



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave i organisasjon og ledelse

MR691, Masteroppgåve Organisasjon og leiing

Predefinert informasjon

Startdato:	27-05-2021 00:00	Termin:	2021 VÅR1
Sluttdato:	11-06-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MR691 1 MA 2021 VÅR1		

Deltaker

Navn:	Heidi Anita Særsten Solheim
Kandidatnr.:	220
HVL-id:	223634@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	36950
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Inneholder besvarelsen Nei
konfidensielt
materiale?:

Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
uitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn: Heidi Solheim
Gruppenummer: 45
Andre medlemmer i gruppen: Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Profesjonsfellesskap og skuleutvikling

Professional environment and school development

Heidi Anita Særsten Solheim

Masterstudium i organisasjon og leiing – utdanningsleiing
Fakultet for økonomi og samfunnsvitskap.
Institutt for samfunnsvitskap.

11.06.21

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Føreord

Denne masteroppgåva markerer avslutninga på eit fireårig læringslaup i organisasjon og leiing ved HVL. Det å vere student parallelt med full stilling har vore krevjande. Samtidig er det nett dette, å knyte saman praksis og teori, som har gjort det ekstra verdfullt, for både fagleg og personleg utvikling.

Møte med fagleg dyktige førelesarar, rettleiarar og engasjerte medstudentar, som alle har delt raust av eigen kunnskap og erfaringar, har gjort det verdt å stå i. For meg er ikkje dette slutten, men ein del av den livslange læringssti.

Det er mange som har bidrege og fortener takk!

Ei stor takk til skuleleiarar og lærarar som brukte av si tid, og delte erfaringar og tankar med meg. Intervjudata frå skuleleiarar og lærarar utgjer viktig grunnlag for studiet.

Takk til rettleiar Gunn Vedøy for konstruktive tilbakemeldingar, spørsmål til refleksjon, nyttige innspel og hjelp til å halda meg på rett spor.

Vidare vil eg takke arbeidsgivar for å ha gitt meg moglegheit og støtte til å gjennomføre studie.

Og sist, men ikkje minst, vil eg takke for all den tolmod mann og barn har synt, og korleis dei har motivert og støtta meg til å stå laupet ut.

Kvinnherad, juni 2021

Heidi A. Særsten Solheim

Samandrag

Problemstillinga i dette forskingsprosjektet er: Korleis opplever og handterer leiarar og lærarar at profesjonsfagleg fellesskap i bunden tid bidrar til skuleutvikling?

Føremålet med studiet har vore kunnskapsutvikling, med mål om auka forståing for korleis dei som står i praksis erfarer og handterer ny regulering, og korleis dette vert forstått og praktisert, i ein allereie etablert organisasjon, med sin struktur og kultur.

Forskingssprosjektet er eit casestudie, med hermeneutisk tilnærming, Det er nytta kvalitativ metode og semistrukturert intervju. To skuleleiarar og fem lærarar har delt erfaringar og refleksjonar frå eigen skulekvardag. Gjennom temabasert analyse er det søkt etter mønster og tendensar i det empiriske materialet. Det er dette som dannar grunnlag for dei overordna funna. Det overordna teoretiske rammeverket bygger på Scott (2014) sin institusjonelle teori om tre pilarar; den regulative, den normative og den kulturelt-kognitive. Føresetnaden for ein lærande organisasjon er at det er relasjon mellom dei tre grunnpilarane.

I studiet finn eg at det er lagt til rette for ulike formelle profesjonsfaglege fellesskap i casene. Informantane seier at dei opplever auka behov for å samarbeide. Lærarane fortel at dei vil ha systematikk i utviklingsarbeidet. Det må opplevast meningsfullt, og ta utgangspunkt i arbeidet i klasserommet. Leiarane seier dei er medvitne på nye føringar og eiga rolle. Tydlegare rammer og innhald for det profesjonsfaglege fellesskapet er i endring og utvikling.

Mi vurdering er at leiarane møter nye regulative føringar med å gjere endringar i skulen sine normative retningslinjer. Dei tilsette er meiningssøkane, og agerer ut frå sine opplevingar av røynda. Det er ein pågåande dynamisk prosess der nye føringar og prinsipp møter skulen sin struktur og kultur. Det er relasjon og spenning mellom grunnpilarane; den regulative, den normative og den kulturelt-kognitive (Scott, 2014).

Summary

The research question of the current project is as follows: To what extent do the management and the teachers experience the professional fellowship during set hours to contribute to the development of the school?

The purpose of the study relates to the production of knowledge, with the aim of enhancing the understanding of how those involved in the praxis of teaching experience and handle new regulations, and how these regulations are understood and practiced within an organization that is already well established in terms of structure and culture.

The research project is a case study of hermeneutic approach, utilizing a qualitative method and semi structured interviews. Two heads of school and five teachers have shared their experiences and reflections concerning their work. Through a theme-based analysis, patterns and tendencies have been explored in relation to the empirical material, constituting the foundation for the primary findings. The main theoretical framework draws upon Scott's (2014) institutional theory suggesting three pillars: the regulative, the normative and the cultural-cognitive. The condition for a successful educational organization is the relation between these three fundamental pillars.

Based upon the cases in my study, I find that the conditions for different formal professional fellowships have been met. The informants express that they experience an enhanced need to cooperate. The teachers express the need for a greater consistency in relation to developing their work. There is a desire for the work to feel meaningful, and this sense needs to be built upon the actual work within the classroom. The heads of the schools claim to be conscious of the influences of new regulations and their own roles regarding these. A clearer framework and content for the professional fellowships are undergoing change and growth.

My assessment is that the school managements are meeting the new regulative objectives by altering the normative guidelines of the schools. The employees are searching for meaning and are acting upon their experience of reality. There is an ongoing dynamic process, where new premises and principles are meeting the structures and cultures of the school. There is both relation and tension between the three fundamental pillars: the regulative, the normative and the cultural-cognitive (Scott 2014).

Innhald

1.0 Innleiing	7
1.1 Presentasjon av problemstilling og forskingsspørsmål	8
1.2 Avgrensingar	10
1.3 Oppbygging av oppgåva	11
2.0 Bakgrunn og tidlegare forskning.....	13
2.1 Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem og ny styringsreform.....	13
2.2 Arbeidstidsavtale for lærarane	15
2.3 Profesjonsetikk og etisk plattform	16
2.4 Skulebasert kompetanseheving.....	16
2.5 Eigen bakgrunn og erfaringar	18
3.0 Teoretisk rammeverk.....	21
3.1 Sentrale omgrep	21
3.2 Grunn pilarar for ein institusjon	24
3.2.1 Den regulative pilaren.....	24
3.2.2 Den normative pilaren.....	25
3.2.3 Den kulturelt- kognitive pilaren.....	27
3.3 Handlingsteoriar	29
4.0 Metode.....	31
4.1 Metodisk tilnærming.....	31
4.2 Kvalitativ metode	32
4.2.1 Semistrukturert intervju	32
4.2.2 Utval og rekruttering av informantar	34
4.2.3 Intervjuguide	35
4.3 Datainnsamling og transkribering	36
4.4 Analyse og tolking av data	38
4.5 Validitet	40
4.6 Reliabilitet	41
4.7 Etske dilemma	42
4.7.1 Eiga rolle og ståstad	42
5.0 Empiriske funn	45
5.1 Dalen skule	45
5.1.1 Korleis vert det lagt til rette for profesjonelt læringssamarbeid i skulen?.....	46
5.1.2 Kva kjenneteiknar innhaldet i det profesjonelle læringssamarbeidet i skulen ?.....	47

5.1.3 Kva legg lærarar og leiarar i profesjonsfellesskap og skuleutvikling?	48
5.2 Vika skule	51
5.2.1 Korleis vert det lagt til rette for profesjonelt læringssamarbeid i skulen?	51
5.2.2 Kva kjenneteiknar innhaldet i det profesjonelle læringssamarbeidet i skulen?	52
5.2.3 Kva legg lærarar og leiarar i profesjonsfellesskap og skuleutvikling?	53
5.3 Oppsummering	55
6.0 Analyse og drøfting	57
6.1 Skulane sin struktur for læringssamarbeid	58
6.1.1 Rammer og lærande møte	59
6.1.2 Auka behov for å samarbeide	61
6.2 Skulen sin kultur for læringssamarbeid	66
6.2.1 Innhald og tema i det profesjonsfaglege fellesskapet	68
6.2.2 Skulebasert vurdering	70
6.3 Leiing for utvikling og læring	73
6.3.1 Lokal forankring av utviklingsarbeid.....	77
6.3.2 Lærarane sin medverknad og rolle i kvalitetsarbeidet	81
6.3.3 Frå uttalt teori til kollektiv profesjonsutøving	84
6.4 Oppsummering av analyse og drøfting	86
7.0 Avslutning	91
Litteratur	95
Vedlegg	99
Figur- og tabelloversikt	99

1.0 Innleiing

Tema for forskingsprosjektet er profesjonsfellesskap og skuleutvikling. I nasjonale styringsdokument ligg føringar, intensjonar og ambisjonar for innhaldet i norsk grunnskuleopplæring. Ulike reguleringar har som formål å sikre likeverdig og rettferdig tilbod, og praksis som bidrar til at overordna samfunnsmandat for skulen vert nådd. Frå hausten 2020 skal innhaldet i ny *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) danne grunnmuren for arbeidet i skulane.

Å innføre nye reformer er eit politisk styringsreiskap, der formålet mellom anna er å nå nye politiske målsettingar og løysa utfordringar i samfunnet. Skulen sitt samfunnsoppdrag dei siste åra er i større grad retta mot skulane som arena for danning og utdanning, med eit auka fokus på framtida. Samfunnet er i stadig endring, mot ei ukjend framtid. Dette betyr at skulane ikkje kan eksistere i eit vakuum. Nye reformer kan sjåast på som aktivt og medvite forsøk frå politisk hald på å endre strukturelle og kulturelle trekk ved organisasjonen.

Det nye læreplanverket for grunnopplæringa som tredde i kraft hausten 2020, er ei stor reform i norsk skulehistorie. Ny *Overordna del* (Kunnskapsdepartementet, 2017) er ei konkretisering av formålsparagrafen i opplæringslova § 1-1. I dette ligg politiske ambisjonar for grunnleggjande verdiar, haldningar og prinsipp som skal prege innhaldet i norsk grunnskule. Eitt av prinsippa seier noko om profesjonsfellesskap og skuleutvikling. Dette legg føringar for at leiarar, lærarar og andre tilsette skal bidra inn i profesjonsfagleg fellesskap, der refleksjon over verdiar, vurdering og utvikling av praksis skal vera sentralt. Læringssamarbeid med målsetting om kvalitetsutvikling - slik at undervisning og praksis til ei kvar tid er av ein slik standard, at den bidrar positivt til elevane si læring og utvikling. Forskrift er ikkje noko ein kan velje vekk, og det er politisk ambisjon om at prinsippet vert operasjonalisert i skulen sin praksis. Skulane må tolke innhaldet, i dette ligg det eit handlingsrom for korleis det vert omsett i praksis.

Innhaldet i ny *Overordna del* (Kunnskapsdepartementet, 2017) gir mellom anna politiske føring for eit sett av felles verdiar, prinsipp og haldningar som skal syna att i skulen sin praksis. Tidlegare utdanningspolitiske føringar og initiativ har hatt som føremål å betre praksis. Dette ved å halde lokale aktørar, som skuleleiarar og lærarane ansvarlege for å betre elevane sine resultat. Skulebasert vurdering og skuleutvikling har vore lovfesta og forventa praksis for skulane i mange år. Historisk har det vore utdanningspolitiske spenningar og merksemd knytt til lærarane som profesjon, tillit og auka ansvarleggjering (Dahl et al., 2016).

I følge Howlett et al. (2009) sin politikksyklus-modell, er den mest utfordrende delen den som handlar om iverksetting – kva skjer når policyen er vedteken og politikken skal gjennomførast? Ny reform og nytt prinsipp - profesjonsfelleskap og skuleutvikling. I følge *Overordna del* (Kunnskapsdepartementet, 2017) er det nokre føresetnader som må vera på plass:

Det krever et profesjonsfelleskap som engasjerer seg i skolens utvikling (...) og; Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse (...) Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 17,18).

Gjennom forskingsprosjektet har eg søkt etter djupare forståing og kunnskap for korleis læring og utvikling skjer i det profesjonsfaglege fellesskapet. Ved å gjennomføre kvalitative intervju, med lærarar og leiarar har eg teke aktørane sitt perspektivet - dei som skal sette i verk politiske intensjonar, og forska med utgangspunkt i tema profesjonsfelleskap og skuleutvikling.

1.1 Presentasjon av problemstilling og forskings spørsmål

Ny *overordna del – verdier og prinsipp for grunnsopplæringa* (Kunnskapsdepartementet, 2017) inneheld nytt overordna teoretisk byggverk for norsk grunnskuleopplæring. I dette ligg sentrale verdier og prinsipp - ord og omgrep som må konkretiserast og omsetjast til praksis. Dette er eit arbeid som må gjerast i den einskilde skule, med allereie etablert struktur og kultur. I denne prosessen vil mellom anna samfunnet sine verdier for grunnsopplæringa, som er heimla i opplæringslova, møte profesjonsverdiane og *Lærarprofesjonen sin etiske plattform* (Utdanningsforbundet, 2012). Dette er verdier som i stor grad er overlappende, men det er likevel eit skilje mellom kva verdier samfunnet legg til grunn for grunnsopplæringa, og profesjonsverdiane til lærarane.

Profesjonsfelleskap og skuleutvikling er forskriftsfesta prinsipp som skal bidra til at skulane realiserer mandatet (Kunnskapsdepartementet, 2017). I praksis handlar dette om korleis organisasjonen legg til rette for og forvaltar lærarprofesjonen sin kunnskapen, og korleis det profesjonelle skjønn vert brukt til at ein løyser utfordringar saman. Ut frå *Overordna del* (Kunnskapsdepartementet, 2017) skal alle tilsette vera aktivt deltakande, og nytte eiga profesjonsutdanning og erfaring for å bidra til at praksis er i stadig utvikling. Dette for å

operasjonalisere intensjonane i ulike politiske styringsdokument, med formål om å nå nasjonale målsettingar for grunnopplæringa.

Historisk har det vore ein del merksemd kring lærarprofesjonen. I rapporten *Om lærarrollen – et kunnskapsgrunnlag* (Dahl et al., 2016) vert dette beskrive som at det har vore spenning og konflikthar knytt til dagens lærarrolle. Dette har mellom anna vore i høve kravet om «profesjonalisering» og arbeidstidsavtalen for lærarar. Ut frå dette såg ein det som nødvendig å få ei større forståing. Dette for at ulike aktørar, på ulike nivå i utdanningssektoren, kunne fanna om ei felles forståing av røynda, og at dette kunne danne grunnlag for kommunikasjon og samhandling. Formålet med arbeidet til ekspertutvalet (Dahl et al., 2016) var å få fram kunnskapsgrunnlag som kunne gi større innsikt og forståing for dagens lærarrolle, sett i eit historisk perspektiv. Funna frå dette arbeidet skulle gi retning for korleis lærarrolla, lærarprofesjonen og profesjonsfelleskap burde formast og utviklast for framtida (Dahl et al., 2016, s. 19). Historisk kan det synast som at det har vore meir fokus på kva som har vore venta av innhald, og mindre på korleis nasjonale føringar kan implementerast og syna att i praksis. I følgje Røvik (2016) har det vore lite fokus på translasjonskompetanse og organisasjonen som omsetjar av den kunnskap og idear som skal prege praksis. Scott (2014) seier at ein lærande organisasjon har relasjon og balanse mellom tre grunnleggande pilarar. I den regulative pilaren ligg ulike styringsdokument, den normative pilaren handlar om kva åtferd som er akseptabel i organisasjonen og den kulturelt-kognitiv er korleis tilsette persiperer dette.

Med dette som bakgrunn har eg valt følgjande problemstilling for forskingsstudiet:

Korleis opplever og handterer leiarar og lærarar at profesjonsfagleg fellesskap i bunden tid bidrar til skuleutvikling?

Problemstillinga er valt ut frå erfaringar eg har erverva som skuleleiar, og knytt til rolla eg no har som skulefagleg rådgjevar i oppvekstsektoren. I begge roller opplever eg å vera mellom dei som utformar reguleringane, og der det skal settast i verk. Eg har valt skuleleiarar og lærarar som intervjupersonar. Dette fordi det er dei som står tettast på endringa i praksis, og deira opplevingar, erfaringar og refleksjonar er verdfulle for å belyse problemstillinga.

Temaet er omfattande og komplekst. Ut frå styringsdokumenta og med utgangspunkt i teori og tidlegare forskning vart det utarbeida tre underliggende spørsmål som eg meiner er med å setje fokus på problemstillinga:

1. Korleis vert det lagt til rette for profesjonelt læringssamarbeid i skulen?
2. Kva kjenneteiknar det profesjonelle læringssamarbeidet i skulen?
3. Kva legg lærarar og leiarar i profesjonsfellesskap og skuleutvikling?

Spørsmåla fann eg formålstenlege i arbeidet med å konkretisere problemstillinga og innhaldet i intervjuguiden (vedlegg 3). I det første set eg fokus på kva strukturar og rammer skulane har for samarbeid. I det andre er eg interessert i praksis for det profesjonsfaglege læringssamarbeidet per i dag, kva er typisk for tema og innhald? Kva kjenneteiknar samarbeidet, korleis vert dette opplevd, og har det verknad for praksis? I det tredje spørsmålet undrar eg meg med intervjupersonane, for å få fram refleksjonar, forståing og erfaringar dei har til omgrepa profesjonsfellesskap og skuleutvikling, slik dei ligg føre i forskrifta (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.2 Avgrensingar

Formålet med studiet har vore å få auka kunnskap om, og utvida forståing for korleis profesjonsfagleg fellesskap kan bidra til skuleutvikling. Korleis vert dette opplevd og sett i verk i ein allereie etablert organisasjon, med sin struktur og kultur. Det handlar om å få auka forståing og kunnskap for korleis ulike aktørar opplever og agerer i høve nye krav og forventningar. Lov og forskrift gir normer for kva som er forventa, samtidig er det eit relativt stort lokalt handlingsrom for korleis dette vert sett i verk. Forskingsprosjektet er eit casestudie med to case. Utvalet består av to skular, som ut frå elevtal og tal tilsette, har omlag same storleik. To skular med same oppdrag og mandat.

Prosjektet bygger på ei forståing om at kvar skule kan definerast som ein eigen institusjon (Christiansen et al., 2009). Kvar skule er ein organisasjon med sin struktur og kultur, og at det i dette kan ligge hemmande og fremmande faktorar, og ulike føresetnader for korleis og i kva grad nye intensjonar slepp inn, og korleis det syner seg i praksis. I ein organisasjon skjer det både uformelt og formelt profesjonsfagleg fellesskap og læringssamarbeid. Dette forskingsprosjektet er avgrensa til den formelle delen av læringssamarbeidet, det vil seie den delen som er planfesta, som skjer i den bundne tida av lærarane si arbeidstid, og som skjer innad i ei eining – ein skule. Dette vert søkt svart på gjennom casestudie gjennomført i to skular.

1.3 Oppbygging av oppgåva

I det første kapitlet skisserer eg oppbygging av oppgåva og problemstillinga. Føremålet med oppgåva vert beskrive, og forskingsspørsmåla som har danna grunnlag for teori og analysedelen i prosjektet vert presentert. I det andre kapitlet av oppgåva vert bakgrunn og grunngeving for forskingsprosjektet gjort greie for. Eg syner til review av tidlegare relevant forskning på temaet, og det vert sett i ein utdanningspolitisk kontekst. I kapittel tre presenterer eg teorien som eg har funne relevant for problemstillinga, og som utgjer det teoretiske analyserammeverket. Det fjerde kapitlet handlar om val av metode, etiske dilemma og faglege betraktningar kring reliabilitet og validitet i forskingsprosjektet. I dette kapitlet gjer eg også greie for utforming av intervjuguid. Konteksten kring casene vert presentert i kapittel fem. I det sjette kapitlet vert funn frå det empiriske materialet analysert og drøfta opp mot det teoretisk rammeverk før eg avsluttar med å gi ei oppsummering av prosjektet i kapittel sju.

2.0 Bakgrunn og tidlegare forskning

Eit historisk tilbakeblikk på offentlege dokument, utredningar, nasjonale styringsdokument og review på tidlegare forskning syner at det har vore mykje fokus og drøfting kring lærarane som profesjon og skulen som lærande organisasjon. I følgje Lillejord har fokuset etter St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rolla og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) vore oppteken av å styrkje lærarprofesjonen. Det har handla om å få meir samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap og auka profesjonskompetanse. For å lukkast med dette er det sentralt at lærarprofesjonen på skulane har lokalt eigarskap til tiltaka som skal gjennomførast (Lillejord et al., 2021).

Eit viktig prinsipp er at meining berre kan forståast i lys av den samanhengen det me studerer er ein del av (Thagaard, 2018). Når eg vil studere korleis lærarar og leiarar i skulen opplever og handterer auka krav til profesjonsfagleg fellesskap med mål om skuleutvikling, vil eg søkje å forstå dette i lys av tidlegare forskning og teori, knytt til skulen som institusjon og som lærande organisasjon.

I denne delen av oppgåva vil eg trekke fram tidlegare forskning og kunnskapsgrunnlag som eg har funne relevant for å sette problemstillinga inn i ein forskings- og utdanningspolitisk kontekst. Noko av teksten i delkapittel 2.2 er omarbeidd tekst frå min eksamen i ME6-501 Forskingsdesign og metode våren 2020.

2.1 Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem og ny styringsreform

I 2004 vart nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) innført, og i 2006 vart ny reform for innhald, struktur og organisering - *Kunnskapsløftet - kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006) innført for norsk grunnskuleopplæring. Dette kom mellom anna som konsekvens av PISA-sjokket i 2001, som synte at ein i Noreg ikkje hadde system for å vita noko om kva læringsutbyte grunnopplæringa gav elevane. NKVS og *Kunnskapsløftet – kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006) var ei styringsreform og systemskifte i norsk skule. Reforma var mellom anna inspirert av globale trendar som New Public Management (Pollitt & Bouckaert, 2011). Merksemda vart med dette retta mot leiarnivået og styring av den einskilde institusjon (Karlsen, 2015). Resultatstyring i skulen var venta å ha ein dobbel funksjon. Det skulle gi kontroll over elevane sine prestasjonar, og bidra til utvikling av praksis, på alle nivå i skulesystemet. Med dette fekk me i følgje Skedsmo et al. (2017) det som fleire forskarar vil karakterisere som hierarkisk

administrativ ansvarleggjering. Utdanningspolitiske føringar og initiativ skulle føre til å betre praksis ved å halde lokale aktørar, som skuleleiarar og lærarane, ansvarlege for å betre elevane sine resultat. Resultat og ansvarleggjering ville føre til auka innsats, og effektive metodar ville bli tekne i bruk for å betre elevane sitt læringsutbyte.

Kunnskapsløftet – tung bær å bære (Møller et al., 2009) er ein evalueringsrapport om implementeringa av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06). Innføringa av NKVS har i følgje rapporten ført til varierende endring av skulane sin praksis, og det har vore usikkerheit kopla til om dette handla om utvikling eller kontroll. Arbeidet med kvalitetsvurdering vart på skule- og profesjonsnivå oppfatta som «tidstjuv». Konklusjonen i *Kunnskapsløftet – tung bær å bære* (Møller et al., 2009) var at intensjonane med Kunnskapsløftet var underkommunisert til dei som skulle stå for sjølve iverksettinga. Det lokale handlingsrommet til kommunane, skuleleiarane og lærarane var stort, og førte til variasjonar i kva grad *Kunnskapsløftet* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006) vart innført etter intensjonane. Nasjonal styring påla skuleeigar å sjå til at skulane gjennomføre kartleggingar og undersøkingar, men det vart i liten grad opplevd at resultatane vart følgt opp, eller at dette var med på å bidra til betring av praksis. Skulane og lærarane opplevde tvang til å gjennomføre kartleggingane, men var i stor grad overlate til seg sjølv, utan at det vart etablert støttesystem frå nokre av nivåa over.

Tidsbrukutvalet var eit utval som vart sett ned av Kunnskapsdepartementet for å greie ut moglegheitene for betre utnytting av tidsressursane i skulane. Dette kan knytast til ei form for effektivitetstenking, og kan sjåast i samanheng med inspirasjonen frå NPM, mål- og resultatstyring. Hovudfunna i *Rapport frå Tidsbrukutvalet* (Kunnskapsdepartementet, 2009) var at lærarar ønskjer å nytte tida si til undervisningsrelaterte oppgåver, fagleg oppfølging av elevar, faglege møte og kompetanseutvikling. Rapporten syner òg at oppgåver som til dømes konfliktløysing, ikkje faglege møte, oppfølging og dokumentasjon kring einskild elevar, lokalt læreplanarbeid, rapportering og kontakt med føresette vert opplevd som svært tidkrevjande. Utvalet konkluderer med at det må leggest til rette for at lærarane har tilstrekkeleg med tid til undervisning, vurdering og planlegging av undervisning, og definerer dette som kjerneoppgåvene for god grunnskuleopplæring.

2.2 Arbeidstidsavtale for lærarane

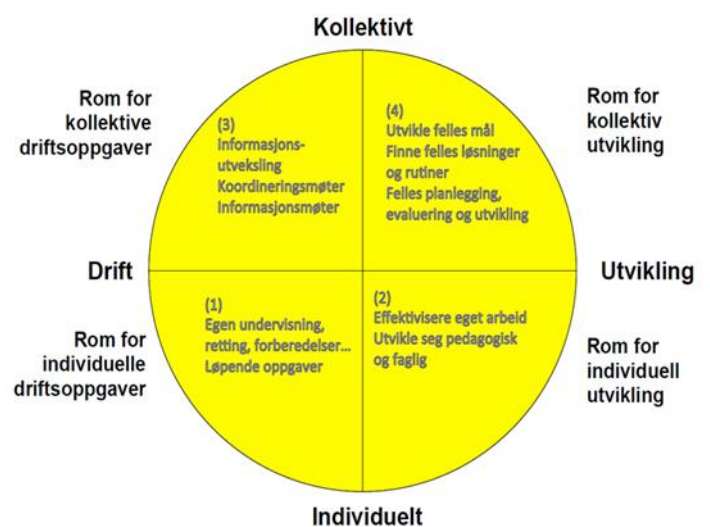
Parallelt med NKVS og ny styringsreform, vart *Særavtale for undervisningsstillingar i grunnskulen*, SFS 2213 (Utdanningsforbundet, 2006) innført. Avtalen gav skulane rom til å utforme lokale arbeidstidsavtalar (Utdanningsforbundet, 2006). Lærarane si arbeidstid vart synleggjort, fordelt på individuell (ubunden) tid og fellestid (bunden). Intensjonane bak avtalen var å bidra til størst mogeleg profesjonalitet i lærarane si yrkesutøving, for å gi elevane best mogeleg opplæringstilbod. I tillegg inneheld avtalen føresetnader om at lærarane skulle ha tid til å arbeide individuelt, men at dei også skulle drive kompetanseutvikling i samarbeid med kollegaer. I SFS 2213 vart det presisert at dei lokale arbeidstidsavtalane skulle ta utgangspunkt i lokale utviklingsmål som forpliktande for å betre praksis.

Irgens gjennomførte i tida 2006 – 2009 ei prosessevaluering etter initiativ frå KS og Utdanningsforbundet i Nord-Trøndelag. Målsettinga med oppdraget var å seie noko om *Særavtale for undervisningsstillingar i grunnskulen* (Utdanningsforbundet, 2006), var innført etter intensjonane. Lokale arbeidsavtalar skulle ta utgangspunkt i utviklingsmål.

Studie syner at det å arbeide med utvikling var ei utfordring for mange av skulane. Ut frå dette seier Irgens (2010) at det i norsk skule har vore ei spenning mellom drift og utvikling, og mellom lærarane si tid knytt til individuelle- og kollektive oppgåver.

Gjennom modellen «utviklingshjul» for ein skule i bevegelse (figur 1) syner Irgens (2010) ei forenkla oversikt over korleis arbeidet i skulane er sett saman av arbeid og innsats i

fire ulike rom. Konklusjonen etter prosjektet var at leiaren må legge til rette for, initiere og følgje opp dei læringsprosessane som må til for at skulen sitt handlingsrom vert nytta. Dette slik at lærarane sin arbeidssituasjon, læring og utvikling bidreg til det beste for elevane si læring (Irgens, 2010).



Figur 1 Utviklingshjul for ein skule i bevegelse

2.3 Profesjonsetikk og etisk plattform

Arbeidet med profesjonsetikk og den etiske plattformen fra Utdanningsforbundet (2012), var tenkt å støtte opp under lærerprofesjonen og leiarar sin etisk forsvarlege praksis. Ein del av grunngevinga for at plattformen vart utvikla, var at den mellom anna skulle fremme felles ansvar for avgjerder, slik at lærarar og leiarar ikkje vart ståande åleine i møte med dilemma og vanskelege val i yrkeskvardagen. I tillegg skulle den bidra til å heve tilliten mellom profesjonen og samfunnet. Plattformen var tenkt å vera eit verktøy og ein ressurs for dei ulike gruppene og nivåa i profesjonen. Utdanningsforbundet sette i verk eit omfattande arbeid for å få plattformen implementert.

I tida 2014-2015 gjennomførte Høgskulen i Østfold eit forskingsprosjekt på bestilling frå Utdanningsforbundet. Prosjektet *Etikk i profesjonell praksis* (EtiPP) såg på korleis lærerprofesjonen sin etiske plattform var implementert i skulane. Forskingsprosjektet hadde fleire delprosjekt. Delprosjekt tre handlar om lærarane sin bruk av plattformen – som individuell profesjonsutøvar, i samarbeid på arbeidsplassen, og som ein del av profesjonell refleksjon og utvikling - gis det rom for arbeid med, og samtalar om profesjonsetiske spørsmål i skulane? (Afdal et al., 2015). I rapporten kjem det mellom anna fram at lærarar og leiarar kjenner til den profesjonelle plattformen, men at dei ikkje kjenner den så godt. Dei aller fleste meiner det er viktig å ha ei slik plattform, men funn syner at plattformen i liten grad har vore grunnlag for refleksjonar. Som kritisk suksessfaktor for at plattformen skal få betydning, vert engasjement og prosessdrift frå leiaren og tillitsvalt trekt fram som viktig.

