

## Forord

At jeg i 2021 skulle levere masteroppgave i skoleledelse var ikke i mine tanker da jeg startet opp på rektorskolen høsten 2016. Jeg startet i jobben som rektor høsten 2015, etter at jeg har jobbet på ved denne barneskolen siden 2002. Jeg kjente behovet etter å få mer kunnskaper om ledelse, innblikk i teorier og hvordan en organisasjon er i utvikling.

Etter jeg var ferdig på rektorskolen og følte at jeg hadde lært mye, ble jeg trigget av å lære enda mer. Jeg startet opp igjen høsten 2018 med masteroppgaven. Jeg stilte meg spørsmålet om jeg orket dette, og om jeg ville bli en bedre rektor av å gå masterstudiet. Jeg startet opp og kom godt inn i miljøet med mine medstudenter og gode forelesere ved NTNU.

Her er jeg våren 2021 og 51 år gammel.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder ved NTNU, Anne Berit Emstad. Gleden over å ha deg som veileder har vært en stor motivator og drivkraft gjennom arbeidet med masteroppgaven. Med dine reflekterende spørsmål, gode faglige veiledninger, motiverende dialog og gode tips har du ledet meg til målet.

Forskningsdeltakerne mine, som villig lot meg ta del i deres tanker og erfaringer i forhold til utvikling av profesjonsfellesskapet og innføring av fagfornyelsen, fortjener alle en stor takk.

Mine medstudenter vil jeg takke for godt følge og samhold. Dere har gitt meg mange gode tilbakemeldinger og vært en oppmuntrende og god samtalepart gjennom studiet.

Den største takken går til min familie og spesielt Svein Ove som har støttet meg gjennom fire års studier ved NTNU. Takk for tålmodigheten og oppmuntringen på veien fremover til fullføringen av denne masteroppgaven.

Selbu, juni 2021

Gunn Heidi Dyrdal

## Sammendrag

Tema for denne studien er rektors utvikling av profesjonsfellesskapet og fagfornyelsen. Et tema som er svært aktuelt i dag, der samfunnet er i rask endring. Den største og viktigste oppgaven for fremtidige rektorer vil være ledelse av endring. Det stilles andre krav til både rektorer og lærere i dag enn for noen år tilbake. Nå har den norske skole stått midt i en fornyelse av læreplanverket, fra august 2020 trådte LK20 i kraft i de norske skoler. Det nye læreplanverket omtales ofte som fagfornyelsen, der Overordnet del er ny og det er fornying i alle fag. Gjennom fagfornyelsen og Overordnet del legges det mer vekt på profesjonsfellesskapet i skolen. Med dette som bakgrunn har jeg i min studie tatt utgangspunkt i denne problemstillingen: *Hvordan tilrettelegger rektor for utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen når fagfornyelsen skal realiseres?*

For å utdype problemstillingen har jeg brukt følgende forskningsspørsmål:

1. Hva legger rektor vekt på i utvikling av skolens profesjonsfellesskap?
2. Hvilke prosesser er gjennomført ved skolen med tanke på forberedelse til realiseringen av fagfornyelsen overfor lærerne?
3. Hvordan legger rektor til rette for at lærerne skal være deltagende i arbeidet med fagfornyelsen?

I denne studien har jeg benyttet meg av kvalitativ intervjustudie med semistrukturerte intervju. Teorien som er benyttet er hentet fra forskningslitteratur med fokus på profesjonsfellesskapet, profesjonsutvikling, og læring i organisasjoner. Empirien er hentet fra intervjuene av fire rektorer, der to av rektorene er fra barneskole, og de andre to rektorene er fra ungdomsskole. Funn i studien er knyttet til problemstillingen og mine tre forskningsspørsmål. Rektorene viser at de er opptatt av å utvikle profesjonsfellesskapet i organisasjonen til å bli et profesjonelt læringsfellesskap, der de legger vekt på samarbeidende fellesskap. Rektorene går foran, ta del i, samt evne til å delegerer myndighet i utviklingsprosessene. Rektorene involverer lærerne tidlig i utviklingsprosesser og prioriterer tid og ressurser til kurs, planleggingsdager og møter. Drøfting av begreper og utvikling av et felles språk er også høyt prioritert med tanke på å styrke profesjonsfellesskapet. Alle rektorene har klare mål og forventninger til sine ansatte og de verdsetter det å kunne være tett på sine lærere.

## Innhold

1. Innledning.....	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.2 Begrepsavklaringer.....	3
1.3 Avgrensninger av oppgaven.....	4
1.4 Oppgavens struktur.....	4
2. Teori og tidligere forskning.....	6
2.1 Profesjonsutvikling.....	6
2.2 Gjennom utvikling av profesjonsfellesskap utvikler vi profesjonelle læringsfellesskap .	7
2.2.1 Ledelse av læreres profesjonelle utvikling.....	10
2.3 Organisasjonslæring som en femtrinnsmodell.....	12
2.3.1 Ledelsen sin rolle i dilemmaer som oppstår i en organisasjon.....	14
3. Studiens forskningsdesign og metode.....	16
3.1 Kvalitativ intervjustudie.....	16
3.2 Intervju som metode.....	17
3.3 Utvalg.....	19
3.4 Analyse og presentasjon av data.....	21
3.5 Kvalitet i arbeidet, validitet, reliabilitet og overførbarhet.....	23
3.5.1 Validitet.....	23
3.5.2 Reliabilitet.....	24
3.5.3 Overførbarhet.....	24
3.6 Etikk.....	25
4. Presentasjon og empiri.....	26
4.1 Ledelsen sin forståelse av begrepet profesjonsfellesskapet.....	26
4.2 Ledelsens rolle i utvikling av profesjonsfellesskapet.....	28
4.2.1 Etablere felles mål og forventninger.....	28
4.2.2 Bruk av tid og ressurser.....	29
4.2.3 Felles forståelse av begreper og innhold i fagfornyelsen.....	31
4.2.4 Fellesskap og nærhet.....	31
4.2.5 Møteledelse og struktur på arbeidsprosessene.....	32
4.3 Ekstern støtte.....	34
4.4 Covid -19 – pandemien.....	35
4.5 Skolestørrelse.....	36
5. Diskusjon.....	38
5.1 Hva legger skoleledelsen vekt på i utvikling av skolens profesjonsfellesskap?.....	38

5.2 Hvilke prosesser er gjennomført ved skolen med tanke på forberedelsene til realiseringen av fagfornyelsen overfor lærerne? .....	43
5.3 Hvordan legger skoleledelsen til rette for at lærerne skal være deltagende i arbeidet med fagfornyelsen? .....	45
6. Avslutning .....	50
6.1 Funn og forståelser .....	50
6.2 Implikasjoner og veien videre .....	51
Litteratur .....	52
Vedlegg .....	54

## 1. Innledning

Dagens samfunn er i rask endring, ifølge NOU (2015:8) står det at skolen vil møte utfordringer som globalisering, kulturelt mangfold, ny teknologi, miljøutfordringer og sosial ulikhet. Det stilles andre krav til både skoleledere og lærere i dag enn for noen tiår tilbake. Som lærer selv i mange år, og nå de siste årene som rektor har også jeg kjent på denne raske utviklingen i skolen, og det kan være både utfordrende og krevende å følge opp alle krav som kommer både fra skoleeier og utdanningsmyndighetene. Nå har den norske skole i de siste årene stått midt i en fornyelse av læreplanverket. Vi har jobbet etter LK06 frem til nå, men fra august 2020 trådte LK20 i kraft i de norske skoler. Det fornyede læreplanverket omtales ofte som fagfornyelsen, det har vært en fornyelse av alle fag i skolen men ingen nye fag er kommet til. I tillegg til fornying av fagene er også den generelle del byttet ut med Overordnet del, som har vært i kraft siden høsten 2017. Det er mange nye begreper som er kommet inn i planen, vi har relevansen i fagene, kjerneelementer, tverrfaglig temaer, dybdeløring og kompetansebegrepet for å nevne noen.

Fagfornyelsen vil bidra til store endringer i hvordan den norske skole skal drives i fremtiden. I Meld.St.28 (2015-2016) *Fag-Fordypning-Forståelse, En fornyelse av kunnskapsløftet* står det at læreplanene for fag skal fornyes slik at de får et relevant innhold, tydeligere prioriteringer og at det legges til rette for dybdeløring. I følge Meld.St.28 *Fag –fordypning – Forståelse, En fornyelse av kunnskapsløftet* står det at lærerprofesjonen og skoleledere har et felles ansvar for at egen praksis er i tråd med formålparagrafen og læreplanverket, for å ivareta elevenes beste, og for at skolen i fellesskap utvikler seg for å nå sine mål. For at skolene skal lykkes med å ta i bruk fagfornyelsen kreves det kompetent skoleledelse der de må kunne lede gode prosesser, der det jobbes med å styrke profesjonsfellesskapet, og en leder må ha stor grad av endringsvillighet og endringskapasitet i henhold til skolens skiftende omgivelser (Aas & Paulsen, 2017). Det forutsettes ledelse av kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling og at lærerne igjen må ha nødvendig kompetanse til å kunne utvikle elevene til å bli gode samfunnsborgere (Aas og Paulsen, 2017). Meld.St.21(2016-2017) *-lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*, viser også til at departementet ønsker å legge til rette for at alle norske skoler fortsetter å utvikle et profesjonsfellesskap på den enkelte skole med særlig vekt på elevenes trivsel, lærelyst

og læring. Videre står det i meldingen at et velfungerende profesjonsfelleskap er avgjørende for at læreren skal kunne utvikle undervisningspraksisen sin gjennom hele yrkeskarrieren. For at det skal være et velfungerende profesjonsfelleskap til stede i skolen må både ledere og lærere føle et felles ansvar for elevenes læring, være opptatt av å dokumentere læringsresultater, hvordan praksisen i klasserommet kan forbedres, planlegger undervisningsopplegg og evaluerer i fellesskap står det ifølge Meld.St.21(2016-2017) – *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Videre står det at i et profesjonsfelleskap ligger det også mye skjønn, profesjonelt arbeid er skjønnsbasert, og kvaliteten på lærerens skjønnsutøvelse har også betydning for elevenes læring.

