

Kari-Ann Olaisen

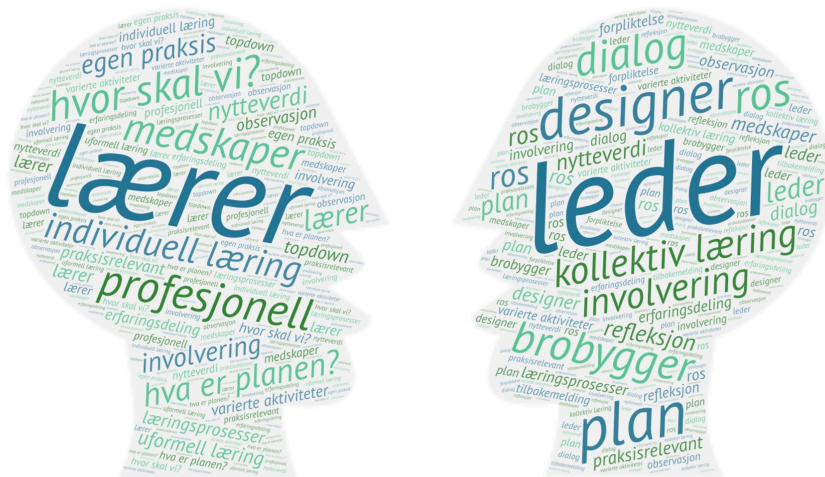
Kollektiv læring - forskjellig for lærere og ledere?

Masteroppgave i skoleutvikling og utdanningsledelse

Veileder: Thomas Dahl

Juni 2023

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kari-Ann Olaisen

Kollektiv læring - forskjellig for lærere og ledere?

Masteroppgave i skoleutvikling og utdanningsledelse
Veileder: Thomas Dahl
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

De siste årene er det publisert mye forskning om læring i profesjonsfellesskap, og samtidig viser nyere studier at det ikke er så lett å få til i praksis. Det er derfor interessant å finne ut hva lærere og skoleledere egentlig legger i læringsbegrepet. Denne studien ønsker å få kunnskap om hvordan lærere og skoleledere oppfatter kollektiv læring i skolen. Hovedproblemstillinga er hva kollektiv læring innebærer for lærere og ledere og gjennom to forskningsspørsmål prøver jeg å finne hvilke faktorer som er viktig for å få til kollektiv læring i praksis og hvilken betydning lærere og ledere har for å få til kollektiv læring.

I oppgaven er et sosiokulturelt læringsyn den bærende forståelsen av hvordan vi lærer, både individuelt og i fellesskapet, der dialog og samhandling utgjør viktige elementer. Andre sentrale perspektiver i studien er organisasjonslæring og en dynamisk forståelse av organisasjoner, der det er endringer i samspillet som skaper organisasjonsendringer. Jeg bruker to modeller for å forklare rammefaktorer som kan skape forståelse for kollektiv læring og lener meg også på nyere norsk forskning om læreres læring i profesjonsfellesskapet.

Studiens empiriske materiale bygger på kvalitative gruppeintervju med lærere og skoleledere fra en skole. Deres perspektiv på læring, samt faktorer de ser som betydningsfull presenteres, kategorisert i tre hovedkategorier og drøftes opp mot det teoretiske rammeverket.

Funn i studien viser at lederne har et sosiokulturelt perspektiv på læring og vektlegger at læring skjer i dialog og samspill. De ser med et overordnet blick på læring, der læring handler om skolens utvikling og endring av praksis. Studien viser videre at lærerne har et sosialt kognitivt perspektiv på læring, der observasjon og deling av praksis er inngangen til læring. De har et nærsynt blick; læring handler om deres individuelle læringsprosesser i fellesskapet. Begge gruppene ønsker prosesser med høy grad av involvering og samskaping. Samtidig fører deres ulike syn på læring også til ulike forventning om hva læringsprosesser, og da særlig dialogen, i det profesjonelle læringsfellesskapet består av. Den viktigste konklusjonen i studien er derfor at lærere og ledere har ulike læringsyn og at de også oppfatter kollektiv læring ulikt.

Videre i studien trer det fram noen viktige roller både lærere og ledere har for å skape kollektiv læring. Funn viser at både lærere og ledere spiller en stor rolle i å utvikle kollektiv læring, og kvalitet på dialog og involvering ser ut til å ha en sentral rolle. Lærere har en viktig rolle som *profesjonell*, der de med utforskning tilnærmer seg egen og andres praksis og i samspill utfordrer hverandres antakelser. I rollen som *medskaper* kan læreren være aktivt med på å definere visjoner og mål, og å lede utviklingsprosesser ved skolen. Dette krever samtidig at de løfter blikket og bruker forskning og refleksjon i møte med andres ideer. Lederens rolle som *designer* for læringsprosesser innebærer å bygge tillit og gode relasjoner, skape varierte læringsdesign, samt sette søkelys på praksisnære elevperspektiv i læringsprosesser. Som *brobygger* inviterer lederen læreren til bordet, og ved bruk av et distribuert lederskap får læreren ansvar og i fellesskap leder de læringsprosesser i skolen.

Abstract

In recent years, a lot of research has been published on learning in professional communities. However, recent studies also show that it is not as easy to achieve in practice. Therefore, it is interesting to find out what teachers and school leaders actually mean when they talk about learning. This study aims to gain knowledge about how teachers and school leaders perceive collective learning in schools. The main research question is what collective learning entails for teachers and leaders, and through two research questions, I am trying to determine the key factors for achieving collective learning in practice and the significance of teachers and leaders in achieving collective learning.

In the thesis, a socio-cultural view of learning is the underlying understanding of how we learn, where dialogue and interaction are important elements, both individually and within the community. Other key perspectives in the study are organizational learning and a dynamic understanding of organisations, where changes in the interaction create organizational changes. I use two models to explain framework factors that can facilitate collective learning and also draw on recent Norwegian research on teachers' learning in the professional communities.

The empirical material for the study is based on qualitative group interviews with teachers and school leaders from one school. Their perspectives on learning, as well as the factors they consider significant, are presented and categorized into three main categories, and discussed in relation to the theoretical framework.

Findings from the study show that the leaders have a sociocultural perspective on learning and emphasizes that learning occurs through dialogue and interaction. They take an overall view of learning, where learning is about the development of the school and the change in practice. The study further reveals that the teachers have a social cognitive perspective on learning, where observation and sharing of practice are the entry points to learning. They have a short-sighted view; learning is about their individual learning processes within the community. Their different views on learning also lead to different expectations regarding what learning processes, especially the dialogue in the professional learning community, consists of. The main conclusion of the study is that teachers and school leaders have different perspectives on learning and they also perceive collective learning differently.

Furthermore, the study highlights some important roles that both teachers and leaders have in promoting collective learning. Findings indicate that both teachers and leaders play a significant role in developing collective learning, and the quality of dialogue and involvement appears to have a central role. Teachers have an important role as *professionals*, where they approach their own and others' practice through exploration, challenging each other's assumptions through interaction. In the role of *co-creator*, the teacher can actively contribute to defining visions and goals, and lead development processes at the school. However, this requires them to broaden their perspective and use research and reflection when encountering others' ideas. The leader's role as a *designer* for learning processes involves building trust and good relationships, creating diverse learning designs, and focusing on practice-based student perspective in learning processes. As a *bridge builder*, the leader invites the teacher to the table, and by using a distributed leadership, the teacher is given responsibility, and together they lead learning processes.

Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av min store interesse for skoleutvikling. Rektorutdanninga vekket min nysgjerrighet for å finne ut mer om læringsprosesser og endringsarbeid i skolen og gjennom årene med masterstudiet har jeg vært overraskende motivert til oppgaveskriving. Jeg har lest så mye interessant, lært så mye av egne oppgaver, erfart hvor vanskelig det er å få til i praksis og dermed også oppdaget hvor mye jeg fortsatt har å lære.

De siste års studier ved NTNU har vært motiverende og lærerik. Jeg har truffet mange inspirerende forelesere og ikke minst medstudenter. Samlingene i Trondheim har vært både en stor glede og energikilde, både med tanke på oppgaven og med tanke på nettverk og ideer til egen jobbsituasjon. Jeg er så takknemlig for den fine gjengen av skoleledere jeg er blitt kjent med, takk for spennende refleksjoner, kunnskapsdeling og et utrolig hyggelig samvær - dere har fungert som mentor og samtalepartner og jeg håper vi treffes ved flere anledninger!

Jeg ønsker også å takke min veileder, Thomas Dahl, for at du alltid har vært tilgjengelig og hatt kunnskapsrike innspill til mine utkast. Samtidig har du beroliget meg når jeg har vært frustrert, og gjennom din støtte har jeg også fått trua på at jeg skulle komme i mål. Tusen takk for at du alltid hadde trua på meg.

Jeg vil også takke alle intervjupersonene som satte av tid til å delta og som ærlig delte sine synspunkter – det hadde ikke blitt noen master uten dere.

Sist vil jeg takke de som har støttet meg de siste to årene. Takk Einar, for at du har laget mat og kommet med noe godt når jeg trengte det. Og takk til dere andre som har heia på meg, for alle turer langs veien og på fjellet, for oppmuntrende ord og positiv energi, det har gitt meg den siste piffen jeg trengte for å komme i mål.

Nå skal jeg rydde bort alt rotet på spisebordet!!

Innhold

Sammendrag	iii
Abstract	iv
Forord	v
Figurer	ix
Tabeller	ix
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Forskning om kollektiv læring	2
1.3 Problemstilling	3
1.4 Oppgavens struktur	4
2 Teoretisk rammeverk	5
2.1 Individuell læring	5
2.1.1 Sosial kognitiv teori	6
2.1.2 Sosiokulturelle teorier	6
2.1.3 Handlingsteorier	7
2.2 Organisasjonslæring	8
2.2.1 Profesjonelle læringsfellesskap	10
2.2.2 Samskapt læring	13
2.2.3 Dialgoen	14
2.2.4 Oppsummering	15
3 Metode	16
3.1 Forskningsdesign	16
3.2 Metode	17
3.2.1 Intervju	17
3.2.2 Utvalg	18
3.2.3 Gjennomføring	18
3.3 Analyse	19
3.4 Kvalitet og etikk	21
3.4.1 Reliabilitet	21
3.4.2 Validitet	21
3.4.3 Overførbarhet	21
3.4.4 Etikk og rollen som forsker	21
4 Resultat	23
4.1 Læringsprosesser	23
4.1.1 Motivasjon	23

4.1.2	Læringsarenaer.....	24
4.2	Dialogen	25
4.2.1	Erfaringsdeling.....	25
4.2.2	Observasjon	26
4.3	Involvering.....	26
4.4	Oppsummering	28
5	Drøfting	30
5.1	Hvilke faktorer er viktige for å få til kollektiv læring?	30
5.1.1	Kvalitet i læringsprosesser	30
5.1.2	Læringsarena	31
5.1.3	Involvering.....	33
5.1.4	Dialogen	34
5.1.5	Oppsummering	35
5.2	Hvilken betydning har læreren og skolelederen for kollektiv læring?	35
5.2.1	Læreren som proffesjonell.....	36
5.2.2	Læreren som medskaper.....	37
5.2.3	Lederen som designer.....	38
5.2.4	Lederen som brobygger	39
5.2.5	Oppsummering	40
6	Oppsummering	41
	Litteraturliste	44
	Vedlegg	47

Figurer

Figur 1 Ulike læringsteorier.....	7
Figur 2 Utviklingshjul for en skole i bevegelse	11
Figur 3 Den samskapte læringsmodellen.....	13

Tabeller

Tabell 1 Hovedfunn fra gruppeintervju	28
Tabell 2 Lærerens og lederens roller i kollektiv læring	40

1 Innledning

Læring i fellesskapet eller læring for fellesskapet?

Som lærer og nå som leder i over 20 år i grunnskolen har jeg alltid vært tiltrukket av skoleutvikling og nye ideer. Jeg har vært medlem i mange utviklingsgrupper og prosjekter og har erfart ujevnt engasjement fra lærere. Det har gjort meg nysgjerrig på hva som kan være årsak til lavt engasjement for skoleutvikling. På den ene siden handler skoleutvikling om hvordan den enkelte lærer utvikler sin praksis og på den andre siden handler det om hvordan skolen som organisasjon utvikler seg. I tillegg har endring av lærerrollen de siste årene, fra en individuell aktivitet til en mer kollektiv praksis forandret mange læreres hverdag, noe både enkeltlærere og skoler strever med å finne en god løsning på (Hargreaves og Fullan 2014).

Selv om alle ser ut til å være enige i at kollektive prosesser både skaper læring og kan være med på å avhjelpe læreren, er det interessant å se på hva som skal definere læreprosessen for at de skal gi læringsresultat for hele skolen. Det er fortsatt mange lærere som verdsetter den individuelle rollen, som med begrenset entusiasme deltar i den kollektive aktiviteten, og som ikke opplever at det ene handler om det andre. Er det slik at mer arbeid i læringsfellesskapet nødvendigvis fører til økt læring eller økt profesjonalitet? Det er funn som tyder på at kollektivt orienterte skoler presterer bedre enn mer tradisjonelt drevne skoler (DuFour og Marzano 2011), dermed er det ganske åpenbart noe mange skoler vil bestrebe. Kollektiv læring er derfor interessant og jeg ønsket å finne ut hvordan både lærere og ledere oppfatter kollektiv læring.

1.1 Bakgrunn

Ny læreplan legger opp til at elevene skal skape kunnskapen selv, og læring i skolen ser ut til å gå fra *hva* elevene skal lære til *hvordan* skal de lære. Overordnet del i læreplanen bruker begrepet «å lære å lære» om denne endringen. Endrer den nye forståelsen for læring også hvordan vi tenker læring i lærerkollegiet?

Skoleforskere trekker fram skolens kollektive kapasitet som en viktig faktor for å få til læring (Hargreaves og Fullan 2016, Kools og Stoll 2016), og mange begrep blir brukt for å beskrive læring i fellesskapet; samarbeidslæring, skolebasert kompetanseutvikling, profesjonell kapital og profesjonelle læringsfellesskap. Det siste begrepet har fått en fremtredende plass i ny læreplan (Aas og Vennebo 2021), og det kan virke som profesjonsfellesskap er et åpenbart og selvsagt begrep å bruke når det er snakk om god skoleutvikling. «*Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.*»(Kunnskapsdepartementet 2017).

Flere forskere har funnet sammenhengen mellom skoleledelse og lærernes kollektive ansvar og utvikling (Fullan 2014, OECD 2016, Lillejord og Børte 2020), og ledere får dermed en stor oppgave med å forme læringsprosesser som tar sikte på å fremme felles læring. Irgens og Dahl (2023) påpeker at ny læreplan er tydelig når det gjelder elevens læring; de skal ha mer innflytelse og medvirkning, men forfatterne stiller spørsmål om lærerne har en dårligere posisjon i sin læring, i og med at overordna del forventer at det

er lederne som setter retning, kap 3,5: «Skolens ledelse skal gi retning for å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling.» (Kunnskapsdepartementet 2017). En slik nærmest instrumentell tilnærming er ikke på linje med forskning, som påpeker at samskaping av prosesser er det som skaper god utvikling (Klev og Levin 2009, DuFour og Marzano 2011, Hargreaves og Fullan 2014). Likevel, overordnet del tydeliggjør en forventning om at skoleledere skal utvikle gode relasjoner for å sikre en samarbeidskultur «God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen» (Kunnskapsdepartementet 2017). Hvordan kan vi da legge til rette for kraftfulle fellesskap som fører til økt kollektiv læring?

Ekspertgruppe for skolebidrag (2021) fant i sin rapport at skoler der lærere og ledelse har en undersøkende og utforskende tilnærming til egen praksis, og bruker kunnskapen de får til å forbedre seg, vil løfte kvaliteten på elevenes opplæring. De trekker fram at en viktig forutsetning for å få til kompetanseutvikling er at den både er forskningsforankret og skolebasert, og at den drives av lærerne (Ekspertgruppe for skolebidrag 2021, s. 57). Kollektiv læring forutsetter altså ledere som legger til rette gode premisser for at lærere samarbeider og utvikler praksis sammen (Riis og Paulsen 2022, s. 28). TALIS-rapporten fra 2018 viser at lærere selv sier at de diskuterer elevresultat og deler undervisningsopplegg, men få deltar i profesjonelt samarbeid der tilbakemelding og dypere samarbeid foregår (OECD 2020). Ny læreplan presiserer hvordan lærere kan lære av hverandre, kap 3,5: «Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis» (Kunnskapsdepartementet 2017). Kvaliteten på prosessene ser ut til å være av stor betydning. Og selv om det er en utbredt konsensus at skolens skal være en lærende organisasjon, så kan en spørre seg hva dette innebærer i praksis for lærere og ledere.

1.2 Forskning om kollektiv læring

Den nye læreplanen forventer at alle ansatte deltar aktivt i fellesskapet for å videreutvikle skolen, og ansvarlig gjør i så måte også lærere til å være utviklingsorientert, sammen med ledelsen. Læreplanverket setter dermed føringer for at alle ansatte, ikke bare ledere, har et ansvar for å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap. I de senere år er det publisert en del forskning om skolens som lærende organisasjon, der det viser seg at skolene ikke klarer å endre læringsprosessene til nettopp å få til optimal læring (Dahl og Irgens 2021, Ertsås og Irgens 2021). Både styringsdokument, læreplaner og rapporter fra ulike ekspertgrupper framsnakker kritisk blick på egen praksis, refleksjon i fellesskap, involvering og mer profesjonalitet (Ekspertgruppa 2016, Kunnskapsdepartementet 2017). Er dette praksis i norsk skole i dag? Nyere norsk forskning viser at samarbeid i fellesskapet ikke nødvendigvis fører til faglig utvikling (Shavard 2022). Hun påpeker at læreres vektlegging av praktiske oppgaver kan gå på bekostning av profesjonalitet. Sølvik og Roland (2022) finner at lærere ikke alltid opplever skolens kollektive retning, selv om ledere har gode intensjoner, og de konkluderer med at ledelsesteorier dermed ikke er like lett å omsette til praksis. De hevder også at innhold i læringsprosesser er vesentlig for læringsutbyttet for både lærere og ledere. Forskning sier altså at det er ikke er så lett for skolen å skape kollektiv læring og at kvaliteten på læringsprosessene er vesentlig for læringsutbyttet for enkeltindivid og for organisasjonen.

1.3 Problemstilling

Endringa vi ser i både elevrollen, lærerrollen og muligens lederrollen gjør det interessant å undersøke hvilke forutsetninger som bør ligge til grunn for læring i fellesskapet og hvordan lærere og ledere opplever kollektiv læring. Dagens skoleledere har gode intensjoner om å sette kollektiv retning og støtte kollektive læringsprosesser, men hvordan jobber skoleledere med læringsprosesser? Og hvordan oppfatter lærere disse arenaene? Hvor bevisst er lærerne sitt ansvar for læring i fellesskapet? Bidrar de selv til profesjonell kvalitet i den kollektive læringa? Oppfatter lærere og ledere kollektiv læring likt? Disse spørsmålene ønsker jeg å avdekke i denne studien. Klev og Levin formulerer det det godt når de skriver: «*Lærings -og utviklingsmuligheter kan planlegges, men det er de menneskene som deltar i læringsprosessene, som i samspill med omgivelsenes påvirkning avgjør resultatet*» (Klev og Levin 2009, s. 33). Dette synliggjør at både lærere og ledere har ansvar i de prosessene de deltar i, som igjen antyder at det er kvaliteten i læringsprosessene som er avgjørende for læringsresultatet. Ekspertgruppa (2016) sier i sin rapport om lærerrollen: «*Det som i alle fall er klart, er at lærerfellesskapet trenger en viss grad av profesjonalitet for å få noen betydning for det skjer i undervisningen*» (Ekspertgruppa 2016, s. 170). Innhold i møtepunkt, i dialogen og i samspillet er altså av stor betydning for om lærerens læring får betydning for deres praksis i klasserommet. Min problemstilling er derfor:

Hva innebærer kollektiv læring for lærere og skoleledere?

Jeg ønsker å finne ut av hva som har betydning for lærere og ledere og for å utdype problemstillinga stiller jeg to forskningsspørsmål:

- Hvilke faktorer er viktige for å få til kollektiv læring i praksis?

Det er interessant å undersøke nærmere hva som bør ligge til grunn for å utvikle kollektiv læring, samt se på kvaliteten i de daglige prosessene som både skoleledere og lærere deltar i og som kan føre til økt profesjonalitet og kollektiv læring.

- Hvilken betydning har læreren og skolelederen for kollektiv læring i skolen?

