollegiet istedenfor å være kontrollør.

Som konklusjon kan man si at distribuert ledelse kan fungere i praksis hvis vi tar ledelsesansvar og gjør en innsats sammen. Når flere aktører gjør en innsats sammen på skolen, kan resultatet bli bedre enn summen av det som aktører gjør hver for seg. Ledelse som team samarbeid bør styrkes gjennom en større grad av distribuert ledelse. Viktige forutsetninger for at distribuert ledelse blir effektiv er et tydelig ansvar – og oppgavefordeling og at lærerne opplever stor grad av ansvar og tillit fra skoleledelsen. Når det er mulig å utvikle effektivt samarbeid i kombinasjon men det distribuerte perspektivet på utøvelse av ledelse kan det være en mulig vei å gå for å få til kollektiv kunnskapsutvikling og læring på skolen.

6.2.2.4 Erfaringsdeling

Man kan spørre seg om erfaringsdeling er et sentralt grunnlag for den enkeltes lærers praksisutvikling. Noen studier viser at «kontinuerlig deling av praksiserfaringer er nødvendige for at lærere skal utvikle seg og bli bedre lærere. Erfaringer som lærere gjør alene i et klasserom, får mye større verdi når man får mulighet til å reflektere over dem sammen med andre» (Schømmer & Vinje i Bjørnsrud, 2014:124).

Resultater fra min undersøkelse viser at flertallet av lærere opplever deling av erfaringer knyttet til undervisningspraksis som nødvendige for å utvikle egen praksis. De hevder at erfaringer har stor verdi dersom de reflekterer over dem sammen med kollegaer. Mange lærere sitter på erfaringer de ikke har fått mulighet til å dele med andre.

Det finnes muligheter som tilrettelegger for lærerne slik at de kan synliggjøre sine erfaringer for hverandre i en delingskultur. Slik kan erfaringer som allerede finnes, deles i fellesskap. I denne sammenhengen er det sentralt at kunnskap og ideer kan bli praktiske løsninger i utviklingsarbeid på skolen. Derfor handler det om å finne gode relasjoner for samarbeid for å fremme en aktiv delingskultur.

En akseptert delingskultur i kollegiet er en sentral forutsetning for læreres læring. Det er vesentlig at den tause kunnskapen blir artikulert og gjort synlig i kollegiet. Slik kan organisasjonslæring tilrettelegge for bedre læring for elevene. Det er sentralt at lærerne synliggjør og deler sine relevante erfaringer og kunnskaper, noe som kan føre til handlinger for elevenes læring. En delingskultur blant lærerne kan påvirke muligheter for variert og differensiert undervisning og bedre læring for elevene.

Lærere går på kurs alene og formidler sjelden fagkunnskap videre i kollegiet. I beste fall hjelper den nye kunnskapen den enkelte lærer til å endre egen undervisningspraksis, men kunnskapen blir ikke overført til andre kollegaer. Derimot har samtaler med andre kollegaer om undervisningspraksis, fagkunnskap, deling av opplegg og utvikling av undervisningsopplegg sammen større nytte. I organisasjonslæring blir kunnskap sett som konstruert gjennom samarbeid med andre kollegaer. Læring i fellesskap åpner for felles planlegging, observasjoner i klasserommet, felles vurderingspraksis og nye ideer med handlinger for elevenes læring. Den enkeltes erfaringer blir omdannet til felles kunnskap gjennom en sosial læringsprosess i en gruppe innenfor det samme praksisfellesskap (Wenger, 2004).

Praksisnærhet (relevans til undervisningspraksis) og kontekst trekkes fram som viktige elementer i arbeidet med å heve kvaliteten på skolen. Dette er i tråd med Lave og Wenger (1991) sin framstilling av begrepet situert læring, at den er kontekstbasert og må sees i sammenheng med den sosiale situasjonen den oppstår i.

Det er sentralt at lærere skal lære av og med hverandre, og at de gjennom et praksisfellesskap kan aktivere den kunnskapen og den kompetansen som allerede finnes i kollegiet. Det er også

viktig at det pedagogiske utviklingsarbeidet oppleves som meningsfylt og nyttig for lærerne. Læreres læring og utvikling skjer best i samsvar med at de får et handlingsrom som skaper mening i utviklingsarbeidet. Gjennom samspillet mellom lærere og skoleledere åpnes det for refleksjoner basert på erfaringer for å lede til handling og forbedring av læring for elevene. Flertallet av lærere i min undersøkelse hevder at det er svært viktig å knytte diskusjoner og samtaler til reelle situasjoner i klasserommet. Flertallet av lærerne sier at når diskusjoner bygger på relevante utfordringer, ofte knyttet til undervisningspraksis, blir dette arbeidet mer relevant og effektivt.

Ifølge Bjørnsrud (2014) uttrykker lærere og skoleledere som deltar i et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt at den kunnskapen som allerede finnes i organisasjonen, kan settes i system og forløses, og at dette er det som gir størst mening i kompetanseutviklingsarbeid og i arbeidet med å profesjonalisere lærerrollen.

Når det gjelder å jobbe med utviklingsarbeid, har jeg trukket fram en konklusjon fra mine informanternes uttalelser om at ledere og lærere kan velge to ulike strategier. På den ene siden, kan skoleledere og lærere blir utfordret i sin praksis. Ledere utfordres i nye måter å lede læringsprosesser på skolen, og lærere utfordres i nye måter å undervise. En annen strategi kan være en halvhjertet innsats der ledere setter i gang nye tiltak uten å reflektere over deres påvirkning på kollegiet og undervisning av elevene, og der lærere gjør som de blir bedt om, uten engasjement, en rent teknisk gjennomføring av et tiltak.

Senge () trekker frem læring i lag/gruppelæring som en av sine fem sentrale disipliner for å utvikle den lærende organisasjonen. For Senge står samarbeidet mellom individer i en gruppe sentralt. Skolelederens utgangspunkt vil være at kollegiet gjennom dialog og erfaringsdeling kan komme frem til ny kunnskap ved å dele den tause kunnskapen. Resultater fra min undersøkelse viser at det finnes muligheter for tilrettelegging av samarbeid og erfaringsdeling, men samtidig finnes det noen hindringer som gjør at mange lærere sitter på kunnskaper og erfaringer som de ikke har mulighet til å dele med andre.

Som oppsummering kan det se ut som Bjørnsruds argumenter om kraften i utviklingsarbeidet ligger i holdninger til læring og organisasjonsutvikling, ikke bare hos skoleledere, men i hele kollegiet, kan være en dekkende konklusjon også i min studie. Utviklingsarbeid handler om å utvikle en delingskultur blant lærerne for å inkludere elevene. Kraften ligger i å utløse den kunnskapen som finnes i kollegiet, gjennom å involvere alle lærerne i individuelle og

kollektive læringsprosesser. Kraften ligger i kollegial støtte samtidig som man utfordres i sin kunnskap og selvforståelse som lærer (Bjørnsrud 2014:79)

6.3 Forskningsspørsmål 3: «Mener lærere og skoleledere at strategien Skolebasert kompetanseutvikling påvirker undervisningspraksis?»