Dagens læreplan er preget av stofftrengsel, samtidig som det er behov for fornying i fagene ifølge Meld.St.28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse, En fornyelse av kunnskapsløftet*. Fremtidens skole må kunne forholde seg til stadige endringer, vi er i rask økende globalisering der teknologien er i rivende utvikling. I følge Overordnet del i læreplanen så forutsetter det god ledelse for å kunne skape et velfungerende profesjonsfelleskap i skolen (utdanningsdirektoratet 2021), dette bygger på Meld.St.28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse, En fornyelse av kunnskapsløftet* som hevder at det er et avgjørende krav til dagens og morgendagens skoleledere at de har evnen til å:

Skape delt forståelse blant alle aktører for behovet for endring. At de som skal gjennomføre endringene utvikler eierskap til dem og gir rom for å analysere hvordan de kan imøtekomme dem, er avgjørende for at endringer i læreplanverket skal få betydning for praksis og for elevenes læring.

Gjennom fagfornyelsen og Overordnet del legges det mer vekt på profesjonsfelleskapet i skolen. Det krever felles læring og felles refleksjon der alle ansatte må ta aktivt del i prosessen for å videreutvikle skolen. Nå når fagfornyelsen trer i kraft legges det opp fra nasjonalt hold gode og inkluderende prosesser der også lærerprofesjonen skal få eierskap til de tenkte endringer som skal skje, altså mer dybdelæring, hvordan jobbe rundt de tre tverrfaglige temaer, hva er relevansen i fagene, hvordan få inn kjerneelementene i fagene, og hva forstår vi med kompetansebegrepet, bare for å nevne noen.

Ledelsen ved skolen skal sørge for at alle ansatte føler de er deltagende i prosessen, de skal kjenne et eierskap til denne prosessen hvor skolen har satt et felles mål. (Utdanningsdirektoratet, 2017) beskriver at profesjonsfelleskap kan være alle ansatte eller mindre grupper av ansatte. Også grupper på tvers av enheter kan utgjøre profesjonsfelleskap eller læringsfelleskap.

Ved å jobbe etter fagfornyelsen, LK20 med de tenkte endringer i skolen, er det ingen garanti for bedre læring for elevene. Dette vil påvirkes av hvordan lærerne oppfatter, tolker og iverksetter LK20. I følge NOU (2015:8) har skoleledelsen en viktig jobb foran seg på den enkelte skole, der hvor tilrettelegging for en god implementering av fagfornyelsen skal være i fokus. Skoleeier har også ansvar i slike prosesser, skoleeier skal være med på å legge til rette for at skoleleder og lærere sammen kan utvikle samarbeid som har elevenes læring som sitt hovedmål, Meld.St.21(2016-2017) – *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.*

### 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i den innledende delen har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hvordan tilrettelegger rektor for utvikling av profesjonsfelleskapet i skolen når fagfornyelsen skal realiseres?»

For å utforske min problemstilling, har studien følgende forskningsspørsmål:

1. Hva legger rektor vekt på i utvikling av skolens profesjonsfelleskap?
2. Hvilke prosesser er gjennomført ved skolen med tanke på forberedelsene til realiseringen av fagfornyelsen overfor lærerne?
3. Hvordan legger rektor til rette for at lærerne skal være deltagende i arbeidet med fagfornyelsen?

### 1.2 Begrepsavklaringer

*Profesjon:* Ordet profesjon kommer fra latin og betyr yrke (Irgens, 2010). Det er tre kjennetegn ved profesjoner og profesjonelt arbeid som er relevant i denne sammenheng: 1). At de bygger på et distinkt teoretisk og metodisk

kunnskapsgrunnlag ervervet gjennom høyere utdanning, 2) at de har et handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse og 3) at de har et spesielt ansvar gitt deres samfunnsmandat (Molander & Terum, 2008).

*Profesjonsfellesskap:* Det er ingen entydig forklaring på begrepet profesjonsfellesskap, men i denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i ekspertgruppa om lærerrollen sin forståelse når de skriver om lærernes profesjonsfellesskap (Dahl et.al., 2016). De definerer profesjonsfellesskap som et fellesskap som er i stand til både kritisk og konstruktivt forholde seg til kunnskap, forskning, samfunnsmessige strømninger og politiske styringssignaler. Det er et fellesskap som kan reflektere over det lærerne i fellesskap og den enkelte lærer gjør. Men en ren refleksjon kan bli selvbekreftende eller bekrefte en uhensiktsmessig praksis. Fellesskapet må derfor også være undersøkende til egen praksis, og det må også se til den kunnskap som andre lærere og forskning frambringer.

### 1.3 Avgrensninger av oppgaven

Mitt studie vil være avgrenset til å omhandle rektors egen oppfatning om hvordan de tilrettelegger for utvikling av profesjonsfellesskapet på sin skole. Mitt studie har dermed ikke grunnlag for å si noe om hvordan lærerne og andre ansatte opplever rektor sin praksis på dette området, eller hvordan rektorer forstår sin rolle. På grunn av oppgavens omfang kommer jeg heller ikke til å ta observasjoner av hvordan rektor i praksis legger til rette for utvikling av profesjonsfellesskapet ved den enkelte skole. I Overordnet del står det at alle ansatte skal ta aktivt del i skolens profesjonsfellesskap, i denne oppgaven velger jeg å ha fokus på bare rektorene og lærerne i skolens profesjonsfellesskap, altså lærerprofesjonen.

### 1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven vil bli delt inn i seks kapitler i tillegg til litteraturliste og vedlegg.

Kapitlenes innhold og struktur vil bli som følger:



Kapittel 1: Presenterer bakgrunn for valg av tema med problemstilling og forskningsspørsmål i mitt studie. Begrepsavklaringer og avgrensninger av oppgaven vil også bli belyst her.

Kapittel 2: Her vil tidligere forskning og teori redegjøre for de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for mitt studie, henholdsvis litteratur om profesjonsfellesskapet og dens betydning av systematisk arbeid med undervisning for bedre læring.

Kapittel 3: Her vil jeg gjøre rede for anvendt forskningsmetode. Studien er en kvalitativ intervjustudie med semistrukturerte intervju. Data er samlet inn gjennom intervjuer av fire rektorer som forskningsdeltakere. Vil også presentere valg av forskningsdesign, datainnsamlingsmetode og dataanalyse. Studiens validitet og reliabilitet vil også bli kommentert.

Kapittel 4: I dette kapitlet vil jeg presentere og analysere studiens empiri og ser den i lys av de teoretiske perspektivene jeg har tatt utgangspunkt i. Mine funn danner utgangspunkt for fem kategorier som drøftes i kapittel fem og som avslutningsvis fører fram til besvarelsen av problemstillingen.

Kapittel 5: Drøfter funnene som er gjort i kapittel 4 i lys av annen forskning og sentrale teoretiske perspektiver som er presentert i kapittel 2.

Kapittel 6: Til slutt i studien vil jeg trekke inn noen viktige funn fra drøftingen og besvare studiens problemstilling. Deretter vil jeg gi noen implikasjoner for rektors arbeid med å utvikle profesjonsfellesskapet i skolen, og skissere muligheten for videre forskning innen feltet.

## 2. Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere utvalgte teoretiske perspektiver og tidligere forskning som brukes til å tolke og forstå bedre de funnene som kommer frem i analysene av datamaterialet. For å diskutere funnene som sier noe om hvordan rektorer tilrettelegger for utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen når fagfornyelsen skal realiseres, vil jeg hovedsakelig presentere teori rundt begrepet profesjonsfellesskap og profesjonsutvikling da dette danner grunnlaget for hele forskningen, men også trekke inn teorier og tidligere forskning knyttet opp imot ledelse og læring i organisasjoner, og læreres læring.

### 2.1 Profesjonsutvikling

Profesjonsbegrepet innenfor skolesammenheng har i den senere tid stått meget sentralt, og ifølge Ertsås og Irgens (2012) forventes det at en profesjonsutøver stadig må lære for å være i utvikling og for å forbedre egen yrkesutøvelse, og samtidig begrunne sine handlinger og beslutninger som tas (Ertsås & Irgens, 2012). Dette kan sees i sammenheng med det Senge (1991) poengterer ved et samarbeidende fellesskap, han mener det samarbeidende fellesskapet kan overskride summen av ferdighetene til det enkelte individ i fellesskapet, (Løver & Postholm, 2016). I et slikt fellesskap foregår en vekselvirkning mellom individets kognitive læreprosesser og det sosiokulturelle læringsaspektet (Løver & Postholm, 2016).

Bakgrunnen for å utvikle profesjonsfellesskapet i skolen dreier seg om å etablere et samarbeidende fellesskap, der de sosiale omgivelsene har betydning for individets læring og utvikling. Faktorer som kultur, samhandling, motivasjon, sosial samhandling og kollektiv læring er en del av læringen (Løver & Postholm, 2016). Språket har også en betydning i denne sammenheng, det å sette av tid til drøfting av begreper og utvikle et felles språk er også med på å styrke profesjonsfellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017). I følge Dewey er språket et sentralt redskap i læringsprosessene, og gjennom ordene og den sosiale konteksten vil læring oppstå om de som befinner seg i konteksten er motiverte for læring (Postholm, 2012). Dette samsvarer med Vygotskys tanker og ideer innenfor den sosiokulturelle teorien og aktivitetsteorien (Postholm & Rokones, 2012). Vygotsky skiller mellom

hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper, når disse to begrepene smelter sammen vil vi da få de fullstendige begrepene (Løver & Postholm, 2016).

Læreres profesjonelle utvikling omhandler ifølge Avalos (2011) læreres læring, hvordan de lærer seg å lære, og hvordan de tar i bruk kunnskapen i praksishandlinger for å støtte elevenes læring (Løver & Postholm, 2016, s. 71). I følge Postholm og Rokkones (2012) har lærersamarbeidet betydning for hvordan lærerne utvikler seg, og at en positiv skolekultur med en god atmosfære og en forståelse for læreres læring samt samarbeid med eksterne ressurspersoner har betydning for læreres profesjonelle utvikling (Postholm & Rokkones, 2012). Videre sier Postholm og Rokkones (2012) at utviklingen av profesjonell kompetanse fortsetter hos den enkelte lærer gjennom sosialisering i bedriften, og at de sammen med andre videreutvikler profesjonsverdier, kunnskaper og ferdigheter, dette skjer også ved at ledere og skoleeiere tilrettelegger for systematisk læring i arbeidstiden (Postholm & Rokkones, 2012). Irgens (2010) viser til Shulls definisjon: «*Læring er en vedvarende endring i adferd, eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av praksis eller andre former for erfaring (Irgens 2010, s. 47).*

Det krever en kollektiv kultur som har læring og profesjonsutvikling i det daglige på arbeidsplassen som en av sine sterkeste kjerneverdier, der et profesjonelt samarbeid i nettverk og partnerskap også er en trend i dagens samfunn (Paulsen, 2021).