Gjennom det andre forskningsspørsmålet ønsker jeg å undersøke betydningen både læreren og lederen har for å få skolen til å være en lærende skole. Studien retter også søkelys på hva lærere og ledere vektlegger med tanke på hva som kan bidra til kollektiv læring, og dermed om de tenker likt om kollektiv læring.

Det er endringer i det relasjonelle samspillet som skaper endringer i organisasjonen (Klev og Levin 2009, s. 92), og i det relasjonelle samspillet har hvert individ en rolle og betydning for hvordan helheten utvikler seg. Formålet med studien å få kjennskap til både læreres og leders perspektiv på kollektiv læring og undersøke hvordan de hver for seg og sammen kan bidra til økt kvalitet på den kollektive læringa i skolen. Aas (2013) sier:

«Det å få til kollektiv kunnskapsutvikling og læring i skolens profesjonelle læringsfellesskap framstår som en mulig måte å drive organisasjonslæring i skolen på.» (Aas 2013, s. 24).

Hva innebærer da kollektiv læring i praksis? Kollektiv læring er mer enn samarbeidslæring, det er en form for læring som legger vekt på lærernes innsats for å

oppnå felles læring eller resultat som vil forbedre arbeidet til alle (Kools og Stoll 2016). Kollektiv læring krever dermed at alle som deltar forbedrer eget arbeid med mål om læring for fellesskapet. Kunnskapsdepartementet (2017) forklarer nettopp at profesjonelle læringsfellesskap handler om å flytte oppmerksomheten fra den enkelte lærer til fellesskapet.

1.4 Oppgavens struktur

I innledninga har jeg redegjort for hvorfor jeg har valgt kollektiv læring som tema, jeg har skrevet om bakgrunnen for valget og presentert problemstilling og forskningsspørsmål. Oppgavens teoretiske rammeverk presenteres i kapittel 2 og omhandler forståelse av læring i organisasjoner. Jeg vektlegger både individuell læring og organisasjonslæring.

I kapittel 3 redegjør jeg for bruk av kvalitativ metode og semistrukturerte gruppeintervju med lærere og skoleledere. Jeg vil også drøfte studiens validitet og reliabilitet, samt etiske problemstillinger. I neste kapittel presenterer jeg resultatet, strukturert etter hovedfunn. I kapittel 5 drøfter jeg funn opp mot både teorien som er presentert og annen forskning. Drøftinga er strukturert etter mine to forskningsspørsmål. Til slutt forsøker meg på en konklusjon knytta til problemstillinga i kapittel 6. Her løfter jeg fram noen problemstillinger som også kan være aktuell for framtidig forskning.

2 Teoretisk rammeverk

For å belyse kollektiv læring i skolen har jeg valgt å trekke inn relevante perspektiv på både individuell læring og organisasjonslæring. Jeg benytter meg hovedsakelig av Skaalvik og Skaalvik sine tilnærminger til læringsteorier for å forklare individuell læring. Oppgaven tar utgangspunkt i Skaalvik og Skaalvik sin definisjon på læring: «*Enhver endring i kunnskaper, forståelse, innsikt, oppfatninger, verdier, ferdigheter og atferd som er et resultat av erfaringer*» (Skaalvik og Skaalvik 2021, s. 24). Hoveddelen av den teoretiske rammen omhandler læring i organisasjonen, der både Senge, Klev og Levin, Kools og Stoll og Hargreaves og Fullan fungerer som bærebjelker i forståelsen av kollektiv læring.

Mange forskere har vært opptatt av utviklingsarbeid i læringsfellesskap og i de senere årene har en noen studier også problematisert læring i fellesskapet (Dahl 2015, Dahl og Irgens 2021, Shavard 2022, Sølvik og Roland 2022). I oppgaven er det naturlig å henvise til en del av denne norske forskninga for å drøfte funn og sammenligne resultat.

2.1 Individuell læring

Selv om vi ikke vet nøyaktig hvordan mennesker lærer, vet vi at læring foregår i alle livets situasjoner. Måten vi definerer læring på avhenger av hvilket grunnleggende syn vi har på læring. Ny læreplan refererer til skolens ansvar for elevens opplæring og utvikling, og selv om det i ny læreplan vektlegges utforskende elever, gir likevel begrepet *opplæring* et inntrykk av noe objektivt som skal overføres elevene (Skaalvik og Skaalvik 2021, s. 24). Samtidig fremholder overordnet del av læreplanen «*Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid*» (Kunnskapsdepartementet 2017). Dette indikerer en sosial tilnærming til læring, der læring skjer i samspill med andre, og reflekterer en annen forståelse for læring enn formidling og overføring fra læreren til eleven. Når vi snakker om å lære noe, snakker vi også implisitt om økte kunnskaper eller ferdigheter. Buch (2002) påpeker at læring oppfattes som «*common sense*» og at det derfor kan være vanskelig å oppdage de ulike teoriene som ligger bak våre oppfatninger av hva læring er. Jeg nevner her helt kort de to tidligste perspektivene på læring før jeg forklarer litt mer grundig to andre lærings syn.

Behavioristiske teorier var de første læringsteoriene om ble lansert. De blir også kalt atferdsteorier, siden de hovedsakelig setter søkelys på læring som *endring av atferd* (Skaalvik og Skaalvik 2021). Læring i dette perspektivet er observerbar og har en ytre forståelse av læring.

Det er utviklet flere kognitive teorier om læring som forklarer de mentale prosessene om hvordan vi mottar og bearbeider informasjon og kunnskap. Læring skjer gjennom at vi konstruerer ny kunnskap på bakgrunn av tidligere kunnskap og erfaringer. (Skaalvik og Skaalvik 2021). Konstruktivismen står derfor sterkt i et kognitivt lærings syn. Innenfor kognitiv konstruktivisme knyttes læring opp til tidligere erfaringer, men også kontekst er en forutsetning for mening. Jean Piaget har hatt stor innflytelse på det kognitiv konstruktivistiske synet på læring og hans bidrag har hatt stor betydning for hvordan vi forstår og praktiserer læring i skolen. Den induktive tilnærminga, der læring foregår gjennom aktivitet og utforskning, har også i dag en sentral rolle, og ny læreplan

vektlegger utforskertrang og eksperimentering som to av opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet 2017).

2.1.1 Sosial kognitiv teori

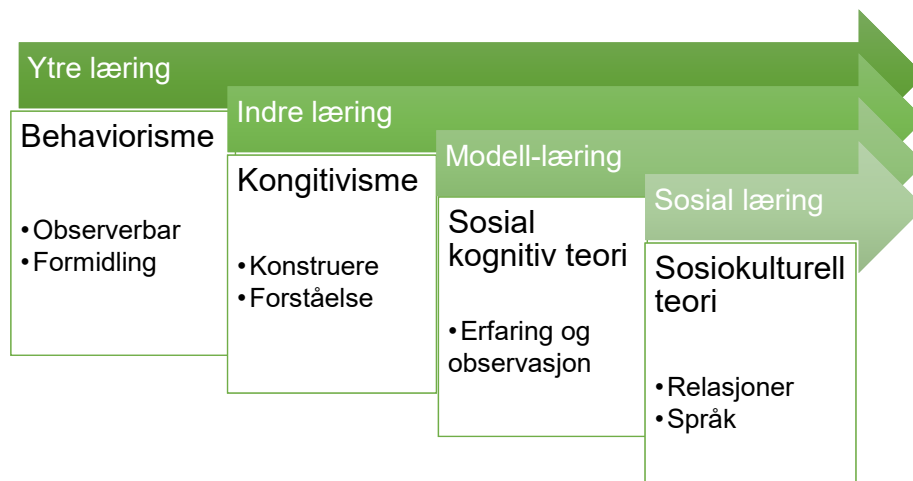
Sosial kognitiv teori har sitt opphav i Albert Bandura, der han forsøker å forklare at læring ikke alltid gir seg utslag i endret atferd (Skaalvik og Skaalvik 2021). Han drar med seg elementer fra både behaviorismen og kognitiv tenking og fremholder at læring hovedsakelig skjer gjennom egen erfaring eller gjennom observasjon. Læring gjennom egen erfaring er altså førstehånds kjennskap og gjøring i praksis, mens læring gjennom observasjon kan være modell-læring eller læring gjennom instruksjoner eller tekstlesing. Bandura fremhever at vi lærer gjennom modellering og imitasjon; vi ser på andre og lærer. Denne forståelse for læring har lange tradisjoner i norsk skole, der en kombinasjon av observasjon, forklaring og læring gjennom praksis ofte benyttes. Læring sammenfaller med kognitiv forståelse om at læring er prosessering av informasjon, men det betyr ikke nødvendigvis at det fører til en endret atferd. «*For at en elev skal ta i bruk sine kunnskaper og ferdigheter, kreves det at han eller hun er motivert for å gjøre det.*» (Skaalvik og Skaalvik 2021, s. 62). Som de så treffende beskriver det: Ole har lært å takke for maten, men det er ikke sikkert han gjør det hver gang han har spist.

Et sentralt element i Banduras teori er at det er et gjensidig forhold mellom personens tanker, atferden denne viser og miljøet personen er i. Denne triadiske gjensidigheten gjenspeiler at en person både blir påvirket av sitt miljø, men også selv påvirker miljøet (Skaalvik og Skaalvik 2021, s. 52).

2.1.2 Sosiokulturelle teorier

Felles for det sosiokulturelle perspektivet er synet på læring som et sosialt fenomen. Der det kognitive synet forsøker å forklare de mentale prosessene som skjer under læring vil det sosiokulturelle perspektivet forklare i hvilke situasjoner læring finner sted. I dette perspektivet skjer læring gjennom samhandling i fellesskapet, der vi gjennom deltakelse og dialog lærer og utvikler oss. Dialog og språk er derfor viktig, og bidrar til å skape forståelse, utvikle begreper, se sammenhenger og oppdage løsninger (Skaalvik og Skaalvik 2021). Teorien er sterkt inspirert av Vygotsky, og hans fremstilling av utviklingsnivåer. På nivå 1 lærer vi på egenhånd og på nivå 2 er det vi kan lære sammen med andre. I samarbeid med andre, gjennom støtte, samtale og imitasjon kan vi utføre mer enn om vi jobber alene og denne forskjellen kaller Vygotsky for «den proksimale utviklingssonen». Den proksimale utviklingssonen viser at vi har kapasitet til å gjøre mer enn vi kan gjøre på egenhånd (Skaalvik og Skaalvik 2021). Her ligger en vesentlig forskjell fra kognitiv teori, som legger hovedvekt på lærerstyrt instruksjon og forklaring, mens sosiokulturell teori vektlegger elevens aktive deltakelse gjennom dialog og utforskning, der også relasjonen mellom deltakerne er av stor betydning. Gjennom språket får vi ideer og kommer fram til forståelser og løsninger som vi ikke ville klart om vi arbeidet alene.

Kort oppsummert kan de fire ulike perspektivene sammenfalles i en tabell.



Figur 1 Ulike læringsteorier

Figur 1 forsøker å vise hvordan forskere har forstått individuell læring både historisk og kronologisk. I tillegg synliggjøres at perspektivene bygger på hverandre, de har i så måte hentet inspirasjon fra hverandre og tilført nye perspektiv. Teoriene vektlegger ulike sider ved læring, fra ytre stimuli på atferd, til forståelsen av at vi lærer av hverandre i sosialt samspill, både gjennom observasjon, erfaring og dialog. Utviklinga i forståelsen av individuell læring beveger seg mer mot kollektiv læring i og med at de sosiale aspektene er så sentrale. Perspektivene må betraktes som antakelser om hvordan vi lærer og siden de vektlegger ulike sider ved læringsprosessen, er de ikke konkurrenter, men utfyller hverandre i forståelsen av individuell læring.

2.1.3 Handlingsteorier

En annen innfallsvinkel til å forstå læring er Argyris og Schön (1978) sine anerkjente handlingsteorier som bygger på forståelsen av at det oppstår et behov for læring når det er en uoverensstemmelse i hva vi forventet skulle skje og hva som faktisk skjedde (Irgens 2016). Vi har altså noen handlingsteorier, noen forventninger, om konsekvenser for våre handlinger. Når det går som vi antok blir vår bruksteori forsterket, det ble altså slik vi forventet, og det er ikke behov for noe læring. I tilfeller der det oppstår et avvik, skyldes det at våre bruksteorier ikke stemmer med virkeligheten, og vi må korrigere vår handlingsteori. «*Nå kreves det en reflektert utforskning som igjen kan føre til at vi endrer vår handlingsteori*» (Irgens 2016, s. 166). For at læring virkelig skal ha skjedd må vi ha endret vår atferd, ikke bare endret våre tanker. Vi har to ulike teorier om verden; *uttalte teorier* og *bruksteorier*. Uttalte teorier er det vi tenker og tror vi gjør, mens bruksteorier er det vi faktisk gjør. Argyris og Schön (1978) fant stort avvik mellom de to variantene, vi tror faktisk at vi gjør slik vi tenker, men hverdagen viser ofte det motsatte, uten at vi selv er klar over det (Riis og Paulsen 2022). Bruksteoriene er derfor nærmest som taus kunnskap, vi tror vi gjør annerledes enn det andre kan observere at vi gjør. I samtaler og observasjon kan vi utforske, utvikle og kanskje endre egne og andres handlingsteorier. Observasjon kan gjøre den tause kunnskapen tilgjengelig ved at andre formidler hva de observerer. «Sannhetens øyeblikk» som gjerne kommer når bruksteorien avsløres er mange ganger vanskelig å akseptere, og de forsvarsrutinene som ofte trer i kraft må håndteres for at reell læring skal skje (Riis og Paulsen 2022, s. 107). Slik vil enkeltmedlemmenes uttalte teorier og bruksteorier i en organisasjon spille en sentral

rolle i organisasjonens læring, og korrigerende av våre handlingsteorier påvirker læring i organisasjonen.

2.2 Organisasjonslæring

Den generelle organisasjonsteorien har ulike syn på organisasjoner, fra den klassiske forståelsen om en stabil tilstand, til bildet av organisasjonen som kontinuerlige prosesser av endring og organisering (Klev og Levin 2009). Jeg forstår organisasjoner slik Klev og Levin viser til Karl Weick (1995) og hans forståelse av organisasjoner som dynamiske systemer. Mange har ment at organisasjoner ikke kan lære, at det kun er enkeltmedlemmene i organisasjonen som lærer. Jeg bruker Senge sin definisjon på en lærende organisasjon: «*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*» (Senge 1991, s. 9). Organisasjonslæring dreier seg da om noe mer enn summen av enkeltpersoners læring, det må også skje noe på det kollektive nivået, som Irgens (2016) påpeker:

«*Noe skjer med kollektive handlingsmønstre, felles forståelsesformer og organisatorisk hukommelse som gjør at organisasjonen er i stand til å håndtere utfordringer på nye og forhåpentligvis bedre måter*» (Irgens 2016, s. 164).

(Riis og Paulsen 2022) forklarer at når det oppstår et gap i organisasjonens handlingsteorier, en opplevelse av noe som ikke stemmer og det er behov for en korrigerende, og da kan det skje to typer læring; enkeltkretslearning og dobbeltkretslearning. *Enkeltkretslearning* innebærer en justering av bruksteorier, korrigerende slik at mismatchen er gjenopprettet, en form for «forbedring av daglig praksis». Enkeltkretslearning er godt nok i mange sammenhenger, og må ikke vurderes som annenrangs; handlekraftige organisasjoner som kjapt korrigerer mismatch skaper god praksis (Riis og Paulsen 2022, s. 111). *Dobbeltkretslearning* handler derimot om å stille spørsmål ved eksisterende praksis, der underliggende faktorer løftes fram og er en mer krevende form for læring, som også krever endring i tankemønstre hos medlemmene i organisasjonen. Når vi stiller spørsmål ved det etablerte og «roter til» oppfatninger av praksis, da skjer det dobbeltkretslearning (Riis og Paulsen 2022). De hevder at profesjonsfellesskap der lærernes samarbeid er preget av utprøving av nye tilnærminger, og der ikke bare deling, men å stille spørsmål ved det etablerte, er det som skaper praksisendring.

I et sosiokulturelt perspektiv er læringen grunnleggende sosial, den skjer overalt og hele tiden (Riis og Paulsen 2022, s. 73). Organisasjonslæring knyttet opp mot et sosiokulturelt læringssyn innebærer at medlemmene skaper mening gjennom kollektive prosesser (Klev og Levin 2009, s. 43). Senges fem disipliner for å bli en lærende organisasjon bygger blant annet på Argyris og Schön sine teorier. Hans fem disipliner er personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring og systemtenking. Hver disiplin forteller hvordan hvert enkelt medlem i organisasjonen samhandler og lærer av hverandre (Senge 1991). *Personlig mestring* er individuell læring og utvikling og er byggestein for at organisasjonen lærer og utvikler seg. Ved å oppmuntre til personlig mestring vil også hele organisasjonen vokse. *Mentale modeller* er inngrodde antakelser og tankebilder og de påvirker hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler (Senge 1991). Vi liker å tro at vi har visse holdninger eller verdier, men handlingene våre

avslører at dette ikke alltid stemmer. Om vi klarer å gjenkjenne gapet mellom det vi tror og det vi faktisk gjør, kan det føre til større læring. Dette minner om handlingsteoriene til Argyris og Schön, der uttalt teori og bruksteori ikke alltid samsvarer. Den tredje dimensjonen til Senge er *felles visjon* og handler om å lage et felles bilde av fremtiden. Om medlemmene i organisasjonen er med på å lage visjonen skaper det lyst til å lære, fordi de har vært med på å lage et felles fremtidsbilde. *Gruppelæring* er den fjerde dimensjonen og handler om å skape endring og dra i samme retning som et team. Her er dialogen sentral, der medlemmer som klarer å tenke i fellesskap blir sterkere enn summen av hvert enkeltindivid. For at gruppelæring skal være reell, er det ikke nok at gruppen deler kunnskap og reflekterer sammen. Riis og Paulsen (2022) påpeker at det må være endringer i gruppens praksis før reell læring har funnet sted. Den siste disiplinen er *systemisk tenking* og som innlemmer de andre komponentene slik at de fungerer sammen og som en enhet (Senge 1991).

Det finnes altså en tett kobling mellom medlemmene og organisasjonen. Senge (1991) synliggjør sammenhengen mellom individuell læring og organisasjonslæring: «*Organisasjoner lærer bare ved at mennesker lærer. Individuell læring gir ingen garanti for organisasjonsmessig læring. Men uten den individuelle læringen blir det heller ingen organisasjonsmessig læring*» (Senge 1991, s. 145).

Også Klev og Levin påpeker denne sammenhengen når de fremholder at et kollektiv fellesskap består av samspillet mellom alle individene, men læring på individnivå fører ikke nødvendigvis til læring på organisasjonsnivå (Klev og Levin 2009, s. 92). En medarbeider som motivert kommer tilbake fra et kurs og ønsker å gjennomføre nye ideer, men møter kollegaer som opplever ideene som fjerne, får da den gamle hverdagen midt i ansiktet. Medarbeideren har lært noe nytt, men makter ikke nødvendigvis å sette dette ut i livet. Selv om individet er byggesteinene i en organisasjon, vil vi først kunne utnytte den individuelle kunnskapen fullt ut når dette skjer i samspill med andre. Bandura forklarer nettopp den triadiske gjensidigheten i sosial-kognitiv læringsteori som den påvirkninga en person har i sitt miljø, men også at personen selv påvirker miljøet. Som Klev og Levin så godt påpeker det; læring er et relasjonelt fenomen, det er ikke endringer hos det enkelte individ, men endringer i samspillet, som konstituerer organisasjonsendringer (Klev og Levin 2009, s. 92). Om skolen skal bli en lærende organisasjon forventes det at den arbeider på en slik måte at den lærer av sin egen praksis. Lillejord (2003) forklarer en lærende skole som at organisasjonens medlemmer vurderer arbeidet som blir gjort, og reflekterer over det de gjør på en slik måte at de kan forandre sin praksis. En lærende skole arbeider altså med å undersøke egen praksis og deretter hvordan forbedre praksis. Når skolen lykkes med dette, kan den kalles en lærende organisasjon (Lillejord 2003, s. 21). Denne tilnærmingen plasserer mennesket i sentrum av prosessen med å skape en ny organisasjon. En slik forståelse for organisasjoner gjør veien kort til hvordan læring i sosiokulturelt perspektiv forstås, altså en sosial prosess der kunnskap konstrueres i samhandling gjennom deltakelse og praktiske aktiviteter (Skaalvik og Skaalvik 2021). En slik organisasjon er preget av evnen til å endre seg og tilpasse seg til nye miljø, og medlemmene lærer både individuelt og sammen, å realisere skolens visjon (Kools og Stoll 2016).