2.4 Skulebasert kompetanseheving

Eit av formåla med innføringa av NKVS var at skulane skulle nytte analyse og vurdering av eigne resultat på kartleggingar, som grunnlag for kvalitetsutvikling. Ungdomstrinn i utvikling (UiU) var ei nasjonal satsing eller strategi for skulebasert kompetanseheving av lærarar, i regi av Utdanningsdirektoratet, i tida 2013-2017. Intensjonen med satsinga var at alle ungdomsskulane skulle gjennomføre ei skulebasert kompetanseheving.

Ei evaluering av denne ordninga (Sekkingstad & Syse, 2017) syner at det framleis er behov for meir kunnskap om kva som kjenneteiknar arbeidsrelatert kunnskapsutvikling, som vidare kan bidra til profesjonsutvikling for lærarar. Funn i undersøkinga syner at kollektiv deltaking forsterkar samhandlinga i kollegiet, og ein kom vekk frå det privatpraktiserande. Gjennom felles kompetanseheving vart det utvikla felles språk og omgrepsapparat, og dette bidrog til å

løfte refleksjonane og diskusjonane til eit «høgare» profesjonelt nivå. Satsinga bidrog til å styrkje det profesjonsfaglege fellesskapet, og ein opplevde at fleire oppgåver og utfordringar vart løyst i team-gruppa, der ein tidlegare hadde søkt støtte frå leiar eller andre instansar. Fem punkt ser ut til å vera avgjerande for om skulebasert kompetanseutvikling fører til læring for lærarane; 1) kollektiv deltaking, 2) praksisnært innhald, 3) mellomliggande arbeid som set krav til utprøving i praksis, 4) at kompetansehevinga går over tid, og 5) at både leiarar og lærarar er aktive deltakarar.

I masteroppgåva til Hamn (2018), er empirien henta frå to spørjeundersøkingar som tilsette ved seks skular gjennomførte, etter at dei hadde delteke i den nasjonale satsinga *Ungdomstrinn i utvikling* (UiU), der kompetanseheving var føremålet. Oppgåva bygger på kvalitativt studie, og tekstanalyse basert på skriftleg datamateriell frå ei spørjeundersøking med opne spørsmål. Problemstillinga i masteroppgåva er: Kva beskriver læraren som vesentlig i det kollektive samarbeidet i skolene når det gjelder sin egen kompetanseutvikling på arbeidsplassen?

Hovudfunna i oppgåva er at lærarar arbeidar meir kollektivt etter å ha delteke i satsinga UiU. Etablerte møtestrukturar har fått eitt betre innhald, undervisningslærarane ønskjer å arbeide kollektivt, men at dei framleis har manglande evalueringspraksis. Gjennom arbeidet kom det fram at det er grunnlag og behov for meir forskning på feltet, for å få auka kunnskap om samarbeidsformer og evalueringspraksisen i skulen. Oppgåva er relevant for mitt studie, fordi den i forskinga tek utgangspunkt i nasjonale føringar – skuleeigar – skuleleiar, og ser dette opp mot bruk av lærarane si tid på arbeidsplassen, og korleis læring/utvikling skjer i skulane. Forskinga rettar seg mot lærarane, og korleis lærarane sjølv opplever det å skulle utvikle eigen kompetanse i profesjonsfagleg fellesskap. Dette er relevant i forhold til implementering av nytt læreplanverk og ny overordna del med prinsipp om profesjonsfellesskap og skuleutvikling.

Leknes (2011) syner i ein artikkel til funn i Ertsås (2011) sitt studie som seier at dei viktigaste faktorane for ein kontaktlærar si utvikling av praksiskunnskap, er egne erfaringar og erfaringsutveksling med kollegaer. Meir erfarne lærarar hjelper også mindre erfarne, noko som fører til at mindre erfarne adapterer dei erfarne lærarane sine rutinar og handlingar. I følgje Ertsås (2011) er dei mest erfarne lærarane mest skeptiske til kunnskapsbasert forskning, og kva den kan bidra med inn i praksisfeltet. I følgje Ertsås (2011) er det viktig at lærarane utviklar seg, og blir enno meir profesjonelle i utøving av yrke. Ertsås (2011) argumenterer for

eit gradert syn på teori, og verdien av teoritesering i vid forstand, der teori i sterkare grad vert trekt inn for å utvikla ein god profesjonell praksis, og som grunnlag for det profesjonelle skjøn og profesjonell utøving.

I 2019 etablerte Kunnskapsdepartementet ei ekspertgruppe. Gruppa sitt mandat var å vurdere korleis skuleeigar og skulane betre kan drive systematisk kvalitetsutviklingsarbeid for å løfte kvaliteten på opplæringa for elevane, og beskrive kjenneteikn for dei skulane og kommunane som lukkast med å løfte kvaliteten på opplæringa for elevane (Lillejord, 2021). Vurderingane i rapporten; *En skole for vår tid* (Lillejord et al., 2021), bygger på femten dialogmøte, der skuleeigarar, leiarar, lærarar og elevar ved åtte skular har vore involvert og bidratt. I rapporten vert det peika på at skulen sitt doble oppdrag, med danning og utdanning, har endra seg dei siste 20 åra. Dette doble oppdraget må det i følge Lillejord et al. (2021) vere semje om på alle nivå i skulesystemet. I tillegg må det vere semje om at både resultat som kan målast, og resultat som korkje kan målast eller bør målast, er viktige i norsk skule. Ansvar for kvalitetsutvikling i skulane må handsamast som eit systemansvar, og ansvarlege aktørar i skulesystemet må sjå det som primæroppgåve å støtte opp og styrkje skulen sin kjerneaktivitet. I følge ekspertgruppa (Lillejord et al., 2021) er det nødvendig med auka kunnskap og kompetanse for korleis ein jamleg kan undersøke praksis, for så å nytte resultatane av undersøkingane til betring av praksis.

2.5 Eigen bakgrunn og erfaringar

Som tidlegare rektor har eg erfaring frå å stå i leiarrolla i ein skule. Dette er erfaring som er nyttig når eg no har skuleeigar perspektivet, gjennom rolla som skulefagleg rådgjevar.

Dagens skule har etter mi vurdering eit omfattande samfunnsoppdrag, det handlar om både utdanning og danning. I det nasjonalt kvalitetsvurderingssystem ligg eksterne føringar og forventningar. Skulane, leiarar og lærarar er i større grad ansvarleggjort for arbeidet som vert gjort, og dei resultatane ein oppnår.

Denne utviklinga tenkjer eg er lenka opp mot innføring av nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) og styring mot skulebasert kompetanseheving som strategi for kompetanseheving av lærarar. I dette er kollektiv arbeidsplassrelatert organisasjonslæring, for heile det pedagogiske personalet sentralt. Vidare er intensjonen i dette at skulane sjølv skal analysere og vurdere eigne resultat, velje kva dei skal sette fokus på, sette inn relevante tiltak og korleis dei vil arbeide for betra kvaliteten. Kvantitative og kvalitative - tal og forteljing,

skal vera grunnlaget for tiltak og kompetanseløft i skulen. I dette ligg det at det er profesjonen som gjennom læringssamarbeid som skal drive organisasjonen til betre praksis.

Mi erfaring er at skulane, også innad i ein kommune, har ulike føresetnader for å drive skulebasert kvalitetsutvikling etter «nasjonal standard». Dette tenkjer eg kan ha årsak i mange faktorar. Nokre av desse kan vera til dømes storleik på kommune og skule, utøving av skuleeigar- og leiarrolla, samansetninga av dei tilsette sin kompetanse, organisasjonen sin erfaring og kunnskap med å drive kvalitetsvurdering og læringsprosessar, relasjonen mellom tilsette, og dei tilsette si rolle og relasjon i lokalmiljøet – strukturelle- og kulturelle faktorar.

I dette forskingsprosjektet søkjer eg å få utvida kunnskap for å betre forstå korleis profesjonsfagleg fellesskap og skuleutvikling vert opplevd og handtert av leiarar og lærarar i skulane. Arbeidet, prosessen og empiriske funn i dette prosjektet er kunnskap og erfaringar som eg vil ta med inn i rolla som skulefagleg rådgjevar, og i oppdraget med å følgje opp og støtte skulane i sitt kvalitetsarbeid.

3.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vert det teoretiske rammeverket, eller det Bukve (2016) kallar analyseramma for korleis eg som forskar vil nytte teori i forskingsprosjektet beskrive.

Eg har i forskingsprosjektet valt å gjere ei analyse ut frå eit organisatorisk perspektiv, det vil seie at eg i hovudsak har valt å sjå på formelle reguleringar, kulturelle element og dei verdiar og normer som regulerer åtferda i ein institusjon. For å klargjere kva forståing som ligg til grunn for det vidare arbeidet har eg teke utgangspunkt i Scott (2014) sin institusjonelle teori som overordna teoretisk rammeverk. Dette vert supplert og kopla saman med grunnleggande tankar frå Argyris og Schön (1978) sin modell om enkelt- og dobbelkretslæring, omgrep knytt til handlingsteoriar - uttalt-teori og bruksteori, og Robinson (2018) sitt arbeid basert på dette.

For å få ei utvida forståing for kva som meinast med prinsipp om profesjonsfellesskap og skuleutvikling, vil eg komplementere dette med å kople det til omgrep som; skulen som lærande organisasjon, organisasjonskultur, profesjon og profesjonslæring. I desse avklaringane har eg sett til sentrale forskarar som mellom anna Bang (2020), Irgens (2010, 2016, 2020), Roald (2012) og Røvik (2016). Dei same forskarane vert synt til når eg søker etter forståing og forklaring for funn i det empiriske materialet i analyse- og drøftingskapitlet.

I neste delkapittel vil eg først utdjupe kva eg legg i omgrepa organisasjon, organisasjonslæring, skuleutvikling, profesjon og profesjonsfellesskap. Deretter presenterer eg dei tre grunnpilarane (Scott 2014), før eg avslutningsvis seier noko om handlingsteoriar (Argyris & Schön, 1978, Robinsom, 2018).

3.1 Sentrale omgrep

I Overordna del (Kunnskapsdepartementet, 2017) vert profesjonsfellesskap og skuleutvikling løfta fram som grunnleggande prinsipp. I dette ligg ei forventing om at lærarane ikkje berre skal arbeida individuelt, men at dei òg skal delta og bidra aktivt inn i profesjonsfagleg fellesskapet, for læring og utvikling – for den einskilde og for å bygge kollektiv kapasitet i organisasjonen. Dette formål om å kontinuerleg gi elevane optimalt læringsutbytte. I omgrepet kapasitet legg eg organisasjonsmessige føresetnader, motivasjon, dugleikar, positive haldningar, mot, kultur og støttefunksjonar, og at dette over tid vil gi lærarar og heile skulen grunnlag og styrke til å involvere seg i berekraftig skuleutvikling

Ut frå definisjonen: «Et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål» (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 18), kan ein skule reknast for å vera ein organisasjon. Det fundamentale for ein kvar organisasjon er å løysa bestemte oppgåver. Målsetting er at oppgåvene vert løyst på ein kvalitativt god måte, med minst mogleg ressursbruk til dømes tid og/eller kostnad. Ein organisasjon oppstår fordi menneske må samarbeide, samhandle og fungere i eit sosialt system, med formål om å realisere bestemte mål. I Noreg er grunnskulen ein viktig samfunnsinstitusjon, og eit sentralt verktøy for å realisere grunnopplæring for alle barn og unge. Ein organisasjon består av einskildmenneske som handlar, men samtidig skal dei tilsette representere organisasjonen. Det betyr at dei må samarbeide og fungere saman for å realisere organisasjonen sitt formål. I skulane er det lærarprofesjonen som skal realisere intensjonane som vert skissert i nasjonale styringsdokument. Ein viktig dimensjon i dette er medverknad. Det at profesjonen, elevar og føresette vert involvert og får medverke, er eit viktig prinsipp for drifta av kvar skule.

Irgens (2016) støttar seg på Stave (1996) sine kjenneteikn på ein profesjon. Sentralt i dette vert koplinga mellom kunnskap og stilling. Det betyr at ein profesjonsutøvar har fått stillinga si på grunnlag av si unike utdanning. Lærarane vert ut frå dette definert som ein profesjonsutøvar fordi dei har gjennomført formell lærarutdanning. Ut frå dette er det venta at læraren har tileigna seg profesjonell fagkunnskap/ekspertise, og at det ut frå dette kan ventast profesjonelle haldningar og handlingskompetanse når oppgåver skal løysast og handterast. I følgje Christiansen et al. (2009, s. 13) opnar det institusjonelle perspektivet opp for at organisasjonar har eigne institusjonelle reglar, verdiar og normer. I følgje Scott (2014) skaper det institusjonelle kontekst for sosial handling – noko over det individuelle. Dette gjer at aktørane har sjølvstendig påverknad på avgjersler, og at det ikkje er sjølvstendig at ein tilpassar seg nasjonale- eller lokale styringssignal. I ein organisasjon er ein avhengig av alle tilsette dersom ein skal lukkast med å nå målsettingane i oppdraget.

Ein føresetnad for å drive ein skule som er i tråd med intensjonane, er at organisasjonen er i stand til læring og utvikling. Skulen er ein viktig samfunnsinstitusjon, med sentral funksjon, mandat og oppdrag for å førebu barn og unge til at dei opplever å vere inkluderte, bidra og vera aktivt deltakande i samfunn og- arbeidsliv. Det betyr at skulane ikkje kan eksistere i eit vakuum, men må fungere i eit samspel med samfunnsutviklinga, og utvikle seg i takt med endringar som skjer. For å definere ein lærande organisasjon, har eg valt å bygge mi forståing på Senge (1991) sin definisjon:

Lærende organisasjoner er organisasjoner der mennesker 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.

Denne definisjonen dannar bakgrunn for dei *fem disiplinane* Senge (1991) meiner ein organisasjon må beherske for å utvikle seg. Definisjonen vart mitt val, fordi eg vurderer at den tar utgangspunkt i at, i ein lærande organisasjon endrar og utviklar individa seg i fellesskap, mot felles ønska resultat eller målsetting. Og at det i prosessen mot dette framtidsbiletet må vera rom for å vera innovativ, kreativ og ambisiøse. Det handlar om korleis ein organisasjon meistrar å utvikle, forvalte og tar i bruk eigne kunnskapsressursar. Kvar tilsett har sin kunnskap, haldning og handlingskompetanse, samla vert dette organisasjonen sin totale kapasitet til å utføre kjerneoppgåvene, og utvikle eller endre praksis dersom det er naudsynt. Ein lærande organisasjon kan ut frå dette forståast som ein organisasjon som er god på å skaffe og transformere kunnskap slik at eigne haldningar vert modifiserte og at dette gir ny kunnskap og forståing. Det eg vurderer som avgrensande med Senge (1991) sin modell er at han i hovudsak ser på organisasjonen, og dermed ikkje har med dimensjonen for medverknad.

Innan utdanningssektoren har det historisk sett vorte nytta ulike omgrep knytt til læring og utvikling. I ulike dokument finst omgrep som refererer til at læring og utvikling skal finne stad i skulane. Omgrep som er nytta er til dømes kultur for læring, kompetanseutvikling, utviklingsmål, kvalitetsarbeid, lærande organisasjon, læringssamarbeid, kunnskapsdeling, livslang læring, profesjonsfellesskap og skuleutvikling.

Røvik (2016) seier at det er viktig at leiarar har *translasjonskompetanse*. Å bygge berekraftige profesjonsfellesskap som bidrar til ein skule i utvikling er ei leiaroppgåve som må løysast i kvar skule, det betyr at skuleleiarane må finne løysingar som er tilpassa den skulen hen er leiar for. Dette kan sjåast på som omsettingskompetanse. Eit døme på dette er at det i samband med eksterne endringssignal, som i ny *Overordna del* (Kunnskapsdepartementet, 2017) kjem inn på leiar si rolle, og evne til å setje om og tolke styringssignal, og tilpasse desse til eigen organisasjon. Her ligg det normative føringane om at skulane skal arbeide etter prinsipp om profesjonsfellesskap og skuleutvikling, for det beste for elevane si læring. Dette føreset leing som meistrar å operasjonalisere profesjonsfellesskap og skuleutvikling:

God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

I *Særavtale for undervisningsstillinger* i grunnskulen, som vart innført i 2006 (Utdanningsforbundet, 2006) var intensjonen bak avtalen å bidra til profesjonalitet i lærarane si yrkesutøving, for best mogleg opplæringstilbod og læring for elevane. For å lukkast med dette, var det ein føresetnad at lærarane måtte setje av tid til individuelt arbeid, men det var òg ein føresetnad at det vart sett av tid til å arbeide med lokale utviklingsmål, som grunnlag for kompetanseutvikling, i samarbeid med kollegaer. I Utdanningsdirektoratet sin kompetansepakke *Innføring av nytt læreplanverk* (2020) vert det peika på at det ikkje finst noko endeleg definisjonen av eit profesjonelt læringsfellesskap, men ei meir allmenn forståing for profesjonelle læringsfellesskap som: «En gruppe lærere og andre i og utenfor skolen som deler og kritisk gransker sin praksis i en pågående, refleksiv og kollektiv læringsorientert måte» (Utdanningsdirektoratet, 2020; Stoll et al., 2006).

3.2 Grunn pilarar for ein institusjon

I følgje Scott (2014) tyder det å institusjonalisere å automatisere handlingar med formål om å bringe stabilitet, meining og retning for aktørane sine handlingar og samhandling i organisasjonen. Vidare bygger Scott (2014) sin teori på tre sentrale grunn pilarar som regulerande for organisasjonar, og evna til organisasjonslæring.

3.2.1 Den regulative pilaren

I følgje Scott (2014) handlar den regulative pilaren om at ulike styringsdokument, som til dømes lov og forskrift, regulerer handlingane for ulike organisasjonar og utøvande profesjon. For skule vil den regulative pilaren vera knytt til lovverk, læreplanverk, forskrifter, nasjonale og -kommunale føringar som meir eller mindre gir detaljerte reguleringar for gjennomføringa.

Den regulative pilaren finn me døme på i ny *Overordna del* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne inneheld grunnleggande verdiar og prinsipp for grunnsopplæringa. Innhaldet er forskriftsfesta, med verknad frå skulestart hausten 2020. Dette betyr at skulane som samfunnsinstitusjon pliktar å bygge på og praktisere intensjonane som synt til i dokumentet. Den politiske ambisjonen er at innhaldet i den *Overordna delen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) skal syne att og gi kvalitetsløft-e for praksis i skulane. I delkapittel 3.5 vert *profesjonsfellesskap og skuleutvikling* omtalt, og det vert her beskrive og definert ei norm eller standart for den aktiviteten som er venta i skulane, gjennom dette er det venta at ein får mobilisert tilsette i skulane til aktiv deltaking for ein skule i kontinuerleg utvikling.

Det regulative grunnpilaren (Scott, 2014) legg føringar for venta innhald og praksis. Eit sentralt mål med reguleringane i opplæringslova er at alle barn skal få eit likeverdig og rettferdig opplæringstilbod. Krava i lov og forskrift er minimumskrav, kommunane står til dømes fritt til å nytte meir ressursar, og det ligg føre lokalt handlingsrom for kommunal gjennomføring. Regelverket kan fastsette bestemte handlingar eller framgangsmåtar, men dette gir ikkje garanti for at likeverdig opplæringstilbod vert realisert i alle kommunar eller skular. Reglar er viktig for å sikre forsvarleg minstestandard. Ei spørjeundersøking til Skule-Noreg i 2017 syner at omlag 2/3 av skuleeigarane synst at reglane var viktig verkemiddel for å sikre utvikling, læring og god kvalitet (Regjeringa, 2019).

Grunnleggande trekk ved offentleg forvaltning er å sikre rettstryggleik, likebehandling, effektivitet, måloppnåing og ivareta fagleg- og profesjonell kvalitet i tenestene. Reformar i utdanningssektoren er forankra i ein politisk prosess. I følgje Karlsen (2006) handlar utdanningspolitikk om å utvikle felles mål for utdanning som samfunnsområde, og at ein medvite set i gang verkemiddel for å nå måla. Ut frå dette tenkjer eg at dei regulative føringane som til dømes forskrifter som er heimla i lov, har ulike intensjonar. For det første kan det sjåast på som eit politisk *løfte* for kva samfunnet kan forvente at barn og unge skal få ut av grunnskuleopplæringa. For det andre kan det sjåast på som ein *ordre* – eller eit pålegg til ulike oppgåver tilsette i skulen skal utføre, og til slutt kan forskrifter ha til formål å *definere* kva og korleis skulen skal vere i røynda.

3.2.2 Den normative pilaren

Den andre grunnpilaren til Scott (2014) er den normative. Dette handlar om kva handlingar eller åtferd som er akseptert i ein organisasjonen. Aktørane i ein offentleg organisasjon

handlar på vegne av formelle organisasjonar. I skulen er det lærarprofesjonen som er aktørane og som skal sette i verk dei regulative føringane. Og det normative består av lærarane sine profesjonelle verdiar, normer og oppfatningar. Som døme på den normative grunnpilaren, inneheld ny *Overordna del* (Kunnskapsdepartementet, 2017) politisk vedtekne føringar for kva verdiar og prinsipp som skal vera førande for praksis i grunnskuleopplæring. Her ligg det ei rettesnor for at lærarprofesjonen skal bygge profesjonsutøvinga på felles verdigrunnlag og på felles forskings- og erfaringsbasert kunnskap, og at god skuleutvikling krev at det er rom for å stille spørsmål og leite etter svar i eit profesjonsfagleg fellesskap, som er opptekne av korleis skulen sin praksis bidreg til elevane si læring og utvikling.

I tillegg til dette verdigrunnlaget, har lærarane den profesjonsetiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012). Dette dannar rammeverk for kva handlingar som er akseptert og venta at ein ser i praksis. Profesjonen og den einskilde lærar har eit ansvar for å utøve profesjonelt skjønn i komplekse spørsmål. Den normative pilaren utgjer kjernen i lærarane sin pedagogiske oppfatning, og handlar om internaliserte verdiar og profesjonell identitet.

Dersom innhaldet i styringsdokument, den regulative pilaren (Scott, 2014), er langt frå det som er akseptert praksis i ein organisasjon, vil dette opplevast som brot på organisasjonen sin logikk og føre til at det «nye» ikkje slepp inn som ny åtferd.

Organizational learning occurs when individuals, acting from their images and maps, detect a match or mismatch of outcome to expectation which confirms or disconfirms organizational theory-in-use (Argyris & Schön 1978, s. 19).

Dette kan forståast som at tilsette har internaliserte mønster, bilete eller kart som dei handlar ut frå, uttalt- teori. Denne kan samsvare eller vera i konflikt med organisasjonen sin forventede bruksteori. Bang (2020) har nytta Rokeach (1976) sin definisjon på verdi: «En vedvarende tro på at en spesiell handlemåte eller slutt-tilstand personlig eller sosialt er å foretrekke framfor en motsatt eller annerledes handlemåte eller slutt-tilstand» (Bang, 2020, s. 50). Ut frå dette kan verdiar kome til uttrykk gjennom reflekterte utsegn og/eller gjennom handlingsmønster. Bang (2020) syner til Hofstede (1993) som seier at verdiar er ein del av det mentale programmet som menneske bruker for å orientere seg i omgivnadane. Ut frå dette kan ein tenkje seg tre ulike nivå av mental programmering. Det universelle er det som vert delt av så og seie alle menneske, det kollektive vert delt av dei som høyrer til same gruppe, medan det individuelle nivået er unikt for kvar person. Ut frå dette kan ein tenkje at organisasjonar

utviklar seg mot felles praksis, når det personlege verdigrunnlaget samsvarar med det som er det kollektive verdisystemet i organisasjonen.

3.2.3 Den kulturelt- kognitive pilaren

Den tredje grunnpilaren er i følgje Scott (2014) den kulturelt-kognitive pilaren. Dette handlar om menneske si evne til å persipere, og tolke det me ser rundt oss - har aktørane ei felles oppfatninga av den sosiale røynda? Dette kan me sjå att i til dømes målsettinga med *prinsippet om profesjonsfellesskap og skuleutvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det viktige her er å løfte fokuset frå den einskilde tilsette, til fellesskapet og kollektivt læringsfellesskap, der alle tilsette har felles verdigrunnlag og normer for god samhandling. Vidare vert det i *Overordna del* (Kunnskapsdepartementet, 2017) presisert at det er leiaren si oppgåve å leie det pedagogiske og faglege samarbeidet mellom lærarane. Dette handlar om å legge til rette for at det vert utvikla stabile og positive miljø der alle kjenner for å yte sitt beste, at alle tilsette for nytte eigne sterke sider, opplever meistring og er i utvikling. Tilsette skal delta aktivt i profesjonsfellesskapet ved å bidra inn i refleksjonar over verdival og utviklingsbehov. For å kunne sette inn målretta tiltak, må refleksjonane bygge på forskning- og erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderingar. Ut frå dette vil deltakarane i eit læringsfellesskap ha ulike opplevingar av om dei er del av eit godt profesjonsfagleg fellesskap som bidrar til læring og utvikling. Det å sjekke ut om det er gap i mellom det ein har sagt at ein skal gjere, og det som vert opplevd som praksis er sentralt (Robinson, 2018).

For å få ei større forståing for korleis det regulative, det normative- og kulturelt- kognitive kan verka saman, har eg sett dette opp mot Argyris og Schön (1978) sine grunntankar i modellen om enkelt- og dobbelkretslæring:

(...) in order of organizational learning to occur, learning agents discoveries, inventions, and evaluations must be embedded in organizational memory. They must be encoded in individual images and the shared maps of organizational theory-in-use from which individual members will subsequently act. If this encoding does not occur, individuals will have learned but the organization will not have done so (Argyris & Schön (1978, s. 19).

I dette ligg ein overordna tanke om at når organisasjonar lærer og utviklar seg, så skjer dette med ulik grad og djupne – det må vera felles arbeid, refleksjon og evaluering mot felles rutinar og «kart», dette må vera i organisasjonen sitt minne, og vera utgangspunkt for dei

tilsett i organisasjonen sine handlingar. Dersom denne kodinga ikkje skjer, vil enkeltmenneske ha lært, men det er ikkje etablert som kollektiv kapasitet i organisasjonen.

Enkelkretslæring handlar om å gjere endringar innafor dei rammene som ligg føre. Det handlar om at det er ei ny forskrift, regel eller rutine som skal følgjast, og ein spør gjerne om ting vert gjort rett. Endringane kan vera vanskeleg å få auga på, fordi organisasjonen/skulen ofte ikkje har kapasitet til å utforske og reflektere over kva verdiar som er drivande for dagens praksis. Og dersom endringane fører til auka resultat, så held ein fram med desse justeringane og organisasjonen har lært noko, men det er ikkje nødvendigvis internalisert hjå dei tilsette, og ein kan gå tilbake til vande mønster. Ei slik endringa kan beskrivast som instrumentell, og kan definerast som ein type endring der det er for stort fokus på den regulative pilaren (Scott, 2014). Dette fører til ubalanse, og konsekvensen kan verta at det er utfordrande å få tilsette til å ha lojalitet til endringa. På overflata og i den verbale kommunikasjonen, uttalt-teori, kan det synast som at alle er einige, men det kjem ikkje ut i praksis som bruksteori (Robinson, 2018).

Dobbelkretslæring er når ein går i djupna, og stiller spørsmål ved dei grunnleggande verdiane og drivkreftene for den praksis ein har. Kva er det som er dei grunnleggande verdiane, og drivkrafta som ligg til grunn for ny praksis. Ved dobbelkretslæring vil spørsmålet vera om ein gjer dei rette tinga. Dobbelkretslæring utfordrar den grunnleggande forståinga, verdiane og normene i organisasjonen. Her vil ein bevege seg frå feilretting og justeringar til å gå djupare inn i kva som er formålet med endringa – kvifor skal me gjere det slik...dette vil resultere til endring i handling som til slutt vil gjere utslag i ein konsekvens. Ideelt vil dobbelkretslæring føre til ein organisasjon som er meir dynamisk, fleksibel og innovativ i utvikling. Dette er utfordrande, og krev refleksjon, og open, trygg og inkluderande kultur i organisasjonen.

Læring som skal skape endring kan altså i følgje modellen til Argyris og Schön (1978) skje på to nivå; eit der ein gjer endring innafor den grunnleggande forståinga, og eit der ein endrar nettopp desse forståingane.

Det essensielle er i følgje Scott (2014) relasjonen og balansen mellom dei ulike pilarane. Dersom dei ulike pilarane er i samsvar med kvarandre og peikar i same retning, vil dette utgjere ei samla kraft og stor sannsyn for at reformer vert operasjonalisert i skulane sin praksis. Om det derimot er lite samsvar, vil dette føre til at det vert usikkert, forvirring og konflikhtar kan oppstå, noko som igjen kan vera grobottn for at det kan utvikle seg ulik praksis. Slik sett, kan også mangel på samsvar mellom pilarane føra til utvikling.

Dei tre pilarane må peike i same retning. Til dømes kan for stort fokus på den regulative pilaren føre til top - down styring, det vert instrumentelle endringar, eller enkelkretslæring (Argyris & Schön, 1978) for å innfri krava i lov, forskrift eller rutinar, utan at dette er forankra i dei tilsette si forståing og verdigrunnlaget for kvifor ein gjer som ein gjer. Mangel på, eller overfokusering på ein av dei grunnleggande pilarane, struktur, kultur kan føre til at ein ikkje lukkast med læring og utvikling i ein organisasjon.

Norsk grunnskuleopplæring er regulert gjennom lovar, forskrifter, avtalar mv. som har som formål å regulerer rettar og plikter. Dei mest sentrale reguleringane ligg i opplæringslova og forskrifter som er gitt med utgangspunkt i denne. I tillegg skal skulane følgje andre reguleringar, som til dømes *Særavtale for undervisningspersonale* (Utdanningsforbundet, 2006). Dette representerer det Scott (2014) beskriv som den regulative pilaren.

Arbeidstidsavtalen for lærarar gir retningslinjer for struktur. Det skal settast av tid til at lærarane kan samarbeide i ulike profesjonsfellesskap, og denne tida skal ta utgangspunkt i skulen sine utviklingmål for skuleutvikling. Å delta i profesjonsfagleg fellesskap er forpliktande for alle arbeidstakarar, i tillegg er det forventat at alle er aktive deltakarar og at kvar og ein får bidra i prosessane rundt skulen sitt kvalitetsarbeid.