## 2.2 Gjennom utvikling av profesjonsfellesskap utvikler vi profesjonelle læringsfellesskap

God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen handler om samarbeid og fellesskap, og i det å arbeide sammen gir mer enn det å arbeide alene, og dette er med på å utvikle skolens praksis. Wenger beskriver praksisen med tre former; *gjensidig engasjement, en felles virksomhet og delt repertoar* (Løver & Postholm, 2016). Gjennom gjensidig engasjement kan deltakerne lære av hverandre og de er inkludert i det som fellesskapet jobber med. Det deltakerne kollektivt er kommet frem til utgjør essensen

i en felles virksomhet. Over tid vil deltakerne opparbeide seg et delt repertoar som inkluderer rutiner, ord og fysiske hjelpemidler, måter å gjøre ting på, historier, symboler, handlinger eller begreper som fellesskapet har skapt sammen (Løver & Postholm, 2016).

Ledelsens rolle i utvikling av profesjonsfellesskapet viser seg å være av betydning ifølge Emstad (2014). Og hun sier at skoler som lykkes med å etablere velfungerende profesjonsfellesskap, er der læringsfellesskapet handler om en samarbeidskultur, der erfaringer deles, reflekteres sammen og prøver ut nye metoder blir i litteraturen ofte beskrevet som profesjonelle læringsfellesskap (Emstad, 2014).

Profesjonelle læringsfellesskap har sine røtter fra Deweys teorier, men ifølge Aas og Vennebo (2021), under publisering) dukket profesjonelle læringsfellesskap opp som et forskningsfenomen i 1981 der større forskningsstudier viste at kollektive skoler der lærere samarbeidet om å forbedre undervisningen lyktes bedre enn skoler der lærere ikke samarbeidet. I følge Stoll et.al. (2006) er kjerneverdiene i et profesjonelt læringsfellesskap gjensidig tillitt, respekt og støtte, og de sier videre at det i hovedsak er fem kjennetegn som må være til stede for å kunne lykkes med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap i skolen: *felles verdier og visjoner, kollektivt ansvar, refleksjon, samarbeid og kollektiv læring*. Samtidig som de tre verdiene *tillitt, respekt og støtte* må være til stede for at fellesskapet skal fungere (Stoll et.al., 2006). Med *felles verdier og visjoner* menes her at alle ansatte skal være involvert i arbeidet som gjøres i skolen, og at det skal gi retning for både individuelle mål og felles mål. *Kollektivt ansvar* er det andre kjennetegnet for å utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet ifølge Stoll et.al., der engasjement og ansvarlighet er to viktige faktorer. Alle ansatte må engasjere seg kontinuerlig og ta ansvar for egen læring for å videreutvikle eksisterende praksis. Det tredje kjennetegnet er *refleksjon*, det handler om reflekterende samtaler og dialoger der pedagogiske spørsmål involverer bruk av ny kunnskap på en vedvarende måte. Gjennom *samarbeid* som er det fjerde kjennetegnet hos Stoll et.al., legges det vekt på gjensidig avhengighet. Og koblingen mellom samarbeid og en delt visjon blir fremhevet. Kjerneverdiene ved samarbeidet er tillitt og gjensidig respekt for hverandre. Det siste kjennetegnet er *kollektiv læring*. Det tar utgangspunkt i at læring er en grunnleggende sosial aktivitet, der kunnskap

tilegnes gjennom samarbeid, samhandling og praktisk aktivitet. Dette kan sees i sammenheng med Vygotsky sine teorier om den sosiokulturell læring.

I følge Hord (1997), er ikke profesjonelle læringsfellesskap en modell som kan implementeres, men mer en måte å samarbeide på i skolen, der målet er å bedre skolens praksis, samt å fremme elevenes læring (Emstad, 2014). Dette støttes av Bolam et.al., (2005) der alle profesjonelle i skolen har fokus på å fremme og vedlikeholde læring med den kollektive hensikten å øke elevenes læring (Emstad, 2014).

Hargreaves og Fullan beskriver det profesjonelle læringsfellesskapet med tre elementer: *Fellesskap, Læringsfellesskap og Profesjonelle læringsfellesskap*. I fellesskapet arbeider pedagoger i langsiktige relasjoner, der lærerne bryr seg om hverandre og har felles ansvar for undervisningen. I læringsfellesskapet er drivkraften at alle er engasjert i å forbedre elevenes læringsutbytte. I det profesjonelle læringsfellesskapet handler det om at fellesskapet er inspirert av forskning. De samarbeidsbaserte avgjørelser og forbedringer er inspirert av kunnskap og vitenskapelige funn (Hargreaves & Fullan, 2012). Hargreaves og Fullan (2012) peker også på at det finnes fallgruver når man arbeider med dette feltet. Blir skolelederne for opptatt av formalitetene og strukturene ved lærernes samarbeid, kan det føre til liten eller ingen dyp endring i det profesjonelle læringsfellesskapet (Hargreaves & Fullan, 2012).

I følge Earl og Timperley (2008) er kvaliteten på samtalene og samarbeidet mellom lærerne av stor betydning for det profesjonelle læringsfellesskapet (Emstad og Birkeland, 2020). Earl og Timperley (2008) sier videre at det er viktig å gå i dybden i en samtale, slik at vi ikke blir bare på overflaten, og at vi er samarbeidsvillige og utøver gjensidig tillitt. Empiriske studier av Stoll et.al., viser at det kreves en sterk, aktiv og støttende ledelse for å kunne legge til rette for og vedlikeholde det profesjonelle læringsfellesskapet (Emstad og Birkeland, 2020).

### 2.2.1 Ledelse av læreres profesjonelle utvikling

Forskeren Little (2012) hevder at skoleledelse er viktig for å legge til rette for å fremme læreres læring, og at ressurser og støtte fra skoleledelsen er viktige faktorer, samtidig som tydelige visjoner, tillitt, ansvar og omtanke også er sentrale elementer ved ledelse (Løver & Postholm, 2016).

Profesjonalitet i skoleledelse tillegges stadig større vekt (Robinson, 2014). For å kunne lede en profesjonell utvikling belyser Robinson dette gjennom de fem ledelsesdimensjoner støttet av tre lederferdigheter. Skoleledelsen har fem hovedoppgaver, *å etablere mål og forventninger, å bruke ressurser strategisk, å sørge for kvalitet på undervisningen, å lede lærernes læring og utvikling, samt sikre for et velordnet og trygt læringsmiljø*. Disse oppgavene knyttes til tre ledelsesferdigheter, *å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer og å bygge tillitsrelasjoner* (Robinson, 2014). I følge Robinson inneholder pedagogisk ledelse aspekter i alle fem ledelsesdimensjoner og de må sees på i en sammenheng. Den dimensjonen som har sterkest påvirkning på elevenes og skolens resultater er å lede lærernes læring og utvikling. Hun peker på at det er den mest kraftfulle måten en leder kan utgjøre en forskjell for elevenes læring på (Robinson, 2011). Ledere som deltar sammen med kollegiet i læringsprosesser mener Robinson i større grad kan delta i profesjonelle diskusjoner, nettopp fordi de gjennom sin deltakelse er i bedre stand til å forstå handlingen som foregår og språket som er assosiert med den nye læringen (Emstad, 2014). Dette understreker viktigheten i at ledelsen deltar i skolens læringsprosesser for å øke kvaliteten på profesjonsutviklingen, og styrker den kollektive læringa i organisasjonen (Robinson, 2014).

Relevant for mine teoretiske forskerblikk vil også de to ledelsesperspektivene transformasjonsledelse og distribuert ledelse være. Ved utøvelse av transformasjonsledelse beskrives ledere som noen som stimulerer og inspirerer sine medarbeidere til å oppnå gode resultater. Relasjonsaspektet mellom ledere og medarbeidere har fått et større fokus, lederne støtter og veileder medarbeiderne til å ha fokus på felles mål i organisasjonen (Emstad 2012, s. 67).

Når Emstad (2004) beskriver transformasjonsledelse tar hun utgangspunkt i Leitwoods og Jantzis tre overordnede kategorier; *å angi retning, å utvikle mennesker og å omstrukturere organisasjonen* (Emstad, 2012, s. 72). *Å angi retning* betyr at

ledelsen utvikler en felles forståelse blant lærerne for å nå skolens visjoner, aktiviteter og mål. En visjon skal gi et bilde av en ønsket fremtid, den skal være inspirerende, angi retning og engasjere medarbeiderne. *Å utvikle mennesker* vil si at lederen vektlegger profesjonell utvikling av lærerne, legger til rette for intellektuell stimulering og gir individuell veiledning. *Å omstrukturere organisasjonen* dreier seg om lederens arbeid for å påvirke organisasjonskulturen. Ledelsen arbeider for å bygge en kollektiv struktur som legger til rette for samarbeid, og bygger gode relasjoner mellom skole og hjem. Ved å utøve transformasjonsledelse vil man bygge en bottom-up-ledelse, i stedet for en top-down-ledelse blant sine medarbeidere. Ledelsen sammen med sine medarbeidere vil kunne utvikle en felles forståelse samt en aksept for skolens visjoner og mål.

Innen transformasjonsledelse er det fire sentrale dimensjoner, de betegnes som de fire i-er: individuelle hensyn, intellektuell stimulering, inspirerende motivasjon og idealisert innflytelse. Ved *individuelle hensyn* er det viktig at lederen ser den enkelte og gir den støtte og veiledning slik at de føler seg verdsatt (Emstad, 2012, s. 68). *Intellektuell stimulering* innebærer at ledelsen oppmuntrer sine medarbeidere til å være kreative og innovative. Lederen gir sine medarbeidere utfordringer i det å stille antagende spørsmål (Emstad, 2012, s. 68). Den tredje dimensjonen er *inspirerende motivasjon* som går ut på at lederen legger vekt på å skape både mening og forståelse for arbeidet som utføres, og som forplikter medarbeiderne til å yte sitt beste (Emstad, 2012, s. 69). Den fjerde og siste dimensjonen innen de fire i-er er *idealisert innflytelse*. Her skal lederen gå foran som et godt eksempel, vise en tro på at dette klarer vi. Lederen trer støttende til overfor sine medarbeidere, og det er en gjensidig tillitt og respekt som utløses (Emstad, 2012, s. 69).