Irgens (2016) påpeker at en skole har lært når den har endret sine bruksteorier. Selv om de uttalte teoriene er endret fører det altså ikke nødvendigvis til at praksis er endret. (Postholm og Tiller 2014). Kollektiv læring er mer enn samarbeidslæring og handler ikke om at enkeltindivid lærer i et fellesskap. Kollektiv læring innebærer at fellesskapet ved

skolen reflekterer sammen og endrer praksis, uavhengig av enkeltlærere og enkeltledere. Når det foregår kollektiv læring vil organisasjonens bruksteorier endre seg og organisasjonen kan håndtere utfordringer på nye måter (Irgens 2016). Også Sølvik og Roland (2022) fant i sin studie at kollektiv læring skjer der kollegiet sammen konstruerer skolens verdier og identitet, og der dette igjen fører til nye strukturer og normer for handling for fellesskapet.

2.2.1 Profesjonelle læringsfellesskap

Det profesjonelle læringsfellesskapet fremstår som en sterk motor i arbeidet med kollektiv læring. Jeg forstår profesjonelle læringsfellesskap slik Aas (2013) henviser til Stoll (2006) for å forstå begrepet, og forklarer at det er «*ei gruppe mennesker innenfor en kollektiv virksomhet som deler og kritisk undersøker sin egen praksis*» (Aas 2013, s. 30). Stoll et al. (2006) beskriver profesjonelle læringsfellesskap som krevende å etablere og mener det fordrer stor grad av tillit og støtte mellom medlemmene i organisasjonen. I tillegg kjennetegnes fellesskapet av respekt og arbeid med felles visjon og verdier, utstrakt bruk av samarbeid og gruppelæring. Det påpekes også at slike læringsfellesskap har en felles intensjon om å forbedre elevers læring gjennom kollektiv refleksjon og utvikling av egen praksis (Stoll et al. 2006).

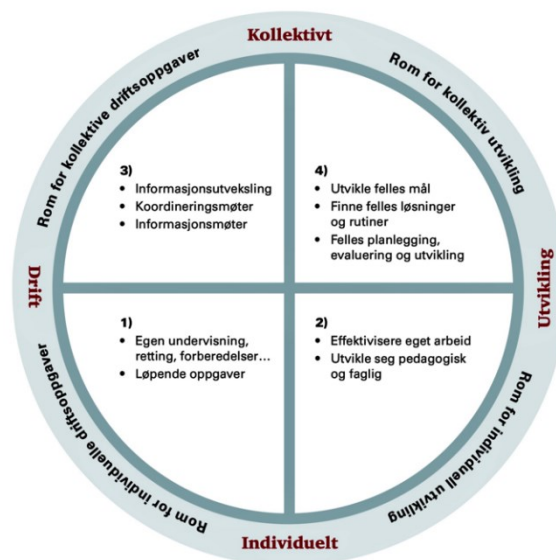
Sammenhengen mellom et sterkt læringsfellesskap og gode elevprestasjoner er dokumentert i flere studier, Riis og Merok Paulsen (2022) henviser til blant annet Silins et al. (2002) og trekker fram både tillit, kollektiv læringskultur og utprøving som viktige faktorer i læringsfellesskapet for at dette skal gi utslag hos elevene. Også Dahl (2015) hevder at det kollegiale samarbeid er avgjørende for utvikling, for læreres arbeidsmiljø, men også elevers læringsmiljø og læring. I artikkelen fremholder han viktigheten av at læreres læring og utvikling skjer i læringsfellesskapet, med både lærere og ledere involvert i hverandres praksis. Det profesjonelle læringsfellesskapet er ikke kun et møte eller en bestemt mengde mennesker, Aas og Vennebo (2021) henviser til DuFour og Marzano (2011) som skriver om profesjonsfellesskapet: «*Tvert imot representerer det en vedvarende prosess, der skolefolk arbeider sammen i gjentatte sykluser av kollektivt endringsarbeid og aksjonsforskning for å oppnå bedre resultater for sine elever*» (Aas og Vennebo 2021, s. 18).

Hargreaves og Fullan (2014) hevder at når skolefolk arbeider godt sammen investeres det i skolens profesjonelle kapital. Profesjonell kapital forvandler lærerprofesjonen til en kraft for fellesskapets beste. Deres begrep profesjonell kapital bygger på interaksjon mellom tre kapitaler; humankapital, sosial kapital og beslutningskapital. *Humankapital* er den individuelle kapasiteten og talentet som hver enkelt har, ønsket om å gjøre en god jobb og relasjoner til andre mennesker. *Sosial kapital* sier noe om kvaliteten på både relasjoner, tillit og samarbeid mellom organisasjonsmedlemmene. Sosial kapital er drivstoffet og stor sosial kapital øker kunnskapene individuelt og gir tilgang på andre sin humankapital. Gjennom dialog, uenigheter og debatt utvikles den sosiale kapitalen og dermed også humankapitalen hos hver enkelt. *Beslutningskapital* er evnen til å ta gode beslutninger, den sier noe om individets dømmekraft og utvikles gjennom refleksjon, samtaler og erfaring (Hargreaves og Fullan 2014). Profesjonell kapital bygger tydelig på en sosiokulturell forståelse der språk og samhandling er bærende elementer for å øke kapasiteten i organisasjonen. Utviklingspotensialet ligger nettopp i at fellesskapet av lærere utvikler den beste og den neste praksis sammen. I dette ligger en kombinasjon av den beste praksis, forstått som god eksisterende praksis, og rom for å skape den neste

praksis, som innebærer innovative tilnærming til undervisningspraksis, som igjen kan bli beste praksis i fremtiden (Hargreaves og Fullan 2014). På denne måten utvikles en profesjonell praksis, der hver enkelt vil forbedre seg individuelt og dele dette med kollegaer, som igjen kommer elevene og hele skoleorganisasjonen til gode. Kollektiv læring skjer altså når miljøet rundt enkeltlærere aksepterer de nye framgangsmåtene eller metodene og dette blir en del av ny praksis for skolen. Kan kollektiv læring knyttes opp mot kollektivt ansvar? Hargreaves og Fullan (2014) skriver: «Kollektivt ansvar er når den enkelte utvider og fordyper sin identitet utover seg selv. Når den enkelte lærer på en skole begynner å se på alle elevene som sine egne, ikke bare elevene i sin egen klasse, så er det kollektivt ansvar.» (Hargreaves og Fullan 2014, s. 158) I det skole kan altså utvikling og læring skje utenfor hvert enkeltindivid, der grensene tøyres for hva som er mulig å få til i fellesskap.

Irgens utviklingshjul for en skole i bevegelse synliggjør noen arena der fellesskapet møtes. Samspillet mellom individuell og kollektiv læring synliggjøres tydelig, samtidig som modellen viser spenningsforholdet mellom oppgavene som må løses i en skoleorganisasjon.

Figur 2 Utviklingshjul for en skole i bevegelse



(Irgens 2010, s. 136)

Utviklingshjulet inneholder rom for individuelle driftsoppgaver (1), som planlegging av egen undervisning, undervisning, vurderinger, foreldresamtaler, oppgaver en lærer daglig må løse. Det individuelle utviklingsrommet (2) handler om å oppdatere seg pedagogisk og utvikle egen praksis, både i klasserom, i planlegging og i vurdering. Det kollektive driftsrommet (3) innebærer informasjon om elever, daglig drift, samarbeid med andre instanser, osv. Dette synliggjør behovet for å opprettholde informasjon i organisasjonen. Det kollektive utviklingsrommet (4) handler om at skolen i fellesskap jobber med mål, felles rutiner, satsingsområder, osv. for å utvikle seg videre. Ifølge Irgens (2010) må skolen må ha oppmerksomhet i alle rom for å holde hjulet i bevegelse og ledelsen må følge opp og legge til rette for at lærerne er i alle rommene for å skape en skole i utvikling. Utviklingshjulet kan bevisstgjøre både lærere og ledere hva lærerhverdagen består av, men den sier ikke noe om prosessene i de ulike rommene.

Det foregår samarbeid og dialog i alle rom; hvilken betydning har prosessene for å utvikle kollektiv læring?

Utviklingshjulet synliggjør samarbeid på ulike arena og der det finnes samarbeid, der finnes det også samarbeid som ikke fungerer. «*Samarbeid er på ingen måte en garanti for økt profesjonell kapital*» (Hargreaves og Fullan 2014, s. 130). Som vi har sett innebærer kollektiv læring samarbeid mellom medlemmer i en skole, men ikke alt samarbeid fører til utvikling og læring, verken for enkeltindivid eller for skolen. For å skape en samarbeidsbasert kultur må noen etablere muligheter og ledelsen har ansvar for å legge til rette for møtepunkt for lærere, slik både Irgens fremstiller det i utviklingshjulet, og uttalte forventninger til ledere i ny læreplan. Samarbeidsbaserte kulturer eksisterer i det uformelle livet i skolen og er vanskelig å få øye på (Hargreaves og Fullan 2014). Et fundament av trygge mellommenneskelige relasjoner basert på tillit og gode relasjoner må være grunnmuren i samarbeidsbaserte kulturer og dette tar lang tid å bygge opp. En kollektiv mestringstro i en skole har betydning for elevenes læring (Riis og Paulsen 2022, s. 220), og fører også til at lærere deler informasjon og engasjerer seg i læringsprosesser. Merok Pausen viser til Goddard et al (2000) som fant at ledergruppens mestringstro forsterker lærernes kollektive mestringstro, som igjen har effekt på elevenes læring (Riis og Paulsen 2022, s. 220).

Hargreaves og Fullan (2014) presentere ulike former for samarbeid som foregår i skoleorganisasjonen kontinuerlig. Dette innebærer også det Aas (2013) skriver når hun henviser til Hargreaves (2003) som påpeker at debatt og uenigheter er verdifulle elementer som bidrar til forbedring av læringsfellesskapet og ikke nødvendigvis til konflikt. Det finnes derimot enkelte samarbeidsformer som ikke er helt heldig.

Balkanisering representerer en kultur som består av separate grupper som samarbeider, gjerne i konkurranse med andre grupper i skolen (Hargreaves og Fullan 2014, s. 134). Lærerne jobber ikke isolert, men adskilt, som kan innebære at dyktige lærere samarbeider med enkelte andre, det medfører gjerne læring i gruppa, men adskilte grupperinger fører ikke til kollektiv læring og utvikling for hele skolen. I balkaniserte kulturer kan det være godt samarbeid mellom enkeltlærere og lojaliteten er til gruppa, ikke til fellesskapet. Dette kan igjen føre til intern konkurranse, der enkelte lærere ser på seg selv som bedre enn sine kollegaer, som igjen hindrer en helhetlig skoleutvikling. For å øke elevenes læring gjennom kollektivt ansvar kan samarbeid på tvers av trinn og faggrupper føre til større forståelse for andre læreres undervisningspraksis. Å utforske og drøfte undervisning, metoder og retningslinjer sammen kan øke kollektivt ansvar og motvirke balkanisering (Hargreaves og Fullan 2014, s. 135).

Kunstig kollegialitet er en annen samarbeidsform som er regulert av ledelsen og med påtvunget, gjerne med styrt innhold og struktur. Slike arrangerte møtepunkt kan være nødvendig i mange sammenhenger, Hargreaves og Fullan (2014) kaller noe for arrangert kollegialitet; såkalt puff for å utvikle skolen videre der det kommer til nytte og utvikler forståelse (Hargreaves og Fullan 2014, s. 136). Kunstig kollegialitet derimot er uekte og kontrollerende samarbeid, mer påtvunget kraftige dytt og kan for deltakerne gi følelse av overdreven styring ovenfra.

Det finnes altså en del utfordringer knyttet til læring i fellesskapet som oppstår både i det relasjonelle og strukturelle. Teorier på profesjonelle læringsfellesskap tar så langt jeg kan se, ikke høyde for om alle medlemmene i fellesskapet har en lik forståelse for

læringsbegrepet. Jeg vil i drøftingsdelen forsøke å finne ut om læringssyn kan være med på å påvirke prosessene i læringsfellesskapet.

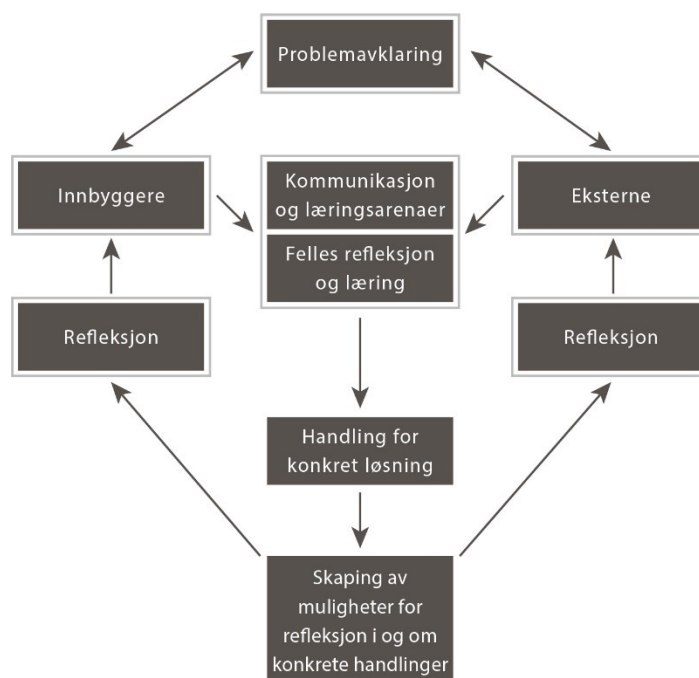
Uansett krever ledelse av profesjonsfellesskap aktiv støtte fra ledere på ulike nivå og sammenfaller med Spillanes (2006) distribuerte perspektiv på ledelse (Aas 2013, s. 32). Distribuert ledelse framheves som en relevant strategi for å sikre lærernes engasjement og aktiv deltakelse i skolebasert faglig utvikling (Kools og Stoll 2016). De hevder at distribuert ledelse utvikles og opprettholdes gjennom kollektive prosesser som samarbeid, teamarbeid og deltakelse i fagmiljøer og nettverk. I distribuert ledelsesteking deltar lederen i samspillet med sine ansatte der også lærere tar ansvar for utviklingsarbeidet ved skolen.

2.2.2 Samskapt læring

Gode ledere for profesjonelle læringsfellesskap både «*presser på og drar folk med*» gjennom dytt, for å utfordre praksis og hente inspirasjon for å utvikle seg, og gjennom å trekke lærere inn i spennende arbeid for kollektiv utvikling (Hargreaves og Fullan 2014). For å sikre lærernes engasjement og kollektiv læring er det derfor viktig å finne den best mulige balansen mellom ovenfra-og-ned initiativ og mer distribuerte former for ledelse.

Den samskapte læringsmodellen vil kunne bidra til en distribuert lederpraksis der ledelse synliggjøres som aktivitet i et samspill mellom ulike aktører. Grunntanken ved samskapt læring er at utvikling skjer gjennom medvirkning av berørte aktører i alle faser av et utviklingsarbeid. Det innebærer at lærere aktivt er involvert i å forme utfordringer og utviklingsområder ved skolen. I tillegg inneholder modellen de handlinger som iverksettes og reflekteres over i etterkant for så å skape ny læring

Figur 3 Den samskapte læringsmodellen



(Klev og Levin 2009, s. 74)

Modellen synliggjør prosesser i et utviklingsarbeid og starter med ei felles problemavklaring, der alle involverte kobles på og er delaktige i å løse problemet. Deretter følger en kollektiv refleksjon rundt utviklingsområder sammen med handlinger

for å «løse problemet» og i ettertid refleksjoner som bindeledd mellom handlingene og framtidig ny læring. Denne læringsspiralen foregår hele tiden. Den høyre siden i modellen drar inn eksterne aktører i prosessen og gjør disse til naturlige deltakere på linje med «innbyggerne», i dette tilfelle lærere. I oppgaven vil jeg ikke komme inn på de eksterne i modellen, selv om det nå er mer vanlig at skolen drar inn ekstern bistand knyttet til utviklingsarbeid. Pådriverne sin oppgave i prosessen, ofte ledere, blir å tilrettelegge og skape læringsmuligheter og arenaer som setter de ansatte i posisjon til å ta gode beslutninger sammen. Valg av arena for læring er nøkkelen til en vellykket prosess og det er derfor viktig at de som leder prosessen har et stort repertoar av arenaer og bruker de hensiktsmessig (Klev og Levin 2009, s. 78).

Det er i spenningsfeltet mellom det individuelle og kollektive utviklingsrommet i Irgens utviklingshjul at selve handlingene i den samskapte læringsmodellen trer fram og kan påvirke den kollektive læringa i skolen. Denne medskapinga konstrueres i relasjon og kommunikasjon, og som i sosiokulturelt perspektiv er dialogen viktig.

Den samskapte modellen sier ikke eksplisitt noe om å lage en plan for prosessen, men mange fremholder viktigheten av å ha en tydelig og gjennomslutlig plan som personalet har vært involvert i å lage. Sølvik og Roland (2022) viser til Leithwood (2019) og fremholder at en delt visjon, oppdelt i felles og oppnåelige mål bidrar til å motivere ansatte og inspirerer til engasjement og læring. Å lage en implementeringsplan der mål, tidspunkt og ansvar er synliggjort bidrar til å operasjonalisere og dele visjonen til alle ansatte i skolen (Sølvik og Roland 2022). Videre kan en transparent og kollektivt orientert gjennomføringsplan bedre involvere lærerne når skolen planlegger gode læringsprosesser videre.

2.2.3 Dialgoen

Helstad (2014) påpeker at samtaler i profesjonelle læringsfellesskap "*utgjør broen mellom utdanningsfeltets verdier og praksisfeltets forbedringspotensial*" (Elstad og Helstad 2014, s. 137). Kvaliteten på samtaleene har altså avgjørende betydning for læring, der hver enkelt deltaker har innflytelse på resultatet. Riis (2022) hevder at kollektiv læring forutsetter dialog (Riis og Paulsen 2022). Han påpeker at en samtale som preges av nysgjerrig utforskning av hverandres synspunkt er essensiell for deltakernes læringsutbytte. Likevel, dialogen kan være overfladisk, med logistikk og praktiske løsninger i fokus, og dialogen kan gå i dybden, der utforskning og nye ideer tar form. Det er ikke bare innholdet, men like mye måten det snakkes på som påvirker læringsprosessen (Riis og Paulsen 2022). Dette viser at lærere og ledere har et stort ansvar for å håndtere dialogen, og ledere har et særlig ansvar for å formidle hva kvalitet i samtaler består av, hvordan opptre i dialog og i tillegg formidle struktur for samarbeid.

Hargreaves og Fullan fremholder også at du både lærer mer og blir dyktigere om du arbeider, planlegger og tar beslutninger sammen med andre lærere. Samtidig påpeker de at en skole med profesjonell kapital forvandler skolen til en kraft for fellesskapets beste. (Hargreaves og Fullan 2016). Donald Schön (1983) introduserte «the reflective practitioner» der kjernen i å være profesjonell er en prosess av refleksjon over egen praksis (Klev og Levin 2009). En reflekterende praktiker innebærer to aspekt; å reflektere *mens* man handler og reflektere *over* handling i etterkant (Hargreaves og Fullan 2014). Resultatet av slike individuelle refleksjoner kan ytterligere forsterkes om de gjennomføres sammen med andre, som igjen synliggjør fellesskapets betydning for å skape økt kollektiv læring.

2.2.4 Oppsummering

Denne teoretiske gjennomgangen har vist noen perspektiver jeg vil ta med inn i drøfting av kollektiv læring. Jeg har valgt et sosialt perspektiv på læring, både for enkeltindividet og for organisasjonen. Vi lærer i den sosiale konteksten som omgir oss og gjennom utforskning og dialog lærer vi. Perspektiv på læring i organisasjoner er presentert, der både ledere og lærere har ansvar for samskapt læring, refleksjon og aktiv deltaking for å få til gode prosesser sammen.