Gjennom ny regulativ pilar (Scott, 2014), innføring av ny *Overordna del* (Kunnskapsdepartementet, 2017), er skulane pålagde ei endring gjennom forskrift. Korleis prinsippet om profesjonsfellesskap og skuleutvikling vert operasjonalisert i skulane kan ha samanheng med korleis leiaren får til balanse mellom dei tre grunnpilarane, og ut frå modellen om enkel- og dobbelkretslæring, vil det vera ein føresetnad at det vert undersøkt kvifor dagens praksis vert føretrekt, kva verdiar og haldningar styrer leiarar og lærarar sine handlingar i nå-situasjonen? I følgje Argyris og Schön (1978) handlar det om å synleggjere dagens handlingsteoriar for så å samarbeide om, og gjennomføre systematisk arbeide for å etablere nye.

3.3 Handlingsteoriar

Robinson (2018) har i sitt arbeid teke utgangspunkt i Argyris og Schön (1974,1996) og korleis dei skil mellom handlingsteoriar – det me seier at me gjer, og handlingsteoriar som syner att i praksis. Dette kan òg beskrivast som uttrykt-teori, som er det me fortel at me gjer og bruksteorien, det som faktisk skjer som handling i praksis. Den generelle teorien er den som kjem til uttrykk i faglitteratur, rapportar og styringsdokument, den uttalte teorien er dei tilsette sine formulerte teoriar om arbeidet sitt, medan bruksteorien er den som syner att i

praksis, og som ein kanskje ikkje alltid er klar over sjølv (Irgens, 2016). Dersom endringar skal skje i praksis, er det handlingsteoriane våre som må endrast. Ser ein dette opp mot enkel- og dobbekretslæring, kan ein tenkje seg at det kan vera vanskeleg å få til varige endringar, dersom det ikkje vert arbeidd i djupna med å få tak i kva verdiar som ligg til grunn for dagens handlingspraksis. I kva grad det er samsvar mellom uttrykt-teori og bruksteori vil i følge Robinson (2018) vera styrt av dei oppfatningane og verdiane som er drivkrafta bak eigne og andre si åtferd. Uttrykte teoriar er viktige, dette fordi dei seier noko om kva standard og ambisjonar individ og organisasjonar strekkjer seg etter – formelle og uformelle organisasjonsrutinar eller «kart» for forvente praksis.

Den regulative pilaren (Scott, 2014) seier noko om kva mål som skal nåast og ønska effekt, resultat eller kva konsekvens det skal gi. Vidare må organisasjonen seie noko om kva handlingar som skal settast i verk for å oppnå målet. Dette kan vera handlingar retta mot strukturelle rammer og føresetnader, men det handlar òg om ulike aktivitetar, handlingar eller åtferd som skal føre til ønska effekt. I kva grad ein lukkast med å få gjennomført endring i tilsette sine handlingsmønster heng nøye saman med den kulturelt-kognitive pilaren (Scott, 2014). Korleis tilsette oppfattar det sosiale systemet og kva som er styrande faktorar for å oppretthalda systemet slik det er no, det handlar om grunnleggande faktorar som tradisjon, verdioppfatning og det grunnsynet som ligg til grunn for dagens praksis, og som av tilsette vert opplevd som trygt og forutsigbart.

Det er dette som er den teoretiske forståinga eg tar med meg inn i analyse og drøfting av problemstillinga: Korleis opplever og handterer leiarar og lærarar at profesjonsfagleg fellesskap i bunden tid bidrar til skuleutvikling?

4.0 Metode

I dette kapittelet vil eg gjere greie for og grunnje val knytt til forskingsmetode, og refleksjonar knytt til desse opp mot formål og problemstilling. Deretter seier eg litt om kvalitativt forskingsintervju før eg går meir konkret inn på nokre av dei formelle krava som ligg til grunn for gjennomføring av eit forskingsprosjekt; informert samtykke, intervjuguide og rekruttering av informantar. I delkapittel 4.4 gjer eg greie for analyseprosessen, og i siste del er refleksjonar knytt til ulike sider av reliabilitet, validitet og ulike etiske dilemma ved prosjektet gjort greie for.

Overordna vitenskapleg tradisjon for studiet er valt ut frå formål og problemstilling i forskingsprosjektet. Ut frå dette vil eg ha ei hermeneutisk tilnærming. I følgje Thagaard (2018) held hermeneutikken fram tydinga av å tolke menneske sine handlingar gjennom å fokusere på eit djupare meningsinnhald, enn det som er det umiddelbare. Det vert også lagt vekt på at det ikkje finst ei eigentleg sanning, og at eit fenomenet kan tolkast på fleire nivå. I følgje Thagaard, (2018) er eit viktig prinsipp i dette, at meining berre kan forståast i lys av den konteksten det me studerer er ein del av. Når eg vil studere leiarar og lærarar si oppleving av profesjonsfagleg fellesskap og skuleutvikling, vert det viktig å forstå dette i lys av tidlegare forskning og teori, og den organisasjonen det er ein del av. Hermeneutikk handlar om forståing og meining, og at eg slik kan søkje å få ei større grad av forståing, meir enn ei forklaring for temaet eg skal forske på. Med dette kan dei felles erfaringane som deltakarane gir uttrykk for gi ei generell forståing, som andre kan spegla seg i, og kjenne att eigen praksis.

4.1 Metodisk tilnærming

I dette forskingsprosjektet har eg valt å gjennomføre casestudie. I følge Bukve (2016) vil ein i casestudie studere samfunnsfenomen i sin verkelege kontekst. Valet vart gjort med bakgrunn i formål og problemstilling i prosjektet, og at forskinga skal gjennomførast på fenomen i grunnskulen, ein viktig institusjon i samfunnet. I studie har eg valt å undersøke det same fenomenet i to einingar. Forskingsstudie tek utgangspunkt i to case – to skular. Det sentrale har vore å reflektere over kva mønster som er særleg typiske og korleis fenomenet artar seg. I analyseprosessen vert mønster og tendensar frå det empiriske materiale, frå dei to casene, løfta opp til samla funn (Thagaard, 2018).

Case-studie med to eller fleire case kan i følgje Thagaard (2018) ha eit komparativt opplegg. I mitt studie har eg ikkje lagt vekt på samanlikningar av dei to casene, sjølv om det kunne vore interessant å gjere samanlikningar både mellom casene og mellom ulike nivå.

Dersom eg hadde valt å gå inn i enno fleire skular, ville dette styrka funna frå det empiriske materialet, men ut frå tidskapasiteten i prosjektet, ville eg då måtta redusere tal intervjupersonar i kvart case, noko som igjen ville påverka reliabiliteten i forskingsprosjektet.

I prosjektet har eg valt å rekruttere informantar frå ulike nivå, i kvart av casene. Ut frå formålet mitt, som har vore å få ei djupare, rikare og betre forståing for korleis ulike aktørar opplever og handterer forskriftsfesta krav om auka deltaking i profesjonsfellesskap og skuleutvikling, var det naturleg å ta utgangspunkt i både leiarperspektivet og perspektivet til lærarprofesjonen. I kvar av dei to skulane, består utvalet av fire intervjupersonar, rektor og tre representantar frå lærarane ved skulen.

4.2 Kvalitativ metode

I studiet har eg hatt ønske om å gå i djupna på, og søkje å få ei større forståing og innsikt i korleis leiarar og lærarar opplever og handterer endringar knytt til profesjonsfellesskap og skuleutvikling. I det å gå i djupna legg eg ei forståing om at eg må søkje å sjå heilskap og samanhengar i tillegg til djupdykk på temaet. I følgje Thagaard (2018) er kvalitative metodar godt eigna når målet med undersøkinga er å få ei meining med sosiale fenomen. Kvalitativ tilnærming er kjenneteikna av intensive og djuptgåande analysar, som gjer det mogeleg med detaljerte studie av sosiale prosessar. For å få belyst problemstillinga, nytta eg kvalitativt forskingsintervju som metode.

4.2.1 Semistrukturert intervju

I følgje Kvale og Brinkmann (2019) er det kvalitative forskingsintervjuet ein eigna metode når ein vil forstå noko sett frå ulike aktørar sitt perspektiv, og det sentrale er å få fram folk sine erfaringar og avdekka korleis dei opplever verden. Det kvalitative forskingsintervjuet søker å forstå verda sett frå intervjupersonen sitt perspektiv, slik eg har som formål å få fram leiarar og lærarar sine erfaringar og deira oppleving knytt til tema.

Forskingsintervju kan utformast som meir eller mindre strukturert (Thagaard, 2018). I den semistrukturerte intervjuforma er målet å hente inn beskrivingar av korleis intervjupersonen opplever og fortolkar sin situasjon. Ut frå dette vart det mest formålstenleg å utarbeide eit

relativt strukturert opplegg. Eg utarbeida hovudspørsmål og rekkefølge på førehand. Slik stod eg fritt til å opne opp for at spørsmåla kunne tilpassast, og at nye spørsmål kunne inkluderast undervegs. Fordelane med strukturert opplegg er at intervjupersonane svarar på dei same spørsmåla, og at dette gir større samanlikningsgrunnlag. Sidan dette ikkje er eit komparativt studie, var det meir nyttig å bruke ein delvis strukturert intervjuguide som gjorde det mogleg å opne opp for tilpassing og tema som ikkje var planlagt på førehand. Slik var det òg opning for at eg som forskar kunne få innspel frå intervjupersonane, som eg ikkje hadde tenkt på. Eg tok utgangspunkt i dei same hovudspørsmåla, slik vart det eit visst grunnlag for å gjere samanlikningar, men dette har ikkje vore eit mål for dette prosjektet.

I følgje Kvale og Brinkmann (2019) er det fleire måtar å registrere intervju på, for seinare dokumentasjon og analyse. Ved kvalitative intervju er bruk av lydopptakar eit relevant reiskap for å få tilgang til datamaterialet. Lydopptak gir og forskaren høve til å konsentrere seg meir om tema og sjølve intervjusituasjonen. Bruk av lydopptakar krev transkribering av intervjuet etter gjennomføring (Kvale & Brinkmann, 2019). Dette er tidkrevjande, og slik sett vil bruk av kvalitativ metode ha avgrensingar knytt til kor mange intervju og kor omfattande intervjuet kan vera. Det er ulike måtar å gjennomføre intervju på, til dømes individuelt eller gruppe. Ut frå formål, tidsplan og tilgang på case, valte eg å gjennomføre individuelle intervju med leiarar og lærarar. Eg hadde ønskje om å få tilgang til informantane sine spontane erfaringar og opplevingar, desse kunne ha blitt påverka eller underkommunisert dersom dette skulle delast i ei gruppe med fleire.

Ei utfordring og konsekvens av å nytte delvis strukturert intervju er at sjølv om tema for alle intervjuet var det same, vart det ein liten variasjon i korleis eg stilte spørsmål. Variasjonane er ikkje større enn at det lærarane og leiarane deler frå sine subjektive opplevingar og erfaringar frå kvardagen, til saman syner mønster og tendensar til korleis lærande samarbeid skjer, og korleis interaksjonen mellom dei tilsette er. Det er viktig å presisere at informasjonen eg hentar ut frå datamaterialet ikkje vil vere noko sanning, men gi eit lite bilete av korleis intervjupersonane opplever kvardagen, ut frå den konteksten kvar og ein er del av. Ved å gå inn i datamaterialet fann eg mønster og tendensar som til ein viss grad kan overførast til å gjelde liknande kontekstar.

4.2.2 Utval og rekruttering av informantar

Målsettinga med intervju er i følge Thagaard (2018) å få fram fyldig og omfattande kunnskap om korleis andre menneske opplever situasjonar, og kva synspunkt og perspektiv dei har på eit tema. I kvalitative undersøkingar er det såleis naturleg å gjera eit utval av intervjupersonar som kan gi best mogeleg relevant informasjon til problemstillinga forskaren ønskjer å undersøka.

I følge Thagaard (2018) må val av informantar gjerast ut frå ei vurdering om tilgjenge på intervjupersonar som kan bidra med ei meining, erfaring eller oppleving knytt til det ein ønskjer å studere. Eg har valt å gjennomføre forskingsprosjektet i to barneskular, i ein kommune. Kommunen er eigen heimkommune, der eg sjølv har ei stilling i sektor for oppvekst. Ethiske- og validitets dilemma knytt til dette vert omtala i del 4.5 og 4.7.

For utval av case, vart det gjennomført strategisk val (Thagaard, 2018). Kommunen har fleire skular enn det som er snittet for samanliknbare kommunar. Skulane har ulik storleik. Eg valte to barneskular med omlag same elevgrunnlag. Det var nødvendig med ein viss storleik på skulen, dette for tilgang på intervjupersonar, ut frå mine kriterium. For at flest moglege stemmer skulle verta høyrde, og for breidde i utvalet, valte eg tre intervjupersonar frå lærarane. Konkret fall valet på leiarane og lærarar med formell lærar utdanning som hadde arbeidd i skulen i meir enn to år.

Det totale talet på intervjupersonar til prosjektet vart mellom anna vurdert ut frå tidskapasiteten. Å gjennomføre kvalitativ forskning er arbeidskrevjande, lydopptak av intervju skal transkriberast og analyserast. I følge Thagaard (2018) skal utvalet vera stort nok til å gi forståing for det fenomenet ein studerer. I følge Kvale og Brinkmann (2019) handlar dette om å gjere ei vurdering av mettingspunktet. Mi vurdering var at tre-fire informantar frå kvart case, ville gi meg tilstrekkeleg grunnlag og breidde i synspunkt og erfaringar. I tillegg til tidsfaktoren var mitt tal for informantar vurderte ut frå ei vurdering om at gjennomføring av fleire intervjuer ikkje ville tilført prosjektet omfattande ny informasjon.

Casene vart rekruttert ved at eg tok direkte kontakt med leiarane per telefon. Vidare gjekk sjølve prosessen med rekruttering av intervjupersonar frå lærarprofesjonen gjennom rektor ved skulane. Kriterium rektor fekk for val av informantane var at det skulle vera lærarar med formell utdanning, som hadde arbeidd i skulen i meir enn to år.

4.2.3 Intervjuguide

Intervjuguide (vedlegg 3) er eit viktig verktøy for å styre innhald og tidsbruk i intervjusituasjonen. Spørsmåla som vert stilt må vera formulert slik at problemstillinga vert belyst best mogleg. I intervjuguiden vart dei akademiske forskingsspørsmåla formulert til tema og intervjustørsmål, som samla ville belyse og gi informasjon om problemstillinga og underliggande spørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2019). Å utarbeide intervjuguide utan å nytta det akademiske språket var ein omfattande prosess. Den største utfordringa var knytt til det å forenkle språket og fagomgrep, utan at meininga vart forringa. Dette var ein nyttig prosess og avklarande for kva eg la i ulike omgrep. Den endelege intervjuguiden inneheld dei tre hovudtemaene; Samarbeid – med kven, kor tid, kva og korleis skjer samarbeid mellom lærarar? Aktiv deltaking i profesjonsfellesskap og skuleutvikling – kva er informantane sine tankar og erfaring knytt til omgrepa? Kva utfordringar opplever informantane knytt til aktiv deltaking i profesjonsfellesskap og skuleutvikling. Under kvart hovudtema er det ei mengd hjelpe- og oppfølgingsspørsmål. Dette var ei støtte i intervjusituasjonen, for å halda tråden, og for å få intervjustorsonen til å reflektere og dele meir konkrete erfaringar frå kvardagen. For at eg ikkje skulle vera forutinntatt og syna egne haldningar til tema, hadde eg fokus på at spørsmåla skulle vera opne. I følgje Kvale og Brinkmann (2019) vil spørjeord som kvifor-, kva -og korleis, spele ulik rolle. Sidan formålet mitt har vore å få ei djupare forståing for korleis den politiske intensjonen om profesjonsfellesskap og skuleutvikling syner att eller vert erfart i praksis, vart det naturleg og i hovudsak stille korleis-spørsmål (Bukve, 2016). For å kvalitetssikre språk og tidsbruk testa eg ut intervjuguiden ved å gjennomføre eit prøveintervju med ein kollega. Intervjuet var innafor i høve til tidsbruk, elles la eg til nokre fleire hjelpespørsmål, dette for å spisse spørsmåla, og sikre at eg fekk svar på det som var formålet og problemstilling.

Kvale og Brinkmann (2019) syner til at forskaren må hente inn informert samtykke frå intervjustorsonane. Informert samtykke skal innehalda informasjon om overordna formål for forskingsprosjektet, hovudtrekka i designet og samtykkeskjema. Informasjonsskriv til leiarar og lærarar (vedlegg 1 og 2) og intervjuguiden (vedlegg 3) vart lagt som vedlegg i søknaden til NSD (Norsk senter for forskingsdata). Prosjektet vart vurdert og godkjent hjå NSD 03.11.20 (vedlegg 4). Informasjonsskriv og samtykkeskjema vart sendt ut skriftleg via e-post til intervjustorsonane. I tillegg vart det gitt munnleg informasjon før samtykke vart signert ved oppstarten av sjølve intervjuet.

4.3 Datainnsamling og transkribering

Kvalitative forskingsintervju inneheld i følge Kvale og Brinkmann (2019) ulike reglar og teknikkar. Det finst ulike typar intervju. I mitt prosjekt har eg nytta eit forskingsintervju. Det betyr at eg nyttar ei intervjuform der kunnskap vert konstruert i samspel og interaksjonen mellom intervjuar og intervjupersonen. Det kan kjenneteiknast som ein samtale der ulike synspunkt vert utveksla (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 22). Det var viktig for meg at intervjupersonane skulle oppleve intervjusituasjonen som komfortabel. Eg la opp til ei avslappa form, med fokus på at dette var ein samtale der eg var nyfiken og undra meg saman med intervjupersonane. Det motsette kunne blitt att det vart opplevd som forhøyr eller kontroll. Dette var eg særst merksam på, ut frå eiga rolle, og at intervjuet vart gjennomførte i eigen kommune. Det var viktig at intervjupersonane fekk kjensle av at deira bidrag var viktig og verdifullt for å betre forstå.

Intervjuet vart registrert ved at eg nytta ein lydopptakar. Dette bidrog òg til at eg betre kunne konsentrere meg om innhaldet i gjennomføring av intervjuet. Intervjusituasjonen hadde ei laus form. Eg la opp til nokre hovudspørsmål, og var i situasjonen oppteken av å vera ein aktiv lyttar. Dette kan kjenneteiknast ved at eg mellom anna nytta det som Thagaard (2018, s. 91) kallar for prober. Det betyr at eg var medviten på å gi kort respons på det intervjupersonen fortalte, i form av verbal- og nonverbal kommunikasjon som nikk, hm, ja. I tillegg var det ei målsetting for meg å få intervjupersonen til å uttale seg meir utfyllande, ved å stille oppfølgingsspørsmål av typen kan du seie meir om ...fortel om ein situasjon der...kan du gi døme som syner...(Thagaard, 2018, s. 96) for å få fram meir konkrete erfaringar og døme frå kvardagen.

Tema for intervjuet vart sett av meg som intervjuar. Problemstillinga låg i forgrunnen, medan dei underliggjande forskningsspørsmåla låg i bakgrunnen, som ei presisering for dei temaene eg ønskte å få meir kunnskap om. I intervjusituasjonen var det viktig for meg å legge til rette for at intervjupersonen fekk koma fram med sine synspunkt, erfaringar og opplevingar. Dette er viktig for at forskaren skal få fram det Thagaard (2018, s. 97) kallar autentiske erfaringar. Dette kan forskaren få til om hen klarar å unngå ledande og for generelle spørsmål, og spørsmål av typen kva. Det bør vera fokus på å spørje korleis - dette var vanskeleg, men gjekk betre etter kvart.

Ved å transkribere intervjuet tett opp til gjennomføringa, fekk eg gjort nyttige eigenvurdering, Dette fekk ikkje konsekvensar for innhaldet i sjølve intervjuguiden, men eg vart meir

merksam på korleis eg stilte spørsmåla. Dette var nødvendig for at eg som forskar skulle fokusere på det intervjupersonane var opptekne av og for å få eit rikare datamateriale. I intervjusituasjonen var det viktig for meg at eigne haldningar til temaet ikkje skulle koma fram, då dette kunne vore med på å påverke intervjupersonane sine svar. Dette var vanskeleg, men eg meiner sjølv at eg i stor grad klarte å vera objektiv. Eg var òg ekstra medviten på at eg ikkje skulle følgje opp intervjupersonen sine svar med t.d. kritiske spørsmål, fordi det ville vore avslørande for mi meining og haldning til tema. For å oppnå dette var eg oppteken av å stille spørsmål som fekk informanten til å fortelje meir, utdjupe og kome med døme, heller enn å spørje kvifor - spørsmål. Etter ønskje frå intervjupersonane vart intervju gjennomførte på deira arbeidsstad. For nokre av intervjupersonane var det òg ein føresetnad at det kunne gjennomførast i bunden tid av arbeidstida jf. *Arbeidstidsavtale for undervisningspersonale* (Utdanningsforbundet, 2006).

Å transkribere tyder å transformere noko frå talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2019). Målet med transkripsjon er å fange opp det intervjupersonane seier i ei skriftleg form. For å oppnå dette må transkripsjonen vera ordrett, og den må få med alle ikkje - verbale ytringar som pausar, latter, eeh, mmm, mv. Endring av tekst i transkriberinga kan i følgje Kvale og Brinkmann (2019) vera nødvendig for å mellom anna sikre at intervjupersonane vert anonyme. Intervjupersonane i prosjektet hadde ulike dialektar, for å sikre anonymiteten, har eg valt å skrive intervju på normert nynorsk. Dette vart særleg viktig sidan intervjupersonane kom frå same skule, og såleis kan kjenne til og dra kjensel på kvarandre sine utsegn. Det er mi vurdering at dette ikkje har fått konsekvensar for meningsinnhald og validiteten i datagrunnlaget.

At det vart teke lydopptak frå intervju, og at dette så vart transkribert, er viktig og avgjerande for prosessen med å hente ut informasjon frå datagrunnlaget. Den strukturerte tekstforma gjer det lettare å få oversikt i sjølv analysearbeidet. Det skaper grunnlag for at eg som forskar har kunna gått tilbake dersom bruk av, tonefall, pausar mv. vart ein sentral del av funna i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2019).

I det transkriberte intervjuet er kommune, skular og intervjupersonane anonymisert. Skulane har fått fiktive namn, og det vert vist til Vika og Dalen skular. I kvalitative studie har det i følgje Thagaard (2018) liten betydning å talfeste fordeling av mønster i dataene. Det sentrale er å reflektere over kva mønster som er særleg typiske og korleis fenomen kan opptre i nokre samanhengar, men ikkje i andre. Når eg presenterer resultata, er ikkje tal og mengd for kor

mange som sa...i fokus, det er den forståinga eg har fått av meiningsinnhaldet som vert framheva, difor blir skuleleiarane omtala som leiaren, og lærarane som ein lærar..., ein anna..., osv.

4.4 Analyse og tolking av data

Thagaard (2018) vurderer analyse og tolking av data som ein kontinuerleg prosess, som skjer gjennom heile forskingsprosjektet. Formålet med analysen er å trekke ut informasjonen frå datamaterialet som er viktig og relevant for forskingsprosjekt, på ein systematisk, reproduserbar og etterprøvbar måte. For å oppnå strukturert og systematisert behandling av innsamla data, kan det nyttast ulike metodar for analyse.

Etter å ha gjennomført datainnsamling, sat eg att med omlag 80 sider transkribert rådata. Analyse og tolkinga av informasjonen i datamaterialet starta i transkriberinga. Gjennom transkriberingsprosessen vart refleksjonar og utsegn som skapte merksemd skrive ned, og ulike tema, utsegn og omgrep vart utheva i teksten. For å få inngående kjennskap og oversikt over innhaldet, og kva fenomen utsegna gav forståing av, vart intervjuet lest gjennom fleire gongar. For å systematisere intervjuet personane sine innspel og erfaringar opp mot problemstillinga vart intervjuet personane sine uttalar kategorisering etter tema i ein tabell. I følgje Thagaard (2018, ss. 171-172) vert dette kalla temabasert analyse. Formålet med denne typen analyse, er at forskaren får gått i djupna på ulike tema. Prosessen med systematisering og kategorisering gav meg ei oversikt over intervjuet personane sine uttalar, noko som var med på å synleggjere tendensar og funn i datamaterialet. Ut frå dette utvikla eg ulike kodeord/-setningar knytt til innhaldet. Thagaard (2018) definerer kodar som ei nemning som symboliserer meiningsinnhaldet i teksten. I analysearbeid nytta eg det Thagaard (2018) etter (Miles et al., 2014, s.74), syner til som «in vivo» kodar, det betyr at eg har nytta ord og korte setningar frå intervjuet personane sine utsegn. Kodesetningane eg valte vart eit uttrykk for mi tolking av meiningsinnhaldet i teksten.

Dei overordna temaene i analysearbeidet var:

- Korleis vert det lagt til rette for profesjonelt læringssamarbeid i skulen?
- Kva kjenneteiknar det profesjonelle læringssamarbeidet i skulen?
- Kva legg lærarar og leiarar i profesjonsfellesskap og skuleutvikling?

For å kunne få fram ulike handlingsteoriar, som uttalt-teori og det som faktisk skjer i praksis, bruksteorien, var eg medviten på å få informantane til å gi konkrete døme på kva og korleis

frå praksis. I tillegg har eg i analyseprosessen vurdert utsegna frå leiarane og lærarane opp mot kvarandre. Har lærarane opplevd det leiaren seier at hen har gjort i praksis?

Med bakgrunn i temabasert analyse (Thagaard, 2018) har eg gjennom koding og kategorisering løfta funna til eit overordna meiningsnivå, og ut frå dette konstruert mi tolking.

Kodar vart kategorisert til overordna meiningsnivå, og strukturert.

Tabell 1: Kategorisering av kodar

Kodar/kodesetningar	Overordna meiningsnivå/tolking
<p>«Me var tilskodarar» «Mykje fjåsing og tulling» «Me trudde at me var så godt samansveisa» «Det som at det detter ned frå himmelen» «Det er alt for lite elevane får igjen for pu-tid» «Etter fagfornyinga så treng ein å samarbeide veldig mykje» «Pu -tid er rektor si tid»</p>	<p>Skulane sin struktur/tilrettelegging for ulike typar samarbeid</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rammene for møtearenaene vert opplevd som uklare - Lærarane og leiarane fortel om auka behov for å samarbeide - Det vert nytta arbeidsmetodar for aktiv deltaking og praksisdeling - Det er i liten grad etablert lærande samarbeid/møte, som får reel konsekvens for praksis
<p>«Du tråkke rundt i salaten, og veit ikkje at du er i salaten» «Det er viktig at alle kjenner eigarskap» «Det må vera fokus der skoen trykker» «Noko er vanskelegare å endre på enn andre ting» «Eg føle at ein kanskje ikkje er så lojal alltid» «Det må ikkje berre bli tomt snakk» «Kva skjer vidare? Kva er neste steg? Eg føler at det stoppar opp...» «Alle er med og drar same skipet – for visst det er fem framme i båten, og resten bak, så blir det jo ganske tungt»</p>	<p>Det er i liten grad gjennomført skulebasert vurdering som utgangspunkt for utvikling</p> <ul style="list-style-type: none"> - Innhaldet i utviklingstida vert i liten grad opplevd som relevant for tilsette - Lærarane har i liten grad medverka eller vore involvert i kva som skal vere innhaldet i utviklingstida - Det er ikkje utarbeida mål eller plan for utviklingsarbeidet - Det ein vert samde om syner ikkje alltid att i praksis

<p>«Viktigaste er ein god tydeleg leiar»</p> <p>«Vi lærarar, vi må bli kursa i ein del ting»</p> <p>«Me har stor tru på at me skal klare det betre, då må sette oss mål, og jobbe mot dei»</p>	
<p>«Frå fjåsing og tull til klare rammer»</p> <p>«Frå tilskodar til engasjement»</p> <p>«felles forventningar –kvifor - kva vil me...»</p> <p>«Det er ønskje og behov for å samarbeide»</p> <p>«Vi er i ein omreiingsfase, det kjem til å ta litt tid før vi er der vi ønskjer å vera»</p> <p>«Vi beveger oss mot noko positivt»</p>	<p>Skulane er i rørsle/endringsprosess</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leiarane og lærarane har i liten grad arbeidd for felles forståing for kva som ligg i omgrepa profesjonsfelleskap og skuleutvikling, og kva dette betyr for praksis - Det er etablert ulike profesjonsfelleskap, men skulebasert vurdering og utviklingsarbeid er ikkje systematisert og syner i liten grad att i skulen sin praksis

Vidare i prosessen var det viktig å reflektere over korleis eg skulle forstå innhaldet i datamateriale. Gjennom bruk av refleksjonsnotat fekk eg stadig nye innspel for korleis eg kunne forstå meiningsinnhaldet, og vidare vart dette eit uttrykk for mi tolking av meiningsinnhaldet i dei transkriberte tekstane. Dei nyanserte beskrivingane av innhaldet i lærarsamarbeid ved skulane gav meg grunnlag til å analysere problemstillinga i studiet om korleis auka krav til profesjonsfelleskap og skuleutvikling vert opplevd og handtert.

4.5 Validitet

Validitet handlar om i kva grad forskingsprosjektet er gyldig. Dette kan sjåast opp mot ulike delar i studie. Det kan handle om intervju spørsmåla, om dei gir kunnskap om det som er formålet med studiet, og det kan handle om i kva grad tolking av data er gyldig. Ut frå dette vart det essensielt at eg klarte å stille spørsmål som var relevante ut frå formål, problemstilling, det teoretisk perspektivet og operasjonalisering av ulike omgrep. Dersom eg lukkast med dette, vil det i følgje Thagaard (2018) styrke det som ho omtalar som omgrepsvaliditet.