I det nasjonale rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet er organisasjonslæring for hele det pedagogiske personalet en sentral del. Skolebasert kompetanseutvikling defineres som en strategi som « 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 2013: 7). Arbeidet med *Skolebasert kompetanseutvikling* kan gjennomføres om skoleledere og lærere sammen har vilje og evne til å involvere seg i læringsprosesser over tid for å fremme læring og utvikling på skolen. Hensikten med denne strategien er å koble sammen læreres læring med tilrettelegging av elevenes læring.

I norsk skole har det vært snakket mye om hvordan elevene lærer eller hvilke arbeidsmåter er best. Det har i mindre grad vært fokus på de utfordringene som endringsarbeid i skolen fører med seg. Det virker som det er en økende forståelse for at skolen som læringsarena ikke bare angår elevene men også lærernes egen læring. I stortingsmelding nr. 30 «*Kultur for Læring*» (2003-2004) legges det stor vekt på skolen som en lærende organisasjon: «Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende» (s. 26)

Datamaterialet fra min studie gir noen indikasjoner på hva lærere og skoleledere mener om hvordan strategien Skolebasert kompetanseutvikling kan påvirke undervisningspraksis. Både lærere og skoleledere poengterer aktiv deltakelse i utviklingsarbeid og vurdering av praksis som avgjørende elementer i utvikling av praksis på skolen. Flere i ledergrupper hevder at aktiv deltakelse i utviklingsarbeid kan utvikle undervisningspraksis, men dette krever holdningsendring og praksisendring hos lærerne. En av skolelederne presiserer viktigheten av bottom-up initiativ for å fremme læreres deltakelse og involvering i utviklingsarbeid. De påpeker at dette foregår i uformelle sammenhenger.

Funn fra min studie gir tydelige indikasjoner at det finnes noen utfordringer angående refleksjon over eksisterende praksis. Uttalelser fra informantene viser at det bør avsettes

tilstrekkelig tid. Det er også nødvendig at arbeidsområdet eller saken som diskuteres er knyttet til temaer som er relevante for arbeidet med elevene. I tillegg er det viktig med både individuelle og kollektive refleksjoner over handlinger og individuelle og kollektive refleksjoner i praksisfellesskap. Det er også avgjørende at skolen har en kultur for kontinuerlig læring og kritisk refleksjon.

Når det gjelder individuelle og kollektive refleksjoner over handlinger, er det relevant å huske at Argyris & Schon (1996) argumenterer at felles ansvar og kontinuerlig refleksjon beskrives som kjernen i lærende organisasjoner. De er opptatt av koblingen mellom individuell og organisatorisk læring, og hevder at individuelle refleksjoner over handlinger og prosesser vil kunne skape endringer som virker inn på hele organisasjonen.

Enhver refleksjon vil starte med en *enkeltkretslæring*. Det handler om å korrigere noe der man opplever et problem. Man oppdager et problem og forsøker å løse det ved å endre strategi. *Enkeltkretslæring* er tilstrekkelig når man kan løse et problem ved å forandre lærernes undervisningsstrategier. Dette kan for eksempel være når læreren gjennomføre en prøve i klassen. Hvis læreren ikke får forventet resultater, bør læreren endre sin læringsstrategi for å oppnå ønsket resultat. *Enkeltkretslæring* er opptatt av effektiviteten og evnen til å oppnå mål, noe som er av stor betydning for å heve kvaliteten i skolen. Det kan være mye refleksjon i *enkeltkretslæring*. Når *enkeltkretslæring* bringer nyttig informasjon som bedre forståelse, kunnskap om læringsprosesser, eller forbedret undervisningspraksis, fører det til bedre læring over tid.

Dobbelkretslæring er en prosess der man i fellesskap med kollegaer analyserer informasjon, og sammen reflekterer over organisasjonens mål. På denne måten ny kunnskap skapes som fører til nye handlinger og bedre løsninger. En utbredt bruk av *dobbelkretslæring* kan være med på å sørge for utvikling og endringsprosesser i organisasjonen. Til tross for at det finnes fordeler ved å bruke *dobbelkretslæring*, samtidig kan dette føre til konflikter på skolen fordi det vil kreve tidskrevende endringer.

Flertallet av lærerne i min studie hevder at de diskuterer både praktiske utfordringer med elevene, faglig innhold og arbeidsmåter med andre kollegaer. Deres uttalelser tyder på at de ofte diskuterer utfordringer i klasserommet, men refleksjon over egen eller andres praksis er ikke noe høyt prioritert. Som resultat blir eksisterende kunnskap og erfaringer i kollegiet ikke forløst på en tilstrekkelig måte. Læring er en prosess som gjennom refleksjon og gransking i forhold til handlinger kan bidra til endring og utvikling. Dersom man gjennom

dobbelkretslæring kommer fram til at det er nødvendig å forandre mål eller strategier, er det vesentlig at det er vilje til endring hos den enkelte lærer.

I forhold til økt læring på skolen, kan det se ut som *enkelkretslæring* og *dobbelkretslæring* ikke står i motsetning til hverandre siden *dobbelkretslæring* vil kreve *enkelkretslæring* først. Dersom vi kan se sammenhenger mellom *enkelkrets-* og *dobbelkretslæring* og vi kan lære å bruke begge når situasjonen krever det, opererer vi på et nivå som kalles *deuterolæring*. Det handler å lære å lære og lære av hverandre. Den enkelte lærer må både reflektere over sin egen læringsprosess i lys av skolens mål, og over egne erfaringer ved å forsøke å forstå andre kollegaers synspunkter. *Deuterolæring* er et læringssystem hvor refleksjon over egen undervisningspraksis vil være et sentralt grunnlag for å oppnå endringer på skolen. Etter min mening, skoler som kombinerer *enkelkrets-* og *dobbelkretslæring* med refleksjon kan være mer effektive. Dette krever at lærerne må kontinuerlig reflektere sammen med andre over den beste måten å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningspraksis på.

Når det gjelder individuelle og kollektive refleksjoner i praksisfellesskap, er det sentralt å huske at tilrettelegging for læring i fellesskap og refleksjon er avgjørende for å oppnå kvalitetsbedring på skolen. En viktig forutsetning for kollektiv læring er at lærerne er en del av et praksisfellesskap der det er avsatt tid for felles refleksjon og samarbeid.