3 Metode

Forskningsmetoden jeg velger får betydning for hvilke data jeg finner, og er dermed avgjørende for forskningsresultatet. Forskning på kollektiv læring i skolen er empirisk forskning og når jeg som forsker ønsker å forstå denne virkeligheten er det viktig at jeg er bevisst hvordan jeg forholder meg til kunnskap om verden. Epistemologi betyr «læren om kunnskap» (Jacobsen 2005, s. 26) og definerer hvordan jeg tilegner meg kunnskap om virkeligheten (ontologi). I vitenskapsteori er det særlig to ulike retninger som prøver å forklare hvordan vi forstår virkeligheten. En positivistisk tilnærming ser på virkeligheten som objektiv og målbar, uten noen form for subjektiv forståelse. En motsetning til dette er en fenomenologisk tilnærming, som setter søkelys på at opplevelser og forståelser av virkeligheten er subjektiv og sosialt konstruert (Jacobsen 2005). Fenomenologisk tilnærming forsøker å få tak i enkeltpersoners opplevelser og bygger på antakelsen om at virkeligheten er slik folk oppfatter den (Thagaard 2018). En slik subjektiv forståelse for et fenomen blir da en forutsetning for å oppnå forståelse. Dermed vektlegges en subjektiv fortolkning av virkeligheten, der mening konstrueres gjennom en prosess (Postholm 2010, s. 41-43). Den hermeneutiske forståelsen handlet opprinnelig om tolkning av tekst, og brukes i samfunnsvitenskapelig forskning som at tolkning av fenomener kan leses på ulike måter (Thagaard 2018). Jeg har vektlagt en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming siden jeg har vært opptatt av å tolke opplevelsene deltakerne hadde av læring, der subjektiv forståelse og mening var av stor betydning. ¹Dette kapitlet vil i noen grad samsvare med et tidligere masteremne.

3.1 Forskningsdesign

Studien ønsket å få tak i læreres og lederes oppfatninger av fenomenet læring, og fenomenologisk forskning ønsker nettopp å forstå deltakernes opplevelser, relasjoner og erfaringer i en spesifikk kontekst (Postholm 2010, s. 43). Derfor var både lærernes og ledernes erfaringer, samt deres relasjon til hverandre, interessante faktorer som kunne gi et verdifullt perspektiv på problemstillinga. Den fenomenologiske tilnærminga er opptatt av uttrykt teori og mentale forestillinger, og vil ikke nødvendigvis avdekke hva som faktisk skjer i praksis. Det var ledernes og lærernes opplevelser av fenomenet læring studien rettet oppmerksomheten på. For å få tak i opplevelsene ønsket jeg å bruke en kvalitativ metode. Kvalitativ metode gir mulighet til å gå i dybden og gjennom uformelle møtepunkt vil jeg kunne få tak i oppfatninger og meninger. En induktiv tilnærming, der jeg har en så åpen og fordomsfri inngang til tematikken som mulig, er idealet. Jacobsen trekker fram kritikk fra flere hold hvor det problematiseres hvor realistisk dette egentlig er (Jacobsen 2005, s. 35). Som forsker er det vanskelig å ikke ha noen forutinntatte oppfatninger, og derfor vil en mer åpen tilnærming være mer realistisk (Jacobsen 2005). Jeg ønsket å beskrive en situasjon og et fenomen på et gitt tidspunkt og dette ble dermed en tverrsnittstudie, der lederes og læreres oppfatning av læring ble synliggjort på et gitt tidspunkt.

Den beskrivende problemstillinga hadde til hensikt å avdekke ny kunnskap om kollektiv læring og gi en dypere forståelse for fenomenet. Jacobsen (2005) kaller dette for et

¹ Kapitlet tar utgangspunkt i en tidligere oppgave i masteremnet Forskning og utvikling i skolen.

eksplorerende design. Mange av veivalgene ble gjort underveis i prosjektet, fordi jeg ble klar over flere nyanser i forhold til den opprinnelige problemstillinga. I denne studien har problemstillinga endret seg fra hvordan lærere lærer til kollektiv læring, der det eksplorerende designet var avgjørende for den nye vinklingen. Fra et naturvitenskapelig ståsted oppfattes valgene som en trussel mot forskningens validitet og reliabilitet, mens samfunnsfaglige fag mener denne fleksibiliteten er ett av de fremste fortrinnene ved kvalitative tilnærminger. En av de store fordelene ved å bruke eksplorerende design er at det kan åpne for ny og uventet kunnskap, som deretter danner grunnlag for nye problemstillinger.

Kvantitative undersøkelser kan avsløre holdninger og meninger, men vil ikke gi mulighet for blant annet oppfølgingsspørsmål om noe er uklart. Jeg ville heller ikke hatt mulighet til å observere relasjoner og reaksjoner ved bruk av en kvantitativ undersøkelse. Studien forsøker å belyse både lederes og læreres oppfatning av læring og jeg vurderte både case og intervju som tilnærming til feltet. En casestudie ville gitt en dypere forståelse for den utvalgte skolen, der egenarten og konteksten ville vært hovedfokus (Thagaard 2018). Jeg ønsket derimot å undersøke læring på et mer generelt grunnlag og valgte derfor intervju som metode.

3.2 Metode

Uavhengig av metode må det jeg skal undersøke tilfredsstillende krav om at empirien både er gyldig og troverdig (Jacobsen 2005, s. 19). Det jeg skal måle må altså være relevant og må kunne gjelde for flere enn de jeg måler.

Om jeg var ute etter å få kjennskap til hvordan læring fungerte i praksis kunne det vært aktuelt å gjennomføre observasjon som en del av forskningen. Observasjon er godt egnet for å få tak i praksis (Thagaard 2018) og jeg kunne jeg fått et annet inntrykk av både organisering, innhold og engasjement hos lærere og ledere. Jeg var derimot interessert i hvordan deltakerne opplevde begrepet læring, og på grunn av studiens omfang valgte jeg derfor bort observasjon, selv om dette kunne gitt studien en annen dimensjon og dermed et bredere datagrunnlag.

For å forstå skolelederens og lærernes oppfatning av læring valgte jeg nærhet til feltet. Jacobsen påpeker viktigheten av at jeg som forsker reflekterer over hvordan metodene kan påvirke fenomenet (Jacobsen 2005, s. 40). Siden jeg var på jakt etter skolelederens og læreres opplevelser og meninger rundt kollektiv læring var intervju en velegnet metode å bruke. Intervju åpner for dynamisk samhandling med deltakerne både gjennom relasjoner og verbale uttrykk, og egner seg godt til å gi et inntrykk av hvordan både skoleledere og lærere opplever arbeid med i kollektiv læring i skolen.

3.2.1 Intervju

Det finnes ulike former for intervju, fra formelle og strukturerte intervju med fast rekkefølge på spørsmål, til helt åpne, uformelle samtaler mellom forsker og intervjupersoner (Thagaard 2018). Jeg valgte en delvis strukturert tilnærming, der temaet var valgt på forhånd, men rekkefølgen på spørsmål ble til underveis, nye spørsmål ble inkludert og viktige faktorer som kom fram underveis ble belyst. Slike semistrukturerte intervju legger opp til strukturerte spørsmål, med åpne og frie svar (Befring 2020). I semistrukturerte intervju var det ikke bare svarene som var relevante; reaksjoner, relasjoner og samspill spilte også en stor rolle når jeg tolket intervjuene i etterkant. Slike intervju åpner også for at intervjupersonene kan bringe inn temaer som jeg på forhånd ikke hadde tenkt på og dermed tilføre studien en ekstra dimensjon

(Thagaard 2018). Selv om dette er den mest vanlige formen for intervju i kvalitative studier, vil det uformelle aspektet føre til at hvert intervju forløper ulikt. Det gjør det vanskeligere å sammenligne ulike intervju og medførte at jeg forsøkte å være ekstra bevisst dette i analysearbeidet.

Jeg har gjennomført gruppeintervju med skoleledere og lærerne fra samme skole. I gruppeintervju med ledere var jeg interessert i skoleledernes oppfatninger av læringsarbeid i fellesskapet. Intervjuet med lærergruppa hadde også deres opplevelser av læring sammen med kollegaer som utgangspunkt. Gruppeintervju, også kalt fokusgrupper, kan gi meg innsikt i både holdninger og meninger (Thagaard 2018) og i mitt tilfelle var dette relevant for å få innsikt i hva både lærere og ledere opplever som læring i skolen. Gjennom intervju kom deltakerne på hendelser og erfaringer som de hadde felles og gjennom diskusjoner og avklaringer kom flere tanker og ideer for dagen (Postholm 2010, s. 72-73), noe som også var viktig for meg å få tak i.

3.2.2 Utvalg

I kvalitative undersøkelser påpeker Thagaard (2018) at jeg må planlegge utvelgelsesprosessen slik at deltakerne blir valgt hensiktsmessig i forhold til problemstillinga. Jeg vurderte å intervju to ulike skoler, men på grunn av liten respons ble det til at jeg valgte å forske i egen skole. Jacobsen påpeker at utvalget har stor betydning for studiens pålitelighet, også kalt reliabilitet, og studiens troverdighet, kalt validitet (Jacobsen 2005, s. 170). Jeg forsøkte derfor å få til en bredde i utvalget av lærere og satte sammen ei heterogen gruppe for å få fram ulike opplevelser av læring og utviklingsarbeid. Ei slik strategisk utvelgning var hensiktsmessig i forhold til problemstillinga (Thagaard 2018, s. 51) og baserte seg på frivillig deltakelse og gjennom dialog med rektor. Utvalget besto av 5 lærere, der ulike roller i skolen, erfaring og innstilling til utviklingsarbeid var faktorer som jeg tenkte kunne gi ulike synspunkt, og bli det Jacobsen kaller den mest kreative gruppen (Jacobsen 2005, s. 179). Jeg så det som verdifullt å få nytilsatte sine inntrykk, da disse kunne ha gode innspill og ferske øyne inn i problemstillinga. Lærere med ulik innstilling til utviklingsarbeid ble også viktige bidragsytere i intervjuet, som jeg mente kunne spille en avgjørende rolle for resultatet. Det er viktig å være klar over at kvalitative studier, der utvalget er strategisk valgt, kan inneholde feilkilder i forhold til tilfeldig utvelgning (Thagaard 2018). For å kunne benytte meg av et slikt strategisk utvalg var jeg avhengig av at rektor på skolen var behjelpelig med å sette sammen ei slik gruppe, i tillegg til at mine egne opplevelser av lærerne også spilte en rolle. Jeg har dermed forsøkt å ta høyde for det Jacobsen påpeker som viktig, nemlig at sammensetningen av et gruppeintervju har stor betydning for resultatene (Jacobsen 2005).

I gruppeintervjuet med lederne ønsket jeg noen som hadde vært i stillingene sine en periode slik at de hadde noe erfaring med både skoleutvikling og motivasjon og jeg antok at de da hadde et godt grunnlag for å si noe om sine opplevelser med lærings- og utviklingsarbeid. Dette er også en strategisk utvelgning; jeg velger systematisk personer som har kvalifikasjoner jeg mener er strategisk for å svare på studien (Thagaard 2018, s. 54)

3.2.3 Gjennomføring

I forkant av intervjuet fikk intervjupersonene e-post med informasjon om studien og samtykkeskjema. Jeg ønsket å være tydelig på frivillig deltakelse og mulighet for å trekke seg når som helst. Jeg gjorde ikke intervjuguiden tilgjengelig for noen av

intervjupersonene siden jeg var ute etter en så åpen samtale som mulig, og ønsket ikke at de på forhånd skulle forberede seg på spørsmålene.

Gjennomføringa ble gjort på skolen og var det Befring kaller for et felt-intervju (Befring 2020). I den forbindelse ble det viktig å skape ro rundt intervju-situasjonen og påse at vi ikke ble forstyrret underveis, samt sette av god nok tid. Jeg forsøkte å være bevisst mitt eget kroppsspråk, inntok en lyttende posisjon og prøvde å gi positive tilbakemeldinger underveis. Som forsker har jeg ansvar for «å utvikle tillit, lytte oppmerksomt og tilpasse intervjusituasjonen til innspill fra intervjupersonen» (Thagaard 2018, s. 93).

For å skape en tillitsfull atmosfære startet jeg med lett «oppvarming», der jeg forklarte hensikten med samtalen, fortalte hvordan informasjonen skulle benyttes, og andre relevante opplysninger om studien, samt at jeg spurte om intervjupersonene hadde noen spørsmål (Jacobsen 2005, s. 150). Et godt intervju innebærer god kontakt mellom partene, der fokuset blir på temaet, og samtalen flyter «av seg selv» (Thagaard 2018, s. 109). Spørsmålene i intervjuguiden var derfor åpne og ment å få i gang en samtale rundt læring i ulike former og prosesser og gi en helhetlig forståelse for kollektiv læring. De åpne spørsmålene gjorde at intervjuene bar mer preg av en samtale (Postholm 2010, s. 72) og førte til at enkelte spørsmål i intervjuguiden ikke fikk noe svar. For å få mer informasjon om en hendelse o.l. forsøkte jeg å følge opp med spørsmål som «Kan du si mer om ...» eller «Hva mener du med ...» Hvorfor-spørsmål bør unngås, det er ikke alltid intervjupersonene vet hvorfor, eller de kan komme i forsvarsposisjon om de må begrunne sine handlinger (Thagaard 2018, s. 97).

Jeg hadde på forhånd anslått ca 60 minutter, siden dette også er anbefalt i litteraturen, men begge intervjuene ble noe lenger enn dette. Jeg forsøkte å registrere relasjoner, mimikk og samspillet i gruppa, siden det ligger mye informasjon i dette samspillet, noe som er en av grunnene til at metoden ble valgt. Derfor foregikk intervjuet med lydopptaker, slik at jeg kunne være til stede, observere og ta korte notater om relasjoner og reaksjoner underveis, selv om det ikke ble så mange notater.

I og med at problemstillinga og tilnærminga til studien endret seg underveis sendte jeg i tillegg noen oppfølgingsspørsmål på e-post til lærerne og hadde en kort samtale med hver enkelt etterpå. Det var kun et par lærere som hadde flere innspill utover det som kom fram i intervjuet.

3.3 Analyse

Jeg fungerer som et viktig forskingsinstrument i den kvalitative forskningen, det gjelder også i analysearbeidet (Postholm 2010, s. 86). Analysene jeg har gjort preges både av mine tidligere erfaringer, mitt forhold til feltet og mine perspektiv på læring og skoleutvikling. Jeg hadde en induktiv tilnærming, der jeg gikk inn i studien med åpent sinn, uten noen form for antakelser eller synspunkter på forhånd. Den motsatte tilnærminga, deduktiv tilnærming, innebærer at jeg som forsker på forhånd har noen formeningar om temaet, som gjennom studien blir bekreftet eller avkreftet (Jacobsen 2005, s. 28). Mange mener at det ikke er praktisk mulig å legge til side subjektive synspunkt, men en induktiv tilnærming kan gjøre meg som forsker bevisst på egne fordommer slik at jeg kan møte det jeg forsker på med så åpent sinn som mulig (Postholm 2010, s. 87). Likevel er det naivt å tro at jeg kan gå inn i et forskingsfelt uten noen form for forutinntatte meninger. Gjennom mine erfaringer og bakgrunn vil jeg bevisst eller ubevisst se og overse ting, uten at jeg er klar over det, særlig siden jeg

studerte egen skole. I så måte har jeg det Jacobsen kaller for en åpen tilnærming (Jacobsen 2005, s. 35).

Thagaard (2018) forklarer at analyse av intervjuene foregår som en kontinuerlig prosess gjennom hele forskningsprosjektet, og mine refleksjoner fra intervjusituasjonene var viktig for det videre analysearbeidet. I etterkant av intervjuene har jeg transkribert intervjuene og slik skapt store mengder med tekst. Systematisering av teksten var nødvendig for at jeg skulle kunne få en god oversikt over innhold og danne meg et bilde av dataene (Thagaard 2018, s. 151). Under transkriberinga tok jeg stikkord og lagde et tankekart der jeg systematiserte tema og begrep som dukket opp underveis. Postholm (2010) henviser til Strauss & Corbin (1998), som vektlegger behovet for å kode og kategorisere datamaterialet. Dette betegnes som «grounded theory» og tilnærmingen, der jeg utvikler teori for å forklare et fenomen, baserer seg på tre faser i analysearbeidet. Fasene var ingen oppskrift jeg fulgte i rekkefølge, men heller en hjelp for å håndtere datamaterialet og til å se sammenhenger. Dette innebar også at teorien ble til underveis ut fra hva empirien viste.

I den første fasen leste jeg nøye gjennom materialet for så å dele det opp i mindre deler og forsøkte å plassere i ulike koder. Ved å klassifisere og samle fenomen og begreper kunne jeg samle grupper av begreper og fenomen (Postholm 2010). I den neste fasen ble begrepene sammenlignet og jeg forsøkte å se hvordan disse forholdt seg til hverandre, det være seg kontekst, interaksjoner, konsekvenser, osv, der målet var å se sammenhenger og sammenligne på tvers. Begrepene endret seg underveis da jeg oppdaget andre sammenhenger og det ble en sirkulær prosess mellom de ulike fasene i analysearbeidet. Kategoriseringen var en hjelp i analysearbeidet, men også en begrensning i materialet som gjorde at hovedtendenser og mønstre ble fremhevet (Thagaard 2018). Den siste fasen i analysearbeidet innebar å sette mitt hovedfokus, kollektiv læring, opp mot subkategoriene jeg fant, der jeg prøvde å danne en helhet og forsøkte å forklare hvilke faktorer som hadde betydning for kollektiv læring (Postholm 2010, s. 89-90). Til slutt resulterte dette i en tekst om læring som presenteres i neste kapittel. Teksten ble til med utgangspunkt i den kategoriseringen som ble gjort tidligere i analysen. Jeg vurderte etter hvert hvor omfattende materialet ble, og gjorde noen justeringer i problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg valgte derfor å stille intervjupersonene noen flere spørsmål i etterkant av intervjuene, spørsmål som også kom frem i intervjuguiden, men som jeg ønsket et mer presisering på. Disse tilbakemeldingene ble dratt inn i den endelige teksten.

Selv om jeg hadde en åpen tilnærming til forskningsfeltet, er det viktig å ta høyde for min rolle i egen skole. Thagaard (2018) påpeker at det både er en styrke og en svakhet at jeg kjenner miljøet fra før, og det var utfordrende å analysere fenomener og prosesser jeg kjente til som leder. Dette har jeg forsøkt å ta høyde for i min analyse for å ha en mest mulig induktiv tilnærming.

Folkestad (2000) poengterer noen fallgruver ved bruk av grounded theory, blant annet at studien ikke må bli en deskriptiv studie, men en grounded theory. Derfor har jeg forsøkt å gjennomføre datainnsamling og analyse parallelt, samt forsøkt å lete etter det som er aktørens sentrale problem (Folkestad 2000). Jeg har forsøkt å se hva intervjupersonene sier om kollektiv læring.

3.4 Kvalitet og etikk

All forskning må fremstå som troverdig, noe som innebærer at andre forskere skal kunne vurdere om resultatene er pålitelig, gyldig og overførbare (Thagaard 2018). Jeg har forsøkt å være kritisk til kvaliteten på det jeg har samlet inn og spørre meg selv om jeg har fått tak i det jeg var ute etter, om jeg kan overføre det jeg har funnet ut til andre sammenhenger og om dataene er til å stole på (Jacobsen 2005).

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, sier noe om forskninga vil være «bekreftbar» (Postholm 2010, s. 169). Jeg gjennomførte forskninga ved min egen arbeidsplass. Hvordan kan dette påvirke påliteligheten til forskninga? Thagaard (2018) påpeker hvor viktig det er å gjøre rede for framgangsmåtene jeg har benyttet for å styrke troverdigheten. Valg av egen skole som en del av forskninga kan skape problemer med min rolle i forhold til intervjupersonene og det kan påvirke hvordan jeg tolker data. For det første var det viktig at jeg ikke påvirket forskingspersonene i intervjusituasjonen, det var lærernes og ledernes autentiske opplevelser som skulle komme fram (Postholm 2018). For det andre forsøkte jeg å møte intervjupersonene «med et åpent sinn» slik at ikke mine verdier og holdninger skulle prege intervjuet (Thagaard 2018). Jeg kunne risikere at intervjupersonene fortalte det de trodde jeg vil høre, og derfor var slike avklaringer viktige å formidle til deltakerne.

3.4.2 Validitet

I all forskning vil gyldigheten av mine tolkninger av data måtte diskuteres (Postholm 2010, s. 170). Har jeg valgt deltakere og skoler som gir meg data som også vil gjelde for andre skoler? For å teste den interne gyldigheten kan jeg kontrollere resultatet både mot deltakerne og andre studier om læring hos lærere (Jacobsen 2005). Siden jeg studerte egen organisasjon, har jeg også vurdert hvordan min tilknytning til skolen påvirket tolkningene jeg gjorde (Thagaard 2018). Jeg har også vurdert om deltakerne hadde motiver med å skjule informasjon eller gi et skjevt bilde av virkeligheten (Jacobsen 2005, s. 217), noe jeg ikke opplevde at de gjorde. Jeg må vurdere om de har fortalt sannheten eller om de har fortalt det de trodde jeg ville høre. Studien forsøker å forstå læring fra to perspektiv, og jeg har derfor også måttet validere sammenhengen mellom lærerperspektivet og lederperspektivet.