Det kan vera utfordringar knytt til validitet og reliabilitet i sjølve intervjusituasjonen. Dette kan mellom anna handle om at intervjupersonen kan ha motførestillingar mot å vera ærleg

(Kvale & Brinkmann, 2019, s. 281). Det kan vera at det ikkje er «sanninga» som kjem fram i fortellinga. I kvalitativt studie er ein ikkje ute etter ei sanning. Gjennom prosjektet vil eg få ein liten del av det som er røynda, ved at informantane fortel om korleis dette vert opplevd og erfart. Ut frå dette var det viktig for meg å opplyse informasjonspersonane om at det ikkje var noko krav til førkunnskap eller førebuing til intervjuet, eg var interessert i deira umiddelbare erfaringar og refleksjonar. I følge Robinson (2019) kan me tenkje oss ulike nivå - uttalt teori, det ein seier at ein gjer, og bruksteori, det som faktisk skjer i praksis. Ut frå dette kan det vera at intervjupersonane har svara det dei trur at eg vil høyre, eller som er det idealet ein strekker seg mot. Eg opplevde at intervjupersonane var truverdige i dei erfaringar, tankar og meiningar som vart delt knytt til temaet. Det vart ikkje gjort forsøk på å «pynte» på praksis eller gjere noko betre eller verre. Dette inntrykket vert og forsterka av at det i høg grad er samsvar mellom det som lærarane på den einskilde skule fortel, og på same måte finn eg at det er rimeleg stort samsvar mellom det lærarane fortel, opp mot det leiaren seier. Fleire utsegn frå same eining, kan få fram tendensar eller mønster i meiningane.

Som forskar må eg tolke. Dette skjer ved å sette informasjon inn i kontekst, belyse informasjon frå ulike kunnskapskilder, for så å presentere kva analysane bidrar med for å gi svar på problemstillinga mi. Det er ein styrkje for validiteten, dersom ein ser funn og tolkingar opp mot andre forskingsresultat på temaet, og at desse bekreftar kvarandre.

4.6 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om å ha eit kritisk blick på om prosjektet er gjennomført på ein påliteleg og tillitsvekkande måte. I kvalitativ metode betyr dette at eg som forskar må kunne gjere reie for data i løpet av forskingsprosessen (Thagaard, 2018). For å styrke reliabiliteten syner Thagaard (2018) til Silverman (2014, s. 84) som seier at forskaren må gjere forskingsprosessen gjennomsiktig, eller «transparent», ved å gi ei detaljert beskriving av forskingsstrategi og analysemetodar, slik at utanforståande kan vurdere forskingsprosessen steg for steg. Gjennom beskriving av korleis eg har gjennomført temabasert analyse, er forskingsprosessen open.

Reliabilitet kan knytast til i kva grad transkripsjonen er påliteleg. Kvale og Brinkmann (2019, s. 211) syner til at transkriberinga av same intervjuopptak, av ulike personar, kan føre til variasjonar. Det nedskrivne opptaket kan få ulikt uttrykk, mellom anna ut frå kvar ein vel å setje komma og punktum. For å sikre størst mogleg grad av reliabilitet, valte eg å transkribere

intervjua mine sjølv, så tett opp til gjennomføring av intervjua som mogleg. Ved å gjere det slik, fekk eg også lært noko om eigen intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2019), og med konstruktiv eigenvurdering fekk eg gjort kvalitative endringar undervegs, dette var med å utvikla meg, og eg vart tryggare i intervjurolla. Eg valte å skrive alle intervjua på normert nynorsk, ord og uttrykk intervjupersonane brukte er ikkje endra. I sitata som er nytta i analysedelen er språket fortetta, og munnleg fraser som t.d. *sant og på ein måte* er fjerna. Det er forskjell på munnleg og skriftleg framstilling, og eg har valt å gi att sitata i ein samanhengande og korrekt skriftspråkstil, samtidig som eg har vore lojal mot intervjupersonane sine synspunkt og meiningsinnhaldet (Kvale & Brinkmann, 2019).

4.7 Ethiske dilemma

Det vil det alltid vera etiske dilemma knytt til intervju-undersøkingar. Eit av dei er at ved bruk av kvalitativ metode kjem intervjuar tett på intervjupersonane. Det samspelet som oppstår i intervjusituasjonen, og den kunnskapen som vert produsert i intervjuet vil kunne påverka intervjuar sitt syn på menneska sin situasjon (Kvale & Brinkmann, 2019). Gjennom bruk av kvalitativ metode har eg søkt å forstå både kjensler og utfordringar knytt til korleis auka krav til profesjonsfelleskap og skuleutvikling vert erfart, ut frå intervjupersonane sin ståstad og den konteksten dei er ein del av. I analyse og tolkingsdelen har eg til ei kvar tid vore medviten på at tolkingane vert gjort med utgangspunkt i mi eiga før-forståing. Som forskar har eg òg spurt meg sjølv kva som er verdien av forskingsprosessen og i kva grad den nye kunnskapen vil ha noko å seie eller korleis det kan koma skulane, leiarane, lærarane og elevane til gode. Målet har vore at den nye kunnskapen skal gi ei større forståing, og slik fremja korleis ein kan gjere ting betre.

4.7.1 Eiga rolle og ståstad

Thagaard (2018) seier at det kvalitative intervjuet er prega av asymmetrisk relasjon. Med dette meinast at forskaren er den som planlegg tema, definerer intervjusituasjonen og har regien på framdrifta i intervjua. Dette er naturleg at må vera slik, for at forskaren skal få tilstrekkeleg informasjon om det det vert forska på. Det er likevel slik, at intervjupersonen kan velje kor mykje, eller lite hen vil legge i svara.

I forskingsprosjekt har eg valt å ta utgangspunkt i to skular, i eigen kommune, der eg sjølv har ei rolle knytt til skule, som skulefagleg rådgjevar. Dette er ei rolle der eg representerer skuleeigar i møte med skulane.

Ut frå kravet om at eit forskingsprosjekt skal bygge på at data er valide og reliabile, har eg måtta vera ekstra medviten på konteksten og kva relasjon eg har til intervjupersonane. Det å gjennomføre forskingsprosjekt i eigen kommune kan ha både negative og/eller positive konsekvensar. Eit etisk dilemma som eg var førebudd på, var at eg kunne koma til å få informasjon frå intervjupersonane, eller kjennskap til praksis på skular, som var av ein slik art at det kunne verta vanskeleg å vita, utan å gjere noko med det. Om dette hadde skjedd, måtte eg handtert det innafor dei rammene eg hadde, knytt til personvern og konfidensialitet. Mi rolle kan bidra til å forsterke det asymmetriske i relasjonen. Ut frå dette har eg teke høgd for at mi rolle kan ha påverka datainnsamlinga, og vidare den kunnskapen eg utviklar gjennom prosjektet. Det er ein sjanse for at intervjupersonane har hatt eit ønske om å svare det dei trur at eg vil høyre. Det kan då bli eit gap mellom uttalt-teori og bruksteori (Robinson, 2018). For å sikre at dette ikkje svekker validiteten i prosjektet, valte eg å intervjuje både leiar og lærarar. Mi vurdering er at det i sjølve intervjusituasjonen var ein fin og avslappa atmosfære, og at intervjupersonane i stor grad sette pris på at nokon synte interesse for, og ville lytta til deira opplevingar av kvardagen.

5.0 Empiriske funn

I denne delen av oppgåva vil eg presentere funn frå det innsamla datamaterialet frå dei to casene, Dalen og Vika skular. Funna er kopla opp mot problemstillinga for studiet, som går på korleis leiarar og lærarar gjennom sine fortellingar seier noko om korleis dei opplever at profesjonsfagleg fellesskap i bunden tid, bidrar til skuleutvikling?

Som tidlegare nemnd i delkapittel 1.4, er prosjektet i utgangspunktet avgrensa til å handle om det formelle samarbeidet som skjer mellom lærarar, i den bundne tida av arbeidstida. Dette var også det som var utgangspunkt i intervjuguiden, og som fekk størst fokus i intervjuet. Gjennom analysearbeidet kom det fram funn knytt til uttalar, som kan knytast til at lærarane opplever auka behov for å samarbeide, og at dette også går utover det som er formelt avtalt. Dette handlar om planlagde møter, men òg sporadisk samarbeid i skulekvardagen.

I denne delen vil eg presentere konteksten til casene. Intervjupersonane sine erfaringar og opplevingar vert presentert gjennom direkte og indirekte sitat frå informantane sine utsegn, og er kategorisert under tre undertema til problemstillinga:

- Korleis vert det lagt til rette for profesjonelt læringssamarbeid i skulen?
- Kva kjenneteiknar det profesjonelle læringssamarbeidet i skulen?
- Kva legg lærarar og leiarar i profesjonsfellesskap og skuleutvikling?

5.1 Dalen skule

Dalen skule har omlag 60 elevar frå 1. -7. trinn. Skulen er fådelt, så fleire årssteg går saman. Rektor er åleine i administrasjonen med litt hjelp frå merkantil. Lærarstaben består av åtte lærar, i tillegg arbeider det to fagarbeidarar ved skulen. Barnehagen ligg tett på, så vaksne og ungar der i frå er ein naturleg del av miljøet. Rektor har arbeidd mange år som lærar ved skulen, før hen vart leiar for to-tre år sidan. Lærarstaben har i stor grad vore stabil, med litt nytilsettingar siste åra. Tilsette har felles personalrom, dette fungerer òg som skulen sitt møterom. Rektor rekrutterte lærarar til intervju. Etter dialog og ønskje frå dei tilsette, vart intervjuet gjennomført i arbeidstida, på skulen. Rektor organiserte, med møterom og kaffi. Dei fire intervjuet vart gjennomført fortløpande, på ein og same dag.

5.1.1 Korleis vert det lagt til rette for profesjonelt lærings samarbeid i skulen?

Ved Dalen skule er tid til samarbeid tidfesta i skulen sin lokale arbeidsplan. Intervjupersonane refererer til blå-tid, som den tida som er bunden tid, dette fordi den har blå farge på planoppsettet. Samarbeidstidene har ulike namn som pu-tid (pedagogisk utviklingstid) og team-tid.

Ein av lærarane fortel «me har pu-øker kvar måndag», då samlast alle lærarane til to timar møte. Slik er det i følgje læraren fordi «Det er lærarane, ikkje assistentane i pu-tid, det er ikkje mogeleg, fordi SFO er opent». Vidare vert det fortalt at «det er jo rektor i hovudsak som har regien der då, men så har jo hen og delegert ulike tider til oss – så førre gong så stod det spes. ped. på agendane, i pu-tida». Ein anna lærar refererer til pu-tid slik: «Pu-tid, den er meir, litt overordna – rektor får jo instruksar frå sine igjen, som me må gå gjennom - skulle ønskje det gjekk mykje meir på elev (...)». Ein av lærarane deler samarbeidstidene i formelle og uformelle møter;

Du har jo den formelle – sjølv sagt, som ligge i forhold til møteverksemd, pu-tid, teamtid og det som er obligatorisk i forhold til planleggingsdagar og alt det der - det formelle som ligg fast. Og så har du sjølv sagt den uformelle, der du tar ting etter kvart som det dukkar opp.

Den andre læraren seier «pu-tida er viktig for å samle oss, men team-tida er den viktigaste. Eg har sakna skikkeleg teamtid, der eg får diskutere klassen min». Dette er samarbeidstid som har eksistert i fleire år, men som siste året er kome inn i det dei omtaler som blå tid. Ein av lærarane seier:

Før dette året begynte, så sa me at me ville ha det på planen vår at det skal vera teamtid, for det er så lett å sei at me skal ta teamtid, men når det ikkje står på planen, så er det lett å ikkje gjere det...eg skal berre.

I følgje ein anna lærar skjer også teamsamarbeid i hennar team utover planfesta tid «litt sånn sporadisk - visst me føler at, sånn som no, me hadde lyst til å samlast å trekka litt trådar igjen, og planlegga for eksempel litt fram, så det har me valt på mitt team, å møtast på kveldstid».

Leiaren har ikkje vore nøgd med pu-tidene, og fortel: «Eg har vore dønn ærleg, og sagt at det gav meg så lite når engasjementet ikkje var der, eg har følt at eg ikkje har fått det til å vera spanande nok, det var noko me berre var på, og måtte». Leiaren fortel vidare at hen tok nokre grep og jobba med forventningar: «Eg kom fram med forventningar til dei, og dei fekk koma

med forventningar til meg, og me fekk snakka oss gjennom kva me likte, og kva me ikkje likte med pu-øktene». Arbeidet har i følgje leiaren fått konsekvensar:

No kjem me til pu-øktene med ein heilt anna glød, mobilar er vekke – det var sånne ting som var begynt å skli ut – tilsette måtte berre ut for å ta ein telefon i møte... eg sa at eg synest det er heilt uhøyrte at dei kan ta ein telefon i eit møte, respektlaust ovanfor meg og dei andre som er der.

Leiaren ved Dalen skule fortel at det i organisering av dette skuleåret var sett fokus på at det skulle vera fleire vaksne knytt til ei elevgruppe. Teama består av fleire lærarar, eller fagarbeidarar som skal vera knytt til kvar elevgruppe. Vidare fortel leiaren at hen opplever at: « Det er noko som me har kome meir eller mindre godt i gong med dette året».

Samla syner uttalane frå intervjupersonane ved Dalen skule at det er lagt til rette for tid til samarbeid. Dette er ulike profesjonsfellesskap, med ulike deltakarar. Pu-tid er for alle lærarane, og det er rektor som styrer, medan teamtida er fellestid for dei tilsette som arbeidar knytt til ei elevgruppe. Siste tida er det sett fokus på, og gjort endringar knytt til møtestruktur og gjensidige forventningar for pu-møta. Organisasjonskulturar består av formelle og uformelle reguleringar (Jakobsen & Thorsvik, 2016). Ved Dalen skule er dei formelle samarbeidsarenaene i ulik grad regulert med felles retningslinjer, mål og innhald. Team-tida er i mindre grad regulert, og vert av lærarane vurdert som den viktigaste samarbeidstida, og det samarbeidet som har størst konsekvens for den praksis som skjer i klasserommet.

Informantane fortel også om uformelt teamsamarbeid, som skjer, gjerne på kveldstid. Dette er frivillig, og er ikkje praksis som vert gjennomført i alle team.

5.1.2 Kva kjenneteiknar innhaldet i det profesjonelle læringssamarbeidet i skulen ?

I følgje informantane er det kvar veke planfesta samarbeidstid til pu-tid og teamtid. Teamtida er samarbeid for dei som er knytt til ei elevgruppe/klasse, medan pu-tida er felles for alle lærarane. Til innhaldet i pu-tida seier ein av lærarane at:

Tema er sett på førehand. Eg er faktisk usikker på om det er berre rektor som har bestemt, eller om tillitsvalt har vore med, heile lærarkollegiet ha i alle fall ikkje vore med å bestemt, analysert og funne at dette vil me ha fokus på. Det som er sett opp er i største grad frå rektor, men eg tenker at hen har i tankane kva vi vil ha fokus på, samtidig som hen har ting som hen må ha med.

Leiaren seier at hen har eit håp om at arbeidet i pu-tidene blir engasjerande: «Eg håpe at når klokka er halv fire – eg hadde følt at me hadde hatt eit godt møte visst dei ville fortsette til klokka halv fem». Etter at leiaren tok opp felles forventningar, så seier hen at hen opplever ei endring:

No opplever eg at dei drar pu-øktene med seg over i team-arbeidet, og held fram med arbeidet som me har starta i pu-økta. Eg synest teama har endra seg – eg ser ei endring i iveren til å jobbe med utviklingsarbeid på skulen.

Ein av lærarane seier dette om pu-tida:

Samarbeid med utgangspunkt i erfaringar som sitte i gruppa, det tenke eg, er det aller viktigaste med pu-tida. Det er akkurat det felles som handlar om oss - det å kunne dra - det er veldig mange som har utruleg forskjellig og variert erfaring, så det å kunne bruke det inn mot fellesskapet på pu...

Teamtid og pu-tid er begge planfesta samarbeidstider. Skilnaden på dei to tidene er kven som er deltakarar og kven som styrer innhaldet. Innhaldet i Pu-tida vert i følgje lærarane styrt av rektor, medan teamtid er noko dei styrer sjølv. Rektor har ei målsetting om at dei to samarbeidstidene skal vera læringssamarbeid der dei tilsette vert engasjert, og som bidrar til heilskapleg utviklingsarbeid ved skulen. Lærarane er oppteke av at innhaldet i samarbeidstidene må vera relevant for det arbeidet dei skal gjere i klasserommet, i møte med elevane. Leiaren seier at hen opplever at engasjementet i pu-tid er betre, dette meiner hen har samanheng med at dei har snakka om felles forventningar.

5.1.3 Kva legg lærarar og leiarar i profesjonsfellesskap og skuleutvikling?

Den eine læraren seier at hen tenkjer at det som kjenneteiknar profesjonelt fellesskap er:

At me er tru mot ting me bestemmer, tenkjer eg. Og at me har eit felles mål på kva det er me eigentleg vil, og at det er noko me alle er einige om at me vil. Det er greitt nok å vera ueinige, men når me har blitt einige om at me er einige om det, så skal det vera eit fellesskap som ein er tru mot.

Ein anna lærar beskriv profesjonsfellesskap som: «Ein arena der me som kollega samarbeider om yrket vårt, eller det det inneber og handlar om». Vidare fortel læraren at:

Det å vera lærar er å vera litt tusenkunstnar, me må kunne litt av alt, nå er me blitt kasta inn i fagfornyinga, så då må me ta utgangspunkt i dei retningslinjene som blir gitt ovanfor og ned, og då føle eg at det er det eg jobbe med, er det me utviklar.

Skuleutvikling handlar i følgje ein av lærarane om utvikling som skjer i samarbeid:

Det handlar om at både foreldre og skulen, at det er ei utvikling som skal skje i eit samarbeid. At me skal opp og fram frå ein ståstad til eit mål. For eksempel betre resultat på nasjonale prøver.

Læraren fortel vidare at skulen ikkje har utarbeida plan og konkrete mål for arbeidet i pu-tida, men at dei er blitt einige om å arbeide med å utvikle ein felles leseplan:

Me har begynt på ein leseplan, for den me hadde var ikkje så nyttig. Me må gjere det til eit verktøy, og ikkje berre noko på papiret». Vidare seier læraren at: «Det er viktig at alle kjenner eigarskap til planen visst den skal bli utført i praksis, om det ikkje fungerer så må det bli tatt tak i igjen, ein diskusjon, eller me må snakke om, fungerer planen? Eller må me gjere noko annleis?

Læraren seier at hen opplever at det tek lang tid å innføre nye ting: «Eg føle at ein kanskje ikkje er så lojal alltid». Ein av lærarane knyter skuleutvikling til:

Ting som me har lyst til å bli betre på, som me ser er viktig, og som me ser igjen i alle klasseromma». Vidare seier hen: «Det me jobbar med, og snakkar er viktig, men det må ikkje bli tomt snakk, som du ikkje ser igjen i måten du jobbar på.

Ein av lærarane har desse tankane om planar, implementering og eige engasjement, og meiner dei er på veg mot noko betre:

Og visst du ikkje implementere og får liksom ting ut, så har det ingen hensikt, då kan du berre spy ut på nye planar og køyre på med både det eine og det andre, og sei at dette skal me fordi det har kommunen bestemt, det er ei håplaus tilnærming, fordi du har ikkje eigarskap. Også tenker eg at det er jo det som alle eigentleg ønskjer – me ønskjer jo ei endring som gjer at kvardagen vår blir betre, men så det er to ting som har skjedd, me har fått eit lite tupp i ræva – altså, skal dette bli betre så må me engasjera oss, også må forma bli betre og meir relevant og gjelda oss som faktisk skal utøva yrket, så det tenker eg, det er jo ei stor endring det då!

Ein anna lærar seier at hen opplever at rektor har teke grep:

Hen er blitt tydelgare på kva hen forvente av oss, hen klarer ikkje å utvikle denne skulen åleine. Rektor var ærleg på at hen ikkje opplevde at me var med, me var til

stades, men det handlar og om at det ikkje har vore så aktuelt for oss. Kanskje me har angripe ting litt feil? Me må vere flinkare på å sei at dette vil me jobbe med, og gjere til vårt, i staden for å høyre på kva alle andre gjer.

Den tredje av lærarane er oppteken av at:

Ein blir så veldig opptatt av at alt er nytt, at no skal vi forandre praksisen totalt. Men eg trur me gjer mykje av det som er forventa, me må kanskje berre diskutere det og ta det opp, så trur eg det er veldig mykje av det som ligg i Overordna del som allereie er på plass.

Utfordringa i det å stå åleine vert òg sett opp mot at det kan vera behov for å delta i eksterne profesjonsgrupper:

Eg synst at det er ein veldig stor svakheit at det ikkje er eit større profesjonsfellesskap blant for eksempel alle som har begynnar opplæring. Eg kjenner at eg får frysningar på ryggen når eg ser kor tilfeldig det er, eg høyrer at på den skulen så bestille dei inn det verket, og der gjer dei det ...altså me taper så mykje av moglegheita til å samarbeida rundt fellesting og kanskje sette ein standard.

Samla sett syner uttalanane frå leiaren og lærarane at det vert drive skuleutvikling i profesjonsfellesskapet, men at det ikkje er noko overordna plan eller målsetting for dette arbeidet. Dei er opptekne av at erfaringane blant dei tilsette må nyttast, og at det må vera lojalitet til at alle gjer det ein vert einige om, dette vert ikkje alltid opplevd per i dag. Fagfornyninga og leseplan er det som er i fokus nett no. Pu-tida er noko rektor har hatt regien på. Dette er møtetid som lærarane tidlegare opplevde som lite aktuell for arbeidet med elevane. Dette har endra seg siste tida, leiaren fortel at hen har teke grep, dette er også noko lærarane har erfart - ein av lærarane seier det slik: «Me er i ein omreiingsfase, det kjem til å ta litt tid før me er der me ønskjer å vera».

Samarbeid i den individuelle tida vert i følgje uttalar i stor grad praktisert i alle team, men lærarane kjenner til at det er einskilde personar, på andre team, der det er utfordrande å få til meir samarbeid enn det som ligg planfesta.

Informantane er reflekterte kring kva dei legg i omgrepa profesjonsfagleg fellesskap og skuleutvikling. I følgje Robinson (2018) er den uttalte teorien verdfull fordi den kan seie noko om kva standard og ambisjonar skulen strekker seg mot.

5.2 Vika skule

Vika skule er ein fådelt skule med omlag 60 elevar og totalt 12 tilsette. Sju av dei tilsette er lærarar, fire er assistentar. Assistentane arbeidar òg i SFO. Rektor er åleine i administrasjonen, og har arbeidd ved skulen i mange år, dei siste tre-fire åra som leiar. Skulen har felles arbeidsrom for lærarane. Dette ligg over gangen for rektor sitt kontor og vegg i vegg med personalrommet, som òg fungerer som møterom.

Ved Vika skule rekrutterte rektor kjapt tre lærarar som var villige til å delta i prosjektet. Etter at intervjuet var avtalt, trekte ein av lærarane seg. Eg valte å gjennomføre ved Vika skule, sjølv om det vart med eit lærarintervju mindre. Etter ønske frå lærarane som stilte til intervju, vart intervjuet gjennomført på skulen, det var òg ein føresetnad for deltakinga at det vart gjort i bunden tid av arbeidstida.

5.2.1 Korleis vert det lagt til rette for profesjonelt lærings samarbeid i skulen?

Ved Vika skule seier leiaren dette om struktur og ramme for samarbeid: «Eg lagar ei lita oversikt for kvart halvår – kven skal leia møte, kven skal skrive referat og kven skal ha god praksis».

Ein av lærarane fortel at det er blitt litt endringar: «Me har pu- tidene som varer i to timar, ein gong i veka, pluss at no har me òg måndagen, ein time, då er òg assistentane med.

Ein anna lærar fortel: «Me har team-samarbeid, det er me begynt med no dette året. Me har sakna det frå andre år».

Leiaren seier at hen dette skuleåret har lagt føringar for teamsamarbeid ved å organisere lærarar og fagarbeidarar til elevgrupper, slik vert dei fleire vaksne som kan samarbeide.

Teamtida ligg i bunden tid, og det er opp til kvart team kor tid dei gjennomfører samarbeidet.

Samla sett fortel intervjupersonane at det er lagt til rette for og planfesta ulike samarbeidstider i skulen. Lærarar og leiarar omtalar felles samarbeidstid med omgrep som pu-tid (pedagogisk utviklingstid) som er for alle lærarane, teamtid/møte, for dei som er knytt opp til ei klasse eller gruppe, og personalmøte som er for alle tilsette. Leiaren har laga ein plan som fordeler ulike roller i pu-møte, og kven av dei tilsette som skal dele frå praksis. Team-tida er det kontaktlærarane i teamet som har ansvar for.

5.2.2 Kva kjenneteiknar innhaldet i det profesjonelle læringssamarbeidet i skulen?

Når det kjem til tema for kva som er innhald i læringssamarbeidet, seier ein av lærarane:

Rektor har jo eit overordna ansvar, tenke eg. Hen har eit overordna ansvar, men at me får medverka i det, at hen har ein plan for – ein overordna plan, for kor me skal, er veldig greitt, om ikkje er det fort gjort at ein jobbar litt feil kanskje... ja.

Om pu- tida seier leiaren:

Då er det meg og alle lærarane. I pu-tid er det utviklingstid, så då er det – alle kommunale avgjerder...og akkurat no så er det sjølv sagt fagfornyinga, og forskjellige nyansar av den, for det er så mange innfallsvinklar. Me har profesjonsfagleg digital kompetanse som me vil jobbe med, også driv me å lage oss ein plan for korleis me skal gjennomføre intensiv opplæring hos oss. Klassemiljø og klasseleiing, er òg eit behov som har kome opp (...). Først og fremst så kjem innhaldet frå utviklingsteamet, også har du påverknad utanfrå, både nasjonalt og kommunalt, og i tillegg så har du behov som oppstår, det kan oppstå frå meg, men det kan òg vera at lærarar, visst me jobbar med noko i pu-tid, så kan det koma opp – dette burde me jo...

Den eine av lærarane beskriv pu-tid som eit ustrukturert møte:

Det er litt lite effektivt, me lærarane sa det i går, at me sakna at me snakka om det indre livet på skulen. Me gløymer ofte dette med organisering av juleverkstad, matematikkens dag, skidag, det blir tatt litt på sparken, som eigentleg kunne vore førebudd.

Vidare seier læraren at det har vore alt for lite arbeid med fagfornyinga: «Det har me faktisk snakka lite om, me hadde kanskje i starten...på dei to-tre første planleggingsdagane våre i haust».

Den andre læraren er usikker på kven som er med å bestemme innhald i pu- tida:

Kanskje det er rektor sitt team som bestemmer kva me skal ha på møta? Men dei er litt dårlege på det, dei tar det dagen før me skal ha møte – det detter ned frå himmelen, slik verkar det i vert fall frå mi side.

Innhaldet i teamtid styrer læraren sjølv: «Det er det eg som kontaktlærer som styrer, det går på korleis me kan jobbe med einskild elevlar - på lik måte, også har det vore litt om tverrfagleg samarbeid, at me såg at me kunne køyre felles prosjekt».

Ein anna lærar seier:

(...) det blir litt etter kva mål me jobbe med i klassen. For eksempel skal me ha fokus på ro... korleis skal me få det til. Då har me og med oss assistent, slik at me er i lag om kva vi jobbe med, at me ikkje lure på kva me held på med – att me er mest mogleg like, me jobbar ein god del med det.

Ein av lærarane beskriv det slik: «Då har me mykje som vi brukar å planlegge. Kva skal me gjer, planlegge prosjekt... slike ting, også blir det jo klasseleiing me jobbar mykje med, oss i mellom». Vidare fortel lærarane at innhaldet i denne tida er noko lærarane på trinnet styrer, og at dei har kome fram til innhaldet saman:

(...) det har me tatt opp felles - kva me vil jobba med, også får me nokre retningslinjer som me må jobba med, for eksempel sånn som fagfornyinga må me jo ta tak i, og vegen me går med den, me har fått bestemt litt sjølv korleis me vil ta tak i det».

Samla sett syner uttalanane frå intervjupersonane ved Vika skule at det ikkje ligg føre ein plan for kva som skal vera innhald eller tema for pu-tidene. Leiaren fortel om nokre tema som det har vore fokus på, mellom anna fagfornyinga, medan lærarane i samtalanane gir uttrykk for at det har vore for lite fokus på dette. Lærarane veit ikkje kven som styrer kva som skal vera tema, og seier at det vert opplevd som tilfeldig. Vidare seier lærarane at dei opplever pu-tida som ustrukturert og lite effektiv, og kunne tenkje seg å bruke meir av tida til planlegging av felles prosjekt- og undervisningsopplegg. Team-tida har lærarane i stor grad ansvar for å styre sjølv. Tida vert nytta til lokalt læreplanarbeid opp mot fagfornyinga, planlegging av undervisning og arbeid opp mot at dei vaksne skal ha lik praksis i møte med elevane.

5.2.3 Kva legg lærarar og leiarar i profesjonsfellesskap og skuleutvikling?

Leiaren fortel at hen er åleine i administrasjonen: «Det er strevsamt på den måten at eg føler meg litt åleine, i nokre situasjonar, og i andre situasjonar så føler eg meg som ein av dei som jobbar her». For å ikkje «stå åleine», har leiaren etablert utviklingsteam, dette består av e-pedagog, pedagogisk koordinator og rektor. Teamet mitt er viktig: «At me tre er samstemte, då går ting mykje lettare, visst du har kollegiet, eller deler av kollegiet mot deg, då er det vanskeleg».

Leiaren har desse tankane om kva som kjenneteiknar profesjonsfellesskap:

At du reflekterer over praksisen, og evaluerer og samarbeider med andre, og utvikle. Profesjonsfellesskap betyr at me utviklar oss saman, at me hjelper kvarandre og støttar kvarandre, og stakar ut ei retning, og går i den retninga – alle må vera aktive og delta, og alle må gi og ta.

Leiaren har også desse refleksjonane knytt til skulebasert vurdering: «Eg synest det av og til går litt langt med at ting skal koma frå botn (...) det er ikkje alt me klarer å hoste opp frå vårt eige indre, me treng inspirasjon utanfrå». Leiaren fortel at hen synest hausten har vore litt vanskeleg: «Men me har stor tru på at me skal klare det betre. Då må me sette oss mål, og jobbe mot dei. Når det gjeld utviklingsarbeid ved skulen, seier leiaren:

Nokon ting er vanskelegare å endre på enn andre ting – heilt konkrete ting er lett å endre på, også har du slike ting som går over mykje lenger tid, som for eksempel inkluderande undervisning. For du har så lite bilete oppi hovudet, kva er det for noko? Kva inneber det?