Med distribuert ledelse ønsker man en sterkere ansvarliggjøring av hele skolens ansatte. I følge Spillane og Grønn tar distribuert ledelse utgangspunkt i sosiokulturell teori der synet på ledelse konstitueres mellom ledere, de som ledes og den aktuelle situasjonen, altså ledelse utøves på ulike nivå i organisasjonen (Halvorsen, 2012). Spillane og Gronns fremstilling av distribuert ledelse bygger på Engestrøms aktivitetsbaserte analysemodell, og den gir oss et analytisk perspektiv, men teoriene sier ikke noe om hvordan ledelse bør distribueres, bare en rettesnor (Halvorsen,

2012). Ledelse utføres ikke bare av rektor, men at ledelse delegeres ut over til andre medlemmer i organisasjonen, spesielt til mellomlederne.

I følge Spillane (2006) er det viktig å forstå hvordan en skole ledes, vi må se på samspillet mellom ledelsen og de øvrige i organisasjonen. Endring i organisasjonen skjer ikke enkeltvis men i samspill med andre, og Spillane mener at fokuset flyttes fra lederen og over til ledelsespraksis (Halvorsen, 2012). Distribuert ledelse innebærer at rektor må lytte til og ta hensyn til lærernes profesjonalisme og meninger gjennom demokratiske beslutningsprosesser (Paulsen, 2021). Distribuert ledelse kan ifølge Spillane og Grønn sees på som et analytisk begrep, et perspektiv på å forstå hvordan ledelse faktisk utøves i skolen, det er ikke en type ledelse som man bare kan velge å ta i bruk (Halvorsen, 2012).

Det har vært en økende oppslutning om synet på distribuert ledelse de siste årene og Harries og Spillane (2012) peker på tre hovedårsaker. For det første har det vært økning i arbeidsoppgaver på grunn av endringer i skolens virksomhet, og det har ført til at flere ledelsesoppgaver er delegert på flere ansatte. For det andre har økt ytre press og økte krav på skolene vært noe av årsakene til at skolene må omstrukturere skolens ledelse og fordele ansvaret på flere. For det tredje er det forsket på at distribusjon av ledelsesoppgaver virker positivt på skolens utvikling og elevenes læring (Halvorsen, 2012). Ansatte er med i utformingen av beslutningene og vi får en «Bottom- up strategi», og forskning viser at distribuert ledelse kan bidra positivt til skoleutvikling.

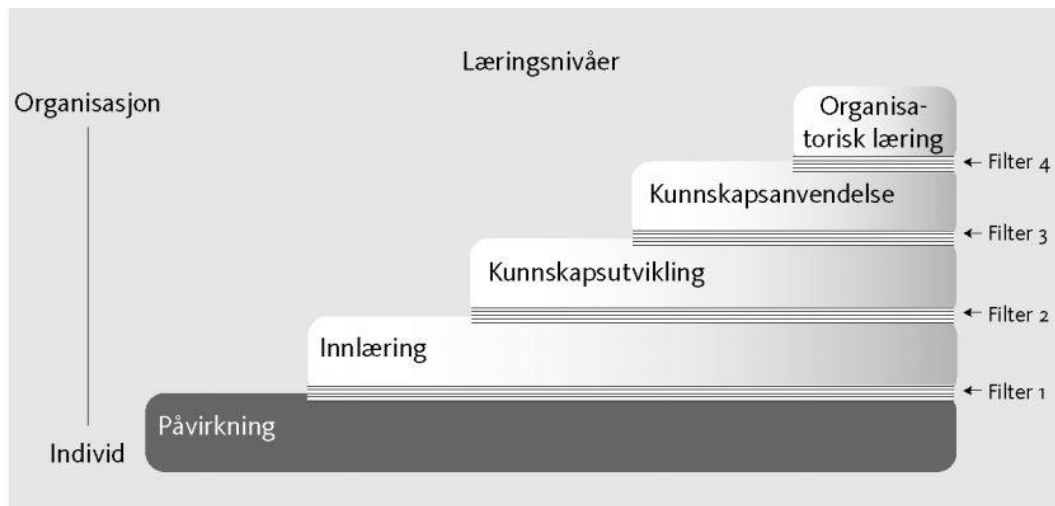
### 2.3 Organisasjonslæring som en femtrinnsmodell

Skole er en organisasjon som har læring som sin sentrale oppgave, og de som arbeider der, både ledere og lærere må kontinuerlig arbeide med sin egen utvikling og sette læring i sentrum både for seg selv og sin skole i den hensikt å bidra best mulig til elevenes læring og utvikling (Postholm, 2012).

Irgens (2010) illustrerer læringsprosessen fra det individuelle til organisatorisk i en femtrinnsmodell (se figur 1). I modellen tar han for seg kontekstuelle forhold som kan være med på å påvirke implementeringen og læringsprosessen. Mellom de enkelte



trinnene i modellen finner man filter, såkalte barrierer mot læring. Disse filtrene kan være av forskjellige årsaker, det kan skyldes individuelle, personlige årsaker, eller det kan ha noe med forholdene i lærings situasjonen å gjøre, og da er det kontekstuelle forhold som skaper problemer, Irgens (2010). Men vi må imidlertid se både det individuelle og det kontekstuelle forhold i sammenheng da læring foregår i et fellesskap, og samtidig handle relasjonelt, Irgens, (2010).



Figur 1. Femtrinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens, 2010, s. 49)

Femtrinnsmodellen starter på nivå 1 med at man blir utsatt for en eller annen form for påvirkning. Vi opplever noe som utfordrer allerede den forståelsen vi har, det kan f.eks. være kurs, møter, foredrag, prosjektdeltakelse, høringer og opplæring. Om vi deltar på et kurs vil vi der møte nye ord og begreper som vi må forholde oss til, og skal vi komme videre i læringsprosessen må vi kunne forholde oss til et slikt «språk» (Irgens, 2010, s. 50). Når vi er i stand til å huske disse nye begrepene eller det vi lærer på kurs, har det skjedd en innlæring, og vi beveger oss fra nivå 1 til nivå 2 i modellen, og vi har da kommet oss forbi filter 1 i modellen. Filteret som også kan være et hinder eller en barriere kan her skyldes individuelle eller kontekstuelle forhold (Irgens, 2010, s. 50).

Når vi befinner oss på nivå 2 i femtrinnsmodellen som er innlæring, er det ingen ting som forteller oss hvor mye vi har forstått. Vi kan komme tilbake fra kurs og har lært en del nye faguttrykk uten at vi er i stand til å arbeide på en ny og bedre måte (Irgens, 2010, s. 52). For å kunne bevege oss til nivå 3 i modellen som er kunnskapsutvikling må vi evne å koble den nye viten til våre eksisterende handlingsteorier eller klare å etablere helt nye (Irgens, 2010, s. 54). Kunnskapsutvikling er en prosess hvor vi

bearbeider og bygger videre på det som er innlært, vi må passere filter 2 i modellen der vi må overføre ny kunnskap til egne kunnskaper, erfaringer og utfordringer (Irgens, 2010). Går vi fra nivå 3 til nivå 4 i femtrinnsmodellen kommer vi til kunnskapsanvendelse og det handler om å kunne ta i bruk det man har lært (Irgens, 2010, s. 55). Vi må passere filter 3 i modellen, og det handler også om individuelle og kontekstuelle faktorer. Faktorer som spiller inn her er blant annet holdninger til endring på arbeidsplassen, det kan handle om maktforhold, ledelsens evne til å inspirere og legge til rette for utprøving, og det kan handle om tid (Irgens, 2010, s. 55). Når vi er på nivå 4 i modellen som er kunnskapsanvendelse har den enkelte kommet så langt at kunnskap blir forsøkt utprøvd i praksis. Den enkelte har oppnådd læring i den forstand at innlæring har ført til kunnskapsutvikling og deretter til kunnskapsanvendelse (Irgens, 2010, s. 57). Når organisasjonen beveger seg fra nivå 4 til nivå 5 i modellen foregår organisasjonslæring. Da vil ny kunnskap bli anvendt, organisasjonen vil være i stand til å utføre nye arbeidsoppgaver, samt håndtere utfordringer på en ny og bedre måte (Irgens, 2010). Hver enkelt individ sin profesjon er i utvikling, noe som igjen vil være med på å fremme et produktivt profesjonsfelleskap i organisasjonen.

Når det enkelte individ sin profesjon er i utvikling vil ny kunnskap bli anvendt og dobbelkretslæring vil kunne oppstå i organisasjonen. I følge Argyris og Schön vil dobbelkretslæring oppstå når endringer, oppfatninger, verdier og handlinger fører til endret praksis. Skal man lykkes med å etablere et profesjonelt læringsfelleskap i en organisasjon vil en av faktorene være å få til dobbelkretslæring (Emstad, 2014). For å kunne endre holdningene og praksisen, er det avgjørende at de involverte deltar i prosessen (Emstad, 2014).

### 2.3.1 Ledelsen sin rolle i dilemmaer som oppstår i en organisasjon

I en organisasjon kan det oppstå både dilemmaer og uoversiktlige situasjoner som ledere må håndtere (Irgens, 2016). Det å kunne improvisere er en egenskap en leder må være i stand til å håndtere. En leder må kunne håndtere utfordrende oppdukkende situasjoner uten å støtte seg på faste standarder, prosedyrer eller instruksjoner (Irgens, 2016).

Jeg vil her trekke inn betydningen for en organisasjon av å kunne bruke både det vitenskapelige øye og det kunstneriske øye som Irgens beskriver i boken *Skolen* (Irgens, 2016). Ved å kunne bruke det vitenskapelige øyet har organisasjonen en instrumentell tilnærming, og en improvisasjon kan virke både fremmed og truende. Det legges vekt på den ytre motivasjonen, der det er fokus på konkrete og avgrensbare overflatefenomener, og strukturer som planer og måldokumenter med konkrete og kvantifiserte mål. Ved å bruke det kunstneriske øyet har organisasjonen en fortolkende tilnærming der utfordring og metodefrihet står sterkt. Organisasjonen oppfattes som uklar, mangfoldig og sosialt konstruert. Her legges det vekt på den indre motivasjonen, der det er fokus på prosess, meningsskaping og underliggende og ofte lite synlige dypfenomener, som verdier, holdninger, normer, følelser og mentale bilder (Irgens, 2016). Irgens viser til at i en organisasjon er det nødvendig med en fornuftig balanse mellom det vitenskapelige og det kunstneriske øyet, organisasjonen vil da få et toøyd perspektiv. Å utvikle et toøyd perspektiv innebærer både å se enkeltelementer og forhold mellom dem: Overflatefenomener og dypfenomener, fakta og verdier (Irgens, s. 308, 2016).