3.4.3 Overførbarhet

Vil resultatene mine være relevant i en større sammenheng? Intensjonen med en kvalitativ undersøkelse er ikke å generalisere til en hel populasjon, men heller å forstå og utdype fenomenet (Jacobsen 2005, s. 222), i denne sammenhengen, kollektiv læring. Dette innebærer at jeg har forsøkt å forstå mine funn opp mot et mer teoretisk nivå og gjort en teoretisk generalisering. For å argumentere for overførbarhet har jeg derfor forsøkt å si hvorfor resultatene vil kunne være relevante for andre.

3.4.4 Etikk og rollen som forsker

Det finnes flere etiske prinsipper en forsker må forholde seg til og det er særlig viktig hvordan forskeren forholder seg til de personene og omgivelsene som inngår i forskninga (Thagaard 2018). I kvalitativ forskning trekker Thagaard frem særlig tre prinsipper for etisk ansvarlig forskning; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskninga (Thagaard 2018, s. 21-22).

Jeg har forsøkt å overholde alle tre prinsippene; alle intervjupersonene har gitt skriftlig samtykke til å delta og fått god skriftlig informasjon om hensikten med forskninga (Postholm 2010, s. 152). Siden intervjuene ble lagret elektronisk var det meldeplikt til NSD (Norsk Senter for forskningsdata). Forskningsprosjektet er meldt inn og godkjent av NSD, dette ligger vedlagt. Konfidensialitet innebærer at alle intervjupersoner blir anonymisert og at utenforstående ikke får innsyn i materialet (Thagaard 2018, s. 22-23). Selv om både lærerne og skolelederne ble anonymisert, var det viktig at de gjenkjente beskrivelser og situasjoner de selv hadde beskrevet. De fikk derfor tilsendt det transkriberte intervjuet og gjennom membercheck fikk de også mulighet til å korrigere og komme med innspill. Ingen hadde noen kommentarer til det transkriberte materialet. Som forsker må jeg respektere individets frihet og selvbestemmelse og sørge for at de som er med på forskninga ikke skal utsettes for risiko ved å delta. Intervjupersonene fikk beskjed om at de kunne trekke seg når som helst om de ønsket det, noe de ikke har benyttet seg av.

Det er flere utfordringer med intervju som metode. Siden deltakerne ikke kan være anonyme kan det få uheldige følger for datavaliditeten (Befring 2020). Jeg har forsøkt å være bevisst mitt ansvar, både i måten jeg håndterte intervjusituasjonen på og hvordan jeg har brukt dette i analysen (Thagaard 2018).

Siden jeg har forsket i egen skole, er det mange forhold jeg har vært ekstra oppmerksom på. Det var blant annet ekstra utfordrende å utforme relevante eller vanskelige spørsmål, siden jeg kjente feltet fra før (Thagaard 2018, s. 73). Det krevde også stor bevissthet rundt min rolle i intervjusituasjonene, der intervjupersonenes opplevelser, og ikke mine, fikk oppmerksomhet. I tillegg kan det være utfordrende å analysere fenomener som jeg tar for gitt. Det var også grunnen til at jeg i utgangspunktet ønsket å studere to ulike skoler; det kunne skape større avstand, også til egen skole, samt gjøre at jeg kunne distansert meg fra situasjoner jeg kjente fra før. Det kan både være en styrke og en svakhet at jeg kjenner miljøet fra før (Thagaard 2018, s. 183). Hun påpeker at på den ene siden kan jeg kanskje forstå deltakernes situasjon bedre, men på den andre siden kan jeg også overse nyanser som ikke samsvarer med mine erfaringer. Utfordringa ble at jeg kun satt igjen med min egen skole, og fikk derfor ikke muligheten til å sammenligne to skoler.

Det hermeneutiske perspektivet fremhever at forskerens tolkninger underveis gjerne kan presenteres (Thagaard 2018), men i intervju med egen organisasjon prøvde jeg å «ligge lavt». Siden jeg inngikk som en del av forskningsfeltet, og dermed deltok i den sosiale verden jeg studerte, har det vært nødvendig at jeg har reflektert over min egen rolle i alle delene av forskingsarbeidet (Jacobsen 2005). Dette innebærer at jeg har vært åpen rundt min rolle i hele forskningsprosessen og eksplisitt forklart hvordan metoder og min analyse kan ha påvirket resultatene. Slik kan leseren selv vurdere om de stoler på mine resultat.

Den siste fasen i analysearbeidet resulterte i en tekst om kollektiv læring, der jeg har forsøkt å sammenfatte intervjuene og presenterer hvordan lærere og skoleledere oppfatter kollektiv læring. Teksten er strukturert etter hovedfunn og presenteres i kapittel 4 før jeg drøfter resultatene i kapittel 5.

4 Resultat

I dette kapitlet redegjør jeg for funn fra gruppeintervjuene med lærere og ledere. Jeg setter søkelys på noen hovedtendenser hvordan lærere og ledere oppfatter kollektiv læring. Gjennom analysen fant jeg tre hovedkategorier som kan virke betydningsfull i arbeidet med å få til kollektiv læring, og derfor er kapitlet strukturert etter disse kategoriene. Avslutningsvis oppsummerer jeg resultatene i en tabell før jeg i neste kapittel drøfter funnene.

4.1 Læringsprosesser

Flere av lærerne trekker fram relevans som en hovedmotor i egen læring. De er opptatte av å se nytten i det de skal lære seg, nyttig for sin undervisning, for sin elevgruppe og for å kunne gjøre en god jobb.

4.1.1 Motivasjon

I samtalen med lærerne kommer det fram at nye undervisningsopplegg som fungerer gir motivasjon for egen del, men også motivasjon til å formidle det videre til kollegaer. Det er tydelig at de andre lærerne kjenner igjen denne situasjonen, siden utsagnet skaper latter og gjenkjennende nikk:

«Jeg blir så fornøyd når jeg finner på noe nytt. Da springer jeg rundt til andre kontor og viser, se på det her, se hva vi har gjort.»

En lærer sier at hun ikke har motivasjon for ting hun blir pålagt av andre, men blir motivert av noe hun selv søker eller ønsker, noe hun har bruk for og sier:

«Ting du blir pålagt å lære deg finnes det jo ikke motivasjon for, mens det man selv søker eller ønsker ... egentlig går alt tilbake til motivasjon.»

Dette er også noe skoleledelsen er opptatt av. De påpeker at motivasjon handler om både nytteverdi og interesse. Derfor vurderer de hele tiden hvordan de skal treffe kollegiet med relevante og praksisnære problemstillinger. En annen motivasjonsfaktor ledelsen trekker fram er positive tilbakemeldinger. De opplever at lærere ønsker å bli sett, ikke nødvendigvis i klasserommet, men at ledelsen viser at de bryr seg og lytter. Den ene lederen tror at for noen lærere kan utsiktene til positive tilbakemeldinger være motivasjon i seg selv, som den ene lederen sier:

«Jeg tror faktisk at flere kan ha lyst til å hive seg på utviklingsarbeid fordi de ønsker positive tilbakemeldinger fra ledelsen.»

Lærerne nevner ikke i det hele tatt at tilbakemeldinger fra ledelsen er en faktor i hverken læring eller motivasjon. Ingen av lærerne kom på noe tidspunkt inn på tilbakemeldinger fra verken ledelsen eller kollegaer som en faktor. I det hele tatt ble ledelsen ikke nevnt eksplisitt; lærerne tilnærmet seg læring ut fra motivasjon i seg selv, selv om de på ett tidspunkt påpekte at ytre motivasjon som vafler, kaker og frukt er den beste motivasjonen. På spørsmål om hvordan skolen motiverer lærere for å utvikle egen praksis trekker ledelsen fram et godt arbeidsmiljø som en avgjørende faktor. Et arbeidsmiljø der det er artig å komme på jobb, der hver enkelt får et smil, har det hyggelig sammen og der vi-følelsen er sterk. Den ene lederen hadde tenkt på hvordan

skolen kan trekke fram den enkeltes kompetanse og ressurs i fellesskapet for å gi enkeltpersoner positiv oppmerksomhet, men også for å synliggjøre at hver enkelt er en viktig aktør i kollegiet.

4.1.2 Læringsarenaer

Når jeg spør om den nye læreplanen har endret forståelse for læring, fremholder både lærerne og lederne at å være aktiv i egen læring har endret skolens praksis, både i elevgruppa og i lærerkollegiet. Det er tydelig at både lærere og ledere har en positiv innstilling til den nye læreplanen. Lærerne fremholder at læreplanen har vært med på å sette søkelys på medvirkning og prosess, i stedet for kun resultat. De er enige om at det er i prosessen elevene lærer. De klarer derimot ikke å tydeliggjøre hvordan dette læringssynet kan vise seg i praksis i hele lærerkollegiet. Jeg forsøker å pensle inn på felles læring i hele kollegiet, men opplever at lærerne er opptatt av egen læring, ikke skolens læring. Når jeg prøver meg på følgende sitat, får jeg ingen respons: «Følelsen av å jobbe i et fellesskap med noe i stedet for å jobbe med å få jobben min gjort.»

Lærerne er opptatt av forpliktelse til møtepunkt siden de opplever at noen prioriterer bort møtetid, og at andre ikke møter forberedt til møter. En lærer sier det må være en slags mild tvang til å delta på møter i fellesskapet, ellers vil de fleste prioritere å jobbe meg egenplanlegging. Også ledelsen nevner at enkelte lærere ikke kommer presis eller møter uforberedt til møter. Den ene lederen mener at årsaken kan være at de ikke bryr seg, for hadde de brydd seg så hadde de vært forberedt. En lærer opplever at skolen har hatt mange utviklingsarbeid de siste årene, som innføring av iPad og ny læreplan, og at møtetid oppleves som slitsom og med lite engasjement fra lærerne selv. Noen mener også at effektivisering av møter er viktig, der det settes av taletid til hver enkelt. De opplever lærere som er altfor glad i å høre sin egen stemme og at mange gjentar det andre har sagt. Dårlig møtekultur skaper irritasjon og ei negativ holdning og en av lærerne sier: «*Og den lærelysten da, den går jo ned.*»

En av lærerne har opplevd at gjennom tidtaker og andre roller i gruppearbeidet må alle bidra mer aktivt, og ingen kan sitte passivt. Dette har han gode erfaringer med og ser på som både effektivt og mer deltakende. Andre lærere påpeker at selve møtetidspunktet, etter endt undervisning, er en hindring for læring. En lærer foreslår morgenmøter, før undervisning, selv om hun ser at det ikke nødvendigvis er så lett å få til. Etter en dag med 6 timer undervisning er det ikke alltid like lett å komme i læringsmodus, og det kan være deler av skoleåret det er særlig vanskelig å motivere seg, særlig i perioder med mye dokumentasjon, vurderinger og søknader som skal håndteres. En annen snakker varmt om andre møtearenaer enn skolens mediatek eller personalrom. Flere av lærerne nevner omgivelser og interiør som en faktor i lærelyst og motivasjon for læring. I LK20-ånd, der alternative læringsarenaer og medvirkning står sterkt, foreslår en lærer å få folket ut av kontorene og personalrommet. I samtalen videre foreslås det innebandy-kamper i gymsalen i ulike lag, der ett lag har pause og snakker «fag», mens de andre spiller kamper. De foreslår rebusløp ute, kafe-tur og andre møter utenfor skolen. En av læreren sier:

«Jeg er veldig for å være litt kreativ og møtes utenfor skolearenaen. For eksempel ta en kaffe på kafeen og snakke om temaet der.»

En annen lærer svarer at det må ei deltidstilling til for å finne på alt, men da svarer en annen lærer at ansvaret kan bli spredt på kollegaer eller trinn, så er det opp til de ansvarlige å definere formen og arenaen.

I intervjuet med lederne nevner jeg innspill om andre arena og de sier at dette er noe de helt klart kan tenke på framover. De ser at det vil åpne for en kompetanseheving som også kunne påvirke arbeidsmiljøet på en positiv måte og sier:

«Da kunne vi bygd relasjoner, hatt en sosial og morsom opplevelse, gjerne med noe godt å spise; det er mange ting som kunne styrket fellesskap og arbeidsmiljø.»

Lederne er opptatt av hvordan skolen kan organisere læring i kollegiet og ønsker at lærerne skal være aktive deltakere i fellesskapet. De forteller også at de prøver å ha praksisnære problemstillinger sett fra lærernes synspunkt, mindre bruk av «forelesninger» og mer gruppearbeid og erfaringsdeling. De ser for seg en skolebasert kompetanseutvikling, der lærere skolerer hverandre mer enn de hittil ha klart med erfaringsutveksling, hvor både egen praksis løftes fram og dialogen er preget av tilbakemeldinger og refleksjoner. Den ene lederen snakket om at fellesskapet skaper læringstrykket i kollegiet og på den måten skaper læring for hele skolen.

En av lederne trekker også fram dilemmaet med styring ovenfra, tydelig ledelse og medbestemmelse. Hun opplever at lærerne ønsker mer tydelig ledelse, men samtidig ikke ønsker tema tredd ned ovenfra. Det er grunnen til at de har forsøkt å skape eierforhold til tema som skolen satser på, for ved å involvere lærerne, selv om lærerne mener de ikke helt har oversikt over hva skolen satser på.

4.2 Dialogen

Både lærere og ledere trekker fram læring som endring og utvikling av både kunnskaper, horisont og praksis. Det er også tydelig at læring oppfattes som en relasjonell aktivitet. På spørsmål om hvordan læring foregår vektlegger lærere både å dele erfaringer og observere hverandre. Gjennom formelle og uformelle samtaler om praksis i klasserommet inspirerer dette til å utvikle egen praksis. En lærer sier:

«Man kan jo gå seg inn i et mønster og gjøre de samme tingene, så derfor er det veldig spennende å høre om andre som har gjort noe annet og prøvd det ut. Nye opplegg eller andre ting som fungerte – og at jeg selv prøver det ut. Det synes jeg er den beste læringa.»

4.2.1 Erfaringsdeling

Lærerne lærer på formelle og uformelle arenaer, og de trekker særlig fram de uformelle møtepunktene. I samtalen kommer lærerne inn på at mye av deres læring skjer ubevist, men at de uformelle samtalene på kontoret gjør de mer bevist på hva, eller at de bør endre egen praksis og at de stiller seg spørsmål som «hva gjør jeg nå?»

Flere av lærerne sier de reflekterer og evaluerer egen praksis, mer eller mindre ubevisst. Det virker som refleksjonen hovedsakelig foregår individuelt, rundt praktiske problemstillinger og tilnærminger som ikke fungerte. En lærer sier:

«Da snakker jeg med noen, diskuterer på kontoret eller prøver ut små eller store endringer.»

En av lærerne påpeker at han bevist og ubevist evaluerer seg selv, etter hver undervisningstime eller etter hver aksjon han har gjennomført med elevene:

«Så kjenner man jo på seg selv om det fungerte eller ikke, og da endrer man kanskje litt, gjør noen tanker om hvordan det gikk», sier han.

«Det er jo en liten, men likevel betydningsfull læring, og den er ofte ubevist, tror jeg», svarer en av de andre lærerne.

Lederne trekker fram nysgjerrighet som en konsekvens av å dele erfaringer, og at dette kan være med på å trigge lysten til å prøve det ut selv. De poengterer også at det igjen kan føre til refleksjon over egen praksis og dermed forskyve fokus fra hva til hvorfor vi gjør som vi gjør og dermed føre til et mer kritisk blikk på egen praksis. Begge lederne er opptatte av at refleksjon er en viktig del av samtalen lærere mellom og opplever at refleksjon ikke vektlegges nok. Når en lærer deler sine erfaringer er det viktig at denne får respons eller spørsmål om sine erfaringer, som hva og hvorfor ble det slik som denne forteller, men lederne opplever ikke at respons og tilbakemelding er vanlig praksis. Som den ene lederen sukker:

«Det er jo helt utrolig at vi ikke greier dette, for det er jo akkurat dette vi jobber med i klasserommet med elevene.»

De nevner flere ganger at det er viktig å skape en tilbakemeldingskultur og at det er mye læring, både for enkeltlærere og for skolen, som de går glipp av. I samtalen nevnte ikke lærerne noe om respons til andre når de deler erfaringer.

4.2.2 Observasjon

Flere av lærerne vektlegger observasjon av andres undervisning som viktig for egen læring og som tips til egen praksis. En lærer mener at hun lærer mer av å observere enn å høre om andres erfaringer. Flere lærere bekrefter at både observasjon og erfaringsdeling er viktige kilder til læring for deres del.

Også lederne snakker varmt om observasjon. De påpeker at det ofte er to lærere til stede i klasserommet, og poengterer muligheten dette gir for tilbakemelding til hverandre. Lederne trekker også fram kollegaveiledning som et tiltak for å lære av hverandre, men også for å bli vant til å gi hverandre tilbakemelding. Ingen av lærerne nevnte tilbakemelding som et moment i observasjonen, de var opptatt av å hente tips til egen praksis. Lederne er klar på at skolen ikke har en utbredt tilbakemeldingskultur i dag, det er noe som fordrer stor tillit og trygghet og må bygges opp over tid. Dette er noe de ønsker å få til, blant annet ved å frigjøre tid på arbeidstidsavtalen og av felles møtetid.

4.3 Involvering

Flere av lærerne har egen praksis som utgangspunkt for motivasjon for læring. Samtidig påpeker en lærer at skolen ikke kan ha hver enkelt lærer sine interesser som utgangspunkt for læring i kollegiet og at det derfor ikke alltid blir like relevant for alle. Han opplever at noen velger bort møtepunkt og sier:

«Vi klarer ikke å skape en kultur for læring om det skal være frivillig å delta i felles møter på skolen.»

En annen lærer holder fram at for at skolen skal lære må det være en konsensus om hva som skal læres. Det fører til at en annen lærer sier:

«Kanskje vi må starte med hva vi har behov for og hva skolen vår trenger?»

En av lærerne er opptatt av at hele personalet bør være med på å definere utfordringer og målet for skolen, hun sier:

«Alle må se formålet med det vi jobber med. Topdown-styring gir ikke motivasjon, vi må få være med å bestemme selv.»

Ledelsen er også opptatt av å dra med de ansatte i utviklingsarbeidet, både med tanke på hvor mye et prosjekt er definert på forhånd og når i prosessen lærerne blir involvert. Den ene lederen sier at det er mye læring for ledere å sette i gang nye prosjekt og det krever planlegging, uansett hvor i prosessen lærerne involveres. Den ene lederen sier: *«For vi har jo en tanke hvor vi vil, men det er jo ikke alltid vi ender opp der vi hadde tenkt.»*

De mener det er viktig å ha et mål, men de ønsker å være åpne for innspill slik at lærerne skal få et eierforhold til temaet.

«Om lærerne skal få et eierforhold så får vi ikke det om vi har bestemt alt.»

Det kommer fram i intervjuet at lærerne er klar over at utviklingsgruppa ved skolen planlegger prosessene i kollegiet, men at det til tider har vært liten respons når hele kollegiet jobber videre med temaet, enten i helt kollegium eller i mindre grupper. De trekker fram at de som sitter i utviklingsgruppa har vært gjennom en forberedelsesprosess, de har diskutert tema og kommet fram til hva som er viktig, men det har ikke resten av kollegiet. Dermed vet de andre lærerne for lite om bakgrunnen for temaet og er heller ikke påkoblet. De er fornøyde med at skolen har en halvårsplan i OneNote, der det kommer frem tema for alle felles møtepunkt gjennom uka. Likevel opplever lærerne at de har vært lite involvert i forkant av disse temaene. En lærer foreslår at skolen lager en plakat over de utviklingsområdene skolen har inneværende skoleår, som henges synlig for personalet og at personalmøter brukes til å minne om tema på fellesmøter. Hun sier videre:

«Så har man fått ut litt info, kanskje litt agn, bare for å skape litt oversikt over hva vi skal gjennom.»

Ledelsen forteller at lærerne ikke alltid har den samme forkunnskapen om hvorfor et tema kommer opp i fellestid. Den ene ledere sier:

«Det er ikke sikkert lærerne i første runde ser nytteverdien, men gjennom å jobbe med dette så ser de kanskje at det hadde noe for seg.»