Om eiga rolle seier leiaren: «Mi eiga rolle er kjempeviktig oppi dette, å bruke tid på det som er viktig, og skjønne kva som er viktig, for å få dei rette prosessane til å skje, ja, det er kjempeviktig, så eg trur kanskje den viktigaste brikka er meg sjølv»

Lærarane er godt nøgde med at dei har fått planfesta meir team - samarbeid. Den eine læraren er åleine som lærar i teamet, og synest det er litt dumt: «For eg føler ikkje sjølv at eg får utvikle meg så godt som lærar då». Ein av lærarane har desse tankane om kva eit profesjonsfellesskap bør vera: «At me får vera med i fellesskapet, at det ikkje er slik at rektor skal seie kva me skal gjere heile tida. At me får vera aktive deltakarar. Det er det eg legg i det, men eg veit ikkje...». Vidare seier læraren:

Eg føler at det er alt for lite elevane får igjen for pu-tida, for den går så mykje vekk på slike ting som burde vore klart på førehand. Det manglar liksom, kva skjer vidare? Kva er neste steg? Eg føler at det stoppar opp (...) det er ein del lærarar og assistentar som ikkje føl det som blir sagt, og då blir det veldig vanskeleg å utvikle seg, eller gjere det betre (...). Som leiar, så burde ein vore enno meir og stramma inn, og gjort det klarare, for kanskje det er litt uklart for nokon, at nokon ikkje har forstått...

Ein anna lærar seier: «Då ville eg sagt ein arena der me som kollega samarbeider om yrket vårt eller det det inneber og handlar om». I tillegg trekke læraren fram at: «Samarbeid er

viktig, at me er støtte for kvarandre – at det er rom for å spørje, rom for å rettleie kvarandre - visst me trengje det - gjere oss best mogleg».

Leiaren fortel at hen opplever at dei er i gang; «Eg trur det kan bli enno meir, etter kvart som me får det betre og betre til...for det er jo det å kome inn i korleis me skal gjere det».

Vidare seier leiaren at hen synest det ein styrkje å ha eit eige utviklingsteam ved skulen. Dette gjer at hen i mindre grad opplever å stå åleine om avgjersler. Vidare seier rektor at det er godt for langt i forhold til at skulen sjølv skal finne ut kva det er behov for å betra. Leiaren og lærarane har tankar for kva og korleis det bør fungere i eit profesjonsfelleskap, men ifølgje informantane har dei ikkje snakka om kva dette vil seie for deira samarbeid og praksis, og om det har betydning for kva eller korleis og om kva dei skal samarbeide. Uttalane frå lærarane syner tendens til at dei ikkje alltid opplever pu-tida som nyttig. Det som skjer i denne fellestida blir opplevd som lite strukturert, og uttalane syner at innhaldet i liten grad vert opplevd å koma elevane til gode. Lærarane saknar ein plan for kva skjer – kva er neste steg?

5.3 Oppsummering

I analyseprosessen finn eg mønster og tendensar, som peikar mot at skulane er i ei endring. Scott (2014) seier noko om at det må vera relasjon mellom dei tre pilarane, Den regulative, den kulturelt-kognitive og den normative. Leiarane har teke strukturelle grep, og informantane har nokre tankar, uttalt teori (Robinson, 2018), om kva som kjenneteiknar og kva som skal til for at intensjonane om profesjonsfelleskap og skuleutvikling skal bli realisert. Uttalar frå lærarinformantane syner at dei er på søken etter noko meir enn det dei opplever å ha per i dag - samarbeid og utviklingsarbeid må koplust til lokale behov frå røynda og praksis ut mot elevane.

I neste kapittel vert dei overordna funna analysert og drøfta.

6.0 Analyse og drøfting

Som ein del av analyseprosessen og utgangspunkt i temabasert analyse (Thagaard, 2018) vart konteksten for dei to casene og empiriske funn gjort reie for i kapittel fem. I prosjektet søker eg å få auka kunnskap og forståing ved å ta utgangspunkt i, og samle funna frå to case, til overordna funn for fenomenet eg studerer. Mønster og tendensar vert løfta opp til overordna meining for korleis ny forskrift, og auka krav til profesjonsfellesskap og skuleutvikling vert opplevd og handtert, av leiarar og lærarar. Dei to casene har mange fellestrekk, men det er òg skilnader. I dette studie er det ikkje formål om å samanlikne funn frå dei to casene, det er difor i liten grad fokus på variasjonar mellom casene. Funn og analyse bygger på ei samla vurdering av tendensar og mønster i det empiriske materiale frå begge casene.

For å få auka forståing for det empiriske materialet, vil eg no som analytisk verktøy, spegla funna opp mot det teoretiske rammeverket. Som hovudrammeverk, har eg teke utgangspunkt i Scott (2014) sin teori. Denne bygger på at for å realisere at organisasjonen er i læring og utvikling, må det vera balanse og relasjon mellom dei tre grunnleggande pilarar, den regulative, den normative og den kulturelt- kognitive. Gjennom nytt *Læreplanverk*, og *Overordna del* (Kunnskapsdepartementet, 2017) har skulane fått nye politiske føringar og ambisjonar for praksis. Grunnleggande trekk ved offentleg forvaltning er å sikre rettstryggleik, likebehandling, effektivitet, måloppnåing og ivareta fagleg- og profesjonell kvalitet i tenestene.

I følgje Scott (2014) kan for stort fokus på den regulative pilaren føre til top-down styring. Og dersom innhaldet i det regulative, vert opplevd som langt frå det som er dei normative handlingane i praksis, og korleis dette vert forstått av dei tilsette (kulturelt- kognitive pilaren), vil det opplevast som brot på logikken, og det kan oppstå utryggleik, og i verste fall konflikt. Det er difor sentralt at ein i følgje Scott (2014) har fokus på relasjon og balanse mellom dei ulike pilarane.

Vidare har eg vurdert det som formålstenleg å strukturere analysen under overskriftene; skulane sin struktur for læringssamarbeid, skulane sin kultur for læringssamarbeid og leiing for utvikling og læring. Dette er gjort med bakgrunn i funna mine frå den temabaserte analysen (Thagaard, 2018) sett i samanheng med pilarane for ein organisasjon i læring (Scott, 2014) og leiaren si rolle i dette.

6.1 Skulane sin struktur for lærings samarbeid

I den regulative pilaren (Scott, 2014) ligg som tidlegare nemnd, alle nasjonale, kommunale og skulen sine lokale styringsdokument. Det betyr alle lover, forskrifter, avtalar, rutinar, retningsliner og liknande, som er førande for korleis aktørane i organisasjonen skal agere for kvalitativt best mogleg løysing av oppdraget.

I følgje Røvik (2016) er tid og det å legge til rette arenaer for organisasjonspratt viktige faktorar for lærings- og utviklingsarbeid. Arena er tilrettelegging for ulike typar møteplassar der profesjonsfellesskapet får drøfte, reflektere og utvikle felles meiningsdanning, slik at ein ny ide, som til dømes ny forskrift, gradvis kan mognast og slå rot i organisasjonen. Tid og arbeidskraft er mellom anna slike ressursar. I følgje Fullan et al. (2019) kan det vera uheldig å dedikere tid, før ein har erfaring med meiningsfylt samarbeid, og dersom tidsbruken skal bli opplevd som nyttig, må det vera fokus på læringsprosessar.

I Vika og Dalen skular er det lagt til rette for ulike formelle samarbeidsarenaer i bunden tid. Team-tida er ein arena. I dette møte er det dei tilsette rundt ei klasse/trinn som møtest. Læraren set sjølv agenda for innhaldet. Lærarane er svært nøgde med at team-tida no er tidfesta, då dette gjer samarbeidet meir forpliktande, og det må prioriterast av alle. Innhaldet i team-tida vert opplevd som meir nyttig inn mot praksis i klasserommet, enn tida som vert omtala som pedagogisk utviklingstid (pu-tida). I pu-tida er det rektor som har regien. I denne tida er alle lærarane ved skulen samla. I utviklingstida består innhaldet i følgje informantane, både av administrative- og utviklingsrealterte oppgåver. Innhaldet vert av lærarane opplevd som mindre nyttig inn mot arbeidet i klasserommet, enn arbeidet som skjer i team-tida

Dei regulative føringane for at tilsette i skulane skal samarbeide ligg mellom anna i ny *Overordna del* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her ligg krav og forventning om at det skal leggest til rette for profesjonsfagleg fellesskap som skal bidra til at alle tilsette deltar aktiv i jamleg vurdering av praksis og tiltak for utvikling. Dette gir normative føringar, venta åttferd, for mellom anna korleis prinsippet om profesjonsfellesskap og skuleutvikling skal syna att i praksis. I tillegg seier *Særavtale for undervisningsstillingar i grunnskulen* (Utdanningsforbundet, 2006) noko om at det skal settast av tid til at lærarane får samarbeide.

6.1.1 Rammer og lærande møte

I Vika og Dalen skular har leiarane teke nokre grep for å utvikle det Roald (2012) beskriv som møteformer og møtearenaer, med formål om meir fagleg ansvarlegging og medskaping.

Leiaren ved Dalen skule har teke grep i høve kva som er akseptert åtferd i møta. Og ved Vika skule har leiaren skapt struktur ved å etablere ulike roller og oversikt over kven som skal gjere kva. Den eine leiaren seier at hen måtte ta nokre grep for å betre kvaliteten på fellestida. Grepa leiaren tok var å sette fokus på gjensidige forventningar ved at dette vart snakka om. Mellom anna vart det gjort avklaringar på kva åtferd som var akseptabel i møta. Leiaren opplevde at det å snakke om korleis det skulle vera, har vore nyttig for strukturen i møta.

Uklare rammer kan i følgje Bang (2020) vere potensiell faktor for energilekkasje i ein organisasjon. Det å avklare felles forståing for rammefaktorar, som til dømes om det er innafor å ta telefon i møta, eller ikkje, kan vera viktig.

Den kulturelt-kognitive pilaren handlar i følgje Scott (2014) om korleis medlemmene i ein organisasjon persiperer eller opplever dei strukturane, rammene og normene som dei er ein del av. Korleis kvar og ein oppfattar dette, kan syna att i bruksteorien (Robinson, 2018) – korleis tilsette agerer og handlar i praksis. Leiaren har snakka med tilsette om felles forventningar. I følgje Bang (2020, s. 151) er det ikkje tilstrekkeleg at grupper diskuterer seg fram til eit sett av nye spelereglar, då det ikkje er tilstrekkeleg for at medlemmene i gruppa endrar sine verdiar eller oppfatning av røynda. Robinson (2018) seier at leiaren som leiar av ein forbetningsprosess, også må erkjenne si rolle i problemet og sitt ønske om å vera ein del av løysinga. Leiarane har definert eiga rolle som viktig:

Eg tenkjer at mi eiga rolle er viktig oppi dette. Å bruke tid på det som er viktig, å skjønne kva som er viktig, for å få til dei rette prosessane...så eg trur kanskje den viktigaste brikka er meg sjølv.

Vidare har det på ulikt vis blitt sett fokus på, og arbeidd for gjensidige forventingar og forståing for korleis det skal vera i praksis, den eine leiaren seier: «Eg følte at eg ikkje fekk det til å bli spennande nok - eg følte at det var noko me berre var på». No opplever hen at tilsette er engasjerte.

I dei overordna regulative føringane, som til dømes i *Overordna del* (Kunnskapsdepartementet, 2017) vert god leiing løfta fram som føresetnad for det profesjonelle samarbeidet, og det vert synt til at arbeidet ikkje kan gjerast av leiaren åleine.

Ulike nivå slik som skuleeigar, skuleleiar og lærarar, har ut frå sine ulike roller eit ansvar for å legge til rette for god utvikling, og at tilsette har den kompetansen som til ei kvar tid er venta.

Handlingsteori er i følge Argyris og Schön (1978) og Robinson (2018) delt i tre. For det første handlar det om sjølve handlingane, for det andre gjeld det dei oppfatningane og verdiane som ligg til grunn for handlingane og til slutt dei observerte handlingane. Lærarane har erfaringar frå det leiaren beskriv faktisk er noko som er gjennomført i praksis. Det har vore ein prosess, og dette seier lærarane at dei opplever har fått konsekvensar for aktivitet, engasjement og atmosfære i pu-tidene. Lærarane sine utsegn syner at det er samsvar mellom dei grepa leiaren fortel at hen har tatt, og korleis dette vert opplevd av lærarane. Ein av lærarane seier: «Eg føler det er blitt meir og meir nyttig, fordi me har hatt ein open diskusjon om kva me eigentleg vil oppnå med dei samarbeida og det har vore veldig viktig». Ein anna lærar fortel: «Me hadde det oppe for ei stund sidan – kva me forventar av kvarandre når me var for eksempel på pu-møta». Ein tredje lærar seier:

Eg tenke at rektor har blitt meir tydeleg på kva hen forventer av oss, hen klarer ikkje å utvikla denne skulen åleine. Hen var ærleg på at me var ikkje med - me var til stades, men - og det handlar jo litt om kva me har hatt om, at det ikkje har vore så aktuelt for oss.

Ut frå at lærarane ikkje har opplevd utviklingstida som meningsfull, hadde det over tid blitt utvikla ein passivitet. Ein av lærarane beskriv dette som at dei hadde sett seg sjølv på tilskodarbenken. Møte og samarbeid utan mål og meining kan føre til frustrasjon, og særleg dersom ein har mange andre oppgåver som ligg på vent, noko lærarar oftast har. Bang (2020) framhevar at det å ha ein klar agenda for møte, og at deltakarane i fellesskap etterspør dette, kan vera med å bidra til meir målretta møteaktivitet.

Ei målsetting for alle organisasjonar er å få mest mogleg ut av dei ressursane ein rår over. Innføringa av NKVS hadde resultat- og målstyring som fokus. Dette var etter mi vurdering eit skifte i norsk grunnskule, der ein fekk meir fokus på kvantitative målingar av effekten av undervisninga, enn sjølve prosessen. Vidare tenkjer eg at denne endringa har ført til at det over tid har vore spenningar og ubalanse mellom pilarane (Scott, 2014). Den regulative pilaren, nasjonale krav og føringar kom i konflikt med lærarprofesjonen sine normer og verdiar og deira oppleving av kva som var viktig.

Irgens (2010) syner til at arbeidet i skule kan delast i drifts- og utviklingsoppgåver, som må eller kan løysast individuelt eller kollektivt. Vidare syner han til at det har vore spenningar knytt til dette. Denne draginga mellom individuelt- og kollektivt arbeid og drifts- og utviklingsoppgåver, har vore knytt til at lærarar i liten grad har opplevd at kollektivt utviklingssamarbeid har vore nyttig for det arbeidet som skal utførast i klasserommet. Lærarane si primæroppgåve er å drive opplæring og undervisning, og det må vera plan og opplegg for alle timar. Ut frå dette er det naturleg at det er det som skal skje i klasserommet, med elevane som vert opplevd som det mest sentrale å samarbeid om.

6.1.2 Auka behov for å samarbeide

Uttalar frå lærarane og leiarane ved Vika og Dalen skular syner at dei opplever auka behov for å samarbeide. Det at det er få tilsette fordrar også struktur og rammer for bruk av tida til formelt samarbeid. Trekk frå uttalane syner at det har vore behov for å arbeide med reguleringar ved å planfeste teamtida, og felles rammer for å få felles forståing for kva som er venta av dei tilsette som møtedeltakarar i pu-tida. Dalen og Vika skular er begge fådelte skular i små bygder. Dette betyr at det er få tilsette, alle sit samla på eit og same arbeidsrom, alle kjenner alle, og har gjerne relasjonar privat og funksjonar i lokalsamfunnet. Ut frå dette kan små skular ha andre føresetnader og utfordringar enn store skular, med mange tilsette.

Kommunane i Noreg er ulike, og innad i ein kommune er skulane ulike. Dette er skilnadar som er knytt til mellom anna strukturelle føresetnader, som til dømes storleik, ressursar og tilgang på kompetanse og kulturelle faktorar. Dette gir ulike utgangspunkt og føresetnader for korleis det er realistisk, formålstenleg og rasjonelt å sette politiske intensjonar i praksis. Vika og Dalen skule er to skular med omlag 60 elevar. Dette gjer at dei er fådelte skular, som betyr at fleire årssteg er går saman i nokre eller alle timar. I små einingar er det naturleg nok også færre lærarar til å delta i det profesjonsfaglege fellesskapet, og leiaren er åleine i administrasjonen: «Eg er åleine i administrasjonen, og i andre situasjonar så føler eg meg jo som ein av alle dei som jobbar her». Leiarane frå Dalen og Vika skular fortel at dei har kjent seg einsame i jobben. Begge leiarane i studiet er rekruttert til leiaroppgåva etter å ha arbeidd som lærar ved skulen i mange år. Dei har begge gått over til å bli leiar for det som tidlegare var lærarkolleagaer. Dette tenkjer eg kan vera ekstra utfordrande på mange måtar, særleg på små skular der leiaren ofte vert ståande åleine.

I følge Sahlin og Zetterquist (2016) må skuleleiarane handtera element frå fleire styringsformer. Leiaren må kunne balansere mellom resultat- mål og regelstyring, byråkrati og leiing av profesjonsfelleskap og skuleutvikling. Dette forsterkar kan hende påstanden om at rektor blir sett på som den fremste blant likemenn, og det kan føre til utfordringar knytt til ulike delar av jobben. Eg tenkjer at det å bli leiar for dei ein tidlegare har vore kollega med, kan opplevast som ei krevjande omvelting, på godt og vondt. Som leiar får hen ei anna rolle i høve dei andre, og dette kan ta tid å kome inn i. For å kome ut av kjensla av å stå åleine, har leiarane hatt fokus på organisering som skal vera fremjande for at skulevurdering -og utvikling skal vera ein del av skulen sitt heilskaplege profesjonsfaglege fellesskap.

Skulen sitt oppdrag er regulert gjennom lovar, forskrifter og avtalar, jf. Scott (2014) og den regulative pilaren. I dei nasjonale styringsdokumenta ligg det også eit lokalt handlingsrom. Det er dette «rommet» leiaren kan disponere for å legge strategiar og gjere val ut frå skulen sine føresetnader, med formål om at det profesjonelle skjøn blir til profesjonell utøving, som er i tråd med nasjonale målsettingar.

Eit utval av utsegnene frå leiarane og lærarane syner at det å få nytt læreplanverk hausten 2020, har ført til at ein opplever eit auka behov for å samarbeide.

Ei av endringane leiarane i casene har gjort, er at det er etablert ressursteam ved skulane. Formålet med dette teamet er at det mellom anna skal vera til støtte for leiaren i arbeidet med skulebasert vurdering og utviklingsarbeid. Teamet består av lærarar med sentrale funksjonar, som til dømes e-pedagog, pedagogisk koordinator og tillitsvalt. Ei utfordring i dette er at tilsette sit med fleire funksjonar. Det betyr at på Dalen skule er læraren som er pedagogisk koordinator, også tillitsvalt. Leiaren seier at hen opplever ikkje dette som komplisert, men seier at det alltid må avklarast kva rolle den tilsette har eller skal ta i ulike møte. Ein av leiarane seier. «Det teamet mitt er viktig, at me tre er samstemte, då går ting mykje, mykje lettare, visst du på ein måte har kollegiet, eller deler av kollegiet mot deg, då er det vanskelegare». Ut frå denne utsegna og utsegn frå andre informantar, tolkar eg at det kan ha vore usemje eller konflikt knytt til innhald og eller strukturen for samarbeidstidene. I følge Bang (2020) har me som menneske ei grunnleggande tru på at kulturkonfliktar er eit vonde for organisasjonen. Vidare seier han at ein organisasjon ikkje kan vokse og vera i utvikling, dersom den er heilt fri for konfliktar, enten mellom einskild menneske eller mellom ulike grupper. Det at ein er ulike, og har ulike meiningar er ein føresetnad for vekst. Det at lærarane

og/eller leiarane set ord på kva som vert opplevd som vanskeleg eller lite formålstenleg, kan såleis vera utviklande for praksis ved skulane.

Ein av leiarane fortel at: «Det har kome opp i kollegiet, at etter fagfornyinga så treng ein å samarbeide veldig mykje fagleg». Dette er behov som er knytt til samarbeid i profesjonsfagleg fellesskap om å implementere innhaldet, og at ein vil arbeide for felles forståing av korleis innhaldet skal syna att i praksis, ein av leiarane eksemplifiserer dette med: «For eksempel inkluderande undervisning. For du har så lite bilete oppi hovudet, kva er det for noko? Kva inneber det?»

Ut frå dette har leiarane ved Vika og Dalen skular teke organisatoriske grep for at lærarane ikkje skal måtte stå åleine. Lærarane arbeider no i team, dette har vore med å styrke samarbeidet, og ein av leiarane seier: «Organiseringa på skulen har nok vore ein stor faktor, vi har organisert oss no på den måten at dei lærarane som er på 1.- 4., dei har ikkje timar på andre trinn, så då er det eitt team». I tillegg til å organisere tilsette i team, har team- tida blitt planfesta.

Den normative pilaren til Scott (2014) seier noko om kva åtferd som er akseptert i organisasjonen. I følgje nokre av intervjupersonane vart team-møta planfesta etter ønskje frå lærarane, vidare seier informantane har dette har ført til at teamtida no er blitt meir forpliktande, det er ikkje lenger greitt at samarbeidstida vert nedprioritert. Dette er eit døme på at endringar i lokale føringar har ført til endring i den normative pilaren (Scott, 2014). Det kan synast som at lærarane har hatt ulike oppfatning - den kulturelt- kognitive-grunnpilaren (Scott, 2014), og at dei har hatt ulike oppfatninga og behov.

I følgje utdrag frå lærarinformantane vert det å samarbeide med andre lærarar opplevd som viktig. Det å vera del av eit læringssamarbeid med andre frå lærarprofesjonen, er noko som vert opplevd som utviklande, og at noko manglar når dette ikkje er på plass. Ein av lærarane seier: «(...) så det er jo litt dumt, for eg føler ikkje sjølv at eg får utvikla meg så godt som lærar då». Dette er utsegn som støttar at lærarar har ønskje og behov for å finne gode løysingar i profesjonsfellesskap, med ein eller fleire lærarar. Ut frå at skulane har ulike føresetnader vil det vera vanskeleg å realisera alle normative ideal i den regulative pilaren (Scott, 2014). Tal tilsette vert ein avgrensande faktor, og det er vanskeleg og i nokre høve umogeleg å realisere at alle lærarar får samarbeide i lærarteam, og det må opnast opp for alternative, lokale og tilpassa løysingar.

Eit utval av lærarane seier at det er heilt nødvendig å samarbeida ut over planfesta tid. Nokre lærarar ser dette som naudsynt dersom dei skal få felles forståing for mellom anna fagfornyninga. Tidsbruk kan i nokre tilfelle skape utfordringar for forståinga for kor tid samarbeid kan skje. Dette har utgangspunkt i at lærarane si arbeidstid er delt inn i bunden- og ubunden tid jf. *Særavtale for undervisningsstillingar i grunnskulen* (Utdanningsforbundet, 2006). I den bundne tida er lærarane plikta å vera på skulen, medan den ubundne tida vert definert som tid som skal gå til før- og etterarbeid og fagleg ajourføring - tid der lærarane ikkje treng å vera fysisk til stades på skulen. Avtalen har intensjon om at det gjennom tid til samarbeid, kan bidra til å styrkje det profesjonelle skjønnet, men seier ikkje noko om kor mykje eller korleis, og heller ikkje om det er innafor å samarbeide i det som er ubunden tid.

Det lokale handlingsrommet ligg her på at kvar skule skal forhandle om arbeidstida. I tillegg kan det også her vera sentralt å arbeide for felles forståing av kva som ligg i rammene (Bang, 2020). Tid til felles utvikling har i følgje Røvik (2016) blitt sett på som ein trugsel mot læraren sin autonomi, og mange leiarar opplever mangel på tid som ein avgrensande faktor for å ta inn nye idear. Felles for alle organisasjonar er at dei har knappe ressursar tilgjengeleg for å nå måla sine (Jacobsen & Torsvik 2016). Det som skil lærarane si arbeidstid frå andre arbeidstakarar, er at arbeidstida er delt i bunden og ubunden tid. Ved begge skulane er dei formelle samarbeidstidene planfesta i bunden tid. Det betyr at bruk av tid, kan ha ulik oppfatning ut frå den kulturelt-kognitive grunnpilaren, og såleis kan det verta ein kime til uro eller konflikt, dersom dette ikkje er i balanse med det som ligg i den normative grunnpilaren (Scott, 2014).

Samarbeid i den individuelle tida vert i følgje uttalar i stor grad praktisert i alle team, men lærarane kjenner til at det er einskilde personar, på andre team, der det er utfordrande å få til meir samarbeid enn det som ligg planfesta. På spørsmålet om det skjer samarbeid mellom lærarar, ut over bunden tid, svarar ein lærar kontant *nei*, i den grad det skjer, så er det fem minutt for å gjere korte avklaringar eller hjelpe kvarandre. Ein tredje lærar seier at hen opplever at det krevst samarbeid utover det som er planfesta. I følgje læraren, er ikkje dette problematisk, men hen tenkjer at det kan vera ulikt korleis tilsette opplever det å bli kontakta utanom bunden tid: «Nei, egentleg ikkje, - ikkje her – nå har ikkje eg vore på så mange andre skular, men ikkje her, og det er jo litt personavhengig og, sant, men til dei eg har samarbeida med til no, så har det vore heilt greitt, og det har fungert heilt fint». Dette kan knytast til den normative pilaren (Scott, 2014) og kva som er akseptert praksis ved skulen. Det kan synast som at det ikkje er ein einsarta kultur for kva som vert opplevd som akseptabelt. I følgje Bang

(2019) kan det oppstå eller utvikle seg ulike subkulturar i ein organisasjon. Dette kan skje dersom medlemmer i ei gruppe, over tid, har gjort felles erfaringar, og utvikla felles handlingsmønster og oppfatning av røynda. Det at nokon utviklar eit felles sett av normer, verdiar og oppfatning av røynda, kan òg oppstå med utgangspunkt i at nokon deler visse felles personlege karakteristika, som til dømes alder, kjønn, utdanning. Subkulturar kan oppstå mellom anna fordi ein då ikkje treng å endre gamle verdiar og oppfatning av røynda for å kjenne fellesskap (Bang, 2020). Dersom denne oppfatninga er knytt til einskilde individ, kan det ha samanheng med det Bang (2020) beskriv som ulike nivå av verdiar, og at dette er handling basert på individuelle verdiar og handlingsmønster, meir enn kollektive.

Utdrag frå intervjupersonane syner at det vert opplevd som ei utfordring å få til samarbeid når lærarar arbeidar deltid. Dette vert opplevd av lærar i full stilling, som tenkjer at det er vanskeleg å få nok tid, og at dei også har kjent på dette når dei sjølv har vore i deltidsstillingar. Ein av lærarane seier: «I år synest eg det er vanskeleg, fordi eg studerer, men går eg i 100% stilling, utan å studere, så synest eg det er nok tid». Bakgrunnen for at det er fleire deltidsstillingar i skulane no, handlar mellom anna om at Stortinget i 2012 gjorde vedtak om at undervisningspersonale som hovudregel skal ha relevant kompetanse i det faget hen underviser i. Ut frå dette er det forventa at skuleeigar sørgjer for at skulane har den kompetansen som er naudsynt for å vera i stand til å løysa oppgåvene sine på forsvarleg og kvalitativ god måte. Gjennom *Kompetanse for kvalitet* (Utdanningsdirektoratet, 2017) skal kommunane legge til rette for at lærarar får gjennomført vidareutdanning. Knytt til dette kan lærarane delta på vidareutdanning gjennom det som vert beskrive som *vikarordning* (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det at lærarar tek vidareutdanning inneber med dette at lærarar får redusert stilling. *Kompetanse for kvalitet* (Utdanningsdirektoratet, 2017) er ei tidsavgrensa ordning, som skal vare fram til 2025. Det at tilsette arbeider i deltidsstillingar kan skje elles òg. Det er naturleg at dette vil kjennast meir krevjande. Tid er ein knapp ressurs (Jacobsen & Torsvik 2016), og det at tilsette er til stades til ulike tider, og mengd, vil påverke dei strukturelle rammene og organisasjonen sine føresetnader til å sette i verk regulative føringar etter intensjonane, som igjen kan få konsekvensar for prosess- og resultatkvaliteten. Det har skjedd ei endring i behovet, og korleis lærarane samarbeider i Vika og Dalen skular. Samarbeid kan styrke det profesjonelle skjønn og gi kollektiv tryggleik. Vidare kan dette gi auka tillit til lærarprofesjonen og styrke profesjonen sin legitimitet i samfunnet (Irgens, 2010).

I dette kan eg sjå trekk frå det teoretiske perspektivet som seier at det må vera balanse og relasjonen mellom dei tre grunnleggande pilarane (Scott, 2014). Med utgangspunkt i nasjonale føringar som regulerande for praksis, har leiaren teke grep, og kome fram til nokre normative retningsliner for kva som er akseptert åtferd og formålet med felles utviklingstid. I kva grad ein har lukkast med å få felles forståing og handling er den tredje pilaren, den kulturelt-kognitive, og korleis tilsette persiperer dette, og om det er i samsvar med personlege verdiar kan syna att i endringar av handlingar i praksis, at ein går frå uttalt- teori til bruksteori (Robinson, 2019;Argyris & Schön 1978).

6.2 Skulen sin kultur for læringssamarbeid

Dersom ein berre tek utgangspunkt i det strukturelle perspektivet, har organisatorisk læring berre å gjere med endring av struktur. Ut frå dette vert det sagt at ein organisasjon lærer når den restrukturerer seg sjølv, som svar på endringar i internt eller eksternt miljø (Argyris & Schön, 1978). Vidare seier Argyris og Schön (1978) og Scott (2014) at det ikkje er tilstrekkeleg å gjere strukturelle endringar, ein må også ta høgd for organisasjonen sin kultur. I dette ligg tanken om at kvar skule er små organisasjonar, der menneska skaper og deler rutinar og kognitive skjema. Dette skaper og opprettheld interaksjonane mellom menneska i organisasjonen, slik at tilhøve til verda utanfor blir opplevd som meningsfull (Christiansen et al., 2009).