Lærernes uttalelser fra min studie viser at mye refleksjon skjer uformelt på arbeidsrom eller i pauser. Dette er i tråd med Lave & Wengers begrepsapparat om situert læring der man kan utvikle seg i samhandling med andre gjennom refleksjon og utforskende praksis. Samtidig kan man spørre om læreres refleksjoner kan i en stor grad føre til utvikling og endring av egen praksis.

Lærerne har en kultur for at hver enkelt lærer sitter med planlegging og vurdering alene. I *enkelkretslæring* er det mulig å utføre refleksjon omkring undervisning alene, men det kan også føre til nyttige kollektive refleksjoner og diskusjoner med andre kollegaer. Man kan tenke seg diskusjoner som tar utgangspunkt i erfaringer hos enkeltlærere kan føre til en systematisk refleksjon som igjen vil forandre undervisningspraksis på skolen. Ved å kombinere refleksjoner med et konkret problem, kan resultatet bli endringer i undervisningspraksis, og dette kan bidra til økt læringsutbytte både for elever og lærere.

Ifølge Roald (2012) fører ikke kollektive læringsprosesser automatisk til utvikling. Refleksjon kan fort bli bare prat og man går ikke dypt nok inn utfordringene, *enkelkrets-* og

dobbelkretslæring. Refleksjon er grunnleggende for å nå læring på et dypere nivå, man må utfordre mål, normer og verdier for å kunne endre de grunnleggende elementene i organisasjonen.

Når lærerne prøver å bortforklare elevresultater, vil man ikke utfordre egen praksis, og det blir vanskelig å utvikle forbedret praksis. Lærernes praksis bør utfordres dersom det skal skje endringer. Refleksjon kan føre til kunnskapsutvikling dersom den går nok i dybden. Det er viktig at diskusjoner rundt praksis er utfordrende og at de har fokus på forbedringer. For å oppnå læring på et dypere nivå, må man gjennom kollektiv refleksjon søke å oppnå *dobbelkretslæring*. Å sette et kritisk lys på sin egen undervisningspraksis kan være en øvelse ved flere skoler. Refleksjon skulle ikke bare skje på overflaten, men skulle føre til læring. Dette betyr at lærerne gjennom å reflektere i praksisfellesskap kan oppdage den tause kunnskapen. Samtidig blir de bevisst over sin egen praksis, og hva som kan bli forbedret. Det kan komme fram en ny forståelse, og nye perspektiver og måter å løse vanskelige situasjoner. Det er lett å bli gående i ring hvis man kun baserer seg på den kunnskapen som allerede finnes, og ikke bringer inn ny kunnskap.

Min studie gir tydelige indikasjoner på at aktiv deltakelse i utviklingsarbeid kan være betydningsfullt i endringer av undervisningspraksis, og at en viktig forutsetning er åpenhet omkring og vilje til å være kritisk til egen praksis. Det framkommer tydelig at erfaringer som lærere gjør alene i et klasserom, får ny verdi når man reflekterer over dem sammen med andre. Det er et ønske fra skoleledere om å drive utviklingsarbeid og få organisasjonslæring som kan gi en synlig effekt i klasserommet. Derfor er det viktig at skoleledere gir lærerne muligheten til å reflektere og sørger for at de tenker gjennom det de gjør i klasserommet, ikke bare hva, men også hvordan og hvorfor. Det er sentralt å stille utfordrende og kritiske spørsmål.

Roalds argumenter er at en enkelt lærers refleksjoner i liten grad kan påvirke skolens rutiner, men i kollegiet der flere reflekterer over sine erfaringer og egen praksis er det en mulighet for at dette igjen vil påvirke skolens rutiner og mål. Kombinasjon av individuelle og kollektive refleksjoner vil bidra til bedre undervisning. Dette understreker poenget med at fokus på elevenes læringsutbytte kan også bidra til å øke kompetanseutvikling hos lærerne. I denne sammenhengen kan man si at systematisk bruk av *enkelkrets* -og *dobbelkretslæring* kombinert med kollektiv refleksjon vil føre til å skape ny kunnskap i skolen som organisasjon, noe som indirekte kan påvirke undervisningspraksis.

På tross av økende fokus på læring i fellesskap og erfaringsdeling ser det ikke ut til at fokus på samhandling har resultert i bedre læringsprosesser på skolen. En grunn til dette kan være at hensikten med utviklingsarbeid og samarbeid må være tydelig. Både lærerne og ledere må oppleve behovet for endring. Samtidig må behovet legitimeres ut fra skolens kjerneoppgaver. Problemet er å identifisere hvilke områder skolen skal fokusere på. Hensikten med læring i fellesskap, samarbeid og erfaringsdeling er å forbedre undervisningen som elevene får.

Å sette et kritisk lys på sin egen undervisningspraksis kunne være en øvelse ved flere skoler. Refleksjon skulle ikke bare skje på overflaten, men skulle føre til dybdelæring. Dette betyr at lærerne gjennom å reflektere i samarbeidsgrupper oppdaget den tause kunnskap. Samtidig ble de bevisst over sin egen praksis, og hva som kunne vært forbedret.. Det kom fram forståelse, og nye perspektiver og måter å innramme situasjoner på ble oppdaget. Det er lett å bli gående i ring hvis en kun baserer seg på den kunnskapen som allerede finnes, og ikke bringer inn ny.

Studien gir tydelige indikasjoner på at erfaringsdeling er betydningsfullt i utvikling av egen praksis, og at en sentral forutsetning er åpenhet omkring og vilje til å være kritisk til egen praksis. Det framkommer tydelig at erfaringer som lærere gjør alene i et klasserom, får ny og større verdi når man reflekterer over dem sammen med andre.

Datamaterialet fra dette forskningsspørsmål gir noen indikasjoner på hva lærere og skoleledere mener om hvordan strategien skolebasert kompetanseutvikling kan påvirke undervisningspraksis. Både lærere og ledere poengterer aktiv deltakelse i utviklingsarbeid og vurdering av undervisningspraksis som avgjørende elementer i utviklingen av undervisningspraksis på skolen.

Når det gjelder aktiv deltakelse i utviklingsarbeid er det stor enighet blant skoleledere dette krever holdningsendring og praksisendring hos lærerne. En av skolelederne presiserer viktigheten av bottom-up initiativ for å fremme læreres deltakelse og involvering i utviklingsarbeid. De påpeker at dette foregår i uformelle sammenhenger.

Som oppsummering kan man si at betydning for endring av praksis i klasserommet handler om å lære ulike metoder, prøve ut og utveksle erfaringer for at elevene skal bli mer motivert og engasjert. Lærerne bør reflektere over hva som fremmer læring hos elevene og har praksisendringer. Å reflektere individuelt, i praksisfellesskap og i plenum er en arbeidsform som kan skape læring. Refleksjon innebærer at både lærere og skoleledere analyserer, diskuterer og deler erfaringer, noe som igjen kan bidra til varig endring i organisasjonen.