En av lederne påpeker at de tenker mye på å treffe kollegiet og at tematikken skal være relevant for lærerne. Den andre lederen forteller videre at de reflekterer over både tema og metoder som brukes i lærerkollegiet. De nevner også at de gjennomførte en uformell runde ved skolestart der lærerne kom med innspill på aktuelle tema som klasseledelse, alternative læringsarena, osv.

Når jeg spør lederne om hvordan lærerne kan bli involvert på et tidligere tidspunkt, hvordan engasjere læreren i hva skolen skal jobbe med, foreslår de å bruke mer tid på å aktivere forkunnskaper for å skape interesser og motivasjon. En trekker fram ståstedsanalyse for å kartlegge skolen. Den ene lederen har tanker om at arbeidsplassstillitsvalgte skal være en del av utviklingsgruppa for å involvere også fagforeninga i skolens satsinger.

Den andre lederen lar seg inspirere av tidligere erfaring med besøk av eksternt veilederteam, som brukte lang tid på kartlegging, analyser og samtaler med lærere før de foreslår tiltak, og sier:

«Vi burde kanskje bruke mer tid med dette sammen med lærerne, involvere dem i hva som er problemet, ta de rundene, analysere problemet og få praksisfortellinger.»

Den andre lederen påpeker at det må være litt balanse i dette, siden de har erfaringer med at lærerne tidligere mente det ble for mye analyse av nåsituasjonen, glansbilde, osv, og at det ble da fort ble for omfattende, og sier:

«Vi må ikke glemme de små tingene som lærerne er opptatte av, som kanskje ikke vil peke seg ut på en ståstedsanalyse.»

Disse små tingene nevner også en lærer på mitt spørsmål om andre innspill for at de skal lære best mulig. Hun foreslår en forslagskasse, type «Hva er behovet ditt i hverdagen?» Hun forteller at mye av deres kommunikasjon foregår på trinnkontoret, der de snakker om hva de kunne tenke seg å lære mer om, men de formidler ikke dette videre, de tenker ikke på hvem som sitter i utviklingsgruppa for på den måten å videreformidle sine behov.

Lederne har god erfaring med å bruke aksjonslæring i kollegiet, en prosess de opplever fører til læring, og alle blir «tvunget» til å prøve ut og fortelle om sine erfaringer etterpå. Ei utfordring er likevel oppfølging av de som ikke gjennomfører aksjoner, siden de selv innrømmer at de ikke er flinke nok på å ta tak i de som ikke gjennomfører oppdrag. Den ene lederen innrømmer:

«Hadde vi vært flinkere til å følge opp, så hadde kanskje flere gjennomført aksjoner.»

4.4 Oppsummering

Empirien viser at både ledere og lærere opplever det foregår mye læring i fellesskapet ved skolen og uttrykker læring som et sosialt fenomen, der både dialog og observasjon er sentrale elementer for læring. De vektlegger innholdet i læringsprosessene noe ulikt, samtidig som begge gruppene mener at kvaliteten i møtepunkt og involvering i prosesser er viktige elementer for kollektiv læring.

Kort oppsummert kan de tre hovedkategoriene som virker å ha betydning for kollektiv læring fremstilles i en enkel tabellform:

Hovedfunn	Lærere	Ledere
Læringsprosesser	Indre motivasjon	Ytre motivasjon
	Varierte læringsaktiviteter	Praksisnære tema
	Individuelt fokus	Kollektivt fokus
	Møte kvalitet	Forpliktelse til møter
Dialogen	Uformelle arena	For lite tilbakemeldingskultur
	Observasjon og erfaringsdeling for å få tips til egen praksis	Observasjon og erfaringsdeling for å få tips, samt stille spørsmål og gi tilbakemelding
Involvering	Ønsker å bli mer involvert i skolens satsinger	Personalet er involvert i satsinger
	Hvor skal vi egentlig?	Forpliktelse til å være med

Tabell 1 Hovedfunn fra gruppeintervju

Læringsprosesser preget av relevans og motivasjon er et tydelig funn, som både lærere og ledere anser som viktig for læring. Lærerne er opptatt av læringsarena preget av

variasjon og kvalitet, der de selv gjerne bidrar som møteledere. Lederne mener positive tilbakemeldinger og det å se hver enkelt vil bidra til økt engasjement og motivasjon. Lærerne nevner ikke en gang tilbakemeldinger, ikke fra ledere eller kollegaer.

Et annet sentralt funn er hvor viktig dialogen er for læring. Lærere utvikler sin praksis på bakgrunn av observasjon, tips og innspill fra kollegaer, særlig i uformelle situasjoner. De har et individuelt og praksisnært perspektiv på læring for sin egen del. Lederne er opptatt av læring med refleksjon og tilbakemelding som tilnærming til læring, og har et mer overordna perspektiv på læring for skolen som helhet.

Et annet funn er at selv om både lærere og ledere vektlegger involvering i både satsingsområder og læringsprosesser oppleves dette ulikt. Lederne opplever at lærere blir involvert, men savner noe forpliktelse fra lærernes side til å delta i læringsprosesser som igangsettes og påpeker at de kanskje må være flinkere til å følge opp aksjoner. Lærere derimot uttrykker at de ønsker å bidra, men at de ikke helt har oversikt over skolens satsinger.

Hensikten med studien var å undersøke hvordan lærere og ledere oppfatter kollektiv læring. Jeg vil i neste kapittel drøfte resultatet av intervjuene på bakgrunn av det teoretiske rammeverket presentert tidligere, samt nyere forskning på området.

5 Drøfting

Klev og Levin påpeker at det er endringer i det relasjonelle samspillet som skaper endringer i organisasjonen. (Klev og Levin 2009), og i drøftinga vil jeg undersøke hvordan det relasjonelle samspillet kan være med på å skape kollektiv læring i skolen. I det følgende vil jeg drøfte hvilke faktorer som skaper kollektiv læring og undersøke om lærere og ledere har samme oppfatning av kollektiv læring i skolen. Strukturert gjennom forskningsspørsmålene vil jeg forsøke å finne svaret på hva kollektiv læring innebærer for lærere og ledere.

5.1 Hvilke faktorer er viktige for å få til kollektiv læring?

Irgens utviklingshjul for en skole i bevegelse synliggjør at læring skjer i ulike forum og kan fungere som en strukturell forståelsesramme for læringsprosesser i skolen. Den første delen av drøftinga tar for seg noen faktorer som kan være med på å skape kollektiv læring. Kapittel 4 viste at både læringsprosesser, dialog og involvering er sentrale områder både lærere og ledere er opptatt for å skape læring. Læringsfelleskap forutsetter et miljø preget av tillit og respekt (Stoll et al. 2006) og lederne i studien mener godt arbeidsmiljø er en avgjørende faktor for motivasjon og læring. I tillegg mener de at positive tilbakemeldinger gjør lærere mer motivert til å utvikle seg. Lærerne derimot nevner ikke tilbakemelding fra ledere eller kollega som en læringsfaktor i det hele tatt. Betyr det at ros fra leder ikke har noen betydning for lærernes læring, eller har lærerne en indre motivasjon som gjør ros mindre betydningsfull? Jeg berører ikke dette funnet videre i studien, selv om det hadde vært interessant og undersøkt videre.

5.1.1 Kvalitet i læringsprosesser

Motivasjon er en sterk drivkraft for læring, også hos lærere i studien, der de særlig trekker fram at de har behov for å se nytten i det de skal lære seg. Skaalvik og Skaalvik (2015) henviser til Wigfield m fl (2009) og deres teori om verdier i læringsssituasjonen, der motivasjonen øker når vi ser at verdien av det vi skal jobbe med kommer til nytte. Både ledere og lærere i studien var opptatt av nytteverdi, og det viste seg på hver sine måter i praksis. Lederne mener de legger til rette for praksisnære problemstillinger, problemstillinger som gjerne lærere har etterspurt, mens lærerne ikke alltid opplever problemstillingene som relevant likevel. Denne opplevelse samsvarer med studien til Sølvik og Roland (2022), som finner at lederes intensjon om å skape en kollektiv læringsprosess må erfares av lærerne for at det skal ha noen effekt. Lærerne opplevde at tema på fellesmøter ikke alltid traff dem, det var ikke et behov der og da, som kommentaren om tema i fellesmøter viser: «*Det må være relevant, men noe som meldes som relevant på høsten, fører til at temaet kommer opp i januar, og da brenner det i andre kanaler.*» Sitatet viser et «her og nå-fokus» som lærerne flere ganger i intervjuet uttrykte; det *relevante* betyr praksisnære problemstillinger som oppleves i hverdagen.

Også ekspertgruppa (2016) påpeker at om samhandling i fellesskapet skal få betydning for utviklinga av undervisning, må den oppfattes som meningsfull og relevant av lærerne. Faren er at det som skjer i undervisninga er isolert fra det som skjer ellers i skolen. (Ekspertgruppa 2016, s. 171). Studien viser det foregår bra læring i kollegiet når lærerne føler de har bruk for læringa, når den ikke er pålagt, men noe de selv søker. «*Jeg tror de*

aller fleste hater å bli belært om noe som vi ikke har spurt om,» sier en av lærerne i studien. Lederne i studien mener de prioriterer relevante tema i formelle læringsarena, samtidig som de er opptatt av å utvikle skolen. Lærerne derimot opplevde at tema i formelle møtepunkt ofte var tema som ble bestemt ovenfra. Shavard (2022) fant i sin studie at oppmerksomhet og tidsbruk på konkrete aktiviteter og løsninger ga lærere en følelse av produktivitet og relevans. Hun skriver at det akkurat er den type faglig utvikling som lærere vanligvis påpeker som mest ønskelig; løsningsorientert, med tips og ressurser som kan tas med rett inn i timen, sentrert rundt erfaringsdeling av oppgaver og tiltak «som virker». Irgens utviklingshjul synliggjør behovet for lærernes tid til individuell planlegging. Lærerne har, kanskje naturlig nok, egen arbeidspraksis i synsfeltet, en forventning om at kollektive prosesser skal være relevante og dagsaktuelle for deres praksis. Selv om det er gode grunner for en praksisorientert tilnærming, der individuell læring foregår, vil ikke det automatisk føre til kollektiv læring. I lys av teorier om utvikling av kollektiv praksis i kapittel 2, vet vi at felles utforskende tilnærming til egen og andres praksis kan være med på å skape en kollektiv forståelse. Det nærsynte blikket på læring, der dagsaktualitet vinner, kan nok også forklares med tidspress. Ifølge lærerne i studien opplevde de at stort arbeidstrykk og rapportering i perioder tar overhånd og kan være et hinder for engasjement i kollektivt utviklingsarbeid.

Som jeg har nevnt kan det virke som lærerne i studien forventer at det kollektive utviklingsrommet skal gi de en «her og nå» tilnærming til egen praksis, oppgaver som egentlig tilhører det individuelle utviklingsrommet. Likevel, lærere ønsker relevans knyttet til situasjoner de står i der og da i sin arbeidshverdag og Merok Paulsen (2022) viser til Tronsmo (2021) som kobler det individuelle og kollektive utviklingsrommet sammen når hun forklarer arbeid i fellesskapet som «backstage», en treningsarena der lærere støtter og lærer av hverandre knyttet til oppgaver som foregår «frontstage», altså i møtet med elevene (Riis og Paulsen 2022, s. 228). Dette illustrerer behovet for sammenheng mellom det som foregår i kollektive møtepunkt og det som foregår i møtet med elevene. En praksisnær orientering kan med fordel kobles til kollektiv utvikling hvor treningsarenaen blir møtepunkt for praksis, der også teori og refleksjon er med på å bygge en kollektiv mestringstro, som blant annet skapes av observasjon og utprøving av ny praksis. På den måten kan bruksteorier til hver enkelt avsløres, og gjennom deling og refleksjon kan handlingsteorier endres. Om dette skal bli utfallet kreves det et stramt læringsdesign preget av åpenhet og tillit, i mindre grupper eller team (Riis og Paulsen 2022, s. 107).

5.1.2 Læringsarena

Gjennom intervjuene kom det fram at læreren opplever at store deler av læringa foregår i uformelle møtepunkt, særlig på trinnkontor og i uformelle samtaler. En lærer mente at «*jeg lærer mest av de uformelle samtalene vi har på kontoret*». Dette er viktige uformelle læringsarena og Shavard (2022) påpeker at læring innenfra er mer preget av motivasjon og relevans. Skolens læringsarena er ofte organisert inn mot læring, formalisert med strukturer, tema og ansvarsområder. I iveren etter å skape læring glemmer vi kanskje hvor viktig de uformelle møtepunktene er.

Lederne i studien forventer at lærere skal være forskningsorientert og oppdatert, og de la av og til opp til at artikler eller filmer var forberedelsesmaterieill til møter. Lærerne derimot var ambivalent til denne type forberedelser; en lærer opplevde å ha fått mye ut av møter med forberedelser og gruppearbeid i etterkant, en annen igjen sier: «*Jeg har ikke så mye tru på forbered deg, lese dette før møtet*». Hun ønsker heller noe som er initiert fra lærerne selv, noe hun har behov for. Dette viser at metoden «lærende

møter», der forberedelser er en viktig del av prosessen, ikke nødvendigvis er noe alle lærere får noe igjen for, særlig om tematikken ikke oppleves relevant. Framstillinga viser er en grunnleggende ulik oppfatning av hva som oppfattes som viktig, og kan løses gjennom grundig involvering, som omtales i neste delkapittel.

Lærerne i studien signaliserer at de ønsker innflytelse i formelle læringsarena og ønsket blant annet at møteledelse gikk på omgang. De antok at gjennom å spre ansvaret ville kanskje også møteformen variere og bli mer kreativ. Et slikt distribuert perspektiv aktiverer lærere på en annen måte og stimulerer til engasjement, slik Spillane (2006) påpeker, som nevnt i kapittel 2. Et distribuert initiativ fra lærerne indikerer et engasjement for å bidra til kollektiv læring og Kools og Stoll (2016) fremhever nettopp at distribuert ledelse utvikles gjennom samarbeid og deltakelse. Gode læringsprosesser krever både struktur og kreativitet, og i intervjuet foreslo lærerne mange ideer til variasjon i læringsarena. Det er viktig å ta inn over seg at arrangerte læringsprosesser i skolen gjerne foregår etter endt undervisning, der oppmerksomheten til lærerne enda henger igjen i klasserommet eller i telefonsamtalen som ennå ikke er gjennomført, og med stor sannsynlighet er tankene et annet sted enn i møtet. Gode læringsprosesser kan derfor med fordel tenkes på alternative arena, slik lærerne i studien foreslo; i skolebygget eller utenfor, i friskluft eller på andre nærliggende steder, både for å skape variasjon, men også motivasjon og engasjement for arbeidet. Lederne så positivt på både å spre ansvar i møter og bruke alternative arena i møtetid. «*Da hadde vi bygd relasjoner, hatt en sosial opplevelse og styrket fellesskap og arbeidsmiljø,*» som den ene lederen påpekte. Ledelse av læringsprosesser handler om strukturelle tilrettelegginger, om å skolere lærere til å lære gjennom prosess og dialog og ikke minst om tilrettelegging for at deltakerne bidrar i samtalen med både egne erfaringer, spørsmål og forskning (Sølvik og Roland 2022). Derfor må skoleledere tenke kreativt og i prosess på sine opplæringsarenaer med lærerne, og der formelle læringsarena har struktur, men likevel er uformelle i formen, bygges kollektive opplevelser, som igjen har innvirkning på kollektive læringsprosesser. Der medlemmene klarer å reflektere i fellesskap og slik bli sterkere enn summen av hvert enkeltindivid, der utvikles kollektiv læring (Senge 1991). Samtidig er kunstig kollegialitet (Hargreaves og Fullan 2014) en form for samarbeid der ledere puffer for hardt, og der lærere ikke ser hensikten. Noen møtepunkt krever puff for å skape gode læringsarena, men ledere har samtidig ansvar for at det gir mening for de som deltar.

I samtalen med lærerne nevnte de en faktor som kan hindre kollektiv læring. Lærerne uttrykte frustrasjon rundt møtekultur og gjennomføring på formelle læringsarena. De opplever at enkelte kollega gjentar det andre har sagt, noen kommer med selvfølgeligheter og møtene drar ut i tid, som igjen påvirker motivasjon for neste møte. Opplevelsene har likhetstrekk med møtedogmer (Riis og Paulsen 2022, s. 37-38), som kaller det akilleshælen ved møtekulturen i mange skoler. Møtedogmer representerer mulige hindringer for å få til gode læringsprosesser. Dogmene forklarer noen mønstre som har etablert seg, det kan være at ordet er fritt, at hvem som helst kan si hva som helst, at alle har talerett, eller at alle får snakke ferdig, selv om det de snakker om ikke er i henhold til møteplanen. Det er nettopp slike dogmer som ga lærerne i studien mindre motivasjon til arrangerte møter, de går inn i møtet med en negativ holdning på grunn av tidligere erfaringer, som den ene læreren sa: «*Den lærelysten da, den går jo ned*». Om dogmene får leve fritt kan mange møtedeltakere oppleve at møtene ikke gir verdi for dem og resultatet blir lav motivasjon og lav forpliktelse til møtet (Riis og Paulsen 2022).

En bevisst møteledelse, der møtekultur også kan være en dagsorden, med tydelig agenda og stram styring kan motvirke slik dogmer.

Både lederne og lærerne opplevde at enkelte lærere prioriterte bort eller ikke forberedte seg til møtetid. De hadde inntrykk av at noen lærere «ikke brydde seg» og det kan være flere årsaker til dette. Om det utvikler seg en balkanisert lærerkultur, der undergrupper samarbeider og knytter sin lojalitet til gruppa og ikke til det store fellesskapet kan nettopp likegyldighet være en konsekvens (Hargreaves og Fullan 2014). Som beskrevet i kapittel 2 kan samarbeid på tvers av trinn og utveksling av undervisningspraksis motvirke en slik utvikling, i tillegg til at det øker forståelse for andres undervisning, som igjen kan inspirere og føre til kollektiv læring.

5.1.3 Involvering

Senges (1991) tredje dimensjon om å bygge en felles framtid involverer alle i å lage en felles visjon, som igjen kan øke lysten til å lære.

På spørsmål om hvordan skolen lærer sammen er flere lærere fra studien enige om at det må være en felles avklaring av utviklingsområder. Følelsen av felles visjon er en gjennomgående faktor for å utvikle gode kollektive fellesskap (Kools og Stoll 2016) og i lærerintervjuet kom det fram behov å spørre: «*Hva trenger skolen?*» Dette signaliserer at de ikke har en bevissthet rundt visjonen og målet, enten fordi de ikke har deltatt i slikt arbeid, eller fordi skolen ikke har jobbet med dette. Fravær av et felles fremtidsbilde bekrefter at det for deltakere i en organisasjon er viktig å ha et langsiktig mål å jobbe mot; det gir mening og motivasjon. Sølvik og Roland (2022) påpeker at kollektiv læring kan styrkes ved å bygge en felles visjon, stimulere til vekst i faglige spørsmål, styrke samarbeidskulturen og bygge følelse av ansvarlighet hos medarbeiderne.

I studien påpeker lærerne at alle må se formålet, at Topdown-styring ikke gir motivasjon og at de ønsker medbestemmelse. De opplever altså ikke å ha et eierforhold til satsingsområder. Det er tydelig at lærerne i studien også ønsket en enda tydeligere plan og retning, selv om lederne mener de både har vært med på å definere temaer de ønsker tatt opp i fellesskapet og at planen for møtene er tilgjengelig for alle ansatte. Lederne tror de har involvert lærerne, men lærerne opplever ikke å være nok involvert. Dette samsvarer med Sølvik og Roland (2022) som i sin studie fant at lederes intensjon om å skape en kollektiv læringsprosess må erfares av lærerne for at det skal ha noen effekt.

Profesjonsutvikling innenfra har vært en tydelig satsing gjennom desentralisert kompetanseutvikling de siste årene og nyere norsk forskning signaliserer en forventning om en annen ledelsespraksis enn det som tidligere har vært praktisert og som synliggjøres i ny læreplan (Dahl og Irgens 2023). De etterlyser en tydeligere retning for prinsipper for norske skoleledere, med utgangspunkt i den nordiske modellen med partssamarbeid. Når ny læreplan legger opp til elevenes deltakelse i egne læreprosesser, da er det vel også på sin plass at lærerne er driverne i skolens læringsprosesser?