### 3. Studiens forskningsdesign og metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for forskningsdesign og metode som er brukt i studien. Jeg presenterer mitt valg av det vitenskapelige ståstedet og en kvalitativ metodologisk tilnærming med intervju som forskningsmetode. Valg av forskningsdesign styres ut i fra hva som er målet med forskningen. I denne oppgaven er målet å oppnå bedre forståelse av hvordan rektor tilrettelegger for utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen når fagfornyelsen skal realiseres. Jeg vil starte med å gjøre rede for valg av studiens design. Med designet mener jeg hvilken plan jeg har hatt for gjennomføringen av forskningsprosjektet. Deretter gjøre rede for metode, der jeg vil forklare hvilken fremgangsmåte jeg brukte for å samle inn den nødvendige informasjon til min studie. I all forskning må metoden tilpasses formålet ved at man velger de metodene som egner seg best for det aktuelle forskningsformålet (Befring, 2015). I dette tilfellet vil det bli en empirisk tilnærming.

#### 3.1 Kvalitativ intervjustudie

Min studie er designet som en kvalitativ intervjustudie, der formålet med intervjuene er å få forskningsdeltakerne til å beskrive sin egen virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har en fenomenologisk tilnærming, fordi jeg gjennom intervjuene vil få frem forskningsdeltakernes subjektive opplevelser, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013, s. 40) Jeg har derfor intervjuet fire rektorer for å prøve å finne noe svar på det jeg er på jakt etter.

Ved å gjennomføre en kvalitativ forskningsstudie vil man kunne få en bedre forståelse for å forstå forskningsdeltakernes perspektiver og man vil lettere kunne skape en gjensidig forståelse mellom forsker og forskningsdeltagere (Postholm & Jacobsen, 2013). I en slik forskning kan man alltid stille seg spørsmålet om vi vil få pålitelige og valide resultater, det er en risiko for at intervjueren påvirker sine forskningsdeltakere (Befring, 2015 s. 118). Jeg vil komme tilbake til dette når jeg skriver om studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet.

### 3.2 Intervju som metode

Et forskningsintervju kan være alt fra det relativt ustrukturerte intervjuet med få planlagte spørsmål, til det helt stramt strukturerte intervjuet med mange styrende spørsmål fra intervjuerens side (Brinkmann & Tanggaard, 2018). Postholm (2010) hevder at intervju kan være til hjelp for å utvikle den forståelsen en forsker har når man har som mål å forstå det som foregår i forskningsfeltet. Med en kvalitativ tilnærming til forskningsprosessen er intervju som metode en mulig måte å gå frem på, en måte som er svært utbredt i dag (Brinkmann & Tanggaard, 2018). For å undersøke hvordan skoleledere tilrettelegger for utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen når fagfornyelsen skal realiseres valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte intervjuer.

Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2018) er den som forsker interessert i å se hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles, vi ønsker å få innblikk i forskningsdeltakernes meninger, opplevelser og holdninger i en gitt situasjon (Brinkmann & Tanggaard, 2018). Når jeg valgte å bruke semistrukturerte intervjuer, vil det si at jeg brukte bare en intervjuguide, der spørsmålene er forhåndsbestemt og de samme spørsmålene ble stilt til hver deltager i samme rekkefølge.

Spørsmålsformuleringen kunne tilpasses den enkelte og jeg sto fritt til å velge oppfølgingsspørsmål. Et slikt intervju kan ofte oppfattes trygt for den som blir intervjuet og det kan føles som en samtale. En ulempe med slike intervju kan være at den som blir intervjuet kan spore av og at intervjuet ikke blir relevant i den senere prosess når jeg skal sammenligne med de andre intervjuene (Kvåle & Brinkmann, 2015).) Som intervjuer må jeg hele tiden ha kontroll på hva jeg ønsker å vite mer om under intervjuet, jeg må pense forskningsdeltakerne inn på det faktiske spørsmålet. Her benyttet jeg meg av bevisste oppfølgingsspørsmål knyttet til det forskningsdeltakerne snakket om, men som ledet tilbake til rektors tilrettelegging for utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen når fagfornyelsen skal realiseres.

I intervjuet valgte jeg å være en empatisk og lyttende forsker, der jeg hadde mitt fokus på det forskningsdeltakerne ønsket å fortelle. Intervjuguiden utarbeidet jeg med utgangspunkt i min problemstilling og forskningsspørsmål, videre hadde jeg tenkt nøyte igjennom hvilke spørsmål jeg burde stille i et semistrukturert intervju, og det vil være basert ut i fra teorier innenfor profesjonsutvikling, profesjonsfellesskap og

organisasjonslæring. Jeg m tte i forkant av intervjuet klargjøre hva jeg ønsket å vite noe om og hvordan jeg ønsket å gå frem, slik at jeg fikk stilt riktige spørsmål som kunne gi meg gode nok svar til min forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2018).

For å strukturere intervjuguiden noe, delte jeg den inn i fem overordnede tematikker. De to første temaene var innledning og spørsmål om skolen. Her ønsket jeg å få et innblikk om forskningsdeltakernes bakgrunn og hvordan skolen er organisert, samtidig så var dette spørsmål som kunne bidra til å bygge en relasjon til forskningsdeltakerne og få dem til å slappe av og åpne seg gjennom å fortelle litt om seg selv, sine egne erfaringer og forståelse (Kvåle og Brinkmann, 2015). Den tredje tematikken inneholdt begrepsavklaringer, med størst fokus på hva forskningsdeltakerne la i begrepet profesjonsfelleskap. Den fjerde og femte tematikken handlet om profesjonsfelleskapet og fagfornyelsen. Gjennom spørsmålene her ville jeg undersøke hvordan forskningsdeltakerne har lagt til rette for velfungerende profesjonsfelleskap på sin skole, samtidig som de skulle tilrettelegge for innføring av fagfornyelsen på sine skoler. Til samtlige av temaene stilte jeg åpne spørsmål som tillot forskningsdeltakerne å fortelle om sine perspektiver, samtidig som jeg kunne stille relevante og eventuelt mer konkrete oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden er vedlagt (vedlegg nr. 1).

I forkant av intervjuet fikk informantene tilsendt intervjuguiden slik at de kunne forberede seg. I gjennomføringen av intervjuet brukte jeg lydopptak, en diktafon. Det er et godt verktøy å bruke, da kunne jeg som forsker ha fullt fokus på forskningsdeltakeren og til det som ble sagt. Etterpå ble alle intervjuene transkribert. Tre av intervjuene ble gjennomført på egne rom, ansikt til ansikt, mens det siste intervjuet måtte gjennomføres digitalt på teams på grunn av covid-19 og restriksjonene til pandemien. Tidsrammen på intervjuene ble i forkant satt til inntil en time pr intervju. Dette for at datamaterialet ikke skulle bli for stort   håndtere, og krevende å kategorisere. Etter at intervjuene var unnagjort, gjenstod mye jobbing med transkribering og analyse av det datamaterialet jeg hadde. I forkant av intervjuene til dette forskningsprosjektet hadde jeg tatt kontakt med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for å få godkjent studien (Vedlegg nr. 3).

### 3.3 Utvalg

Ettersom det er fokus på rektors sin rolle i utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen når fagfornyelsen skal realiseres har jeg valgt å intervju fire rektorer i min studie. Først og fremst er det rektors subjektive oppfatninger av egen rolle som ligger til grunn for studien. Før forskningen startet ble det sendt ut en skriftlig henvendelse til de fire utvalgte rektorene, et informasjonsskriv (vedlegg nr. 2) om tillatelse til å foreta intervju. Gjennomførelsen av intervjuene ble foretatt i desember 2020. Deltagerne som er valgt ut til å intervjues var et bevisst valg. Jeg valgte å spørre tre rektorer som jeg har godt kjennskap til og som er i samme kommune som meg selv, og en rektor jeg har mindre kjennskap til, og vedkommende jobber i en nabokommune. Ved å intervju disse fire rektorene ville jeg få skoler med ulik størrelse og organisering. To av skolene er barneskoler, og de to andre er ungdomsskoler.

I det følgende vil jeg gi en kort beskrivelse av forskningsdeltakerne og deres skoler som inngår i min studie. Forskningsdeltaker nr. 1 kommer fra en liten barneskole med ca. 60 elever. Forskningsdeltakeren er på sitt syvende år som rektor ved denne skolen og har vært lærer ved den skolen før hun ble ansatt som rektor. I ledelsen er det bare rektor, men skolen har to teamledere som er inkludert i rektors lederteam. Skolen består av to team, 1.- 4. klasse og 5.- 7. klasse.

Forskningsdeltaker nr. 2 kommer fra en ungdomsskole i en annen kommune enn de andre tre rektorene. På skolen hennes er det nesten 300 elever, skolen er i vekst og på kort sikt vil det være over 400 elever der. Forskningsdeltaker har vært rektor der i 17 år, før det jobbet hun som lærer ved samme skole. Skolen består av ca. 45 ansatte, med et lederteam som består av rektor og tre avdelingsledere som leder hvert sitt trinn.

Forskningsdeltaker nr. 3 kommer også fra en ungdomsskole med ca. 150 elever. Han har vært rektor ved den samme skole i 30 år, før der jobbet han som lærer ved samme skole. Skolen har et lederteam bestående av en rektor og en inspektør.

Forskningsdeltaker nr. 4 kommer fra en barneskole med ca. 180 elever, og denne skolen har likedan ledelsesstruktur som skolen til forskningsdeltaker nr. 3. Altså et lederteam bestående av en rektor og en inspektør. Hun har vært rektor ved denne barneskolen siden i 2015. Før der var hun rektor ved en annen barneskole i

tidsrommet 2001-2015, der hun også har jobbet som lærer før hun ble ansatt som rektor. Skolen hun er rektor på i dag består av to team, 1.-4. klasse og 5.-7. klasse, likedan som den andre barneskolen. For å skape et bedre bilde over forskningsdeltakerne har jeg illustrert dette i en tabell (tabell 1):

Forskningsdeltaker	Alder	skole	Jobbet som lærer	År som rektor	Grunn-utdanning	Lederutdanning
Nr. 1	46 år	Barneskole 62 elever	Ja	7 år	Lærer	Rektorskolen Skolemiljø og ledelse
Nr. 2	47 år	Ungdomsskole 277 elever	Ja	17 år	Lærer	Administrasjon og ledelse. Aksjonslæring Veilederkorps Tar master i kunnskapsledelse
Nr. 3	62 år	Ungdomsskole 156 elever	Ja	30 år	Lærer	skoleutvikling
Nr. 4	49 år	Barneskole 180 elever	Ja	20 år	Lærer	Skoleledelse Skolemiljø og ledelse

Tabell 1 Utvalg

Tabellen viser at alle fire rektorene har lærerbakgrunn, og alle fire har praktisert som lærer før de ble rektorer. Tre av rektorene har lang fartstid som rektor, og en rektor har noen færre år som rektor.