Utvikling og endringer på skolen krever at lærerne i fellesskap er villige til å sette fokus på egne erfaringer og reflektere sammen med andre kollegaer over mulige årsak og tiltak. I tillegg må lærerne være villige til å sette i gang tiltak for å løse problemer. Dette er et krevende arbeid, men gjennom systematisk refleksjon, kan skolen øke sin kunnskap om hva som skaper kollektiv læring. Åpenhet, vilje til læring og kritisk refleksjon er sentrale faktorer til vellykket utviklings- og endringsprosesser i skolen når man opplever misforhold mellom handlinger og forventet resultater.

7. KONKLUSJON

7.1 Oppsummering

Jeg vil i dette avsluttende kapitlet forsøke å besvare problemstillingen til min studie i lys av ulike perspektiver på organisasjonslæring og teoretiske perspektiver på ledelse, og resultater av mine funn. Til slutt vil jeg også reflektere over hvilke implikasjoner funnene kan ha for...

Hensikten og målet med studien har vært å undersøke hvordan man kan lykkes i utviklingsarbeid med utgangspunkt i skolelederes rolle og læreres kompetanse i videregående skoler. I denne sammenhengen har det også vært sentralt å undersøke hvordan skoleledere kan gi lærere muligheter til å utvikle seg gjennom Skolebasert kompetanseutvikling og hvilke forutsetninger som bør ligge til grunn for at lærere og skoleledere skal oppleve utviklingsarbeid som noe meningsfylt. Med utgangspunkt i dette har jeg søkt å finne svar på min problemstilling: *Hvordan påvirker strategien Skolebasert kompetanseutvikling holdninger til kollegiale utviklingsprosesser i videregående skoler?*

Gjennom intervjuer med mine informanter ved fem videregående skoler, har jeg søkt å få innsikt i hvordan både skoleledere og lærere opplever å jobbe i skoler som forsøker å skape en kultur for kontinuerlig læring og utvikling.

Det første forskningsspørsmålet som har gitt føringer til analysen i denne studien, dreier seg om hva skoleledere og lærere mener påvirker læringsutbyttet hos elevene. Noen forskere hevder at skolelederes påvirkning på lærernes engasjement og i neste omgang, elevenes læringsutbyttet, er godt dokumentert (Leithwood & Riehl 2005). På den andre siden finnes det også noen forskere som ikke fokuserer så mye på ledelsens betydning for elevenes læring. I stedet retter de oppmerksomheten mot betydningen av lærernes læring (Desimone 2009).

Basert på uttalelser fra informantene i min studie fant jeg noen faktorer som både støtter disse argumentene, og faktorer som kan fremme organisasjonslæring og kompetanseutvikling ved skolen, noe som kan bidra til å øke læringsutbyttet hos elevene. Den første faktoren er *å skape eierforhold for utviklingsarbeid* hos lærerne. Det er avgjørende at skoleledelsen kan skape et eierforhold rundt endringer på skolen og at disse endringene kan føre til meningsfylt utviklingsarbeid. Den andre faktoren er *å etablere konkrete mål og sammenhenger*. Den tredje faktoren er *å etablere praksisfellesskap* som har mulighet til å reflektere over egen praksis. Den fjerde faktoren er *tilrettelegging for læring i fellesskap og kritisk refleksjon*. Det å skape ulike møtearenaer for kollektive læringsprosesser, kritisk refleksjon over egen praksis og

erfaringsdeling, er elementer som kan gi positive effekter for økt læringsutbytte hos elevene. *Skolelederes aktive deltakelse i læreres læring* er også en vesentlig faktor fordi deres deltakelse kan påvirke deres forventninger til endringer, handling og kompetanseutvikling på skolen. Til slutt er *det å etablere rutiner for evaluering av skolens resultater og gode oppfølgingsystemer*, noe som informantene opplever som utfordrende. Grunnen til at dette oppleves som problematisk er at innspill fra skoleledere eller oppfølging ikke tolkes som en mulighet til utvikling for endring eller forbedring, men som kontroll. I disse tilfellene er lærerne ikke åpne for innspill, og de forsvarer den etablerte praksis og letter etter forklaringer utenfor klasserommet.

Informantenes uttalelser kan tyde på at hvis skoleledere deltar aktivt i kollektive læringsprosesser og stiller kritiske spørsmål om egen ledelsespraksis, og lærere involverer seg i utviklingsarbeid og reflekterer over egen undervisningspraksis, kan Skolebasert kompetanseutvikling ha en positiv effekt på læringsutbyttet hos elevene.

Det andre forskningsspørsmålet som har gitt føringer til analysen i denne undersøkelsen, dreier seg om hva skoleledere og lærere mener det er som påvirker læring i fellesskap og erfaringsdeling.

De fem disiplinene som Senge beskriver som grunnleggende i en lærende organisasjon er *systemisk tenkning, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og læring i lag* (Senge 2004).

Systemisk tenkning bidrar til å vise hvordan prosesser i en organisasjon er koblet sammen til en helhet. Endringer eller utvikling i en enhet kan påvirke eller blir påvirket av andre enheter i systemet. Mine funn viser at skoleledere legger til rette og skaper muligheter for samarbeid og kompetanseutvikling, men de sliter med å skape helhetlig samhandling og samspill i organisasjonen.

Personlig mestring er koblet til utvikling av egen visjon for arbeid i organisasjonen og fokus på læring og utvikling. Den lærende organisasjonen kan fungere optimalt dersom enkeltindivider virkelig vil og kan lære. Uttalelser fra lærerne i min undersøkelse viser at de har satt seg nye mål på grunn av deres deltakelse i utviklingsarbeid, men tidspress er en utfordring fordi de føler at de må holde hovedfokus på mange ulike områder samtidig. Skoleledere poengterer også at deres deltakelse i utviklingsarbeid har ført til at de har satt seg nye mål og fått større bevissthet rundt jobben som ledere. De hevder at de ofte tenker på

hvordan de kan motivere kollegiet til å utvikle seg individuelt og som en del av en lærende organisasjon.

Mentale modeller brukes av Senge for å identifisere den forståelsen som den enkelte ansatte har av hvordan organisasjonen fungerer. En sentral utfordring blir å kunne bringe mentale modeller frem og gjøre dem til gjenstand for felles refleksjon. På dette grunnlaget kan en bedre forståelse for organisasjonens grunnleggende prosesser utvikles. Funnene i min studie viser at flertallet av skoleledere hevder at de bidrar til læreres felles refleksjon over egen praksis til en grad. De påpeker at det å sette av tid og skape møtearenaer til å diskutere konkrete temaer kan føre til at lærerne reflekterer over egen praksis. Lærernes opplevelse av å måtte utfordre sine mentale modeller kontinuerlig kan tolkes som en kontroll- mekanisme som ofte kan føre til motstand mot endringer i organisasjonen.