En av lærerne foreslo å lage en plakat over skolens satsingsområder for å synliggjøre i skolemiljøet hvilke mål skolen arbeidet med inneværende skoleår. Å ha en plan for implementering er et relevant verktøy for å strukturere og lage framdrift i kollektiv utvikling. Sølvik og Roland (2022) viser til at en dynamisk og transparent plan kan hjelpe på å bryte ned skolens visjon til oppnåelige mål og lærere opplever målene som transparente, men også at de var involvert og forpliktet til å utvikle planen videre (Sølvik og Roland 2022).

Gode ledere «*presser på og drar folk med*» (Hargreaves og Fullan 2014) gjennom å trekke lærere inn i spennende arbeid for kollektiv utvikling. Ved å bruke den samskapte modellen til Klev og Levin (2009) som ble presentert i kapittel 2, blir alle lærere involvert i prosessen med å definere utfordringer og dermed engasjert i utvelgelsen av tema. Modellen inviterer i praksis alle i organisasjonen til å definere problemområdet fra starten av og forventer samtidig at alle involverer seg i praktiske handlinger og refleksjon rundt egen praksis. Den samskapte modellen integrerer kommunikative prosesser på ulike arena i en og samme læringsprosess (Klev og Levin 2009) og synliggjør dialogens betydning der hver enkelt lærer får sterkt innvirkning på prosessen. Shavard (2022) finner at lærere fungerer som implementerere av eksterne ideer, og på den andre siden mer som tilskuere i prinsipielle diskusjoner om skoleforbedring. I min studie signaliserer lærere at de ønsker å bli involvert, de vil ikke bare være implementerere eller tilskuere, men initiativtakere. Den samskapte læringsmodellen plasserer lærere i førerposisjon av prosessen, deltakende fra starten, ikke som en passasjer som får plass halvveis til målet, og som ikke helt har oversikt over hvor de skal. Prosessene i modellen kobler sammen det individuelle og kollektive utviklingsrommet i Irgens (2010) utviklingshjul og i spenningsfeltet kan ny læring skapes for organisasjonen. I en samskapt prosess vil lederen måtte slippe taket og styrke egne lærere til å lede seg selv. En samskapt læring gir i så måte lærerne mer innflytelse og medvirkning, samtidig som det også forventer aktiv deltakelse og kritisk blick på egen praksis. Ekspertgruppe for skolebidrag (2021) slår fast at skoler som systematisk vurderer egen praksis og bruker det til å utvikle kvaliteten lykkes best med å forbedre elevenes resultat. Likevel, mangelen på refleksjon bekymret skolelederne i min studie, og skal den samskapte modellen nå sitt potensiale er det viktig at refleksjoner om handlinger blir en sentral del av prosessen. Kvalitet i dialogen er derfor av avgjørende betydning for kollektiv læring.

5.1.4 Dialogen

Selv om samarbeid er avgjørende for lærernes utvikling viser studier at diskusjonen ofte konsentrerer seg om praktiske avklaringer og historier fra klasserommet, og ikke systematisk eksperimentering med nye ideer (Stoll et al. 2006). Lærerne i studien hentet mange ideer fra hverandre og opplevde dette som tips til egen undervisning. Shavard (2022) viser til studier som påpeker at læreres personlig erfaring fra undervisning, ikke forskning, fungerer som eneste kilde til faglig utvikling (Shavard 2022). Hun påpeker også at mulighetene for faglig utvikling ved samarbeid kan være begrenset fordi personlige erfaringer nærmest er en eksklusiv kunnskapsreferanse i diskusjoner, og faglige begrunnelser utenfra ikke vektlegges. Også ekspertgruppa (2016) påpeker at lærerne vektlegger egne erfaringer sterkere enn forskning og at de sjelden diskuterte forskning på egne initiativ (Ekspertgruppa 2016, s. 193). Intervjuene indikerer at lærere har et sosialt kognitivt læringssyn, der de gjennom observasjoner, tips og ideer utvikler seg. Denne forståelsen av læring vektlegger ikke dialogen og samtalen på samme måte som det sosiokulturelle perspektivet, som lederne ser ut til å vektlegge. Dermed vil de også selvsagt vektlegge betydning av dialogen ulikt, noe intervjuene med lærerne og lederne bekrefter. Ved å kontinuerlig evaluere klasseromspraksis og samarbeidsaktiviteter gjennom refleksjon på tvers av lærergrupper hevder Sølvik og Roland (2022) at den kollektive faglige læringa vil øke. Dialoger og prosesser i fellesskapet kan både åpne og lukke for læring og utvikling. Det er nettopp kvaliteten på dialogen som har betydning for prosessen og læringsresultatet. Shavard (2022) advarer og sier at om innhold i møtepunkt begrenses til konkrete elevsaker, tips om hva som fungerer og planlegging av undervisning vil potensialet til profesjonell utvikling i

felleskapet begrenses. Derfor er det essensielt at lærere og skoleledere er oppmerksom på at dialogen deltakere imellom, også i de uformelle møtepunktene, er en viktig kollektiv lærings situasjon, som i mange sammenhenger ikke benyttes bevisst nok. Det bekrefter også at det kollektive utviklingsrommet i utviklingshjulet (Irgens 2010) må ivaretas for å utvikle skolen.

Hargreaves og Fullan (2014) viser til Warren Little(1990) som presenterer ulik grad av samarbeid, der utveksling av ideer og deling av materiell ikke utvikler praksis, men mer opprettholder status quo, mens felles arbeid, planlegging og utforskning av praksis sammen er det som fører til forbedret kvalitet (Hargreaves og Fullan 2014). Lærerne i studien uttrykte at det var vanlig praksis å dele erfaringer, selv om det aldri ble nevnt at de som delte erfaringer fikk noen tilbakemelding eller nysgjerrige spørsmål fra andre. Nettopp fravær av tilbakemelding og refleksjon frustrerte begge lederne, det kan nesten virke som de opplever at erfaringsdeling mer fungerer som monolog enn dialog. Funn fra lærerintervjuet kan til en viss grad bekrefte dette, siden de ikke nevnte tilbakemelding som en faktor i deres læring. Riis og Paulsen (2022) påpeker at i møtepunkt bør samtalen og dialogen være preget av nysgjerrig utforskning av hverandres synspunkt. Likevel, dialogen kan fort bli overfladisk, med logistikk og praktiske løsninger i fokus. Poenget er at dialogen går i dybden, der utforskning og nye ideer tar form. Det er altså ikke bare innholdet i møtepunkt, men like mye måten det snakkes på som påvirker læringsprosessen (Riis og Paulsen 2022).

5.1.5 Oppsummering

Det er mange faktorer som er viktige for å få til kollektiv læring i skolen. I denne studien kommer det fram at *kvaliteten på læringsprosessene* har stor betydning. Lærere har behov for å se nytten i prosessene, de er orientert mot egen praksis og utvikler egen praksis gjennom tips og ideer, både i møtepunkt og gjennom observasjoner. Variasjon i *læringsarena* ser også ut til å være betydningsfull for lærere, i og med at formelle møtepunkt gjerne er lagt til slutten av en skoledag. Variasjon av arena og et distribuert ansvar for formelle læringsarena kan skape engasjement og motivasjon for læring. Samskapt læring gjennom *involvering* og felles forståelse av visjoner og mål er betydningsfull for kollektiv læring. Medvirkning kan føre til interesse og engasjement. Kvaliteten på *dialogen* i formelle og uformelle situasjoner er av avgjørende betydning. Gjennom utallige forskningsprosjekt vet vi at det er et stort læringspotensial i nettopp refleksjon sammen med andre. Kollektiv læring trer da fram som mer enn samarbeidslæring, det er læring som har manifestert seg i organisasjonen, endringer av handlingsteorier, der individuelle bruksteorier er blitt avslørt gjennom observasjon og refleksjon og der læring viser seg som nye handlingsteorier i organisasjonen.

5.2 Hvilken betydning har læreren og skolelederen for kollektiv læring?

I den videre drøftinga trekker jeg frem noen roller i kollektiv læring som er blitt tydelig, både gjennom det teoretiske rammeverket, forskning og resultatene fra intervjuene. Både læreren og skolelederen har hver for seg og sammen, stor betydning for å skape kollektiv læring i skolen. Samtidig som lærere og ledere innehar hver sine roller vil også deres oppfatning av kollektiv læring få betydning for det kollektive potensialet. Tenker de likt om kollektiv læring?

5.2.1 Læreren som proffesjonell

Samarbeid mellom lærere, både gjennom observasjon av praksis, erfaringsdeling og planlegging er naturlige møtepunkt i dagens skole og ny læreplan forventer også et slikt fellesskap: «Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis» (Kunnskapsdepartementet 2017).

Stoll og Kools (2016) definerer profesjonell læring som «*what teachers, support staff and school leaders engage in to stimulate their thinking and professional knowledge and to ensure that their practice is critically informed and up-to-date.*» (Kools og Stoll 2016, s. 4). Dette ansvarlig gjør læreren i de prosessene de deltar i, der både tidligere erfaring, men også forskning, er den del av den referanseramma som de utvikler sin praksis gjennom.

I intervju med lærere kommer det fram at de gjennom samtaler, på både formelle og uformelle arena, blir inspirert, får ideer og justerer egen praksis. Det er ei tydelig praktisk tilnærming, der hver enkelt henter inspirasjon fra andre som de igjen kan bruke videre i egen undervisning. Sosial kognitiv teori står altså sterkt for læreren, der de gjennom erfaring og observasjon lærer av andre. Erfaringsdeling av undervisningstips ble verdsatt av lærerne, de hentet mye inspirasjon om andre sin beste praksis, og i så måte ville gjøre den til sin neste praksis. Den profesjonelle kapital handler nettopp om engasjement for den beste praksis, akkurat slik lærerne er opptatt av å dele med hverandre. «*Profesjonell kapital handler om at fellesskap av lærere anvender den beste og den neste praksis sammen*» (Hargreaves og Fullan 2014, s. 73) Flere studier, blant annet fra Louise Stoll (2006) forteller at selv om lærerne får rom til samarbeid, blir innholdet ofte konsentrert om konkrete undervisningstips, logistikk og hjelpesøkende tema og sjelden settes søkelys på teoretisk baserte diskusjoner og eksperimentering med nye ideer (Stoll et al. 2006). Mine funn samsvarer med funn fra norske studier (Ekspertgruppa 2016, Shavard 2022, Sølvik og Roland 2022), som finner at lærere har et her-og-nå perspektiv på læring, der de er opptatt av hva som fungerer i klasserommet og ønsker dialog med andre lærere om det som er relevant for deres elevgruppe. En justering av praksis uten å gå i dybden og undersøke underliggende faktorer kjennetegner enkeltkretslæring, som jeg forklarte i kapittel 2. I mange tilfeller er det behov å gå i dybden og stille utforskende spørsmål til praksis, og i så måte utfordre praksis og drive dobbeltkretslæring.

I min studie virket det derimot ikke som vanlig praksis å stille reflekterende spørsmål om undervisningsopplegg som ble presentert og heller ikke ble det nevnt at noen fikk tilbakemelding på undervisningstips eller observasjoner som ble gjort. Dette er også noe Hargreaves og Fullan henviser til når det kommer til samarbeid: «*Det kan virke som enkelte lærere heller vil beundre hverandres undervisningsopplegg enn å stille vriene spørsmål om hva som har god og hva som har dårlig effekt på elever*» (Hargreaves og Fullan 2014, s. 69). De fremholder at å undervise som en proff innebærer lærere som virkelig prøver å bli bedre og som underviser dagens elever slik at de blir forberedt på morgendagens verden (Hargreaves og Fullan 2014). De hevder til og med at om du ikke kritisk forbedrer egen praksis vil du kun være en entusiastisk amatør. Dette sammenfaller med forskning til Shavard (2022), hun finner at det faglige samarbeidet i små og store profesjonsfellesskap ikke har et profesjonelt nok preg og dermed ikke nødvendigvis fører til mer læring og utvikling. Ekspertgruppa (2016) finner også at det ikke er vanlig at lærere vurderer andre sin praksis eller gir tilbakemeldinger, i alle fall om dette ikke er avtalt på forhånd (Ekspertgruppa 2016, s. 187). Også Riis og Paulsen

(2022) påpeker at kvaliteten på dialogen på formelle og uformelle arena er avgjørende for hvilket utbytte deltakerne får og synliggjør hvilket ansvar hver enkelt har. Lærerne har dermed et større ansvar i samtalen enn de kanskje tror. Det kan virke som at læringspotensialet dermed ikke blir utnyttet til fulle, i og med at hovedvekta legges på nåværende praksis ved skolen og finjusteringer av denne. Den sosiale kapitalen utvikles gjennom dialog og debatt og siden den fungerer som drivstoff og samtidig gir tilgang på andre sin humankapital er kvaliteten på relasjonene og dialogen av ekstra stor betydning (Hargreaves og Fullan 2014).

Nettopp kvaliteten på samtalen i læringsfellesskapet er avgjørende for kunnskapsutvikling. En utforskende tilnærming til samtalen, hvor det brukes nok tid på diskusjon er viktig (Elstad og Helstad 2014). Observasjon av hverandres praksis kan føre til en felles forståelse av beste praksis, bruksteorier kan avdekkes og tillitsfulle relasjoner skape tettere forståelse mellom lærerne. Om de i tillegg utfordrer hverandres antakelser og reflektere over egen praksis beveger de seg fra enkeltkretslæring til dobbeltkretslæring som vil kunne bidra til økt kollektiv læring i organisasjonen.

Oppsummert viser funnene at lærerne lærer sammen med andre, gjennom samtaler og observasjon i ulike prosesser i læringsfellesskapet, de lærer for sin egen del og det kan virke som at kollektiv læring innebærer å lære i og av det kollektive fellesskapet ved skolen.

5.2.2 Læreren som medskaper

Lærerne i studien signaliserer at de ønsker å være involvert i skolens utviklingsarbeid, noe dette sitatet formidler: «*Alle må se formålet med det vi jobber med. Topdown-styring gir ikke motivasjon, vi må få være med å bestemme selv.*»

Lærerne signaliserte at de ikke har et tydelig eierforhold til skolens satsinger og at de ønsker medbestemmelse. Medvirkning gir et større eierforhold til arbeidet; om de som skal realisere endringene også er de som har formet løsningene øker både motivasjonen og lysten til å få til endringa (Klev og Levin 2009). Som medskaper i egen skole vil lærere bli både ansvarliggjort og involvert og dermed også mer engasjert i den kollektive læringa ved skolen. Gjennom samskaping og involvering får lærerne en annen rolle enn de tradisjonelt har hatt i norsk skole. Selv ny læreplan legger opp til at «*skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling.*» (Kunnskapsdepartementet 2017). Denne forståelsen, som setter lærerne på sidelinja, er ikke i overenstemmelse med flere forskningsresultat jeg tidligere har vist til (Dahl og Irgens 2021, Ertsås og Irgens 2021, Sølvi og Roland 2022). Sluttrapporten fra ekspertgruppe for skolebidrag (2021) viser også at i de skolene som lykkes, der er det lærerne som driver utviklingsarbeidet i nært samarbeid med elevene, og hvor ledelsen er tett på prosessene. Et sikt distribuert perspektiv vil sikre lærernes engasjement og aktiv deltakelse i skolebasert faglig utvikling (Kools og Stoll 2016).

Lærerne i studien ønsker å bidra på ulike læringsarena i fellesskapet, både å definere innhold og å lede formelle læringsprosesser. Dette viser at de har en interesse og motivasjon til å være med på skolens kollektive prosesser og tyder på engasjement for læring. Samtidig forventer lærerne at utviklingsområder ved skolen skal være relevant for deres hverdag. Problemet med deres ensidige oppmerksomhet mot egen praksis blir ei utfordring knyttet til kollektiv læring som blir vanskelig å innfri. Shavard (2022) finner i sitt arbeid at faglig drøfting i lærersamarbeid må stamme fra konkrete problemstillinger som lærerne selv er opptatt av, og at det må forankres i noe som kan utprøves i

klasserommet. En vel så interessant vinkling er at en skole i bevegelse (Irgens 2010) ikke kan ha oppmerksomhet kun de individuelle rommene, altså i de konkrete arbeidsoppgavene som hverdagen drar lærerne inn i. Om lærere skal være med på å lede utviklingsprosesser og få til en kollektiv læring er det nødvendig å utvikle seg sammen, se på ny praksis, ny forskning og dermed også oppholde seg i de kollektive rommene i utviklingshjulet. Modellen tar ikke høyde for at lærere og ledere kan legge ulik forståelse i begrepet læring, som igjen kan føre til utfordringer knyttet til hvordan ansatte i skolen forstår hjulet. Det vil derfor være av avgjørende betydning at lærere løfter blikket og er med på å lede utviklingsprosesser med inspirasjon fra kollegaer, andre skoler og forskning, noe også Shavard (2022) fant i sin studie.

Ved bruk av den samskapte læringsmodellen inviteres læreren inn i alle prosessene, læreren blir initiativtaker på linje med lederne, der de også har et ansvar for å gjennomføre handlinger i sitt praksisfelt og reflektere over handlingene for å skape framtidig læring.

Som aktive deltakere i samskaping, både for å definere visjon og mål, men også aktive aktører på å forme læringsarenaer og læringsprosesser vil lærere fungere om ledere av utviklingsprosesser sammen med lederne.

5.2.3 Lederen som designer

Lederne i studien ser også dialog og erfaringsdeling som aktiviteter for å hente inspirasjon, i tillegg til å være en mulighet for å planlegge, gi tilbakemeldinger og stille undrende spørsmål til gjennomførte aktiviteter. I samtalen med lærere og ledere ble det synlig at lærerne hadde et praktisk perspektiv, mens lederne gjennom å vektlegge utforskning, hadde et mer utviklende perspektiv, der samtalen og dialogen var en bærende forståelse for læring. Sosiokulturell læringsteori virker dermed gjennomgående for ledernes syn på læring.

Bevisste valg av gode arenaer for læring er nøkkelen til gode prosesser, hevder Klev og Levin (2009), som mener lederen må ha kjennskap til ulike arena og samtidig vite hvilken effekt de har på deltakelse. Bruk av ulike læringsdesign for å variere møtepunkt var et tydelig signal fra lærerne i studien, både med tanke på tidspunkt, variert bruk av fysiske arena og innhold i læringsprosessene. Når det kommer til innhold av læringsprosesser, var lederne helt klare: Fravær av tilbakemeldinger og refleksive spørsmål i dialogen mellom lærere var til stor frustrasjon. Gjennom tilrettelagte arena for samarbeid forventet de at lærerne, slik de gjør i klasserommet med sine elever, stiller hverandre undrende spørsmål og utvider sin kompetanse. De innser derimot at skolen ikke har noen kultur for å gi hverandre tilbakemelding. Deltakerne i fellesskapet må altså lære seg dette, og da har nettopp lederne et stort ansvar for å legge til rette for lærende møtepunkt. Sølvik og Roland (2022) er opptatt av kvaliteten på læringsprosessene og påpeker at potensialet for samarbeid på et dypere nivå avhenger blant annet av den strukturelle tilrettelegginga av læringsprosesser. For å navigere og lede profesjonelle læringsprosesser trenger ledere å forstå både hva som skal læres, men også endringsprosessen, altså hvordan lære. (Sølvik og Roland 2022). Shavard (2022) mener at spørsmålstillinger til samarbeidsoppgaver, en «dytt» til å se forbi det lærere allerede vet og kan, forskning eller faglig påfyll fra andre som jobber ved skolen, kan være innfallsvinkler til bevissthet rundt læring. Ledere har altså et stort ansvar med å designe prosesser og læringsarenaer for kommunikasjon som fremmer felles læring (Klev og Levin 2009, s. 78). Selv om skolen flytter oppmerksomheten til Irgens kollektive

utviklingsrom, vil det likevel kreve bevisst styring fra skoleledelsen for å få til innhold i prosesser og et konstruktivt og meningsfylt fellesskap. Det er derfor ikke nok at det designes læringsarena, og heller ikke at det er satt en agenda for møtet. Den nye lærerrollen, med utstrakt bruk av samarbeid er forholdsvis ferskt og skoleledere må kanskje ta inn over seg at lærere også må lære å lære, sammen.

Formelle læringsarena som ledere gjerne designer, må ikke bli påtvunget, men kan fort bli det i en iver etter å få til samarbeid og utvikling. Kunstig kollegialitet fører til frustrasjon for lærere og samarbeid kan risikere å bli en byrde mer enn hjelp (Hargreaves og Fullan 2014). En annen variant er arrangert kollegialitet, der samarbeid derimot kommer til nytte og bidrar til forståelse, såkalte «puff» for å utvikle, mens kunstig kollegialitet er uekte og kontrollerende samarbeid, kraftigere dytt som oppleves påtvunget. Om lederen lykkes med å skape aktive og engasjerte deltakere i en læringsarena er det større sjanse for at hver enkelt, men også gruppa lærer slik at det kan brukes videre i relevante situasjoner (Riis og Paulsen 2022). De påpeker at som fasilitator er det viktig at lederen har en bevissthet rundt egen rolle og målet med møtet. I medskapingsprosesser kreves det styring og tydelige beskjeder for å få prosessen effektiv og givende for deltakerne.