Alle fire rektorene har tatt lederutdanning, men her ser vi at det er fire forskjellige utdanninger. Forskningsdeltaker nr. 1 og 4. er de to rektorene som har mest lik utdanning og utdanning i nyere tid. Forskningsdeltaker nr. 2 har tatt litt forskjellig og



ikke bare opp mot skoleledelse. Forskningsdeltaker nr. 3 har skoleutvikling som lederbakgrunn og det er utdanning som er tatt først på 80-tallet. Felles for alle fire forskningsdeltakerne er at de har lang erfaring fra skolen, alle har sin arbeidskarriere innenfor skolen.

### 3.4 Analyse og presentasjon av data

Alle intervjuene ble tatt opp på en diktafon. Transkripsjonene av lydopptakene ble utført i relativt kort tid etter intervjuene. Transkripsjon betyr at muntlig innhold fra en lydfil overføres til skriftlig form. Det er tidkrevende å transkribere, jeg brukte mye tid på dette. I det skriftlige materialet er også kremting og naturlige pauser tatt med. Når transkripsjonen var ferdig fikk forskningsdeltakerne muligheten til å lese igjennom transkriberingen å komme med tilbakemeldinger. Dette for å gjøre arbeidet mer troverdig, som også kalles for member-checking (Postholm & Jacobsen, 2013).

Å analysere handler om å gå inn i et materiale for å prøve å forstå det som er beskrevet (Postholm & Moen, 2009). Allerede i utarbeidelsen av den semistrukturerte intervjuguiden startet mine forberedelser til analyseringen av intervjuene, flere prosesser foregår samtidig. Mens datainnsamlingen foregikk merket jeg at jeg kunne fokusere mer på det som interesserte meg mest og det jeg syntes var mest relevant. I løpet av datainnsamlingen vil man også hele tiden påvirke de kategoriene og teoriene man har, slik at disse utvikles, endres og justeres hele tiden (Postholm & Jacobsen, 2013). Formålet med analysen er å skape et system, et mønster og en mening (Postholm, 2010). En analyse kan foregå på flere måter, i min analyse valgte jeg å bruke koder og kategorier, det Postholm kaller for en deskriptiv analysemetode (Postholm, 2010). En analyse bestående av koding og kategorisering vil være til hjelp i letingen etter mønster eller et system som gjør materialet mer oversiktlig og begripelig (Postholm & Moen, 2009, s. 64).

I arbeidet med analysen av funnene i forskningen, har jeg benyttet meg av aktuell teori sett i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene for å finne tema som er relevante. Arbeidet med å transkribere og analysere intervjuene var en omfattende og tidkrevende oppgave, noe som jeg startet på med rett etter at alle intervjuene var ferdig. Å analysere handler om å utvikle forståelse (Gadamer, 2010;



Underveis i kodingen og kategoriseringen prøvde jeg hele tiden å sammenfatte dette opp imot problemstillingen og forskningsspørsmålene, jeg endte opp med fem kategorier, og subkategorier under en av dem. Kategoriene er følgende:

1. Ledelsen sin forståelse av begrepet profesjonsfellesskap
2. Ledelsens rolle i utvikling av profesjonsfellesskapet
  - Etablere felles mål og forventninger
  - Bruk av tid og ressurser
  - Felles forståelse av begreper og innhold i fagfornyelsen
  - Fellesskap og nærhet
  - Møteledelse og struktur på arbeidsplassen
3. Ekstern støtte
4. Covid-19-pandemien
5. Skolestørrelse

### 3.5 Kvalitet i arbeidet, validitet, reliabilitet og overførbarhet

Datagrunnlaget jeg legger til grunn for å belyse en problemstilling må inneholde en viss kvalitet. Gir mine måledata et reelt og sannferdig uttrykk for det fenomenet jeg tar sikte på å måle? Det er viktig å gjennomføre intervju med så høy validitet og reliabilitet som mulig. For å oppnå pålitelige og valide resultater stiller kvalitative metoder store krav både til forskerens integritet og fagkompetanse (Befring, 2015).

#### 3.5.1 Validitet

Validiteten er knyttet til tolkning av data. Validiteten handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til, og i kvalitativ forskning betegnes dette som troverdighet. Ved bruk av kvalitative metoder er forskeren selv «hovedinstrumentet» ved kvalitative intervjuer (Befring, 2015), og det vil da bli spørsmål rundt validiteten. Har forskeren forutinntatte oppfatninger og forventninger, er det dekning for forskerens fortolkninger av funn og resultat. Jeg har vært oppmerksom på at min egen forutinntatthet kan påvirke resultatet, men ved at jeg har lydfilene tilgjengelige kan jeg høre på disse gjentatte ganger slik at jeg kan danne meg et korrekt bilde av det

forskningsdeltakerne sier. I følge Postholm (2010) bør det også være et utvalg på minimum tre personer ved bruk av intervju i en kvalitativ forskning, her i min forskning har jeg benyttet meg av fire personer og det skal være tilstrekkelig sett fra forskerens ståsted. Som tidligere nevnt fikk de fire forskningsdeltakerne muligheten til å sjekke om transkripsjonene var nøyaktige, dette er også med på å øke studiens validitet gjennom å øke troverdigheten av dataene (Postholm & Jacobsen, 2013). Alle forskningsdeltakere godkjente sine transkripsjoner.

### 3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides. Begrepet reliabilitet gir uttrykk for nøyaktigheten og stabiliteten av data. Reliabiliteten omhandler således presisjonen i registreringer og målinger, og dermed graden av målefeil (Befring, 2015). Reliabilitet kan også refereres til resultatenes pålitelighet. I min forskning kan jeg stille meg spørsmålet om jeg har fått svar på det jeg ønsket å finne ut av? Om jeg hadde tatt opp igjen intervjuene ville jeg få samme svar da? Vet jeg om forskningsdeltakerne har svart pålitelig ut i fra gitte svar. Med bakgrunn i utvalget av forskningsdeltakere mener jeg at svarene de har gitt er reliable.

### 3.5.3 Overførbarhet

Om resultatene i de semistrukturerte intervjuene vurderes som rimelig pålitelig og gyldige så kan ikke forskningen generaliseres, men den kunnskapen og forståelsen som er kommet ut av arbeidet, kan være gjeldende for andre organisasjoner som ønsker å ha fokus på profesjonsfelleskapet nå når fagfornyelsen skal realiseres. I følge Postholm (2010) kan ledere kjenne seg igjen i denne forskningen og samtidig dra paralleller til sin egen praksishverdag, og hun omtaler denne formen for generalisering som naturalistisk generalisering. For skoler som jobber med tilsvarende prosesser med tanke på profesjonsfelleskapet og fagfornyelsen, vil de funnene som er gjort i denne studien kunne være av interesse og man vil trolig kjenne seg igjen og finne noen likhetstrekk som kan være av interesse.

### 3.6 Etikk

Når man går inn og forsker på noe i en organisasjon er de etiske prinsipper viktig å ivareta. Det handler om å behandle informasjon med forsiktighet både i løpet av datainnsamlingen og når materialet skal presenteres for andre (Postholm & Jacobsen, 2013). I dette forskningsarbeidet rettes den etiske bevisstheten mot de aktivitetene som er utført i form av intervju, og forskningsdeltakernes identitet skal være beskyttet (Postholm, 2010). Dette er ivaretatt gjennom at det ikke er samlet inn personopplysninger som gjør det mulig å knytte uttalelser til enkeltpersoner. Intensjonen med forskningen er å legge til rette for profesjonsfelleskapet i skolen når fagfornyelsen skal realiseres.

I forkant av forskningen fikk forskningsdeltakerne god informasjon om hva forskningen gikk ut på, både om hensikten og hva som var tenkt gjennomført. De fire rektorene som ble intervjuet ble først forespurt muntlig og deretter skriftlig. De ble gjort kjent med at dette var frivillig, de kunne når som helst trekke seg. Samtykkeskjema (vedlegg nr. 2) ble utarbeidet sammen med informasjonsskrivet og utdelt til alle involverte parter i forkant, der alle som skulle delta måtte gi skriftlig samtykke til å delta i forskningsprosjektet. Alle personer ble anonymisert og utsagn som kan relateres til enkeltpersoner er av en generell karakter i teksten. I forkant av all datainnsamling til dette forskningsprosjektet tok jeg kontakt med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for å få godkjent studien. I henhold til NSD sine retningslinjer skal ethvert forskningsprosjekt som inneholder lydopptak av intervju, skriftlig samtykke og personopplysninger meldes inn.

I dette kapitlet har jeg redegjort for forskningsmetoden jeg har brukt. Jeg har presentert og begrunnet hvorfor jeg har brukt en kvalitativ metode med semistrukturerte intervju i forskningen. I neste kapittel vil jeg beskrive resultatene fra min studie.

## 4. Presentasjon og empiri

I dette kapitlet vil jeg presentere mine empiriske funn, og spørsmålene i problemstillingen skal belyses. Studiet vil hele tiden ha fokus på lederperspektivet og hvordan ledere legger til rette for å utvikle profesjonsfellesskapet ved skolen nå når fagfornyelsen skal realiseres, og her med tanke på lærerprofesjonen. Som beskrevet i kapittel 3. har jeg en kvalitativ fenomenologisk tilnærming til min studie, og jeg har brukt semistrukturerte intervjuer for å undersøke problemstillingen nærmere. Dette for å anskaffe meg mer kunnskap om rektors forståelse av profesjonsfellesskapet. Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming og derfor lagt vekt på å få frem mine forskningsdeltakeres synspunkter. Videre hvilke tanker ledelsen har rundt det å lede profesjonsfellesskapet ved skolen, samt hva de mener blir viktige aspekter ved ledelse av implementeringen av fagfornyelsen.