Utviklingen av en *felles visjon* innebærer å skape prosesser som utvikler en felles retning blant medlemmene i organisasjonen. Utfordringen er å bidra til å forme felles retning for utviklingsarbeid. Funnene i min studie viser at skolens visjon i stor grad tilhører ledelsen. Dette kan tyde på at utviklingen av en felles visjon oppfattes av lærerne som en kontrollerende prosess fordi de blir presset inn i samarbeid med andre kollegaer. Senge (2004) hevder at en leder bør oppmuntre ansatte til å skape en visjon som virkelig oppleves som felles for alle. Utfordringen er at det er avgjørende at hele kollegiet deltar aktivt for å sikre et eierforhold til utviklingsarbeid.

Den siste disiplinen er evnen til *læring i lag* hvor poenget er at medlemmene kan lære av hverandre slik at gruppen fremstår som noe mer enn summen av medlemmene. Læring i lag er et kollektivt fenomen hvor samspillet mellom medlemmene i gruppen er en sentral forutsetning for læring. Skolens visjon legger vekt på at lærerne utfordrer hverandre gjennom samarbeid, kollektiv refleksjon og erfaringsdeling. Dette oppleves som en utfordring fordi det kreves at lærerne, som setter pris på autonomi i sin yrkesrolle, jobber kollektivt og lærer av hverandre.

Lave og Wengers tanker om situert læring, og Wengers sosiale læringsteori og forståelse av begrepet praksisfellesskap, er sentrale når man diskuterer læring i fellesskap og erfaringsdeling på skolen. Fokus skiftes fra individet til deltakelsen i sosial praksis. En deltakelse som er en omfattende og aktiv prosess der individet utvikler sin identitet i samhandlingen med sosiale omgivelser i praksisfellesskap (Wenger 1998:4).

Teorien om praksisfellesskap gir noen føringer for hvordan lærere kan samarbeide på en god måte og bidra til å heve kvaliteten på skolen. Kollektiv læring skjer når lærere samarbeider i et fellesskap omkring praktiske oppgaver knyttet til undervisningspraksis og deler et felles gjensidig engasjement. Det finnes muligheter for tilrettelegging av læring i fellesskap og erfaringsdeling, men det finnes også utfordringer når utviklingsarbeidet skal tilrettelegges.

Hensikten med deltakelsen i ulike praksisfellesskap er å forbedre undervisningspraksis gjennom refleksjon og deretter bidra til større læringsutbytte hos elevene. Lærernes innvirkning og engasjement kan være en viktig årsak til bedre resultater på skolen. Når hele kollegiet har innflytelse på nøkkelområder som skolekultur, felles visjon, verdier eller satsingsområder i utviklingsarbeid eller vurdering, kan dette gi bedre læringsresultater for elevene.

Når det gjelder erfaringsdeling, viser noen studier at kontinuerlig deling av erfaringer er nødvendig for at lærere skal utvikle seg og bli bedre lærere (Timperley mfl. 2007). Det er vesentlig at den tause kunnskapen blir artikulert og gjort synlig i kollegiet. Det er sentralt at lærerne synliggjør og deler sine relevante erfaringer og kunnskaper, noe som kan føre til handlinger for elevenes læring.

Skolelederens og lærerens holdninger til kollektiv læring ser ut til å være sentralt for utviklingsarbeid. Organisering, struktur og utviklingsprosjekter er nødvendige i arbeidet med utvikling i skolen, men samtidig må man ikke glemme at det alltid er en risiko for at tiltakene som settes i verk ikke fører til endringer i praksis eller til utvikling av ny kunnskap. I tillegg kan det å utfordre etablert praksis og kunnskap føre til motstand hos lærerne.

Uttalelser fra informantene blant skoleledere viser at de setter av tid og rom til samarbeid. Samtidig hevder noen lærere at mål og satsingsområder til utviklingsarbeid er lite forankret og kjent for lærerne, noe som kan føre til motstand mot endringer i lærernes undervisningspraksis. Uttalelser fra skoleledere viser at utfordringen er å finne en god balanse mellom å oppmuntre lærernes læring i fellesskap og erfaringsdeling og fremme en kultur for kontinuerlig læring på et organisasjonsnivå. En annen utfordring er å stimulere etablering av praksisfellesskap og støtte dem slik at de ikke forsvinner.

Funnene i min studie viser at skoleledere opplever noen sentrale utfordringer i utviklingsarbeid. For det første handler det om å sette av tid for læring i fellesskap, erfaringsdeling og refleksjon. Det er viktig at lærerne har mulighet til å lære av hverandre. For

det andre må utviklingsarbeid på skolen ha konkrete mål som er relevante for elevenes læring. For det tredje er det sentralt å ha en kollektiv kultur for samarbeid og refleksjon over egen praksis.

Peter Senge hevder at «lærende organisasjoner innebærer et nytt syn på lederskap» (Senge 2004:343). I en lærende organisasjon er ledere konstruktører, forvaltere og lærere. I en skolesammenheng kan man si at en skoleleder må endre sine egne mentale modeller hvis han/hun vil utfordre lærerne til å endre deres. Det er sentralt at de kan motivere lærere til å skape felles visjoner og mål for skolens utvikling. I tillegg bør de ha kunnskap om hva som skjer i klasserommet, stille krav til seg selv og sine ansatte, og sørge for at lærerne får muligheter til å dele erfaringer, utvikle kunnskap og reflektere over praksis i fellesskap.

Ut fra et ledelsesperspektiv kan man si at ledelsen av praksisfellesskap er distribuert mellom ulike aktører i praksisfellesskapet fordi alle bidrar og påvirker læringsprosessen på en eller annen måte. Men i praksis finnes det alltid personer i et praksisfellesskap som fremstår med mer innflytelse enn andre, eller personer som er mer kritiske til endringer enn andre.

Distribuert perspektiv på ledelse kan kaste lys over strategien Skolebasert kompetanseutvikling fordi ledelse av Skolebasert kompetanseutvikling ikke utføres av en enkelt person alene, men blir utført av ulike aktører på ulike arenaer i ulike sammenhenger.

Når det gjelder ledelse av kollektive læringsprosesser fra et distribuert perspektiv, man kan si at distribuert ledelse er et perspektiv som inkluderer ulike aktører som deltakere i ledelsesprosesser, og fjerner seg fra en formell forståelse av ledelse. Uttalelser fra skoleledere viser at ansvaret for det pedagogiske utviklingsarbeidet er distribuert i ledergruppen, men det blir ikke et kollektivt ansvar å lede kollektive læringsprosesser, noe som betyr at lærerne ikke utøver ledelsespraksis. Det bør ikke tas for gitt at ansvaret for ledelsen av utviklingsarbeid skal ligge hos formelle skoleledere fordi medvirkning i beslutningsprosesser kan føre til at lærerne får et eierforhold til utviklingsarbeid.