5.2.4 Lederen som brobygger

Gjennom å mobilisere involvering blir de ansatte aktive deltakere i utviklingsarbeidet (Klev og Levin 2009). En samskapt læring gjør lederne til deltakere på linje med lærerne, og lederne mister på den måten kontrollen på prosessene som settes i gang. Distribuert lederskap er dermed en naturlig lederpraksis, der lærere får større ansvar, blant annet for formelle læringsarena, slik funn i denne studien indikerer. Gjennom å fordele ansvar i skoleorganisasjonen, både til å planlegge og lede møter og å være involvert i skolens visjoner og mål, kan det gi både støtte og næring til samarbeid mellom lærere. Dahl og Irgens (2023) stiller spørsmål om ny læreplan er tydelig nok når det kommer til medvirkende ledelse, og etterlyser hva som skal kjennetegne ledelse i norsk skole framover. Funn fra denne studien tyder på at det distribuerte perspektivet kan dyrkes enda mer.

Tilbakemeldingene fra lærerne i intervjuet signaliserte at det ikke var nok at noen lærere blir involvert i utviklingsgruppe for å forberede prosesser i kollegiet. De opplevde at resten av kollegiet ikke ble godt nok involvert og fikk dermed mindre motivasjon og engasjement for prosessene enn de lærerne som satt i utviklingsgruppa. Samtidig mente lederne i studien at lærerne i utviklingsgruppa representerte kollegiet, og dermed fungerte som deres talsperson inn i planlegging av utviklingsarbeid. Det kommer tydelig fram at lærerne ikke opplever å være like mye involvert som de ønsker, samtidig som lederne opplever at lærerne faktisk er involvert. Funnet samsvarer med funn fra andre studier (Sølvik og Roland 2022); det er et sprik mellom gode lederintensjoner og det lærerne erfarer. Dette viser at lederne må være ekstra bevisst hva involvering innebærer i praksis. Handlingsteoriene til Argyris og Schön (1978) kan være med på å avdekke bruksteorier slik at ledere blir oppmerksomme på hvordan virkeligheten oppfattes av lærerne. Model II-adferd legger til rette for transparente handlingsstrategier og åpenhet rundt beslutninger. Riis og Paulsen (2022) påpeker at ledere som er bevisst sine handlingsteorier kan bruke dette til å bygge tillit og ta gode beslutninger i organisasjonen gjennom utforskende samtaler og observasjon. Dette innebærer at lederne også har et utforskende blikk på egen praksis med mål om å avdekke egne bruksteorier, der de observerer hverandre og gir hverandre tilbakemelding.

Sølvik og Roland (2022) fant at mangel på lærerinvolvering er en mulig barriere for kollektiv læring. En nøkkelfaktor som påvirker kollektiv læring er samspill og fordelt ansvar mellom lærere og ledelse, der skolelederne anerkjenner lærernes ideer, samtidig som det kommuniseres en klar kollektiv retning. Resultatet er da en balanse mellom ovenfra og ned- initiativ og distribuert ledelse som sikrer lærernes engasjement og kollektiv faglig utvikling. På den måten ivaretar vi spørsmålet fra en av lærerne: «Kanskje vi må starte med hva vi har behov for og hva skolen vår trenger?» Den samskapte læringsmodellen er et konkret verktøy for å skape engasjement og involverte lærere. Potensialet for å oppnå kollektiv profesjonell læring i skolen dukker opp hvis kollektive mål blir operasjonalisert i begynnelsen av et initiativ fordi det gjør ledere i stand til å overvåke en delt retning og legge til rette for felles forståelse, forventninger og engasjement i organisasjonen, lik den samskapte læringsmodellen legger opp til. Samtidig påpeker både lærere i studien og Sølvik og Roland (2022) at en oversiktlig plan for arbeidet ved skolen, laget i fellesskap, er med på å motivere de ansatte til engasjement for læring.

5.2.5 Oppsummering

I kollektive læringsprosesser har både læreren og lederen en betydningsfull rolle. I tabell 2 presenteres en oppsummert og idealtypisk framstilling av lærerens og lederens betydning for kollektiv læring i skolen.

Læreren		Lederen		
Læringssyn	Sosialt kognitivt		Sosiokulturelt	
Optikk	Nærsynt		Overordnet	
Roller	Profesjonell	Medskaper	Designer	Brobygger
Handlinger	Gjennom samtaler ha en utforskende tilnærming til egen og andres praksis	Heve blikket og involvere seg i faglige drøftinger og samskapte prosesser	Gjennom god struktur og spørsmål fasilitere kvalitet i dialoger og prosesser	Ved distribuert perspektiv involvere til samskaping med en tydelig plan for prosessene

Tabell 2 Lærerens og lederens roller i kollektiv læring

De to første radene baserer seg på resultat fra intervjuene. De to siste radene indikerer hvilke roller og handlinger som er viktige for å skape kollektiv læring. Vi finner trekk av rollene i empirien og gjennom drøftinga trekker jeg fram disse som sentrale roller. Lederen har et sosiokulturelt perspektiv på læring og vektlegger at læring skjer i dialog og samspill. De ser med et overordnet blikk på læring, der læring handler om skolens utvikling og endring av praksis. Lærerne har et sosialt kognitivt perspektiv på læring, der observasjon og deling av praksis er inngangen til læring. De har et nærsynt blikk; læring handler om deres individuelle læringsprosesser i fellesskapet. Konklusjonen av studien er at lærere og ledere oppfatter kollektiv læring ulikt. Begge gruppene ønsker prosesser med høy grad av involvering og samskaping. Samtidig fører deres ulike syn på læring også til ulik forventning om hva læringsprosesser, og særlig dialogen i det profesjonelle læringsfellesskapet består av. Om lærere inntar rollen som profesjonell og som medskaper, og lederne som designer og som brobygger vil potensialet til at de sammen kan reflektere over både læringssyn og visjoner for skolen og i samskapte prosesser øke den kollektive læringa på skolen.

6 Oppsummering

Formålet med studien var å få kjennskap til både læreres og leders perspektiv på læring og undersøke hvilken betydning de hver for seg og sammen har på kollektiv læring. Hovedproblemstillinga var hva kollektiv læring innebærer for lærere og ledere i skolen og i denne oppsummeringa skal jeg forsøke å trekke noen konklusjoner. I studien har jeg ved bruk av kvalitative gruppeintervju forsøkt å finne viktige faktorer for å få til kollektiv læring i skolen og har undersøkt hvilken betydning læreren og lederen har for å få til kollektiv læring.

Det første forskningsspørsmålet i studien var hvilke faktorer som er viktige for å få til kollektiv læring i praksis. I studien finner jeg særlig tre faktorer som har betydning. Det viser seg at *kvaliteten på læringsprosessene*, *kvaliteten på dialogen* og *involvering* av alle ansatte er betydningsfull for å skape kollektiv læring og funnene presenteres kort.

Ett av de sentrale funnene i studien er at kvaliteten i læringsprosesser ser ut til å være en avgjørende faktor for læring. Analysen viser at læringsarenaer er en viktig rammefaktor, der innholdet i både formelle og uformelle møtepunkt spiller en avgjørende rolle for resultat av læringsprosesser for både lærere og ledere. For å skape kollektiv læring har møtekultur, variasjon av arena og nytteverdien av temaer avgjørende betydning for lærernes læring. Det kan virke som at motivasjon for læring til syvende og sist egentlig handler om den individuelle læringa hver enkelt lærer sitter igjen med etter å ha deltatt på en læringsarena. Lærere forstår altså læring som individuell praksisendring inspirert i det kollektive rom. Lederne oppfatter derimot læring i fellesskapet som læring for skolen, en kollektiv oppfatning og utvikling av felles og ny praksis. Dette samsvarer med Hargreaves og Fullan (2014) og deres perspektiv på profesjonell kapital og utvikling av den beste praksis og den neste praksis sammen. Derfor er det gode grunner til å hevde at kollektiv læring for lærere innebærer at de ved å delta i læringsprosesser i fellesskap øker sin kompetanse, et mer individuelt blikk på læring. Ledere forstår derimot læring som endring i skolens hukommelse og praksis, som innebærer at skolen øker sin kompetanse ved å dele undervisningstips og reflektere sammen, et mer overordnet blikk. Mange har framsnakkert begrepet læringsfellesskap (Stoll et al. 2006, Aas 2013, Hargreaves og Fullan 2014), men jeg finner ikke noen forskning som tar høyde for at lærere og ledere kan ha forskjellig forståelse for læringsbegrepet. Et hovedfunn i denne studien er derfor at lærere og ledere oppfatter kollektiv læring ulikt. En aktuell problemstilling for videre forskning på feltet kan være å undersøke hvordan lærere og ledere på andre skoler oppfatter kollektiv læring, i og med at min studie kun henter empiri fra en skole.

Ett annet funn, som utgjør den andre sentrale faktoren som kan bidra til å utvikle kollektiv læring er kvaliteten på dialogen. Dialogen viser seg å være avgjørende for læringsutbytte, der nysgjerrig utforskning av hverandres synspunkt påvirker læringsprosessen positivt (Riis og Paulsen 2022). Refleksjon rundt egen og andres undervisning og kritisk blikk på egen praksis ser fortsatt ut til å spille en for liten rolle i det relasjonelle samspillet lærere imellom. Dette funnet stemmer overens med det Shavard (2022) finner i sin studie, nemlig at det er for lite faglighet i dialogen i skolen og

at det er nødvendig med et mer overordnet blikk på egen praksis. Riis og Paulsen (2022) hevder at dialog som preges av nysgjerrig utforskning av egen og andres praksis er en forutsetning for kollektiv læring og i min studie konkluderer jeg med at det ser ut som intensjonen med dialogen vektlegges ulikt for lærere og ledere. Lærere oppfatter dialogen som en mulig inngang til gode ideer til egen praksis, mens lederne ser på dialogen som en utforskende tilnærming i samtalen; en mulighet til å både få, men også å gi tilbakemeldinger og stille undrende spørsmål til hverandres praksis. Med utgangspunkt i intervjuene er dette likevel logisk sett i lys av at lærere og ledere har ulike læringssyn, og av den grunn også vektlegger dialogen ulikt.

Det tredje funnet som ser ut til å ha en stor betydning for å få til kollektiv læring er å involvere lærere i prosesser, visjoner og mål. Lærere ønsker å bli involvert i skolens satsingsområder og mål og selv om lederne i studien mener de har involvert lærere, oppleves ikke dette nødvendigvis i praksis av lærerne. Dette funnet samsvarer med studien til Sølvi og Roland (2022), som fant at skolelederens intensjoner ikke alltid oppleves av lærere. De mener dette viser kompleksiteten i arbeidet med å skape gode kollektive læringsprosesser. I formelle læringsarena kan lærere med fordel ansvarliggjøres og lede prosesser; det skaper engasjement, variasjon og læring for fellesskapet. Jeg ser dette i sammenheng med det som blant annet Stoll et al. (2006) påpeker, nemlig at også lærere kan ta ansvar for utviklingsarbeid i skolen. Om skoleledere involverer lærerne til deltakelse og inviterer de med i arbeidet med å skape visjoner, så bevisstgjøres også formålet med skolen for alle, og gjennom ansvar for læringsprosesser løftes blikket til et mer overordnet perspektiv som gir større mulighet for kollektiv læring.

Det andre forskningsspørsmålet var hvilken betydning læren og skolelederen har i arbeidet med kollektiv læring i skolen og i drøftinga fremhever jeg fire roller som kan bidra til kollektiv læring. Funnet tyder på at læreren har en viktig rolle som *profesjonell*. Som profesjonell løfter læreren blikket fra daglig praksis i klasserommet, drøfter begreper, utfordrer egne og andres antakelser og henter innspill fra blant annet forskning. I dialogen med kollegaer henter den profesjonelle læreren inspirasjon fra flere hold for å finne den beste og neste praksis og slik utvikles profesjonalitet (Hargreaves og Fullan 2014).

Et annet funn viser at gjennom rollen som *medskaper* bidrar læreren med faglige innspill i læringsprosesser og får ansvar på formelle læringsarena i skolen. På den måten blir læreren mer involvert og engasjert i skolens læringsarbeid. Når læreren deltar i fellesskapet med samskaping av visjoner og mål, er med på å sette relevante problemstillinger på dagsorden og får ansvar for formelle læringsarena øker mulighetene for både engasjement og kollektiv læring (Kools og Stoll 2016).

Lederen som en *designer* for læringsprosesser utgjør også et sentralt funn. Lederen har ansvaret for å skape gode relasjoner og tillit i organisasjonen og må bruke både varierte læringsarenaer og ulike læringsdesign i fellesskapet. Dette samsvarer med annen forskning som peker på at lederen må ta inn over seg ansvaret for bevisstgjøre læreren om kvalitet på dialogen gjennom spørsmålsstillinger, formidle struktur for samarbeid og ha tett oppfølging av læringsprosesser (Shavard 2022, Sølvi og Roland 2022). Med sitt overordnet blikk på læring er det likevel viktig at lederen ikke mister hverdagen av synet; de praksisnære utfordringene må være representert i skolens kollektive

læringsprosesser. Som Klev og Levin (2009) påpeker; gjennom gode læringsdesign kan læringsarenaer for kommunikasjon fremme kollektiv læring.

Det siste funnet jeg presenterer er lederen som *brobygger*. Ved at lederen involverer læreren i utviklingsprosesser, visjoner og mål skaper det oversikt og medskapning av læring, noe som samsvarer med Senge (1991) sin tredje dimensjon, og også noe Sølvik og Roland (2022) konkluderer med i sin studie. Gjennom et distribuert lederskap inviterer lederen læreren til å lede læringsprosesser på formelle læringsarena og involverer de til i å medvirke og å sette agenda. En konkret metode er den samskapte læringsmodellen (Klev og Levin 2009) som legger opp til å skape involvering, praksisnære aksjoner og refleksjon over egen og andres praksis.

Målet med studien var å finne ut hva kollektiv læring innebar for lærere og ledere. Mitt hovedfunn er at kollektiv læring betyr noe annet for lærere enn for ledere. Videre finner jeg at de har ulike læringssyn og derfor også vektlegger dialogen ulikt. De viktigste funnene videre viser at kvalitet i dialoger, distribuert ledelse og involvering i læreprosesser og mål er sentrale faktorer for å skape kollektiv læring for hele skolen. Flere norske studier de siste årene viser lignende konklusjoner (Dahl og Irgens 2021, Shavard 2022, Sølvik og Roland 2022), men jeg finner ikke at noen har undersøkt hva lærere og ledere legger i begrepet kollektiv læring. Det kunne derfor vært interessant å undersøke om mine funn rundt ulik forståelse av kollektiv læring sammenfaller med andre skoler. En alternativ vinkel for å forstå kollektiv læring er gjennom Hargreaves og Fullan (2014) sitt begrep *kollektivt ansvar*; er det sammenheng mellom kollektiv læring og kollektivt ansvar? En svakhet ved denne studien er at den kun er gjennomført på en skole, og validiteten må derfor vurderes.

Selv om lederen skal legge til rette for gode prosesser på ulike læringsarena og invitere læreren til samskapning, er kanskje lærerens betydning underkommunisert og lite vektlagt. Læreren er den som deltar i de fleste prosessene og som dermed er mest involvert på læringsarenaer. Studien viser at lærerens samspill og dialog i læringsprosesser er av stor betydning, der både en utforskende tilnærming til egen og andres praksis, samt bruk av forskning, og ikke bare egen erfaring som kilde til faglig utvikling (Shavard 2022) vil kunne skape økt kollektiv læring. Læreren får på den måten en større forståelse for andres undervisningspraksis, som igjen kan inspirere og utvikle egen praksis, eller sagt med (Hargreaves og Fullan 2014); de sprer den beste praksis og utvikler neste praksis. Enkeltlærerens læring er viktig, men den vokser ut av det kollektive (Aas 2013), der skolelederen spiller en avgjørende rolle som designer og brobygger i de kollektive læringsprosessene sammen med den profesjonelle og medskapende læreren.

Litteraturliste

- Aas, Marit. 2013. *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aas, Marit og Kirsten Foshaug Vennebo. 2021. *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Befring, Edvard. 2020. *Sentrale forskningsmetoder : med etikk og statistikk*. 2. utgave. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Buch, Anders. 2002. *Social læringsteori*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Dahl, Thomas. 2015. "Konflikt, samarbeid, tid: Hvordan gjøre Elias Rukla til en kunnskapsarbeider?" *Bedre skole* (1) 2015:73-78.
- Dahl, Thomas og Eirik J Irgens. 2021. "Making Schools into Learning Organizations– Building Capacity for Organizational Learning Through National Competence Programs." *Current Practices in Workplace and Organizational Learning: Revisiting the Classics and Advancing Knowledge*:185-201.
- Dahl, Thomas og Eirik J Irgens. 2023. "Nytt kunnskapsløft- gammel ledelsestenking?" *Bedre skole* (1) 2023: 55-57.
- DuFour, Richard og Robert J. Marzano. 2011. *Leaders of learning : how district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, Ind: Solution Tree Press.
- Ekspertgruppa. 2016. *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ekspertgruppe for skolebidrag. 2021. *En skole for vår tid*. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/contentassets/0f38964bb67f4259b74967911799bdac/en-skole-for-var-tid_v5.pdf.
- Elstad, Eyvind og Kristin Helstad. 2014. *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertsås, T.I. & Irgens, E.J. (2014) "Fra individuell erfaring til felles kunnskap: Når kompetanseutvikling er virkemiddel for å skape bedre skoler". I M.B. Postholm (red.), *Ledelse og læring i skolen*:155-174. Oslo. Universitetsforlaget.
- Ertsås, Turid I og Eirik J Irgens. 2021. "Developing organizational knowledge in schools: The role of theory and theorizing in collective capacity building." *Journal of educational change*:1-24.
- Folkestad, Helge. 2000. "Om å gjøre grounded theory." *Nyhedsbrev Center for kvalitativ metodeutvikling, Psykologisk institut, Aarhus Universitet*:3-14.

- Fullan, Michael. 2014. *Å dra i samme retning : et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hargreaves, Andy og Michael Fullan. 2014. *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler : hva er nødvendig lærerkapital?*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Irgens, Eirik J. 2010. *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Irgens, Eirik J. 2016. *Skolen : organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, Dag Ingvar. 2005. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Klev, Roger og Morten Levin. 2009. *Forandring som praksis : Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kools, Marco og Louise Stoll. 2016. "What makes a school a learning organisation?". doi: <https://doi.org/10.1787/19939019>.
- Kunnskapsdepartementet. 2017. Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen.
- Lillejord, Sølvi. 2003. *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, Sølvi og Kristin Børte. 2020. "Trapped between accountability and professional learning? School leaders and teacher evaluation." *Professional development in education* no. 46 (2):274-291.
- OECD. 2016. "School leadership for learning: Insights from TALIS 2013.". TALIS. OECD Publishing. Paris.
- OECD. 2020. *TALIS 2018 Results (Volume II)*. "Teachers and School Leaders as Valued Professionals". TALIS. OECD Publishing. Paris.
- Postholm, May Britt. 2010. *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, May Britt og Tom Tiller. 2014. *Profesjonsrettet pedagogikk 8-13*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Riis, Pål og Jan Merok Paulsen. 2022. *Ledelse som praksis : å utvikle skolen gjennom lærende møter og prosesser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Senge, Peter M. 1991. *Den femte disiplin : kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Hjemmets bokforlag.

- Shavard, Galina. 2022. "From school improvement to student cases: teacher collaborative work as a context for professional development." *Professional development in education* no. 48 (3):493-505.
- Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik. 2015. *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik. 2021. *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stoll, Louise, Ray Bolam, Agnes McMahon, Mike Wallace og Sally Thoma. 2006. "Professional Learning Communities: A Review of the Literature." *Journal of Educational Change* no. 7 (4):221-258. doi: 10.1007/s10833-006-0001-8.
- Sølvik, Randi M og Pål Roland. 2022. "Teachers' and principals' diverse experiences expand the understanding of how to lead collective professional learning among teachers." *International journal of leadership in education*:1-24.
- Thagaard, Tove. 2018. *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder*. 5. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2 Forespørsel om å delta

Vedlegg 3 Intervjuguide