Underveis i analysearbeidet som nevnt tidligere, pekte det seg etter hvert ut fem hovedkategorier og subkultur knyttet til en av kategoriene, og jeg presenterer videre min empiri etter kategorier i følgende rekkefølge:

1. Ledelsen sin forståelse av begrepet profesjonsfellesskap
2. Ledelsens rolle i utvikling av profesjonsfellesskapet
  - Etablere felles mål og forventninger
  - Bruk av tid og ressurser
  - Felles forståelse av begreper og innhold i fagfornyelsen
  - Fellesskap og nærhet
  - Møteledelse og struktur på arbeidsplassen
3. Ekstern støtte
4. Covid-19-pandemien
5. Skolestørrelse

### 4.1 Ledelsen sin forståelse av begrepet profesjonsfellesskapet

Analysen av datamaterialet viser at mine forskningsdeltakere er samstemte med at begrepet «profesjonsfellesskap» er et svært begrep og at det kan være vanskelig å definere. Flere av deltakerne nevner at det er vanskelig å skille betydningen mellom profesjonsfellesskapet og det profesjonelle læringsfellesskapet. I intervjuene nevner

flere at dette synes de står noe uklart i fagfornyelsen også. Dette kommer til uttrykk ved at forskningsdeltaker nr 1. forteller følgende:

Det blandes litt i fagfornyelsen, du har det profesjonelle læringsfellesskapet som er i to ord også har du profesjonsfellesskapet. Så om jeg skal dele de her to begrepene så tenker jeg at vi på min skole også med assistenter og lærling er et profesjonsfellesskap. Men samtidig så har vi litt forskjellige roller i det her profesjonsfellesskapet.

Forskningsdeltaker nr. 2 forsterker dette inntrykket ved å omtale begrepet profesjonsfellesskap som ganske krevende begrep, og at de ofte på sin skole omtaler det som det profesjonelle læringsfellesskapet. Men ut ifra intervjuet har rektoren selv en bevisst oppfattelse av begrepet profesjonsfellesskap, dette kommer til uttrykk på følgende måte:

Det er et ganske krevende begrep. Vi ender jo fort opp med å forkorte det til profesjonelle læringsfellesskap når man skal snakke om det, men for meg så handle det jo om å legge opp til skoleutvikling som involvere læreren. Gjennom å ha fokus på elevresultat, forskning, litteratur, ny læreplan.

I analysene kommer det også frem at forskningsdeltakerne har ganske lik oppfatning over hvilke profesjonsfellesskap de har i skolen. Samtlige rektorer sier at de har flere profesjonsfellesskap i skolen, de nevner at de har et profesjonsfellesskap blant skolens ledelse, teamlederne på skolen er et profesjonsfellesskap, de forskjellige teamene på skolen er profesjonsfellesskap, fagarbeiderne er også et profesjonsfellesskap. Ut i fra datamaterialene kan vi se at forskningsdeltakerne var opptatt av kvaliteten i samarbeidet mellom lærerne, og at de knytter dette til det profesjonelle læringsfellesskapet. Følgende utsagn kan siteres av forskningsdeltakerne nr. 1, nr. 3 og nr. 4:

Som profesjonsutøvere så skal vi sammen bygge et profesjonelt læringsfellesskap.

Men hvis du skal tenk profesjonelt læringsfellesskap, så handle det jo om innholdet i de møta, der vi diskuterer pedagogiske problemstillinga, som handle om å forbedre og utvikle skolen.

Jeg er opptatt av at i de her profesjonsfellesskapene skal de utvikle profesjonsfellesskapet til å bli et profesjonelt læringsfellesskap.

Funn i studien viser at alle rektorene har brukt tid på begrepet profesjonsfellesskap og hvilken forståelsen og oppfattelse de har av det. Alle rektorene har en klar oppfatning av at det profesjonens faglige fellesskap i skolen er alle ansatte (jmf. 3.5 Overordnet del i LK20), mens lærerprofesjonen er en mer sentral profesjon med sitt eget profesjonsfellesskap, og har en avgjørende betydning for elevenes læringsutbytte og for læringsmiljøet ved skolen.

#### 4.2 Ledelsens rolle i utvikling av profesjonsfellesskapet

I intervjuene var det fokus på rektors rolle i det å utvikle lærernes profesjonsfellesskap ved skolen, og på hvilke måter ble profesjonsfellesskapene utviklet. Forskningsdeltakerne nevner flere konkrete ferdigheter som de legger vekt på for å kunne utvikle et velfungerende profesjonsfellesskap ved sin skole, de legger vekt på det å kunne etablere felles mål og forventninger, sette av tid og ressurser, utvikle et felles språk, tilrettelegging for fellesskap og nærhet, møteledelse og struktur. Det kom også frem at lederrollen var litt forskjellig i forhold til liten og stor skole, mer om dette kommer under punkt 4.5.

##### 4.2.1 Etablere felles mål og forventninger

Ut i fra datamaterialet kommer det frem at flere av rektorene legger vekt på å etablere felles mål for utviklingen, og at disse målene gir føringer for utviklingsprosessene. De ønsker å involvere de ansatte tidlig for å kunne oppnå en felles forståelse for fagfornyelsen, og i fellesskap med lærerne har de jobbet ut en retning som de skal jobbe med fremover. Dette kommer til syne i flere av intervjuene, forskningsdeltaker nr. 1. sier følgende:



Sette mål og ha en rød tråd gjennom prosessen, og hvilken retning vi jobber med.

Forskningsdeltager nr. 2. legger særlig vekt på å bygge systematikk, og at ting på settes innenfor noen rammer.

Vi må bygg systematikk og kanskje å ha oppgaver som lærerne skal jobbe med over tid, dette må settes innenfor noen rammer.

Det kommer også til syne at rektorene har forventninger til at lærerne er med å driver disse prosessene fremover selv for å kunne oppnå et enda større eierforhold.

Forskningsdeltaker nr. 2 sier det på denne måten:

Jeg er jo opptatt av at lærerne skal være med å drive denne prosessen selv også, for å kunne jobbe med det profesjonelle læringsfellesskapet.

#### 4.2.2 Bruk av tid og ressurser

Alle rektorene sier at det har vært viktig å begynne tidlig med å introdusere fagfornyelsen og at de brukte god tid på dette. De sier også at de legger vekt på å sette av god tid, slik at lærerne er med og involveres i prosessen. Mine data viser at rektorene har satt av tid i felles utviklingstid og på planleggingsdager til å utarbeide felles forståelse av begreper og innhold i fagfornyelsen på sine skoler. Først og fremst er det Overordnet del det er brukt mye tid på. Rektorene sier det har vært helt nødvendig å sette av nok tid til Overordnet del, og at de har lagt vekt på å bruke tid på tolkning og forståelse av alle de nye ord og begreper som er i Overordnet del. Slik som det kommer til uttrykk hos forskningsdeltaker nr. 1 og nr. 2.

Vi har tatt oss god tid og vi er ikke ferdig implementert, det her er fortsatt en lang prosess. Vi har brukt en del tid på fagspråket i læreplan, slik at det skulle være litt mer kjent for lærerne rett og slett. Vi er kommet godt i gang, men vi er på langt nær ferdig.

Vi har brukt my tid på den overordna delen som ligger der, og vi har brukt my tid på å få strukturert ting på.

Viktigheten ved å kunne involvere ansatte tidlig i prosesser kommer til uttrykk i datamaterialet, som viser at ledelsen også har hatt fokus på deltakelse av ansatte i høringene til de nye fagplanene. Det har vært viktig for flere av rektorene å få involvert lærerne tidlig i prosessen, slik at lærerne skulle gjøre seg kjent og få et eierforhold til Overordnet del og fagplanene i god tid før de skulle settes i verk. Datamaterialet viser også at lederne har satt av tid til at lærerne kunne aktivt ta del i høringene. Både forskningsdeltaker nr. 1. og nr. 4. forteller i sine intervju at de har satt av tid slik at lærerne har hatt muligheter til å involvere seg i prosesser for å medvirke i læreplanarbeidet gjennom å delta i høringen. Forskningsdeltaker 1. forteller videre:

Og så har vi vært med på høringa, tok tre eller fire fag, norsk, matematikk og engelsk, også var det vel KRLE tror jeg.

Forskningsdeltaker 4. forteller også i sitt intervju hvordan hun har lagt til rette for hvordan lærerne skulle begynne å få kjennskap og tilhørighet til fagplanene. Hun forteller i intervjuet at de laget faggrupper der hver faggruppe skulle gjøre seg kjent med fagplan og gi tilbakemelding.

Når fagplan kom ut på høring laga vi faggruppa. Jeg syns det også var litt nyttig at dem skulle begynne å bli kjent med fagplanene og eventuelt føle tilhørighet til dem da, så det ble satt av tid her. Slik at dem fikk lov til å gi tilbakemelding da i gruppa der, dem skulle gå inn og gi tilbakemelding.

Mine funn tyder på at det er jobbet grundig med fagfornyelsen og spesielt Overordnet del. Ut i fra datamaterialet kan jeg se at det er brukt mye tid på implementeringsdelen i de fire skolene rektorene representerer. Det kommer også frem at rektorene har brukt ulike strategiske tilnærminger i prosessen, en rektor forteller at ulike oppdrag er gitt til sine lærere, der de selv skulle komme med forslag på tenkte arbeidsmetoder. En annen rektor har gitt kriterier til sine lærere der de skulle utarbeide et opplegg som skulle legges frem i fellestid.

#### 4.2.3 Felles forståelse av begreper og innhold i fagfornyelsen

Det kommer frem i intervjuene at det har vært viktig for rektorene å bruke tid på begrepsforklaringer, de har gått i dybden på begrepene slik at ansatte skulle fått et eierforhold til begrepene. Funn i forskningen viser at rektorene har hatt fokus på de samme begrepene, og det er følgende begreper: dybdelæring, tverrfaglige temaer, kjerneelementer og kompetansebegrepet. Disse fire begrepene har skilt seg klart ut, og i alle de fire skolene er det jobbet mye med å få på plass en felles forståelse av disse begrepene, sammen med verdigrunnlaget. Under følger en uttalelse fra hver rektor i denne kategorien, der rektor nr. 1 uttaler det første sitatet, og de andre følger på i riktig rekkefølge.

Fagfornyelsen kommer med en del nye begrep som vi har brukt mye tid på, tverrfagligheten, dybdelæring, kjerneelementer.

Vi har brukt mye tid på liksom de her grunnbegrepene, så e føle det begynne å sitt ganske godt altså, det her med dybdelæring, og de tre tverrfaglige temaene, også kjerneelementene i fagene.

Vi har brukt mye tid på Overordnet del, der dybdelæring og tverrfagligheten har stått sentral.

Ja så tok vi litt definisjon på hva dem la i dybdelæring, og vi skulle prøve å få inn den her tverrfagligheten. Å dem skulle lage en grovplan for året med utgptk.i kjerneelement i mellom fag. Vi ha jobba med dybdelæring og tverrfaglige tema, men vi har også jobba mye med kompetansebegrepet.