Det er en stor enighet blant lærerne om at det er avgjørende å ha et eierforhold til utviklingsarbeid med bottom-up initiativ for å øke involvering og engasjement hos lærerne. I en skole med distribuert ledelse er både skoleledere og lærere opptatt av hvordan alle aktører involverer seg i utviklingsarbeid på skolen. Ifølge Roald (2012) kan dette skape et felles ansvar og retning i organisasjonen.

Det er noen utfordringer relatert til distribuert ledelse, for eksempel at delegering av ledelsesansvar må gis til lærerne som har kunnskap og ekspertise, men trenger myndighet til å ta beslutninger.

Det tredje forskningsspørsmålet som har gitt føringer til analysen i denne studien dreier seg om hvordan skoleledere og lærere mener at strategien Skolebasert kompetanseutvikling kan påvirke undervisningspraksis.

Hensikten med strategien Skolebasert kompetanseutvikling er «å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid» (Utdanningsdirektoratet 2013:7). Arbeidet med Skolebasert kompetanseutvikling kan gjennomføres om skoleledere og lærere sammen har vilje og evne til å involvere seg i læringsprosesser over tid for å fremme læring og utvikling på skolen. Hensikten med denne strategien er å koble sammen læreres læring med tilrettelegging av elevenes læring.

Datamaterialet fra min studie gir noen indikasjoner på at både skoleledere og lærere hevder at aktiv deltakelse i utviklingsarbeid og vurdering av egen praksis er avgjørende elementer i utvikling av praksis på skolen. Flertallet av skoleledere sier at aktiv deltakelse i utviklingsarbeid ikke er nok, og at dette også krever holdningsendring og praksisendring hos lærerne.

En kultur for kontinuerlig læring og kritisk refleksjon er sentrale faktorer til å endre undervisningspraksis. Det handler om å lære å lære og lære av hverandre. Argyris & Schon (1996) hevder at systematisk bruk av enkelkrets- og dobbelkretslæring kombinert med kollektiv refleksjon vil føre til å skape ny kunnskap i skolen som organisasjon, noe som indirekte kan påvirke undervisningspraksis. Deuterolæring er et læringssystem hvor kritisk refleksjon over egen praksis vil være et viktig grunnlag for å oppnå endringer på skolen. Dette krever at lærerne må stille kritiske spørsmål og kontinuerlig reflektere sammen med andre over den beste måten å planlegge, gjennomføre og vurdere praksis på. Roald (2012) er også enig med Argyris & Schons argument om at refleksjon er grunnleggende for å nå læring på et dypere nivå. Man må utfordre normer, verdier og mål for å kunne endre grunnleggende elementer i organisasjonen.

Som oppsummering kan man si at kraften i utviklingsarbeid ligger i holdninger til kollektiv læring og kompetanseutvikling, ikke bare hos skoleledere, men i hele kollegiet. Kraften ligger i å utløse den tause kunnskapen som finnes i kollegiet, gjennom å involvere alle lærerne i

individuelle og kollektive læringsprosesser. Kraften ligger i å skape trygghet, tillit og gjensidig respekt mellom skoleledere og lærere.

7.2 Implikasjoner

Denne studien har for meg ikke bare vært veldig lærerik i forhold til å skaffe kunnskap om hva som skjer med utviklingsarbeid i videregående skoler og det å lære teorier om organisasjonslæring og ledelse. Jeg har i tillegg lært mye om vitenskapelig forskning,? det kvalitative forskningsintervjuet sett i sammenheng med metode.

Min undersøkelse har fokusert på skolelederes og læreres fortellinger om utfordringer og forutsetninger for læring i fellesskap og erfaringsdeling, deres meninger om hva som påvirker undervisningspraksis, og eventuelt hva som påvirker læringsutbyttet hos elevene i forbindelse med strategien Skolebasert kompetanseutvikling. Med utgangspunkt i min studie, mener jeg at det kunne være interessant å undersøke i hvilken grad elevene opplever økt læringsutbytte, endringer i undervisningspraksis og mer relevant undervisning i forbindelse med Skolebasert kompetanseutvikling. Er det indikatorer på at elevene er mer motiverte i forhold til hvordan lærere planlegger, gjennomfører og vurderer sin undervisning? Opplever elevene at de lærer mer? Får elevene bedre resultater på grunn av skolebasert utviklingsarbeid? Dette er eksempler på spørsmål som kunne gitt et bilde av i hvilken grad denne strategien helt konkret kommer elevenes læring til gode.

8. LITTERATURLISTE

Argyris, C., & Schon, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, method and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Argyris, C. (2003). A Life Full of Learning. *Organization Studies* 24 (s. 1178-1192)

Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring- om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bjørnsrud, H. (2015). *Skolebasert kompetanseutvikling- Organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Desimone, L.M. (2009). IMproving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher* 38(3).

Dysthe, O. (1999): «Ulike perspektiver på teori og læring». *Bedre Skole*

Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-73). Oslo: Abstrakt forlag.

Ekholm, M., Lund, T., Roald, K & Tislevoll. B. (2010). *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ertsås, T. I. & Irgens E. J.: Fra Individuell erfaring til felles kunnskap: Når kompetanseutvikling er et virkemiddel for å skape bedre skoler. I Postholm, M. B. (2014). *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fullan, M. (2007). *Teacher for Teacher Excellence Debate*.

Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Glosvik, Ø. (2006). Den femte disiplinen som skuleleiing. I Ø. Glosvik, & K. Roald (Red.), *Nokre teoretiske perspektiv på leiing av lærende skular: undervegstekster* (s. 15-35). Rapport nr. 8/2008. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Glosvik, Ø. (2008). Organisasjonsteoretiske perspektiv i utdanningsleiing. I K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo, (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 95-116). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Glosvik, Ø., Langfeldt, G. & Roald, K. (2014). *Rektorrollen- Om å skape ledelse i skolefellesskapet*. Oslo: Cappelen Damn.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoden*. Bergen: Fagbokforlaget.

Grøterud, M. og Nilsen, B. S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hagesæter, A. (2007). Å endra samarbeidskulturen i skulen I: Lægdene, Ø. (red.): *Skolekultur i fokus*. 2. utgave. Høyskoleforlaget.

Halvorsen, K. A. (2012): Distribuert ledelse. I Postholm, M. B. (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. London & New York: Routledge.

Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007): Distributed leadership and organizational change: reviewing the evidence. *Journal of Educational Change* (8) (s. 337-347).

Harris, A. (2008). *Distributed leadership*. New York: Routledge

Helstad, K. (2011). Ledelse og lærerarbeid i videregående skole – vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I Møller, J. & Ottesen, E. (red.) *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.

Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid. I Andreassen mfl. *Kompetent skoleledelse*. Tapir.

- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobson, S. (2011): Leadership effect on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management* 25 (s. 33-44).
- Jensen, R. og Ass, M. (2011). *Å utforske praksis i Grunnskolen*. Cappelen Damm AS.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., et al. (2007). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kofman, F. & Senge, P. (1993): *Communities of Commitment: The Heart of Learning Organizations*. American Management Association.
- Krogh, G., Nonaka, I., Ichijo, K. (2011). *Slik skapes kunnskap: hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkninger i organisasjoner*. Oslo: Akademika.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Adnotam Gyndendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (2006). *Changing leadership for changing times*. Open University Press.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W. Firestone & Riehl (Eds), *A new agenda: Directions for research on educational leadership*. New York: Teachers College Press.
- Levin, B. (2010). *How to change 5000 schools: A practical and positive approach for leading change at every level*. Harvard: Harvard Education Press.
- Lillejord, Sølvi (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget

- Lillejord, Sølvi (2011). Kunsten å være rektor. I Møller, J. & Ottesen, E. (red.). *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget
- Madsen, J. (2010). Må lærerne eier prosjektet for vi skal lykkes i arbeidet med å utvikle skolen? I: Ekholm, M., Lund, T., Roald, K & Tislevoll. B. (2010). *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH, red. 2006. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfagsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer: Oslo.
- Mulford, B. & Silins, H. (2003): Leadership for organization learning and improved student outcomes- what do we know? *Cambridge Journal of Education* 33 (2) (s. 175-195).
- Mulford, B. & Silins, H. (2011): Revised models and conceptualization of successful school principalship for improved student outcomes. *International Journal of Educational Management* 25 (s. 61-82)
- Møller, J. (2009): Skoleledere som fanebærere. *Bedre Skole* nr. 3 (s. 9-16)
- Møller, J. (2013). Ledelse og kvalitetsutvikling i skolen. I : *Praktisk-pedagogisk utdanning-en antologi*. Fagbokforlaget
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011): Styring, ledelse og kunnskapsutvikling I skolen. I Møller, J. & Ottesen, E. (red.). *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006): Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo, (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 136- 147)). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Postholm, M.B. (2008). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7) (s. 1717-1728).
- Postholm, M.B. (2010). Refleksjonen: en nøkkelaktivitet i læreres læring. I Aamotsbakken, B. (red.). *Læring og medvirkning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M.B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017.

Utdanningsdirektoratet 2013.

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Roaldset, D. (2013): Skolekulturen- en indikator på skolens sunnhetstilstand. *Bedre Skole* nr. 2 (s. 50- 55)

Robinson, V. Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what Works and why (Best Evidence Synthesis Interaction)*. Auckland: University of Auckland

Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rundberg, M. (2009): Wengers praksisfellesskap. *Bedre Skole* nr. 3 (s. 54-59).

Sammons, P., Gu, Q., Day, C. & Ko, J. (2011): Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. *International Journal of Educational Management* 25 (s.83-101).

Schon, D.A.(1983). *The Reflective Practioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.

Senge P (2004). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.

Spillane, J. (2005): Distributed Leadership. *The Educational Forum*. Volume 69 (s. 143-150)

Spillane, J. (2005). Primary school leadership: how subject matters. *School Leadership and Management* 25 (4) (s.383-397).

Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass Leadership Library in Education.

Stoll, L., Bolam, R., MacMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4) s. 221-258.

- St. meld. nr. 30 (2003-2004) «*Kultur for læring*» Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St. meld. nr. 19 (2003-2004) «*Tid til læring*» Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St. meld. nr. 31 (2007-2008) «*Kvalitet i skolen*» Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St. meld. nr. 11 (2008-2009) «*Læreren, Rollen og Utdanningen*» Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St. meld. nr. 31 (2009-2010) «*Tid til læring*» Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St. meld. nr. 22 (2010-2011) «*Motivasjon- Mestring- Muligheter – Ungdomstrinnet*» Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional Learning and Development*. Best Evidence Synthesis Iteration. University of Auckland.
- Tingleff Nielsen, L. (2012). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet: en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. Ph.d.-avhandling. København: Forlaget UCC
- Toole, J. C. & Louis, K. S. (2002). The role of professional learning communities in international education. I Leithwood, K. & Hallinger, P.(red.) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (s. 245-279) Dordrecht: Kluwer.
- Utdanningsdirektoratet 2013: *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*.
- Vescio V., Ross D. & Adams A.(2008) : A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education* 24(s. 80-91)
- Wadel, C. (2004). *Læring i lærende organisasjoner*. Seek AS: Flekkefjord.

Wadel, C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: Lillejord, S. og Fuglestad, O.L. (red). *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlag.

Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Aas, M. (2011): Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap. I Møller, J. & Ottesen, E. (red.). *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.

VEDLEGG

Øyvind Glosvik
Avdeling for lærerutdanning og idrett Høgskulen i Sogn og Fjordane
Postboks 133
6851 SOGNDAL

Vår dato: 02.11.2015

Vår ref: 45108 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45108	<i>Hvordan påvirker strategien "skolebasert kompetanseutvikling" holdninger til kollegiale utviklingsprosesser i videregående skoler?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Øyvind Glosvik</i>
Student	<i>Montserrat Løvaas</i>

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 meldeskjemaet, 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, 10.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

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@sv.uit.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Montserrat Løvaas monlov@hfk.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 45108

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder etterfølger Høgskulen i Sogn og Fjordane sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 10.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent ved studiet «Master i Organisasjon og Ledelse» ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, og jeg holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Problemstillingen for oppgaven er « **Hvordan påvirker strategien «skolebasert kompetanseutvikling» holdninger til kollegiale utviklingsprosesser i videregående skoler?**»

Jeg ønsker å undersøke hvilke faktorer må være til stede for at læring i fellesskap og erfaringsdeling aktiveres. Jeg er interessert i å finne ut mer om hvordan læreres erfaringer med skolebasert kompetanseutvikling kan bidra til å heve kvaliteten på deres undervisningspraksis. Videre er jeg interessert i hvordan læreres erfaringer og ledelses rolle kan bidra til å øke læringsutbytte hos elevene.

For å finne ut noe om dette, planlegger jeg å intervju 10 personer (rektor/assisterende rektor, to avdelingsledere og noen lærere) i videregående skole. Intervjuene vil ta omtrent en time å gjennomføre, og jeg vil ta lydopptak og notater underveis. Planen min er å gjennomføre intervjuene i november/ desember 2015. Dersom det er aktuelt for deg å delta, blir vi sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med i undersøkelsen. Underveis har du når som helst, og uten begrunnelse, mulighet til å trekke deg. Da vil alle eventuelle data gitt av deg bli slettet. Generelt vil opplysninger gitt i intervjuene bli behandlet konfidensielt. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Alle opplysninger anonymiseres og lydopptak slettes når oppgaven er ferdig. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Planlagt innlevering er i juni 2016.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Dersom du lurer på noe, kan du ringe meg på 974 22 415, eller sende en e-post til monlov(a)hfk.no. Du kan også kontakte veilederen min Øyvind Glosvik ved Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Med vennlig hilsen

Montserrat Løvaas

Innhenting av samtykkeerklæring

Jeg viser til informasjonsskrivet om mitt mastergrads-prosjekt med forespørsel om å delta på et intervju. Dersom du takker ja til å delta, være vennlig å returnere dette arket med underskrift.