Eit av funna i det empiriske materialet syner at leiaren og lærarane har kjent på at rammene for møtearenaene har vore uklare. Ein av lærarane seier: «Det har vore mykje fjås og tull». Å vera del av eit fellesskap er viktig for læring, og sosial deltaking er sentralt i ein læringsprosess (Fullan et al., 2019), men tilrettelegging for møteplassar, deltaking og erfaringsdeling i fellesskapet fører ikkje automatisk til endring og utvikling. I følgje Bang (2020) er det vanskeleg, og kanskje umogeleg å styre ein organisasjonskultur, ut frå tanken om at ein kan bestemme eller kontrollere kva normer, verdiar og oppfatning av røynda som skal prege åtferda i ein organisasjon. Men, leiaren kan ta grep, og dette kan auke sjansen for at kulturen endrar seg.

Ut frå dette er det er nødvendig å endre læringskulturen ikkje berre fasaden eller strukturen. Møtearenaer, struktur og rammeverk for lærande møte er etablert. Lillejord (2003) seier at det ikkje er korleis organisasjonar er teikna på kartet som er det avgjerande for kor godt eller dårleg dei fungerer. Det som er sentralt er i kva grad ein klarar å etablere samhandlings- og

læringskultur som legg til rette for endring og utvikling. Organisasjonskultur handlar om måten å gjere ting på – eit mønster av felles handling, som gjerne har kome fram over tid, etter kvart som ein har kome fram og løyst problem, ei ytre tilpassing og integrering. Dette skapar tryggleik, og blir oftast lært vidare til nye medarbeidarar. Det er interessant korleis leiarane og lærarane opplever at dette fungerer i praksis, og om det får effekt for at profesjonsfagleg fellesskap kan bidra til individuell- og kollektiv kompetansebygging.

Organisasjonen sitt kulturuttrykk kan i følgje Bang (2019) koma til uttrykk gjennom fire kategoriar. Det handlar om sjølve åtferda, kva handlingar ein kan observere og verbale uttrykk. Dette kan tyde på at leiaren ved Vika skule, har fått løfta fram ei møtetid som vart opplevd som lite konstruktiv, og saman med lærarane, har fått etablert handlingar og tankar om at det er eit felles ansvar at det profesjonsfaglege fellesskapet vert opplevd som ein nyttig og effektiv samarbeidsarena.

I ny *Overordna del* (Kunnskapsdepartementet, 2017) ligg eit normativt ideal for korleis prinsipp om profesjonsfellesskap og skuleutvikling skal syna at i skulane sin praksis. I tillegg har lærarprofesjonen formulert eigne verdier i *Lærarprofesjonen sin etiske plattform* (Utdanningsforbundet, 2012). Dette er ideal som begge er regulerande for praksis. Verdiane i opplæringslova med forskrifter seier noko om verdiane for skulen, profesjonsverdiane ligg i den etiske plattformen. Dei to verdigrunnlaga er i stor grad overlappende, men det er likevel eit skilje mellom profesjonsverdiane, og verdiane som vert lagt til grunn for grunnopplæringa.

I følgje Bang (2019), kan kulturen i ein organisasjon bli påverka av ulike faktorar. I dette legg eg ei forståing om at dette kan vera eksterne faktorar som til dømes ny forskrift, og interne endringar i organisasjonen som til dømes knytt til struktur.

Den nasjonale- og lokale kulturen, og lov og forskrift, er døme på faktorar frå omgivnadane som vil verka som rammevilkår for kva kultur som utviklar seg i organisasjonen. Ein anna faktor er kva som er innhaldet i arbeidsoppgåvene og korleis menneska stille seg i høve kvarandre og kva dei trur på. Og til slutt er det menneska som utgjer materiale i sjølve organisasjonskulturen. Ut frå ei forståing om at kulturen veks fram over tid, vil alle medlemmene, i større eller mindre grad, vera med å forme kulturen. Ulik status, både formell og uformell, kan vera med å påverke korleis kulturen vert. Tilsette i ein organisasjon er samla for å løyse ei oppgåve eller oppdrag. Gjennom kulturutviklingsprosessen vil interaksjonen og aktivitetar bli samordna, for at dei skal kunne oppfylle oppdraget. Dette vil føre til at det vert utvikla felles og delte normer, verdier og oppfatningar av røynda. Organisasjonskulturen vil i

følgje Bang (2020) utvikle seg i eit samspel mellom dei tre faktorane, menneska i organisasjonen, faktorar gitt frå utsida og arbeidsoppgåva som skal løysast. Det at kulturen vert forma over tid, betyr i følgje Bang (2020) at leiaren kan ha ei sentral rolle inn i kulturutviklingsprosessen, noko som gir moglegheit for å gjere endringar for at den normative pilaren kjem i balanse med den kulturelt- kognitive (Scott, 2014).

6.2.1 Innhald og tema i det profesjonsfaglege fellesskapet

I følgje informantane er ikkje innhaldet i det profesjonsfaglege fellesskapet, det læringssamarbeid som skjer i utviklingstida (pu-tid) i Vika og Dalen skular forankra i felles analyse, mål eller utviklingsplan. Den eine læraren seier: «Kva skjer vidare? Kva er neste steg? Eg føler at det stoppar opp...». Den regulative pilaren (Scott, 2014) gir føringar for forventna praksis. Ut frå dette er det ei leiaroppgåve å legge til rette for profesjonsfagleg fellesskap der skulebasert vurdering og kvalitetsarbeid er sentralt. Idealet er då at alle tilsette vert involvert i, og får medverka i prosessen frå analyse til utfordringsbilete – mål for (framtidsbilete) og tiltak for å nå dette. Analysen skal gjerast på bakgrunn av kunnskapsgrunnlaget for skulen. I dette ligg skulen sine resultat, frå nasjonale kartleggingar, og dei tilsette sine erfaringar- tal og forteljning. Dersom dei tilsette ikkje vert involvert og får medverka i denne prosessen, vil dei etter mi vurdering i mindre grad ha forståing eller motivasjon for arbeidet.

Leiaren ved Dalen skule seier:

(...) enno meir fokus på at alle må vera aktive, det er ikkje sånn at, no er det pu-møte, og så sige lærarane godt bak i stolen – no får du underhalde oss, rektor – det er ikkje sånn det skal vera, alle må vera aktive og delta, og alle må gi og ta.

Kultur for læring og leiing for læring heng etter mi vurdering saman. Lærarane må få erfare verdien av det å delta i lærande samarbeid (Fullan et al., 2019), då vil dei halde mindre fast på ideen om at ny kunnskap må koma utanfrå, ein av lærarane seier:

(...) altså vi lærarar, vi kan ingen...vi må bli kursa i ein del ting, og det synest eg er alt for lite då, vi blir liksom, altså vi har gått på skule, og lærarhøgskule, men samfunnet er jo under utvikling heile tida, så eg synst jo at vi burde vore på meir kurs (...).

Denne uttalen kan tyde på at det har vore lite erfaringar med konstruktivt læringssamarbeid, og at det ligg ei forståing om at kunnskapen må koma utanfrå. «vi må bli kursa (...) leiaren

må sette seg inn i ting, slik at hen kan sei oss korleis me skal gjere det». Aktiv deltaking i prosessen kan vera med å fremme engasjement og motivasjon, det at tilsette ser meining i arbeidet ut frå felles forståing for behovet for endring. Tradisjonelle «fyll meg opp» kursdagar og deltaking i nasjonale satsingar kan synast å vera på veg ut.

I rapporten *En skole for vår tid* (Lillejord et al., 2021) vert det synt til at det systematiske kvalitetsarbeidet med forskriftsfesting av skulebasert vurdering og støtte gjennom nasjonale satsingar ikkje har ført til venta endring i praksis. Det er no ei dreining mot at kompetanseutvikling og læring i større grad skal skje i ei «læringsløyfe» gjennom skulebasert vurdering og -kompetanseheving i dei ulike profesjonsfellesskapa, i kvar skule. Ut frå dette må lærarar og leiarar få felles referanseramme, og lik forståing av samanhengen mellom skulebasert vurdering, utvikling og organisasjonslæring. Arbeidet i det profesjonsfaglege fellesskapet må rettast mot å utvikle god undervisning, og at dette utviklingsarbeidet tek utgangspunkt i det som kjem fram i den skulebaserte vurderinga (Lillejord et al., 2021).

At utviklinga har gått frå tradisjonelle kurs og satsingar, til skulebasert kompetanseutvikling i profesjonsfellesskap, tenkjer eg også kan ha samanheng med tanken om at lærarprofesjonen ut frå sin faglege ståstad skal kunna nytta eiga grunnutdanning, erfaring og forskingsbasert kunnskap i å vidareutvikle praksis. I dette ligg det ein grunnleggande tanke om at den samla kompetansen i ein skule, gjennom kollektive prosessar i profesjonsfellesskapet, skal og kan utvikle praksis. Ut frå utsegna til informantane, kan det synast som at det er variasjon i korleis lærarar opplever at kompetanse vert utvikla og kva rolle dei sjølv har, eller kan ha. Ein lærar hadde denne refleksjonen:

Eg synest framleis at det er ein svakheit - nokon meiner eg må vera styrt ovanfrå - det bør ikkje vere styrt av meg, med alle mine kreative...korleis ting skal vera. Det må vera eit samspel med fleire som møtest – og så er det mykje forskning som seier at dette må me ha på plass. Men, eg føler at svakheita er at me bruker ikkje den forskinga systematisk til å sikra ein kvalitet som skal ligga i botn.

Det ligg ei nasjonal endring mot fagleg-teoretisk orientering. Det betyr mellom anna at det i større grad er venta at skulen og lærarprofesjonen nyttar forskingsbasert kunnskap som grunnlag for val av tiltak. Skulebasert vurdering har vore forskriftsfesta for skulane i mange år. Dette har møtt ein viss motstand frå lærarprofesjonen, og vore gjenstand for konflikhtar i norsk utdanningspolitikk. I følgje Roald (2012) har ikkje skulane hatt tradisjon for å gjere

informasjonen frå skulen sine data relevant for praksis. Ut frå ein grunnleggande tanke om at lærarane som profesjon har eit ønske om å oppretthalda kvaliteten i eige og profesjonen sitt arbeid, bør det vera grunnleggande at forskingsbasert- og erfaringsbasert kunnskap supplerer kvarandre, og at ein gjennom dette «møte» kan stimulerer til utvida fagleg orientering og interesse hjå leiarar og lærarar.

Studie gjennomført av Ertsås (2011) syner til at lærarprofesjonen i liten grad syner vilje til å nytta forskingsbasert kunnskap som grunnlag for eiga læring og utvikling, samtidig seier Ertsås (2011) at den viktigaste faktorane for ein kontaktlærar si utvikling av praksiskunnskap, er eigne erfaringar og erfaringsutveksling med kollegaer. Glosvik et al. (2009) seier at det er leiaren si oppgåve å sjå til at profesjonelle haldningar og synspunkt pregar drøftingar og debattar i ulike samarbeidsarenaer i skulen. Og at ein i dette er opptekne av både gode og dårlege sider ved skulen sitt arbeid.

6.2.2 Skulebasert vurdering

I følgje Ottesen et al. (2021) er det spenningar knytt til val av strategi, prosess og tid til arbeidet. Det å sette av tilstrekkeleg tid, og legitimere behovet, må sjåast i samanheng med samspelet mellom stabiliteten i organisasjonen og behovet for endring. Ei utfordring kan verta å balansere gamal og ny organisering eller praksis (Ottesen et al., 2021). I følgje rapporten *Kunnskapsløftet – tung bær å bære* (Møller et al., 2009), er det behov for støttesystem for ulike nivå, dersom ein skal lukkast med å implementere nye læreplanverk. I ny *overordna del* (Kunnskapsdepartementet, 2017) er det presisert at skuleeigar, skuleleiar og lærarane ut frå sine roller har eit felles ansvar for å leggja til rette for utvikling i skulane. Ut frå at det er ulikt ansvar, ut frå ulike roller, på ulike nivå, tenkjer eg at det kan det vera nyttig å avklare og få ei felles forståing for gjensidige forventningar – uklare forventningar kan føre til frustrasjon, usemje og energi på ville vegar (Bang, 2020).

Informantane uttaler at det som skjer i felles utviklingstid er viktige tema, men utsegna syner at dei opplever at det i liten grad er relevant for, og får konsekvensar for praksis. Dette tenkjer eg kan skje av fleire årsaker. For det første kan det handle om lite fokus og refleksjon på kva ny kunnskap betyr for praksis, og korleis det skal sjå ut – frå uttalt teori til bruksteori (Robinson, 2018). For det andre tenkjer eg det kan handle om at leiarane har uttalt at dei har lite system for, og kapasitet til å følgje opp med t.d. skulevandring. Og for det tredje tenkjer eg at dette kan handle om at det som skjer av utviklingsarbeid i felles utviklingstid i liten grad

er blitt forankra hjå tilsette. Det kan bety at det som vert sett fokus på, ikkje er relevant i høve lokale behov og utfordringar. For å få dette til, må det ligge ein analyse- og vurderingsprosess i botn.

Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnskuleopplæringa har intensjonar om at skulane skal ha kvalitetsutvikling med bakgrunn i skulebasert vurdering. Det betyr at dei tilsette, leiarar og lærarar systematisk kartlegg og vurderer praksis for stadig betre undervisning, og læringsutbytte for elevane. Dette krev at leiaren og lærarane treng kompetanse og kvalitet for korleis resultata kan brukast (Lillejord et al., 2021). Å tileigne seg kunnskap og handlingskompetanse for korleis resultatmålingar kan nyttast i den skulebasert vurdering og skulen sitt kvalitetsarbeid krev øving. I dette arbeidet må leiaren syne mot og meistre å kjapt kunne veksle mellom ulike kontekstar (Røvik, 2016). I praksis kan dette vera å veksle mellom det som er krav og intensjonar i nasjonale styringsdokument, og sjå dette opp mot skulen sine resultatmålingar, erfaringsbasert kunnskap, skulebasert vurdering og forskingsbaserte tiltak som kan føre til betringar i praksis. Irgens (2016) seier at leiaren, og lærarprofesjonen må våge å gå ut av komfortsonen, ved å velje det utrygge foran det trygge. Rutinar, reglar og normer skaper tryggleik. Når ein vågar å stille spørsmål og vera kritisk til etablerte strukturar og mønster, går ein inn i noko ukjent, og skapar med dette rom for læring.

Dette er prosessar som vil forsterke relasjonen og balansen mellom dei grunnleggande pilarane (Scott, 2014). Ein lærar seier det slik: «Gjere det klarare, slik at alle er med og drar same skipet – for visst det er fem framme i båten, og resten bak, så blir det jo ganske tungt». Ut frå denne uttalen vurderer eg at lærarane ønskjer at det skal vera retning og at det er noko ein står saman om i det profesjonsfaglege fellesskapet.

I følge Irgens (2016) har profesjonelle yrkesutøvarar kunnskap om eige profesjonsområde. I tillegg bør dei ha kunnskap om korleis organisere og leie seg sjølv og andre. I det legg Irgens (2016) at alle tilsette i ein organisasjon bør kunne noko om korleis organisasjonar fungerer, og at dette vil vera med å binde organisasjonen saman. Lærarane har mange oppgåver der dei som profesjonell er autonome, og handlingsrommet er stort. I tillegg er det venta at lærarane skal bidra inn, og planlegge saman med andre, i profesjonsfagleg fellesskap (Irgens, 2016). I dette samarbeidet er det venta at lærarprofesjonen i fellesskap nyttar det profesjonelle skjønn til å utvikle kvalitet i profesjonsutøvinga – for skuleutvikling. Ein føresetnad for læring og utvikling er vilje til å lære (Irgens, 2016). I dette ligg at lærarane må søkje ulike læringssituasjonar og prosessar som er noko utover det som kan kjennast att som mekanisk

læring, ved at kunnskap vert reproduisert. Dersom ein evnar å kople ny kunnskap til eksisterande handlingsteoriar – då er ein på veg frå kunnskapsutvikling til kunnskapsbruk, og frå individuell til organisatorisk læring (Irgens, 2016). Det handlar om at både den einskilde tilsette og fellesskapet sin kapasitet er i kontinuerleg utvikling, for og til ei kvar tid gi elevane dei beste læringsopplevingane – i tråd med nasjonale ambisjonar.

Ut frå utsegn frå informantane kan det synast som at det i liten grad er blitt reflektert rundt kva som ligg i det å vera profesjonell. Dette tenkjer eg kan henge saman med det som vart synt til i Meld. St. 30 *Kultur for læring* (Utdannings- og forskingsdepartementet, 2004), at lærarar har lite erfaring med å undervise saman, og liten tradisjon for å drive læring og utvikling saman. I følgje Roald (2012) er omgrepet profesjon knytt til ulike yrkesgrupper, der fagleg samarbeid og kunnskapsutvikling skal finne stad gjennom heile yrkesløpet. Vidare seier Roald (2012) at det ikkje har vore tydeleg at læraryrket har hatt eit slikt krav.

I 2012 lanserte Utdanningsforbundet *Lærarprofesjonen sin etiske plattform*. Denne skulle ha som formål å styrke lærarprofesjonen, som profesjonsutøvar. Profesjonsetikk kan forklarast som haldningsdanning. I følgje rapporten til Afdal et al. (2015) manglar lærarane profesjonsetisk språk, som kan gjere dei etiske aspekta ved pedagogisk fagkunne og profesjonalitet eksplisitt og tydeleg. Det utydelege språket gjer at lærarane har vanskar med å uttrykke dei etiske grunnane for pedagogiske val. Ofte er det etiske grunnar for kvifor lærarane tar val, når desse ikkje kan uttalast eksplisitt kan det verka tilfeldig og ureflektert (Afdal et al., 2015). Refleksjon frå ein lærar:

Eg synst berre det er veldig vanskeleg – det blir så mange fine, altså det er så mange fine ord, så er det ikkje på ein måte det vi bruker i vårt daglege, men vi burde kanskje gjort det, eg veit ikkje – profesjonsfellesskap - det er eit vanskeleg ord...

Vika og Dalen skular er små fådelte skular, ut frå dette har det ikkje vore grunnlag for, eller praksis at lærarar har undervist saman. Dette kan føre til at det vert meir personleg utøving, og i mindre grad naturleg å samarbeide om pedagogiske utfordringar og undervisninga. Det å få til god forvaltning av lærarprofesjonen sin kunnskap og bygge kapasitet i organisasjonen, er ei leiaroppgåve som må løysast lokalt for å få ein skule i utvikling. Utdrag frå intervjuet syner at leiarar og tilsette er blitt meir medvitne på eiga rolle og kva betydning den har for deltaking i profesjonsfagleg fellesskap. Profesjonsfellesskap handlar om noko meir enn den profesjonelle lærar. Det er noko over, som syner seg i den kollektive praksis og totale kapasitet i organisasjonen. Ved å ha fokus på korleis lærarprofesjonen handterer det å vera profesjonell,

korleis forvaltning av kunnskap skjer og kva haldningar og verdisystemet som styrer praksis (Robinson, 2018), vil dette styrke det profesjonelle skjøn. Informantane har tankar om kva som bør kjenneteikne eit profesjonsfelleskap. I følgje Robinson (2018) kan det at tilsette seier noko om kjenneteikn for god praksis, uttalt-teori, vera positivt for ambisjonsnivået og utviklinga av kva som faktisk vert gjennomført i praksis – bruksteorien.

6.3 Leiing for utvikling og læring

I den regulative grunnpilaren (Scott, 2014) – ny forskrift – er leiarrolle og det å legge til rette for aktiv deltaking og lærande møte sentralt. Robinson (2018) syner til fem leiardimensjonar som er viktige for at ein skal lukkast med høg kvalitet på undervisning og læring hjå elevane. Den dimensjonen som har høgast effekt, er leiing av lærarane si læring og utvikling. På delt «andre plass» ligg dimensjonen om at leiaren må sikre kvaliteten på undervisninga som gis, og at det vert etablert mål og forventningar. Vidare seier Robinson (2018) at ved å skilje mellom omgrepa endring og forbetring vil ein auka ansvaret til leiarane. Skulane må sjølv eige og gjennomføre endringar, og tilsette må kommunisere og drøfte sine argument for endringa.

Leiarane i Vika og Dalen skule har hatt fokus på at skulen skal vera i utvikling. Ut frå uttalanene til informantane, kan det synast som at dette har vore meir styrt av ytre påverknad og nasjonale- og kommunale satsingar, enn skulen sine behov. Ut frå Robinson (2018) sine dimensjonar, er det sentralt at leiaren leiar og løftar fram at samarbeid i ulike profesjonsfaglege fellesskap skal ha som formål å ta utgangspunkt i lokale behov, og tiltak som får verknad inn i kvaliteten på undervisninga.

Leiarane på dei to skulane har ei aktiv rolle inn skulen sitt profesjonsfelleskap, og då særleg i det som vert omtala som pedagogisk utviklingstid (pu-tid). I følgje lærarinformantane vert det drive utviklingsarbeid i det profesjonsfaglege fellesskapet, men opplevinga er at dette er tilfeldig og lite målretta. Irgens (2010) har gjennomført eit studie med formål om å sjå korleis lokale arbeidsavtalar med utgangspunkt i utviklingsmål vart realisert i skulane. Studie syner at det å arbeide med utvikling var ei utfordring for mange av skulane. Utviklingshjulet (Irgens, 2010) syner korleis arbeidet i skulane kan vera sett saman av arbeid og innsats i fire ulike rom.

I følgje Irgens (2010) har det, som tidlegare nemnd, vore spenningar knytt til individuelt versus kollektivt arbeid, og mellom oppgåver knytt til drift og utvikling. Irgens (2010) seier at

leiaren må legge til rette for, initiere og følgje opp dei læringsprosessane som må til for at skulen sitt handlingsrom vert nytta, og at lærarane sin arbeidssituasjon og utvikling bidreg til det beste for elevane si læring. Dersom det er dårlege prosessar med lite involvering og kortsiktige løysingar som er svaret på så vel utfordringar i kvardagen, som implementering av nye idear, kan dette føra til energilekkasje i organisasjonen. Leiaren si rolle vert å sette i verk handlingar med formål om å bringa stabilitet, mening og retningslinjer for dei menneskelege handlingane og gjennom refleksjon og samhandling får ideen gradvis trenge inn, og verta ein del av praksis (Røvik, 2016).

Leiarane ved Vika og Dalen skular fortel at dei har lagt til rette for at lærarane skal vera deltakande og aktive i den pedagogiske utviklingstida. Dette er gjort ved at dei nyttar arbeidsmetodar som erfaringsdeling frå praksis og IGP- metoden (individuell, gruppe og plenum). Den eine leiaren seier:

Når me har oppe emne som treng litt refleksjon, så brukar me ofte IGP, veldig ofte – eigentleg, det er ikkje alltid me brukar alle tre, av og til er det berre G-P, og av og til er det berre...men det å ta runden, og at alle får sei noko – rekkeframlegg.

IGP er ei arbeidsform som bygger på verdien om at alle deltakarane i eit møte er like viktige. Dette er ein metode kor alle stemmer skal bli høyrde. Metoden legg til rette for at alle gjennomfører individuell førebuing på eit valt tema, for så å dele eigne refleksjonar i gruppe og plenum (Høvsøien et al., 2016)

Ved den eine skulen har leiaren også lagt til rette for praksisdeling i pu-tida;

Me har og noko som heiter god praksis, som me startar alle møta med. No har me gått over til to og to, først var det ein og ein, men me fann ut at det ar betre å vera to og to, for nokon kjente litt på at det var litt usikkert, litt utrygt faktisk, å stå framfor dei andre og fortelje om noko som du gjer, dei var ikkje sikker på om det var godt nok, på ein måte, og då kan ein jo støtte kvarandre.

Ved bruk av desse arbeidsmetodane legg leiarane normative føringar til forventna åtferd. Gjennom aktiv deltaking, refleksjon og praksisdeling er det mål om å ha praksis som er i tråd med den regulative intensjonen profesjonsfagleg fellesskap der læringssamarbeid skal føre utvikling av praksis jf. Scott (2014) sine pilarar. Den Kulturelt-kognitive pilaren (Scott, 2014) handlar om korleis tilsette persiperer praksis. I følgje leiaren er dei fleste lærarane positive til å dele frå praksis. Nokre av lærarane synest det var vanskeleg å dele åleine, så no vert det

gjort i par. Leiaren tenkjer at dette kan grunne i at nokre av dei tilsette står fram som kunnskapsrike og trygge, og at dette får andre til å bli usikre. Lærarane vel sjølv kva dei ønskjer å dele frå praksis. Det betyr at det ikkje er knytt opp mot tema ein har arbeidd med, men er ei enkeltstående, uforpliktande hending, som i liten grad får konsekvensar for den kollektive praksisen ved skulane. Robinson (2018) seier at den som skal leia lærings- og utviklingsarbeid må vera god på å skape tillit i organisasjonen. Gjennom aktiv, deltakande og relasjonsbasert leiing kan leiar bygge klima for felles kunnskapsdeling og utvikling (Robinson, 2018).

Ertsås (2012) seier at det er den kritiske refleksjonen og analysen av praksis som gir grunnlag for profesjonsutvikling. Ein av leiarane seier:

Me har trudd at me har hatt så stor delingskultur, og det begynte me å røske opp i når når me begynte å jobba med ny overordna del, og det me har sett, er at – me har ikkje vore så samansveist som me har trudd at me har vore.

Det viser at når leiaren, saman med dei tilsette, går i djupna på korleis det normative vert opplevd, er det ikkje slik det var tenkt, det er ubalanse mellom den normative- og kulturelt-kognitive grunnpilaren (Scott, 2014). Lærarane må få utvikle evne til refleksjon – individuelt og i fellesskapet, for at dette skal vera grunnlag for læring i organisasjonen, må det i følge Bang (2020) vera psykologisk tryggleik i gruppa. I dette ligg det mellom anna at ein tørr å vera ueinig, at ein snakkar for seg sjølv og at det er rom for prøving og feiling. Bang (2020) deler kulturar i funksjonelle og dysfunksjonelle gruppemeiningar, og psykologisk utryggleik kan mellom anna oppstå dersom nokre lærarar står fram som meir kompetente enn andre.

I dette studie har eg hatt fokus på det formelle lærings samarbeidet, det som er planfesta. Robinson (2018) stiller spørsmålet; kvifor trur me at deltaking i fellesskap vil bidra til at overordna målsettingar vil bidra til utvikling. Vidare seier ho at ein ved å skilje mellom omgrepa endring og forbetring vil auka ansvarleggjering av leiarane ved at dei sjølv må gjennomføre, kommunisere og drøfte sine argumenter for endringa. Leiaren må sjølv ha tru på at ny praksis vil føre til betre resultat enn status quo. Som tidlegare nemnd, er leiing av profesjonsfagleg fellesskap og skuleutvikling - lærarane si læring og utvikling ein sentrale dimensjon, dersom ein vil sikre høg kvalitet på undervisning og læring (Robinson, 2018).

Dersom profesjonsfellesskap og skuleutvikling skal vera eit grunnleggande prinsipp, må det vere struktur og kultur som støttar opp under samarbeid på tvers, kvarandre læring og

utvikling (Jakobsen & Thorsvik, 2016, s. 105). I det eine caset er det etablert ei felles forståing for at dagens praksis ikkje er tilfredsstillande, og leiaren og tilsette har snakka om endringar som skal settast i verk, dei er på søken etter felles kulturell-kognitiv forståing av den normative grunnpilaren (Scott, 2014). I det andre caset fortel informantar frå lærarane at dei ikkje opplever fellestid til utviklingsarbeid som relevant, dei gir uttrykk for at dei opplever praksisdeling som nyttig, men det får ikkje konsekvens for kollektiv praksis. Møtetida vert ikkje opplevd som meningsfull.

Dette samsvarar med tidlegare funn som til dømes frå *Tidsbrukutvalet* (Kunnskapsdepartementet, 2009), der lærarane opplevde arbeid i fellestid som tidstjuv. Etter mi vurdering er lærarar i stor grad sjølvstendige i arbeidet sitt. Ut frå dette søker dei nytte og effektivitet for tidsbruken, og det viktigaste vert å vera godt førebudd til undervisninga, og ha ein plan for dagen og framtida. Dersom møtetid ikkje kjennest relevant eller har samanheng med det som vert opplevd som kjerneoppgåva, er det naturleg at det ikkje vert opplevd som relevant. I følgje Irgens (2010) syner det seg at i skular der lærarane opplever kollektivt arbeid som nyttig, fører dette til kollektiv meistring og individuell tryggleik og autonomi. Leiarane kan ikkje ta for gitt at tilsette veit korleis dei skal samarbeida på ein god måte, og leiaren må legge til rette for at menneske som i utgangspunktet ikkje vil eller ser behovet for å samarbeida må samarbeide likevel (Jakobsen & Thorsvik, 2016).

I følgje Robinson (2018) kan leiaren leia den læring som er naudsynt hjå lærarane for å oppnå målsettingar. Dobbelkretslæring krev endring i oppfatning av verdiar, i tillegg til handling. Leiarane må invitere lærarane til diskusjon med mål om å få fram ulike oppfatningar og verdiar knytt til røynda av læringssamarbeidet, dette er å opne for dobbelkretslæring og endring av praksis.

Robinson (2018) syner vidare til at leiaren må lytte, summere og undersøke dersom hen skal ha sjanse til å avdekke aktuelle handlingsteoriar. Leiaren må engasjere seg i konstruktive samtalar med sine tilsette. Gjennom å kommunisere medansvar har ein starta å bygge den tillit som er nødvendig om ein skal kunne løyse utfordringar saman (Robinson 2018, s. 64). Den eine leiaren har hatt tema oppe med sine tilsette og seier: «Eg synst at to av teama har endra seg veldig, og det har me prata ein del om, at eg ser ei endring i iveren til å jobba med utviklingsarbeid på skulen, at det har endra seg i haust». Det at ikkje alle har endra praksis, sjølv om det er blitt arbeidd med, kan ha årsak i det Bang (2020) omtalar som verdisystem på

ulike nivå. Dersom ny praksis ikkje er i samsvar med tilsette sitt individuelle eller personlege verdisystem, kan det vera vanskeleg å slutte seg til kollektive praksis.