Samtykkeerklæring:

Navn og stilling:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Dato..... Signatur.....

e-post.....

Vedlegg 3: Intervjuguide

Bakgrunn: Hvilken utdannelsesbakgrunn har du? Hvilken tidligere arbeidserfaring har du? Erfaring med utviklingsarbeid: Hvor lenge har du jobbet her?	Oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet
Senges disipliner:	
Personlig mestring	Lærere og skoleledelse: 1. Kan du fortelle om hva personlig vekst har vært for deg de siste årene? 2. Har din deltakelse i utviklingsarbeid ført til at du har satt deg nye mål?
Mentale modeller	Lærere: 1. Hvordan opplever du at utviklingsarbeid har påvirket din evne til refleksjon? 2. Opplever du at skoleledelsen bidrar/ ikke bidrar til felles refleksjon rundt undervisningspraksis? Skoleledelse: 1. På hvilken måte opplever du at skoleledelsen bidrar/ikke bidrar til læreres felles refleksjon rundt undervisningspraksis? Gi eksempler på hvordan. 2. Opplever du at din rolle som skoleleder bidrar/ ikke bidrar til endringer?
Felles visjon	Lærere: 1. Hvordan opplever du at samarbeidskulturen påvirker din opplevelse av fellesskap? 2. Har du et eksempel av at du har fått en høyere grad av forståelse i forhold til endringsprosesser, og hva tror du er grunnen til dette? Skoleledelse: 1. Opplever du som skoleleder at ledelsen bidrar til å skape et felles bilde av fremtiden? 2. Har du opplevd at kollegiet har fått en høyere grad av forståelse i forhold til endringsprosesser, og hva tror du er grunnen til dette?

<p>Gruppelæring/Læring i lag</p>	<p>Lærere:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hvordan opplever du at det reflekteres over eksisterende praksis på fellesmøter og seksjonsmøter? Stilles det spørsmål til eksisterende praksis? Eksisterer oppfølging og støtte fra ledelsen? 2. Hvordan opplever du at fokus på utviklingsarbeid og delingskultur har preget læring i lag? 3. Hvordan opplever du at ledelsen bidrar til dialog og gruppelæring i kollegiet? <p>Skoleledelse:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hvordan tilrettelegges gruppelæring på skolen? 2. Er det god kommunikasjon mellom avdelinger og skoleledelsen?
<p>Systemisk tenkning</p>	<p>Lærere:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hvordan opplever du at utviklingsarbeid har vært organisert? 2. Opplever du at det er noe vanskelig for deg i utviklingsarbeid? 3. Opplever du at det er ting ledelsen kunne gjort annerledes i utviklingsarbeid? 4. Hvordan opplever du at ledelsen påvirker delingskultur i organisasjonen? 5. Hva opplever du at kunne vært gjort annerledes? <p>Skoleledelse:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hvordan er utviklingsarbeid organisert på skolen? Er det noen utfordringer? 2. Hvordan påvirker ledelsen delingskultur i organisasjonen? 3. Hva opplever du som skoleleder at kunne vært gjort annerledes? Hvorfor?

Hva mener skoleledere og lærere det er som påvirker læring i fellesskap og erfaringsdeling?

Lærere:

1. På hvilken måte tenker du at arbeidet med utviklingsarbeid kan bidra til læring og erfaringsdeling?
2. Hvilke forutsetninger er til stede de gangene du opplever det som meningsfylt i forhold til formålet? Kan du gi eksempler?
3. Hva kan hindre at man opplever å lykkes? Kan du gi eksempler?
4. Hvordan kan du balansere mellom å lære kontinuerlig og utføre daglige oppgaver?

Skoleledelse:

1. Hvilke strategier har du for at lærerne skal lære i egen praksis? (struktur, strategi og arbeidsprosesser)
2. Hvordan opplever du at lærere ser på å utvikle/endre egen praksis?
3. Opplever du spesielle utfordringer med å lede skolebaserte utviklingsprosjekter?
4. Hvordan tilrettelegges det for at lærerne får tid til å samarbeide om fag? (Er lærerne organisert trinnvis eller i henhold til fag på arbeidsrommene? Er det faste fagmøter på skolen? Hvor ofte foregår disse møtene?)
5. Er ansvaret for det faglige samarbeidet distribuert i personalet? I så fall på hvilken måte? Følger du opp det som skjer på fagmøtene? (Evt. referater.)
6. Hva brukes samarbeidstiden til? (hensikten). Tror du det er mest samarbeid om konkret faglig innhold, eller er det mer samarbeid om planlegging og det som skal skje fremover?

<p>Mener lærere og skoleledere at strategien «skolebasert kompetanseutvikling» påvirker undervisningspraksis?</p>	<p>Lærere og skoleledelse:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. På hvilken måte kan «skolebasert kompetanseutvikling» bidra til å utvikle undervisningspraksis? Kan du gi eksempler? 2. I hvilken grad diskuterer lærere på skolen hvordan læreres undervisningspraksis kan hjelpe elevene å lære bedre og å nå målene sine? 3. Hvordan kan du som lærer vurdere egen praksis alene og sammen med andre? Hva diskuterer du med andre? Praktiske utfordringer eller innhold og arbeidsmåter?
<p>Hva mener lærere og skoleledere det er som påvirker læringsutbyttet hos elevene, og hva er eventuelt sammenhengen med strategien «skolebasert kompetanseutvikling»?</p>	<p>Lærere:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. I hvilken grad og på hvilken måte tenker du det er viktig at lærerne gis ansvar i skolens utviklingsarbeid? 2. Hvordan vet du at det du gjør har læringseffekt for eleven? <p>Skoleledelse:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hva er viktig at ledelsen bidrar med og legger til rette for? 2. I hvilken grad mener du at skolens strategier/satsingsområder bidrar til at elevene lykkes med sin læring? 3. Hva gjør du for å følge opp det faglige arbeidet som skjer i klasserommet? 4. Hvilke metoder bruker skolen for å involvere elevene i diskusjonen om hva det skal legges vekt på i læringsprosessen? 5. I hvilken grad bruker skolen sine egne resultater (data fra elevundersøkelse eller undervisningsevalueringer) systematisk for å utvikle egen praksis?