6.3.1 Lokal forankring av utviklingsarbeid

Erfaringane til informantane syner at lærarane opplever at ulike metodar er teke i bruk, og at det har fremma delingskultur og auka sjansen for at alle stemmer kjem fram, men innhaldet i utviklingstida (pu-tid) og utviklingsarbeidet vert opplevd som lite relevant for pedagogisk praksis, og det arbeidet som skal utførast i klasserommet med elevane. Dette tenkjer eg kan ha blitt slik, mellom anna fordi det er ein liten skule, og leiarane kan ha hatt behov for og nytta utviklingstida til å løyse drifts- og administrasjonsoppgåver, saman med kollegiet, i større grad enn det vert gjort på ein større skule.

Ei av årsakene til at lærarane i studiet ikkje opplever innhaldet i pu-tida som relevant, kan forklarast ut frå at utviklingsarbeidet i liten grad er forankra hjå tilsette. Det kjem også fram frå informantane at det som vert arbeidd med ikkje har utgangspunkt i skulebasert vurdering og felles forståing for kva det er behov for å utvikle.

I ny *Overordna del* (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det:

Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Dette må gjøres med utgangspunkt i både profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplærings verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 17-18).

Skulane har etablert struktur og rammer for ulike samarbeidsarenaer, og leiarane har teke i bruk ulike arbeidsmetodar for å fremje aktiv deltaking og erfaringsdeling frå praksis. I følgje uttalar frå lærarinformantane er det i liten grad etablert profesjonsfagleg fellesskap der dei opplever meiningsfullt og systematisk læringssamarbeid. Utsegn frå lærarane syner at innhaldet i pu-tida vert opplevd å vera tilfeldig, og får såleis lite verknad på praksis i klasserommet, og elevane si læring. Ein av lærarane seier: «Det må vera fokus der skoen trykker». Eit døme på felles læringsarbeid som ikkje vart opplevd som nyttig, og som vert referert til frå fleire av intervjupersonane er ei felles satsing på vurdering for læring (VFL) og deltakinga i Skulebasert MOOC i vurdering for læring, gjennom Høgskolen i Innlandet:

Me heldt for eksempel på med dette VFL-kurset. Me sat og hørde på nokre videoar som me like godt kunne ha høyrte heime. Me brukte veldig mykje tid på sånt eg følte

var litt unyttig... fordi om, VFL er veldig viktig og alt dette her, men det var veldig langdrygt.

Det å arbeide med VFL var ei felles kommunal satsing, som alle skolane i kommunen skulle delta på. Forankring og gjennomføringsplan for dette arbeidet vart styrt av leiaren ved kvar skule. Erfaringane frå intervjupersonane syner at dette i liten grad var forankra hjå tilsette. Ut frå erfaringane til informantane, kan det synast som at det var meir fokus på gjennomføring og mindre på læring og utvikling av kvalitativt betre praksis i klasserommet.

Dette er døme på tema som vart sett på som viktig av lærarane, det fekk mykje tid og merksemd i utviklingstid, men i følgje utsegn fekk det heller lite konsekvensar for praksis på desse skolane. Ein anna lærar fortel:

Det er litt lite effektivitet i dei møta. Me jobba to år med VFL, for eksempel, på alle pu-møta, og hadde mykje tid med det, og gløynde veldig mykje, slik som organisering av juleverkstad, matematikkens dag, skidag, utedag, slik som tur dagar blei tatt på sparken, som egentleg kunne blitt litt meir førebudd.

Det å lese teori eller sjå ein film kan føre til endring i praksis, men er ikkje tilstrekkeleg til å få varig endringa og kollektiv praksis, dersom det ikkje vert kopla opp mot korleis det skal omsettast eller kva det skal bety for praksis. I følgje Argyris & Schön (1978) kan læring eller endringar skje i ulik grad eller djupne. Gjennom enkelkretslæring kan endringane verta instrumentelle. Med slik endring eller utvikling vil ny praksis bli gjennomført utan at den som utfører har ei grunnleggande forståing for kvifor. Ny handlingsteori er kopla til grunnleggande verdiar og forståing for «gamal» eller noverande praksis.

Som tidlegare omtala, så er tid ein avgrensa ressurs. Utsegn frå lærarane i studiet syner at dei opplever tid som ein knapp ressurs. Tilsette seier at dei opplever innhaldet i utviklingstida (pu-tid) som relativt lite nyttig opp mot arbeidet med elevane. Lærarane seier at dei vil ha meir tid til det som for dei blir opplevd som nyttig og meningsfullt som til dømes planlegging av felles aktivitetar, undervisning og anna elevrelatert arbeid, difor opplever dei team-tida som meir nyttig.

Å drive utviklings- og endringsarbeid vert opplevd som krevjande av leiarane. Den eine leiaren er engsteleg for at eigen kompetanse ikkje skal strekke til, og knyter dette særleg opp mot analyse og vurdering av skulen sine lokale behov. Den eine leiaren seier:

Du tråkke rundt i salaten, og veit ikkje at du er i salaten. Det er så mykje som skal ha utspring i skulen og skulen sine behov, så kan det jo vera at det er behov for skulen, som skulen ikkje heilt ser sjølv – eller at det er noko av det me legg fokus på nasjonalt som kanskje ikkje skulen legg nok vekt på. Visst ein skal sjå det frå eit leiarperspektiv og ned då, for eksempel, så spørst det jo kva kompetanse ein har i personalet – for til mindre personalet er, så har du færre å spele på.

Ut frå dette kan det tyde på at leiaren synest det er vanskeleg å drive skulebasert vurdering som utgangspunkt for utviklingsarbeid.

I følgje Lillejord (2021) er det sentralt at alle nivå i skulesystemet anerkjenner at både resultat som kan målast, og resultat som korkje kan målast eller bør målast, er viktige. Ansvar for kvalitetsutvikling i skulane må handsamast som eit systemansvar, og ansvarlege aktørar i skulesystemet må sjå det som primæroppgåve å støtte opp og styrkje skulen sin kjerneaktivitet. Vika og Dalen skule er relativt små skular. Lågt elevtal fører til at mange av resultata frå kartleggingar vert stipla i den offentlege oversikta. Det er utfordrande å nytte det nasjonale kvalitetsvurderingsverktøyet etter intensjonane, då det kan opplevast som lite formålstenleg for skular med små populasjonar. Resultata må nyttast med klokskap.

I tillegg tenkjer eg at leiaren sin usikkerheit kan grunne i til dømes manglande erfaring, kunnskap, øving og støtte til å drive lokalt kvalitetsarbeid. Dersom medlemmene i eit sosialt system, ikkje er klar over kva områder av systemet som ikkje fungerer godt nok, kan det vera lite motivasjon for å gjere endringar. Ut frå at ein kan dele prosessane i endringsarbeid inn i ulike fasar, seier Bang (2020) at i det han beskriv som opptiningsfasen, kan vera nyttig å legge til rette for, og hjelpe eller støtte systemet til å gå frå ubevisst inkompetanse til bevisst inkompetanse. I dette ligg det at organisasjonen kan arbeide for å bli klar over, eller medviten på kva område ein treng å betre. Når organisasjonen har tint opp tilstrekkeleg, og fått felles forståing for kva som skal endrast, kan ein gå over til endringsfasen, og sette inn tiltak som bidreg til at praksis vert endra (Bang, 2020).

Det å utvikle profesjonelle læringsfellesskap handlar om å utvikle både den enkelte tilsette og fellesskapets kapasitet. I følgje Roald (2012) har det i norsk skule vore lite tradisjon for møteformer som er retta mot kunnskapsutvikling mellom dei tilsette ved skulen. I tillegg vurderer eg det som sentralt at lærarar ikkje berre skal lære nye ting, dei skal også ta i bruk det dei allereie kan. Då må dei få erfaring med delingskultur der kompetansen til kvar og ein

vert synleggjort, verdsett og nytta som grunnlag i kvalitetsarbeidet. Leiarane har tankar om, og har lagt til rette for arbeidsmetodar som fremjar lærande møte (Roald, 2019), ved at lærarane må vera aktive og deltakande. Etter mi vurdering er Roald (2012) oppteken av lærande møte og aktive deltakarar, men har i mindre grad fokus på profesjonsfellesskap for å utvikle det profesjonelle skjønnet og å diskutere etiske dilemma. Samla kan dette etter mi vurdering styrkje form og innhald i det profesjonsfaglege fellesskapet som læringsarena, og føre til målretta kollektiv skuleutvikling.

Lærarprofesjonalitet kan definerast som yrkesutøving som er basert på ein kunnskapsbase som gir grunnlag for å handtere komplekse spørsmål knytt til læring og utvikling (Vasseljen et al., 2020; Lund et al., 2015). Profesjonelle læringsamarbeid driv kompetansebygging og skuleutvikling i balanse mellom profesjonalisering innanfrå og ovanfrå. Den kollektive profesjonaliseringa i ein skule komplementerer strategiar og reguleringar utanfrå. Ein av lærarane har denne refleksjonen:

Største utfordringa er jo at alt er nytt, eller nytt - det er jo ikkje det, me har jo halde på med det same, men ein blir veldig opptatt av at alt er nytt, sant, at no vil me forandre praksisen totalt. Men, eg trur me gjere mykje av det som står der, me må kanskje berre diskutere det og ta det opp, så trur eg det er veldig mykje av det som ligg i den overordna delen som allereie er på plass.

På denne måten er den regulative pilaren i relasjon med den kulturelt-kognitive (Scott, 2014), og det vil bli ein dynamisk prosess som fører til at nye intensjonar gradvis tek plass i handlingane til dei tilsette. Ein av læraren seier:

Det har kome fram at me treng å jobbe der skoen trykke – det er der me treng å jobba, for det er der me står å kjempe og kave og lurar på kva me skal gjere, og då er det greitt å løyse ting i lag.

Det som skjer i utviklingstida (pu-tida) ved skulane har ikkje utgangspunkt i felles analyse og vurdering av resultat og kvalitet. Det betyr også at leiarane og tilsette ikkje har felles forståing for kvifor det er fokus på akkurat dette. Det som får fokus er difor i liten grad eit kollektivt opplevd behov frå lærarane, og vert difor opplevd som noko rektor kjem på, eller som nokon over hen har sagt at det må arbeidast med. Leiaren og dei tilsette må ha prosessar for å få felles forståing for utfordringsbilete til skulen, for så å etablere felles framtidsbilete. I følgje Irgens (2020) må analyse av skulen sin ståstad, planlegging av kva ein treng å utvikle, korleis

og iverksetting i praksis bidra til at skulen får ein levande utviklingsplan. I dette arbeidet er det viktig å involvere lærarane, dei som arbeidar tett på elevane. Det lokale blikket er viktig, og at ein saman tolkar data, knyter det til erfaringskunnskapen, og skaper felles forståing for utfordringsbilete. Slik får ein arbeide med det som er rett, ut frå dei lokale tilhøva. Gjennom dette kan arbeidet bli meningsfullt for dei som står i fremste rekke (Irgens, 2020). For å lukkast med dette, må alle deltakarane ha prosesskompetanse, for utvikling av kollektive analyse- og utviklingsprosessar (Vasseljen et al., 2020).

6.3.2 Lærarane sin medverknad og rolle i kvalitetsarbeidet

Utdrag frå intervjuet syner at tilsette i liten grad oppleverer å ha medverka eller vore involvert i kva som er innhaldet i læringssamarbeidet i pedagogisk utviklingstid (pu-tid). Ein av lærarane seier: «Det er viktig at alle kjenner eigarskap». Modell for skulebasert kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017), bygger på teori om at kompetanseutvikling og profesjonalisering må ta utgangspunkt i skulen sin praksis. I dette er skulen sine behov sentralt, og tilsette må involverast i prosessane (Høsøien et al., 2016). Det at val av utviklingsområde er forankra i felles analyse av behov er ein viktig føresetnad for at lærarprofesjonen kjenner eigarskap, motivasjon og engasjement til arbeidet (Irgens, 2020). Det er ikkje prinsipp om profesjonsfelleskap og skuleutvikling som i seg sjølv fører til endring, det krevst handling. Robinson (2018), Roald (2012), Irgens (2020) og Bang (2020) peikar alle på leiaren og at dei prosessane og handlingane som vert sett i verk er suksesskriterium for korleis dei tre pilarane (Scott, 2014) kan koma i relasjon og balanse.

Ein føresetnad for å lukkast med utviklingsarbeid er i følge Irgens (2020) at det vert lagt til rette for gode prosessar, der både tilsette og elevane vert involvert og får medverka. Tema og innhald i utviklingstida ved Vika og Dalen skular vert i liten grad opplevd som relevant for lærarane. Leiarane har etablert ressursteam. I dette er lærarar med sentrale funksjonar trekt med, og formålet er mellom anna å bidra i skulebasert vurdering- og utviklingsarbeid. Korleis dette konkret skal fungere, er enno uklart for informantane. Dette kan tyde på at det ikkje er tilstrekkeleg forankra hjå dei tilsette enno.

I følge Irgens (2020) må tilsette oppleve reell involvering i prosessane. Gjennom dette vil utfordringsbilete og tiltak for betring av praksis ha utgangspunkt i lokale tilhøve, og arbeidet vil bli meningsfullt for dei som står i det i praksis. Korleis leiaren handterer informasjon og medverknad er i følge Irgens (2020) viktig for kvaliteten på utviklinga. Det er sentralt at

leiarane klarer å balansere mengd informasjon. Fallgruver kan vera at det vert gitt for lite, eller for mykje informasjon. Underskot av informasjon vil kunne føre til utrygge miljø, subkulturar og at tilsette lagar seg opp eiga forståing for å kompensere. Overskot av informasjon kan føre til ein organisasjon der tilsette får vanskar med å ta inn over seg alt nytt, dette kan føre til stresskultur der tilsette strevar med å finne meining (Irgens, 2020). Vidare er i følgje Irgens (2020) graden av medverknad avgjerande for dei tilsette si haldning til endring og utvikling. Utfordringa for leiarane er å legge til rette for at tilsette får medverke på eit nivå som dei meistrar og handterer.

Medverknad på ein god måte gir medarbeidarar som er meir tilfreds, og det vil forsterke læringsprosessane for ulike nivå - individuelt og kollektivt (Irgens, 2020). For å utvikle skulen sin samla kompetanse; kunnskap, haldningar og dugleik i høve læring, undervisning og samarbeid, må leiinga og alle tilsette delta i utviklingsprosess på eigen skule

Lærarprofesjonen er del av ein større heilskap, der lærarane si individuelle og kollektive kunnskap skal vera med å bidra til at skulen sin praksis stadig er i utvikling, slik at elevane får størst mogleg læringsutbytte, noko som igjen vil syna att på skulen sine resultat – dette er ein evig runddans der kvar skule må forvalte lærarprofesjonen sin kompetanse, teori og forskning som grunnlag for ein skule som er i utvikling og på søken etter ei kvar tid beste praksis. Mi vurdering er at ein god føresetnad for utvikling er at ein meistrar å nytta profesjonen sin kompetansen og at det profesjonelle skjønns har ei refleksiv og undrande haldning til ny lærdom – «ein ikkje treng å vera dårleg for å bli betre».

Der ein meistrar å få på plass ekte visjon og framtidsbilete, som noko meir enn formuleringar i ein plan, vil dette føre til at tilsette ønskjer å skape og lære, ikkje fordi dei må, men fordi dei ønsker det. Dette vil fremja innsatsvilje og deltaking (Senge, 1991). Gjennom *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdepartementet, 2006) vart det sett fokus på kvalitet i norsk skule. I følgje *ekspertgruppa - om lærarrolla* (Kunnskapsdepartementet, 2016) var det å sette fokus på kvalitet, også fokus på profesjonalitet og profesjonalisering. Vidare førte dette til forsterka fokus på leiarar og lærarar sitt samarbeid – profesjonsfellesskapet. Gjennom dette vil det profesjonelle skjønns bli styrka, og det vil syne seg ved at kvar lærar vil oppleva å bli tryggare i lærarrolla (Irgens, 2010).

Profesjonsfaglege fellesskap der det profesjonelle skjønns- og utøving reflekterer rundt, og bygger på forskingsbasert kunnskap, kan etter mi vurdering styrke profesjonaliseringa og

legitimiteten til lærarane. Synsing og adhoc løysingar kan bidra til at lærarprofesjonen undergrev eigen legitimitet, dersom ein held fram med at god praksis er (berre) den erfaringa ein lærar eller ein skule har tileigna ser gjennom praksis, i eit «lukka» system. Samarbeidet i profesjonsfellesskapet må ha som føremål å styrkje lærarprofesjonen og gjere dei tryggare som profesjonsutøvarar (Lillejord et al., 2021).

Det er skilnad mellom casene i korleis dei tilsette tenkjer seg sjølv som sentrale kunnskapsbærarar og aktive aktørar i skulen sitt kvalitetsarbeid. Dette tenkjer eg kan handle om at det er ulikt kva som er venta aktivitet eller åtferd, og korleis tilsette oppfattar dette i røynda (Scott, 2014). Dersom tilsette er vane med at kunnskap er noko som kjem utanfrå som påfyll, vil dette i hovudsak føre til enkelkrets læring og mekaniske endringar Argyris og Schön (1978).

Mi vurdering er at teoriar om organisasjonslæring i stor grad har fokus på at ny kunnskap skal lærast eller må tilførast. Lærarprofesjonen har ein profesjonsfagleg kunnskapsståstad. Eit viktig fokus vert å nytte og forsterke det profesjonen kan. Det profesjonsfaglege fellesskapet må ta utgangspunkt i å aktivere og trygge den kompetansen som alt ligg i kvar tilsett, og i organisasjonen. Profesjonsetiske refleksjonar i det profesjonsfaglege fellesskapet kan komplimentarast med ny og oppdatert forskingsbasert kunnskap, ut frå lokale behov. Samla vil dette bidra til å styrke det profesjonelle skjønn og kvalitativ utvikling av handlingskompetanse i form av profesjonell utøving i praksis.

I følgje Scott (2014) handlar den kulturelt- kognitive pilaren om korleis dei som er medlem i organisasjonen opplever praksis i røynda. I tråd med teori om organisasjonskultur, er det menneska i organisasjonen som utfører praksis, det er også menneska i organisasjonen som skapar kulturen, og som kan seier noko om korleis det vert opplevd i røynda. Jacobsen og Torsvik (2016) seier at den menneskeleg ressurs ikkje kan kopierast frå andre organisasjonar, dette betyr at organisasjonen må nytte tilgjengelege ressursar på best mogeleg måte.

Lærarprofesjonen er den viktigaste ressursen for at skulane skal nå ambisjonane som er regulert gjennom ulike styringsdokument. Kunnskap skil seg frå andre ressursar som til dømes tid, ved at det ikkje er ein knapp ressurs. Det må byggast kapasitet i organisasjonen. I dette ligg det at den individuelle kompetansen som aktørane har, i form av erfaring og kunnskap, og i kva grad kvar einskild er i stand til å dela kunnskap og erfaring med kvarandre – det er kultur for læring, basert på tillit. (Jacobsen & Torsvik, 2016).

6.3.3 Frå uttalt teori til kollektiv profesjonsutøving

Det vil vera spenning mellom noverande handlingsteori og den nye handlingsteorien som skal implementerast i ny praksis (Robinson, 2018, s. 38). For å lukke gapet, må det arbeidast med felles forståing for sjølve forståinga som ligg til grunn for ny praksis, slik vil ein lukkast med dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1978) og det vil vera læring og kapasitetsbygging i heile organisasjonen. Irgens (2016) syner til Argyris (1991) som har uttalt:

Profesjonelle har en kunnskapsbeholdning som begrenser deres læring. De innrømmer sjelden at de tar feil og de vet ikke hvordan de skal lære av de feil de gjør. Når de blir utfordret, går de i forsvar og tenderer til å flytte oppmerksomheten vekk fra seg selv og over mot atferden til andre...de tar i bruk et forsvarspreget resonnement.

Organisasjonskulturar kan vera meir eller mindre mottakelege for påverknad utanfrå. Større organisasjonsendringar mislukkast ofte, fordi organisasjonen ikkje opplever endringa som viktig, eller kritisk nok (Bang, 2020; Kotters, 1995). Dersom utgangspunktet for å møte nye ting, er ei grunnhaldning om at det alt ein har gjort er feil, så tenkjer eg at det er naturleg å gå i forsvar og at det vert ytt motstand i ein organisasjon til å ta inn ny praksis.

For lærarprofesjonen har det med tillit vore i fokus, og det er kan hende naturleg at ein vil møte krav til endring med forsvar eller kjensle av at det ein gjer ikkje er godt nok. Dette tenkjer eg særleg kan skje dersom ein har for stort fokus på at det alltid er nye ting som skal lærast. I følgje Irgens (2010) opplevde dei lærarane som lukkast med å få til kollektivt utviklingsarbeid auka tryggleik som profesjonsutøvar. Det at lærarane står kollektivt samla, kan òg vere med å styrkje tilliten og legitimiteten til lærarprofesjonen i samfunnet generelt, og i møte med føresette.

Lærarane som stilte til intervju er opptekne av at det ein vert samde om må syne att i praksis. Ein av lærarane seier: «Det må ikkje berre bli tomt snakk». Ut frå informantane sine erfaringar er det ei utfordring at det dei vert samde om i fellestid, ikkje vert gjort om til handling, eller det Argyris og Schön (1978) beskriv som bruksteori. I følgje Jakobsen og Thorsvik (2016) kan organisasjonskultur delast i formell og uformell. Det formelle er det som ein medvite har arbeida med, vedteke og skrive ned. Dette er det som utgjer organisasjonen sine mål, strategiar, struktur og retningslinjer. Sjølv om skular har arbeidd med og fått på plass felles retningsliner mv. kan det vera ulike grad av lojalitet til desse. Uformelle element er i mindre grad vedtatt. Dette kan forklarast som organisasjonskultur som har utvikla seg over tid, og som gjerne vert omtala som taus kunnskap eller kunnskap som ligg i veggane.

Både leiarar og lærarar gir uttrykk for at dei opplever at det er tilsette som ikkje føl med på endringar, og det som ein vert samde om syner ikkje alltid att i praksis. Nokre av lærarane og leiarane tenkjer at dette kan handle om at det er vanskeleg å følgje opp. Leiarane fortel at dei ved fleire høve har tenkt å starte opp med skulevandring, men at det så langt ikkje er kome i system, og at det difor, i ein travel kvardag, vert nedprioritert. Som tidlegare nemnd, har Robinson (2018) definert fem leiardimensjonar som viktige for kvaliteten på undervisninga. Ein av dei med høgast effekt er at det vert etablert mål og forventningar. Måla som skulen set seg, må ha grunnlag i ein analyse av behova, dei bør fange opp relasjonen mellom oppdrag og verdiar, og sette fokus. Sidan dette gir retning for utviklingsarbeidet, må måla vera kjent for alle. Dersom måla er spesifikke, kan dei også vera grunnlag for tilbakemelding og oppfølging av praksis (Robinson, 2018).

Det å få alle tilsette i ein organisasjon til å følgje forventa praksis kan vera ei utfordring. Leiaren ved Dalen skule har arbeidd med å endre rammefaktorane i læringssamarbeidet, og fortel at hen i stor grad opplever at dette har fått konsekvensar for praksis. Det at lærarane no også tek arbeid frå pu-tida over til team-tida, trur hen handlar om at: «Eg har jo tru på at vi skal få dette til, fordi eg føler at vi beveger oss mot noko positivt».

Nokre endringar vert opplevd som meir krevjande, den eine leiaren seier:

For nokon ting er jo vanskelegare å endra på enn andre ting – heilt sånn konkrete ting er lett å endre på, det er ikkje mange dagane så har me gjort på ein måte – også har du sånne ting som går over mykje lenger tid, for eksempel inkluderande undervisning, for du har så lite bilde oppi hovudet, sant – kva er det for slag, kva inneberer det?

I dette kan det i følgje Argyris og Schön (1978) ligge ulike verdiar og normer som styrande for kva haldningar, handlingar eller åtferd som er akseptert i organisasjonen. Ut frå dette kan det skje at enkeltmenneske og grupper kan ha private mål eller interesser som er styrande for kva som vert prioritert. Dei uformelle elementa kan vere både styrkande, svekkande og gå på tvers av det organisasjonen har som oppdrag, intensjon eller målsetting. Dersom ny åtferd er brot på logikken i ein institusjonen (Scott, 2014), vil dette kunne føre til brot, og det kan komplisere eller gjere det utfordrande å få til ei endring. Det som er institusjonell logikk i ein skule, treng ikkje vera det i ein anna. Den eine læraren seier:

Nei, det tar lang tid, tenker eg, å innføre ting...og eg føler at ein kanskje ikkje er så lojal alltid, også begynner ein kanskje med ein god ide og ein god plan, også når ein evaluerer det, så ser ein at oi, det funkar jo ikkje sånn i praksis- kvifor gjer det ikkje

det? For då tenkjer jo eg at det er jo me som lærarar som kanskje ikkje er heilt lojale då, mot det me gjere.

Enkeltlærarar er agentar for organisatoriske handlingar, og dei er agentar for organisatorisk læring. Argyris og Schön (1978, s. 9) seier det slik: «Just as individuals are the agents of organizational action, so they are the agents for organizational learning». Ved å løfte handlingane frå individuell til kollektiv praksis, med bakgrunn i kollektivt verdigrunnlag, har skulen eit grunnlag for å vurdere og tilbakemelde på noko over det personlege. Ut frå dette kan det kjennast betre å få og gi rettleiing og støtte, når det er noko over det personlege og heller det systemet og dei rutinane ein er blitt samde om at skal syna att i praksis. Utfordringane kjem når det som skal vera kollektivt, ikkje stemmer med det den einskild tilsette opplever er brot med eigen logikk (Scott, 2014).

I følge Fullan et al. (2019, s. 33) er det mange krefter som forsterkar status. Når det nye møter lærarprofesjonen, skjer det noko når det nye møter ulike element og prosessar i den praksis som alt er der. Det rokkar ved etablert praksis. Dette er trygge rammer struktur og kultur som gir identitet og integritet for kven ein er som gruppe. Robinson (2018) seier at lærarane si haldning til endring, positiv eller negativ, ikkje treng å føre til endring. I tillegg seier ho at korrekt innføring av ny praksis ikkje gir garanti for betre elevprestasjonar. Ut frå dette tenkjer eg at om skulane får til aktiv deltaking, refleksjon og erfaringsdeling i profesjonsfellesskapa, kan læring og utvikling skje – utan at dette får effekt for elevane sitt læringsutbyte.

6.4 Oppsummering av analyse og drøfting

I dette forskingsprosjektet har eg sett fokus på temaet profesjonsfagleg fellesskap og skuleutvikling. Dette har bakgrunn i mellom anna at dette vart forskriftfesta som prinsipp for grunnopplæringa, hausten 2020.

I følge Scott (2014) må ein lærande organisasjon ha relasjon og balanse mellom dei tre pilarane; den regulative, den normative og den kulturelt-kognitive.

Med dette som bakgrunn, har eg forska på kva og korleis formelt læringssamarbeid skjer i skulen og korleis dette får konsekvensar for skulen sitt kvalitetsarbeid, læring, utvikling.

Ved Dalen og Vika skule har leiarane gjort mange grep for å utvikle det profesjonsfaglege fellesskapet, med formål om at det skal fungere som læringssamarbeid for ein skule i

utvikling. Gjennom strukturelle tilretteleggingar og endringar er det planfesta meir tid. Med utgangspunkt i nasjonale føringar som regulerande for praksis, har leiaren sett i gang handlingar og prosessar, og kome fram til nokre normative retningslinjer for kva som er akseptert åtferd og formålet med felles utviklingstid. Leiarane har gjennom dette fått struktur og etablert felles rammer. I tillegg har leiarane lagt til rette for lærande møte og praksis deling. Det er innført nye arbeidsmetodar som skal fremje aktiv deltaking, erfaringsdeling og lærande møte, og det er starta arbeide med felles forståing for rammene for det profesjonsfaglege fellesskapet. Lærarane seier at dei opplever dette som positivt, og felles utviklingstid vert nå opplevd som meir meningsfull, men innhaldet vert opplevd som tilfeldig og lite relevant for arbeidet i klasserommet.

Vika og Dalen skular er begge relativt små, fådelt skular. Dette tenkjer eg gir andre føresetnader for å realisere idealet frå nasjonale styringsdokument, som til dømes prinsippa i ny *Overordna del* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Små skular vil mellom anna ha færre tilsette å spele på i eit profesjonsfagleg fellesskap, i tillegg fortel informantane at det er utfordrande å få planlagt felles samarbeidstid når tilsette arbeider deltid. Både leiarane og lærarane uttaler at dei har eit auka behov for å samarbeide etter innføring av fagfornyinga. Leiarane har teke organisatoriske grep for å legge til rette for profesjonsfagleg fellesskap ved å planfeste teamtid for lærarane og etablere internt ressursteam, der lærarar med sentrale funksjonar vert ein del av leiarteamet ved skulen.

Trass i desse strukturelle tilretteleggingane, seier lærarane at innhaldet i den kollektive utviklingstida vert opplevd som tilfeldig, og lite relevant for eiga utøving i praksis. Det er mi vurdering at dette heng samane med at det er i liten grad sett i gang prosessar for at dei tilsette skal ha ei felles forståing for kvifor dei strukturelle endringane er gjort, og korleis det skal bidra til kollektivt kvalitetsarbeid. Dette tenkjer eg bidrar til å oppretthalde spenning mellom noverande handlingsteori og den nye handlingsteorien som skal implementerast (Robinson, 2018).

Trekk frå intervjupersonane syner at utviklingsarbeidet ved skulane i liten grad har vore forankra i eigen analyse og vurderingar av skulen sine behov. Den eine leiaren uttrykker bekymring for at: «alt skal koma frå botnen». Ut frå dette er det mi vurdering at Vika og Dalen skular i liten grad har erfaring med skulebasert vurdering. Utviklingsarbeidet som vert løfta fram vert opplevd som tilfeldig, og det er forankra i eksterne og/eller interne adhoc satsingar og behov.

Etter innføringa av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (Kunnskapsdepartementet, 2006) vart fokus retta mot resultat- og målstyring. Etter mi vurdering ligg det i dette ein tanke om effektivisering med fokus på ressursbruk og forventning om resultatmål. Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) er tenkt brukt av alle skulane i Noreg. For skular med lågt elevtal, slik som Dalen og Vika skular, tenkjer eg at det kan vera vanskeleg å bruke verktøyet fullgodt. Gjennom innføringa av NKVS vart fokuset sett på ansvarleggjing, og tanken var at dette ville føre til auka innsats, og at effektive metodar ville bli tekne i bruk for å betre elevane sitt læringsutbyte. Etter mi vurdering førte dette til at merksemda på prosessen og dei gode metodane for korleis resultata skal nåast mista fokus. Tidlegare forskning og evalueringar, som til dømes *Rapport frå Tidsbrukutvalet* (Kunnskapsdepartementet, 2009) syner til at lærarane trekkjer fram undervisnings- og elevrelatert arbeid viktig å bruke tid på.

Lærarinformantane ved Dalen og Vika skular fortel at dei i liten grad opplever at dei er blitt involvert, eller har fått medverka til kva som skal vera innhaldet i kvalitetsarbeidet ved skulen. At tilsette får medverka, er etter mi vurdering sentralt for at ein skal kjenne eigarskap, meining og motivasjon for arbeidet. Ut frå dette er det i følge Irgens (2020) sentralt at det vert lagt til rette for profesjonsfaglege fellesskapet der tilsette vert involvert i analyse og vurdering av eigen praksis. I dette arbeidet er det sentralt at kunnskapsgrunnlaget frå resultatmålingar og den erfaringsbasert kunnskap til profesjonen og dei gode møta og prosessane vert anerkjent og likestilt (Lillejord, 2021).

Med god forankring av kva som er utfordrande, kva tiltak som må til for å betra det, og korleis dette skal gjennomførast, vil skulen få ein felles plan for utviklingsarbeid. Dette vil fremje systematikk i arbeidet, og det vert i større grad mogeleg å følgje opp og evaluere om rettetiltaka har hatt effekt for praksis. Korleis kvar tilsett persiperer, og i kva grad endringar kan foreinast med personlege verdiar får konsekvensar for om ein får realisert endringar i praksis. Det kan ofte vera lettare å vera samd i den uttalte-teorien, medan det krevst meir å sette i verk ny handlingsteori eller bruksteori (Robinson, 2019; Argyris & Schön 1978).

Etter mi vurdering er det sentralt i eit profesjonsfagleg fellesskap at lærarprofesjonen deltar aktivt, og framsnakk eigen kompetanse. Skulane må bruke og systematisere kunnskapen ein har, for så å komplimentere dette med ny læring,- dersom analyse og vurdering syner behov for dette. Eit viktig formål med det profesjonsfaglege fellesskapet vert å ta utgangspunkt i det profesjonelle skjøn og lærarane sin autonomi, og gjennom dette løfte dei som kompetente

utøvarar av profesjonen. Slik vil ein møte styringssignal utanfrå gjennom formålstenleg bruk av den profesjonskunnskapen som lærarprofesjonen og organisasjonen forvaltar.

I Vika og Dalen skular syner utdrag frå intervjua konturen av lærande samarbeid, for ein skule i utvikling. Leiarane har lagt til rette gjennom struktur og rammer, ulike samarbeidsarenaer er etablert, og det er på gang mobilisering av prosessar som fremmar kollektivt lærande samarbeid. Gjennom dette har leiarane rokka ved den normative grunnpilaren i skulen (Scott, 2014), ved å innføre nye praksis, som krev ny åtferd og handling frå dei tilsette. Dersom desse endringane fungerer etter føremålet, kan det samla sett gi effekt for individuell læring og kollektiv kapasitetsbygging i organisasjonen

Skulane er i prosess. Informantane frå både leiarane og lærarane gjev uttrykk for at dei er på søken mot noko meir. Dei kjenner behov for å samarbeide, då det er meningsfullt for utøving av leiar, -og lærarrolla. Den eine leiaren seier: «Det har vore ein langsiktig prosess dette å jobbe seg mot noko som me ønskjer å endre». Ut frå dette tenkjer eg at eg ser trekk frå informantane sine uttalar som syner at skulane er i ein endringsprosess – det skjer noko med korleis dei tilsette opplever og persiperer dagens praksis, det er rørsle i den kulturelt – kognitive pilaren (Scott, 2014). Leiarane i studiet fortel at dei har teke ei aktive rolle, og lærarinformantane seier på ulikt vis at dei har behov for noko meir enn det dei får med dagens praksis. Ønskje og behov frå lærarane møter krav og forventningar i nasjonale styringsdokumenta, og leiarane arbeider med korleis dei best kan legge til rette for prosessen, og gradvis møter nye reguleringar behov frå dei tilsette.

Om intensjonane i nye styringsdokument vert som forventa, det vil syna att i endringar, i det som faktisk skjer i praksis (Christensen et al., 2009, s. 159). Eg legg til grunn ei forståing der implementering kan forståast som ein dynamisk og levande prosess og: «En kommunikativ forståelse av implementeringsprosesser har som utgangspunkt at virksomheten ikke starter med blanke ark, men snarere forsøker å forandre allerede etablert aktivitet» (Afdal et al., 2015). I dette ligg at ein har meir fokus på prosessane, through-put enn målet, og at nye planar set i gang diskusjonar og rørsle i profesjonen, som igjen vil føre til reel og lokal endring i praksis. I ei slik forståing vil top-down ofte bryte med bottum-up prosessar (Scott, 2014). Ut frå dette tenkjer eg at Vika og Dalen skule i gang, dei har starta prosessen med å mobilisere eigne profesjonsfaglege fellesskap for ein skule i utvikling.

7.0 Avslutning

Gjennom lov og forskrift synleggjer Regjeringa ambisjonar, intensjonar og retning for norsk grunnskuleopplæring. Gjennom *Overordna del* (Kunnskapsdepartementet, 2017) og prinsipp om profesjonsfellesskap og skuleutvikling vert det sett fokus på forpliktande læringssamarbeid, der læring og utvikling for betre praksis, og best mogeleg læringsutbytte for elevane er målsettinga. Innhaldet har heimel i lov, og er pliktig for skulane å følgje.

Med bakgrunn i dette har eg i forskingsprosjektet gått nærmare inn på problemstillinga:

Korleis opplever og handterer leiarar og lærarar at profesjonsfagleg fellesskap i bunden tid bidrar til skuleutvikling?

Ved å gjennomføre kvalitative intervju med to skuleleiarar og fem lærarar har eg søkt etter ei djupare forståing og auka kunnskap om korleis ny regulering vert teke i mot, opplevd og handtert, i ein allereie etablert organisasjon, med sin struktur og kultur. Problemstillinga er blitt utdjupa og belyst gjennom tre underliggande forskingsspørsmål. I forskingsprosessen har desse vore førande for utarbeiding av intervjuguiden og sentrale i den temabaserte analysen.

I det første forskingsspørsmålet spurte eg korleis det var lagt til rette for profesjonelt læringssamarbeid i skulen. I casene har leiarane teke nokre strukturelle grep for å få til endring og utvikling. Det er dedikert tid, og etablert ulike samarbeidsarenaer. Leiarane er på gang med arbeid for å få felles rammer og det er teke i bruk arbeidsmåtar for lærande møte. Teamtid er oppretta og planfesta, på bakgrunn av at lærarane har etterspurt meir tid til samarbeid. I tillegg har leiarane etablert ressursteam ved skulen. Teamet er oppretta for å styrkje leiaren, som har opplevd å stå åleine i administrasjonen ved skulen. I dette finn eg trekk som er i tråd med teori som seier at det ikkje er tilstrekkeleg å sette av tid, det må arbeidast med felles forståing av rammer, innhald og læringsfremmande aktivitetar (Bang, 2020, Fullan et al., 2019, Roald, 2012). I dette arbeidet er skulane i sin spede start.

Det andre spørsmålet handla om kva som kjenneteikna det profesjonelle læringssamarbeidet i skulen. I dette spørsmålet hadde eg i hovudsak fokus på den formelle delen av samarbeidet. Samla funn syner at det er sett av tid til ulike samarbeidsarenaer. Team-tida er blitt planfesta siste året, etter behov og ønskje frå lærarane, og denne tida seier lærarane at vert opplevd som nyttig.

Pu-tid er definert som skulen si utviklingstid. I denne tida skjer det utviklingsarbeid, dette er i regi av rektor. Dette utviklingsarbeidet seier lærarinformantane vert for usystematisk og at det

i liten grad vert opplevd som meningsfullt for arbeidet i klasserommet. Utdrag frå lærarintervjua syner òg at dei i liten grad opplever å vera involvert i, eller medverka i prosessane for kva som skal vera innhaldet i utviklingsarbeidet ved skulen.

I casene finn eg trekk som er i samsvar med Scott (2014) sin teori om dei tre grunnpilarane for ein lærande organisasjon. Scott (2014) seier at det må vera relasjon og balanse mellom dei tre grunnpilarane. Den politiske ambisjonen er at innhaldet *Overordna del* (Kunnskapsdepartementet, 2017) skal syne att og gi kvalitetsløft for praksis i skulane. I følgje Scott (2014) fører ikkje den regulative styringa, det at det kjem ei ny forskrift, til endring i seg sjølv. Det betyr at forskriftfesting av profesjonsfellesskap og skuleutvikling i form av normative ideal, i seg sjølv ikkje fører til endring, det krevst handling.

I dette arbeidet er leiaren si rolle sentral for å sette i verk innhaldet i ny forskrift (Robinson, 2018, Roald, 2012, Irgens, 2016). Skulane skal ikkje starte med noko nytt, og utfordringane kan koma når ny handlingpraksis skal møte noverande handlingspraksis (Robinson, 2018). Leiarane har tankar om at noverande samarbeidstid skal betrast. Det betyr at leiarane i implementeringsprosessen har teke utgangspunkt i at ein ikkje startar på null, og at etablerte samarbeidsarenaer skal utviklast for å møte intensjonane i ny forskrift (Afdal et al., 2015).

I følgje Argyris og Schön (1978) sin modell om enkelt- og dobbelkretslæring kan læring og utvikling skje i ulik grad og djupne. I casene har eg synt til trekk som er i samsvar med modellen si beskriving av enkelkretslæring. Dei prosessane leiaren har sett i gang, går ikkje i djupna, verdigrunlaget for endringsarbeidet og ny praksis er etter mi vurdering, i stor grad tufta på verdigrunlaget for eksisterande handlingsteoriar. I følgje Robinson (2018) kan dette føre til instrumentelle endringar. Dette syner att i casene ved at leiarane har lagt til rette gjennom struktur, felles rammer og for lærande møte, men i følgje lærarane, vert møta lite strukturert og utviklingsarbeidet får lite å seie for praksis. Ut frå dette kan det også tenkjast at det er vanskeleg å vita kva tiltak og endring som påverkar elevane si læring og som har effekt på skulen sine resultat på ulike kartleggingar.

Samla syner dette trekk mot at den aktiviteten som skjer i dei ulike formelle profesjonsfaglege fellesskapa og det utviklingsarbeid som skjer i skulane i liten grad er forankra i skulen sine analyse og vurdering av behov for betring. Dette skal ut frå dei regulative føringane bygge på systematisk vurderingsarbeid knytt til kunnskapsgrunnlag om skulen sine resultat på kartleggingar (NKVS) kopla opp mot vurdering og analyse basert på eigne erfaringar.

Dette heng saman med det tredje spørsmålet eg tok med inn i møte med lærarar og leiarar - kva legg dei i omgrepa profesjonsfellesskap og skuleutvikling. Her er det tydelege tendensar på at både leiarane og lærarane har tankar som kjem fram gjennom verbale uttrykk, eller det Robinson (2018) omtaler som uttalt-teori, for kva som bør kjenneteikna eit profesjonsfellesskap, og korleis dette kan bidra til ein skule i utvikling. I intervjuja kjem det fram at det i liten grad er arbeidd med å få felles forståing for kva som meinast med omgrep som profesjon og profesjonsfellesskap, og kva tyding dette kan ha for det kollektive kvalitetsarbeidet for ein skule i utvikling.

Med innføring av nytt *Læreplanverk*, og revidering av opplæringslova, er det for tida mange endringar i dei regulative føringane for grunnskuleopplæringa. Lovkravet om skulebasert vurdering vart forskriftsfesta i 1997, i 2021 vart det flytta til ny paragraf – og ligg no inn under kommunane si plikt til å drive med kvalitetsutvikling gjennom å sørge for at skulane jamleg vurderer i kva grad organisering og gjennomføring medverkar til å nå dei måla som er fastsett i Læreplanverket, jf. opplæringslova § 13-3e. Gjennom innføringa av ulike statlege kompetanseordningar har det etter mi vurdering vore ei utvikling mot at kommunane har fått auka mynde og ansvar for å følgje opp og støtte eigne skular sitt kvalitetsarbeidet. Dei ulike kompetanseordningane støttar opp om skulebasert kapasitetsbygging. Ut frå dette ligg det ei forståing om at kvalitetsarbeid i skulane skal vera med utgangspunkt i lokal analyse av skulane og lærarane sine behov. Skuleutvikling skal gjennom dette vera ein integrert del av den daglege praksis.

Skulane i Noreg og innad i ein kommune er ulike, og har ut frå dette varierende kapasitet til å planlegge, drive og følgje opp utviklings- og endringsarbeid. I dei politiske føringane vert dette teke omsyn til. Skulebasert kompetanseheving og profesjonalisering skal ta utgangspunkt i skulane sin praksis og lokale behov (Vasseljen et al., 2020). Det betyr at det ikkje finst ei nasjonal satsing, eller ei oppskrift, for kva utviklingsarbeid eller tema skulane skal ha fokus på. Det politiske kravet om profesjonsfellesskap og skuleutvikling set krav til leiaren og lærarane. Lærarane skal bidra aktivt inn. Dette stiller krav til at leiarane legg til rette for prosessar der involvering og medverknad legg grunnlag for forankring av, og felles forståing for skulen sine utfordringar, mål og tiltak (Irgens, 2020).

Endringar tek tid, og leiaren må syne tolmod og ha mot til å stå i det (Røvik, 2016). Gjennom dette forskingsprosjektet har erfaringar og opplevingar frå skuleleiarar og lærarar gitt meg ei utvida forståing for korleis samarbeid skjer. Det har gitt kunnskap om kva som vert opplevd som sentralt og viktig, ut frå ulike perspektiv og roller, og dette er kopla saman med sentral teori.

Det er fleire område som kunne vera interessant å forske på som ein følgjetong/vidareføring av dette. Eit av områda er i kva grad dei ulike kompetanseordningane vil bidra til å løfte skulane sin kompetanse i å drive skulebasert vurdering som grunnlag for kvalitetsarbeid – og at det i skulane er profesjonelle, reflekterande tilsette, som bidrar og deltek, med eigen kunnskap og erfaringar – for kollektiv utvikling av skulen sin praksis. Det andre området som kunne vera interessant for vidare studie har utgangspunkt i den nasjonale styringsstrategien der det ligg auka ansvarlegging av det kommunale nivået, som i større grad har fått ansvar for å sørge for at skulane driv vurderings- og kvalitetsarbeid etter føringane i lov og forskrift. Kommunane og skulane har med dette fått eit større handlingsrom, men i kva grad dette handlingsrommet er reelt, kan nok opplevast ulikt. Auka nasjonal styring kan også opplevast som auka kontroll. Korleis møter skuleeigar/kommunen dette handlingsrommet? Korleis støttar og følg kommunane opp skulane, og korleis opplever leiarane, lærarane og ikkje minst elevane dette?

Litteratur

- Afdal, H., Johannesen, N., Schjetne, E., Anker, T. & Afdal, G. (2015). *Etikk i profesjonell praksis*, 2015:5, <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/285223/Hefte5-2015.pdf?sequence=1>
- Andreassen, R.A., Irgens, E.J. & Skaalvik, E.M. (2010). *Rom for utvikling: Lederen som konstruktør av den gode skole*. Tapir.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory og action perspective*. Addison-Wesley publishing company.
- Bang, H. (2020). *Organisasjonskultur*. Universitetsforlaget.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre*. Universitetsforlaget.
- Bukve, O. (2012). *Lokal og regional styring: eit institusjonelt perspektiv*. Samlaget.
- Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. & Røvik, K.A. (2009). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Universitetsforlaget.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K.G., Skagen, K., Skrøvset, S., & Thue, F.W. (2016). *Om lærerrollen – et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Ertsås, T.I. & Irgens, E.J. (2012). *Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse*. I: Postholm, M.B.: *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir.
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2019). *Dybdelæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Glosvik, Ø., Roald, K. & Fossøy, I. (2009). *En lærende skole – Lærende leiing – i eit systemisk perspektiv* 6(6). Utdanningsdirektoratet.
https://www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/artikkelstafett/larande_leiing.pdf
- Havn, H. (2018). «*Kompetanseheving og samarbeid i skolen – hva sier lærerne?*» [Masteroppgåve, Høgskulen i Innlandet.]. Høgskolen i Innlandet.
<https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2602929>
- Howlett, M., Ramesh, M. & Perl, A. (2009). *Studying Public Policy*. Oxford University Press.
- Høspøien, U. & Prytz, M. (2019). *Skolebasert kompetanseutvikling*. Pedlex as.

- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2016). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. (2017). *Den norske veien til en enda bedre skole*. Fagbokforlaget
- Irgens, E.J. (2016). *Profesjon og organisasjon*. Fagbokforlaget
- Irgens, E.J. (2010). *Rom for arbeid. Lederen som konstruktør av den gode skole*. Tapir akademisk.
- Irgens, E.J. (2020). *Å oppnå resultater med integritet*.
<https://vimeo.com/453640200/efc2648785>
- Irgens, E.J. (2020). *Betydningen av informasjon og medvirkning*.
<https://vimeo.com/453672927/22b83ab324>
- Karlsen, G.E. (2006). *Utdanning, styring og marked*. Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Bolstad, A.K., Fjeld, S., Lund, T. & Myhr, L.A. (2021). *En skole for vår tid*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnskolingen*. Regjeringen.
https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordna-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnskolingen_nynorsk.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren – rollen og utdanningen*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009/id544920/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rapport fra tidsbrukutvalget*.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/documents/rapport-fra-tidsbrukutvalget.pdf?id=2104491>
- Leknes, Bjørn Olav. (2011). *Erfaringer viktigst i lærerhverdagen*. Høgskolen i Nord-Trøndelag. <https://forskning.no/pedagogiske-fag-hogskolen-i-nord-trondelag-skole-og-utdanning/erfaring-viktigst-i-laererhverdagen/750286>
- Møller J., Prøitz T. & Aasen P. (2009). *Kunnskapsløftet – tungt bør å bære*. NIFU, Universitetet i Oslo ILS.
<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fire/publikasjoner/andre-delrapport.pdf>
- NOU 2019: 23. (2019). *Utfordringer med dagens regelstyring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>

- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Ottesen, E., Colbjørnsen, T., Gunnulfsen, A.E., Hall, J. & Jensen, R. (2021). *Fagfornyelsen forberedelser i praksis: strategier, begrunnelser og spenninger*. Det utdanningsvitenskaplige fakultet. <eva2020---rapport-fra-arbeidspakke-2---29-01-2021.pdf> (udir.no)
- Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2011). *Public Management Reform: A comparative analysis-new public management, governance, and the Neo-Weberian state*. Oxford University Press.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurderinga som organisasjonslæring*. Fagbokforlaget
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer – Mer utvikling*. Cappelen Damm.
- Røvik, K.A. (2016). *Trender og translasjoner*. Universitetsforlaget.
- Sahlin, K. & Zetterquist, U. (2016). *Kollegialitet – En modern styrform*.
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations – Ideas, Interests, and Identities*. SAGE Publications.
- Sekkestad, D. & Syse, I. (2017). *5 kjenneteikn for at lærarane opplever at den skulebaserte vidareutdanninga har bidrege til at dei lærer*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/5-kjenneteikn-for-at-laerarane-opplever-at-den-skulebaserte-vidareutdanninga-har-bidrege-til-at-dei-laerer/171928>
- Senge, P.M. (1991). *Den femte Disiplin – kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets bokforlag.
- Skedsmo, G. & Mausethagen, S. (2017). *Nye styringsformer i utdanningssektoren - spenning mellom resultatstyring og fagleg profesjonelt ansvar*. Norsk pedagogisk tidsskrift 2-2017.
- Særavtale. SFS 2213 (prolongert frå 01.01.20 til 31.12.2021): *Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnopplæring*. <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/1-ks/sfs-2213---undervisningspersonalet-i-kommunal-og->

[fylkeskommunal-grunnopplaring/arbeidstidsavtalen-sfs-2213-01.01.2020-31.12.2021.pdf](#)

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*.

Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Vikarordning*. Regjeringen. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larere/vikarordning/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag*. Udir-3-2015. Regjeringen. [Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015](#)

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og vidaregående opplæring*. Regjeringen.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). Kompetanseberetningen. *Lærer elevene mer på lærende skoler?*

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanseberetningen-2005/id106447/>

Vasseljen, N.A. & Postholm, M.B. (2020). *Lærerutdannerens rolle i skolebasert*

kompetanseutvikling. Hvordan bidra til profesjonalisering innenfra? Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

1. Informasjonsskriv – leiarar
2. Informasjonsskriv – lærarar
3. Intervjuguide
4. Godkjenning frå NSD

Figur- og tabelloversikt

Figur 2: Utviklingshjul for ein skule i bevegelse

Tabell 1: Kategorisering av kodar

Vil du delta i forskingsprosjektet

Profesjonsfellesskap og skuleutvikling

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å få innsikt i korleis leiarar og lærarar opplever og handterer krava i nytt læreplanverk (LK20) - overordna del, om aktiv deltaking i profesjonsfellesskap og skuleutvikling. I dette skrivet gir me deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltakinga vil innebære for deg.

Føremål

Eg for tida mastergradstudent i faget organisasjon og leiing ved Høgskulen på Vestlandet. Dette året skal eg gjennomføre eit forskingsprosjekt som skal vera grunnlag for avsluttande masteroppgåve (forskningsrapport). I prosjektet mitt ønskjer eg å gjere eit studie av leiar- og lærarnivå, med utgangspunkt i problemstillinga: *Korleis opplever og handterer leiarar og lærarar krava i LK20 - overordna del, om aktiv deltaking i profesjonsfellesskap og skuleutvikling.*

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Det er Høgskulen på Vestlandet som er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

I dette prosjektet ønskjer eg å intervju leiar og tre lærarar i to grunnskular i Kvinnherad kommune. Inngangsporten til at du vart spurt, er at du er rektor ved ein skule i Kvinnherad. Dersom du er positiv til å delta i prosjektet, er det også nødvendig at du rekrutterer tre lærar frå skulen. Lærarane må ha formelt godkjent utdanning som lærar, og meir enn 2 års erfaring frå å arbeida i skule.

Kva vil det innebære for deg å delta?

Dersom du blir med i prosjektet inneberer det deltaking på intervju. Intervjuet vil ta omlag 45 minutt. Eg er interessert i dine opplevingar og erfaringar frå praksis, det betyr at det ikkje er krav til noko kunnskap eller at du skal førebu deg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å gi noko grunngeving. Alle personopplysningane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje ha noko negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – Korleis me oppbevarer og brukar opplysningane dine

Opplysningane om deg vil berre bli brukt til dei formåla me har fortalt om i dette skrivet. Me behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Me behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernforordninga.

Intervjua vil bli handsama i tråd med HVL sine retningsliner for lagring av forskingsdata og personvern. Data som er samla inn vil bli brukt til å skrive forskingsrapport (masteroppgåve) om profesjonsfelleskap og skuleutvikling. Ingen personidentifiserande opplysningar vil bli gjengitt, utan deltakar sitt samtykke.

Kva skjer med opplysningane dine når me avsluttar forskingsprosjektet?

Masteroppgåva skal etter planen leverast i juni 2021. Etter gjennomført sensur vil alle lydopptak bli sletta, og transkriberte intervju anonymiserast.

Dine rettigheter

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandla personopplysningar om deg?

Me behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

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

- Høgskulen på Vestlandet ved gigliola.mathisen.nyhagen@hvl.no
- Vårt personvernombod: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no
- Student: heidi.solheim@kvinnherad.kommune.no

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskingsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med helsing
Gigliola Mathisen Nyhagen
Prosjektansvarleg
(Forskar/rettleiar)

Heidi Særsten Solheim
student

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Profesjonsfellesskap og skuleutvikling*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg gir samtykk til:

- å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysningane mine blir behandla fram til prosjektet er avslutta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vil du delta i forskingsprosjektet

Profesjonsfellesskap og skuleutvikling

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å få innsikt i korleis leiarar og lærarar opplever og handterer krava i nytt læreplanverk (LK20) - overordna del, om aktiv deltaking i profesjonsfellesskap og skuleutvikling. I dette skrivet gir me deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltakinga vil innebere for deg.

Føremål

Eg for tida mastergradstudent i faget organisasjon og leiing ved Høgskulen på Vestlandet. Dette året skal eg gjennomføre eit forskingsprosjekt som skal vera grunnlag for avsluttande masteroppgåve (forskningsrapport). I prosjektet mitt ønskjer eg å gjere eit studie av leiar- og lærarnivå, med utgangspunkt i problemstillinga: *Korleis opplever og handterer leiarar og lærarar krava i LK20 - overordna del, om aktiv deltaking i profesjonsfellesskap og skuleutvikling.*

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Det er Høgskulen på Vestlandet som er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

I dette prosjektet ønskjer eg å intervju leiar og tre lærarar i to grunnskular i Kvinnherad kommune. Inngangsporten til at du vart spurt, er at leiaren din har sagt seg villig til å delta. Leiaren din har så spurt deg om å delta. Innfallsporten for å delta er at du har formelt godkjent utdanning som lærar, og har arbeid i skulen i meir enn 2 år.

Kva vil det innebere for deg å delta?

Dersom du blir med i prosjektet inneberer det deltaking på intervju. Intervjuet vil ta omlag 45 minutt. Eg er interessert i dine opplevingar og erfaringar frå praksis, det betyr at det ikkje er krav til noko kunnskap eller at du skal førebu deg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å gi noko grunngjeving. Alle personopplysningane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje ha noko negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – Korleis me oppbevarer og brukar opplysningane dine

Opplysningane om deg vil berre bli brukt til dei formåla me har fortalt om i dette skrivet. Me behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Me behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernforordninga.

Intervjua vil bli handsama i tråd med HVL sine retningsliner for lagring av forskingsdata og personvern. Data som er samla inn vil bli brukt til å skrive forskingsrapport (masteroppgåve) om profesjonsfellesskap og skuleutvikling. Ingen personidentifiserande opplysningar vil bli gjengitt, utan deltakar sitt samtykke.

Kva skjer med opplysningane dine når me avsluttar forskingsprosjektet?

Masteroppgåva skal etter planen leverast i juni 2021. Etter gjennomført sensur vil alle lydopptak bli sletta, og transkriberte intervju anonymiserast.

Dine rettigheter

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandla personopplysningar om deg?

Me behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

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

- Høgskulen på Vestlandet ved gigliola.mathisen.nyhagen@hvl.no
- Vårt personvernombod: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no
- Student: heidi.solheim@kvinnherad.kommune.no

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskingsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med helsing
Gigliola Mathisen Nyhagen
Prosjektansvarleg
(Forskar/rettleiar)

Heidi Særsten Solheim
student

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Profesjonsfellesskap og skuleutvikling*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg gir samtykk til:

- å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysningane mine blir behandla fram til prosjektet er avslutta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Profesjonsfellesskap og skuleutvikling

Korleis opplever og handterer leiarar og lærarar krava i ny overordna del om aktiv deltaking i profesjonsfellesskap og skuleutvikling?

Intervjuguide

Kven er du? Kvifor arbeider du som lærar/leiar her?

Utdanning, kor lenge har du vore i denne jobben? Korleis vil du beskrive jobben din?

Samarbeid – med kven, kor tid, kva og korleis skjer samarbeid mellom lærarar?

Kor mange jobbar det her? På kva måte skjer samarbeid? Ut frå din ståstad, kva er det viktig å samarbeide om? Er det dette du opplever at samarbeidet handlar om? Ut frå din ståstad, kvifor er samarbeidet viktig? Korleis vil du beskrive ditt samarbeid med andre? Kva for møtepunkt har de? Kven deltek? Skjer samarbeidet på eige initiativ? Styrt, av kven? Kva innhald? I kva grad opplever du at samarbeidstida (møter) relevant for di oppgåve som lærar? Er det tilstrekkeleg med tid? Er det forskjell på kva oppgåver det vert samarbeida om i eige initiert samarbeid og det som vert styrt av t.d. leiinga? Kva er i så fall forskjellen?

Aktiv deltaking i profesjonsfellesskap og skuleutvikling

Ut frå din ståstad, kva tenkjer du at ligg i det (kjenneteiknar) at ein lærar er profesjonell? Kva gjer at ein vert opplevd som profesjonell for andre? (kollega, foreldre, elevar) korleis vil du forklare kva som meinast med **profesjonsfellesskap**? -Korleis har dette innverknad på lærar samarbeidet? Er det interesse for læring og utvikling? Korleis syner dette seg i praksis?

Ut frå din ståstad, kva legg du i **skuleutvikling**? Korleis tenkjer du skuleutvikling skjer her? Er det felles formål/målsettingar læringssamarbeidet? Kven har utarbeida desse? Reflektert rundt saman? Er dette ein del av lærarane si samarbeidstid? Ut frå din ståstad, kva forventningar er det til deltakarane i lærarsamarbeidet (deg sjølv, andre – er det slik det vert opplevd?) På kva for måte blir utviklingsprosjekt valt? medverknad /er involvering i læringssamarbeidet? (*val av utviklingsarbeid, kompetanseheving, skulebasert utvikling*)

Får det som skjer i samarbeidstida konsekvensar for utvikling av praksis og elevane si læring?
Døme? Korleis er den generelle haldninga til skuleutvikling/læringssamarbeid ved skulen?
Kva erfaringar er det som gjer at du kan beskrive det slik?

Utfordringar knytt til aktiv deltaking i profesjonsfellesskap og skuleutvikling

Kva synest du er spanande med jobben din? Kva opplever du at du lukkast med? Kva opplever du som vanskeleg, kva er utfordrande? Opplever du spenningar mellom krav i LK20 om aktiv deltaking og tidsbruk?

Noko som er gløymt, eller som intervjupersonen vil legge til?

Vedlegg 4: Godkjenning frå NSD

Melding

03.11.2020 09:55

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 677422 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 03.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!