#### 4.2.4 Fellesskap og nærhet

Flere av rektorene sier at de legger vekt på viktigheten av fellesskapet og det å ha nærhet til sine lærere for å kunne etablere velfungerende profesjonsfellesskap også i utviklingsarbeid. I forhold til å drive utviklingsarbeid i organisasjonen kommer det frem at lederne mener det er viktig å være tett på og involvere ansatte så tidlig som mulig i prosesser, samtidig som de har forventninger om at lærerne skal være deltagende selv også. Forskningsdeltaker nr. 1. forteller i sitt intervju at det er viktig

med nærhet og fellesskap til skolens utviklingsområder, og forteller det på denne måten:

I alle fall på min skole, så er det her med nærhet til det vi holder på med, vi- følelsen, det at du på en måte kjenner en fellesskapsfølelse til ulike prosjekt, det er viktig for skolen og ansatte. Det handle om på hvilken rolle jeg som leder inntar når vi skal på en måte sette i gang nå nytt. Hvis vi klare da på en måte å være gode lagspillere i utviklingsarbeidet, tror jeg vi vil få et bedre profesjonelt fellesskap.

Forskningsdeltaker nr. 2 forteller i sitt intervju om nødvendigheten av å sette av tid og innramming for å kunne jobbe systematisk med profesjonsfellesskapet på sin skole, hun har også en oppfatning av at ansatte selv skal være deltagende i prosessene og at de sammen må få til kritisk og undrende tenkning.

Tenke jo at det er viktig å få sett det innenfor noen rammer, der hvor det er tid til å jobbe med profesjonsfellesskapet. Men samtidig så er jeg jo opptatt av at lærere skal være med å drive prosessen selv også, og jobbe litt med de herre kritiske eller undersøkende spørsmåla. Vi har liksom sagt at det året her er et slikt prøveår der vi skal prøve og feile litt, prøv ut litt forskjellig.

Alle rektorene gir uttrykk for at det kan til tider være krevende å være tett på sine lærere der hvor man skal følge opp hver enkelt. Men at dette er en viktig jobb for utvikling av et velfungerende profesjonsfellesskap.

#### 4.2.5 Møteledelse og struktur på arbeidsprosessene

Analyse av datamaterialet viser at flere av rektorene har fokus på møteledelse og struktur på arbeidsprosessene, der gode rammer settes for møtet. Flere av rektorene anser det som viktig at lærerne møter forberedt til møtet, der de i forkant av møtet har fått i oppgave å lese en artikkel, se en video, eller de skulle ha gjennomført en praktisk oppgave. Rektorene hevder at det er betydningsfullt for videre refleksjoner og drøftinger i det pedagogiske miljøet at lærerne møter forberedt til møtene. De sier videre at dette er med på å bygge opp om et sterkt profesjonsfellesskap der det

utvikler seg til et profesjonelt læringsfellesskap. Forskningsdeltaker nr. 3 beskriver det slik:

For å få til læring så anser jeg det som viktig at møtedeltagerne møter forberedt. Har hatt arbeidsoppgaver i forkant av møtet, de har sett på video, lest tekst slik at de er forberedt på det vi skal drøfte. Skal det jo bli læringsfellesskap i de ulike profesjonsfellesskapene så er det jo selvsagt innholdet vi legg i de møta som blir viktig, der du diskuterer pedagogiske problemstillinger.

Ut ifra datamaterialet kommer det også frem at flere av rektorene har god struktur på hvordan de tilrettelegger og organiserer rundt arbeidsprosessene. Rektorene føler selv de gir stort handlingsrom til lærerne, der lærerne selv skal få bestemme hvilke arbeidsmåter de ønsker å legge opp undervisningen sin på. Rektorene forventer at lærerne tar et kollektivt ansvar der de i fellesskap sørger for at planer blir utarbeidet på de enkelte trinn og satt i virksomhet. Forskningsdeltaker nr. 4 sier dette:

Vi i ledelsen er opptatt av hva lærerne selv tenker i forhold til fagfornyelsen. Vi i ledelsen setter noen kriterier, der lærerne skal tenke over hva de legger i inkludering, hvilken kompetanse skal elevene utvikle i perioden, De skal tenke tverrfaglig, hvordan utvikle klassemiljø, og elevmedvirkning.

Forskningsdeltaker nr.2 forteller i sitt intervju at ledelsen ved skolen har vært opptatt av god struktur rundt arbeidsprosessene med innføring av fagfornyelsen, der de har lagt vekt på kollektive prosesser i utforming av nye årsplaner. Skolen har jobbet trinnvis med utgangspunkt i ny årsplanmodell utarbeidet av ledelsen, der tverrfagligheten har vært høyt prioritert.

Vi har prøvd oss frem å laget mer som et «moderskip» der vi har strukturert de tre tverrfaglige temaene. Vi er ikke helt i mål, men vi har lagt inn det som vi skal jobbe sammen med som skole, og prøvd å lagt det opp imot årsplaner. Vi har liksom sett det opp som struktur der vi kan synliggjør en progresjon mellom trinnene.

### 4.3 Ekstern støtte

På spørsmålet om de har benyttet seg av ekstern støtte i utviklingsarbeidet gir alle forskningsdeltakerne uttrykk for at de opplever at det har vært nyttig å benyttet seg av støtteressurser fra utdanningsdirektoratet ved innføringen av fagfornyelsen, samt at de har involvert eksterne aktører gjennom midler til desentralisert kompetanseutvikling. Via utdanningsdirektoratet kunne den enkelte skole følge med på og ta aktivt del i høringsprosessene i utarbeidelsen av fagfornyelsen og komme med innspill. Gjennom intervjuene kommer det frem at det har vært arrangert fagdager via desentralisert kompetanseutvikling der universitets- og høyskolesektoren har bidratt, samt utdanningsdirektoratet. Forskningsdeltaker nr. 1 fortalte følgende:

Vi har hatt et par samlinger for alle ansatte i nettverket. Vi har hatt et stort et for alle lærere, også har det vært et mindre for rektorene og teamlederne. Det var med på å buse den her oppstarten, der blant anna to personer fra utdanningsdirektoratet deltok.

Kompetansepakke fra utdanningsdirektoratet er også brukt, men i noe varierende grad. Kompetansepakken er nettbasert og skal være til støtte i arbeidet med å tolke og forstå det nye læreplanverket. I intervjuene kommer det frem at de har benyttet seg av dette på en måte som har passet for den enkelte skole. Forskningsdeltaker nr. 1 sier det slik.

Den siste tiden har vi også jobbet litt med kompetansepakken fra Udir, vi har plukka litt og vi har brukt den i fellesskap med ansatte. Og vi har også brukt den i samarbeid med andre skoler, brukt den på to planleggingsdager der de har jobbet mer opp mot fagene.

Forskningsdeltaker nr. 2 sier i sitt intervju at skolen har brukt kompetansepakken litt, men at de ikke har hatt kapasitet nok til å kunne følge den systematisk. Rektor sier videre i intervjuet at det er krevende å ligge i forkant som leder å tenke igjennom hva man skal satse på.

Vi har vært igjennom den litt, vi har plukka ut nå moduler, vi har kikka litt på, men jeg har ikke hatt kapasitet på å kjørt den systematisk. Det ligger jo ut mye bra der som en kan bruke. Men litt av det jeg syns er krevende der, det er jo at

man må være veldig i forkant som leder, man må sjekke igjennom alt. Velger vi ut noe, må vi tenke igjennom hvorfor vi velger å bruke tid på dette.

Ut i fra intervjuene kan vi oppsummere at bruk av ekstern støtte har vært brukt på alle skolene som her er representert, men i ulik grad. Både utdanningsdirektoratet og universitets- og høyskolesektoren har vært støttespillere for å få implementert fagfornyelsen i den enkelte organisasjonen.

#### 4.4 Covid -19 – pandemien

I intervjuene kommer det frem at alle startet tidlig med å jobbe med fagfornyelsen, og da spesielt Overordnet del. Alle rektorene har deltatt på felles kursdager og planleggingsdager der fagfornyelsen har vært tema. Men så kom Covid-19-pandemien til Norge, og for første gang ble alle landets skoler stengt. Rektorene forteller at det ble hjemmeskole og alle måtte jobbe annerledes. De forteller videre at dette førte til at alle elevene var hjemme, unntatt de sårbare elevene og de elevene som kom fra hjem der foreldre jobbet i særskilte yrker. De fleste lærerne jobbet fra hjemmekontor. Dette varte i flere uker, et tidsspenn fra påske til langt ut på våren, og dette gikk utover forberedelsene til fagfornyelsen og LK 20. Funn i intervjuene viser at flere av rektorene syntes det ble vanskelig å drive utviklingsarbeid i denne tiden, fellestid der fysisk fremmøte ble vanskelig, det meste måtte foregå digitalt. Selv om skolene kom i gang igjen etter noen uker stengt, så viste rektorene til en del restriksjoner i forhold til smittespredning som gjorde at skolens utviklingsarbeid ikke gikk etter planen.

Forskningsdeltaker nr. 2 fortalte dette:

Men jeg ser jo at den tiden vi er inne i nå i det siste året, har vi brukt tid på mye annet enn skoleutvikling.

Forskningsdeltaker nr. 1 støtter opp om dette og sa følgende:

Jeg hadde mye planer men jeg følt det var vanskelig å tvinge gjennom fellestid eller utviklingstid. Lærerne fikk mange telefoner fra elever og foreldre, mye teamsoppringing fra elevene.

Selv om digitale metoder ble mye brukt og blir fortsatt mye brukt, er det ikke like enkelt å drive utviklingsarbeid hevder rektorene. Rektorene forteller at det å få være fysisk tilstede er et savn, og de rektorene på de tre større skolene sier at det fortsatt er en utfordring å drive utviklingsarbeid når de ikke kan være fysisk til stede. Følgende utsagn fra forskningsdeltaker nr. 4:

Har vært mye trinnarbeid i høst på grunn av at vi ikke kan blande på tvers.

Ut i fra datamaterialet kan vi se at Covid-19-pandemien har vært utfordrende for alle rektorene, men de har samtidig vært kreative og tenkt annerledes. Mye er gjennomført via digitale metoder, og de har organisert seg annerledes innad i team og på trinn.

Analysen av datamaterialet viser at mine forskningsdeltakere er samstemte om at implementeringen av fagfornyelsen har vært krevende, der den største utfordringen har vært Covid-19-pandemien, og hvordan skoledagen til tider skulle ledes. Det kommer frem i intervjuene at alle rektorene følte de hadde god tid til planlegging og implementering av fagfornyelsen, og at alle hadde satt av tid til felles planlegging i kollegiet. Med tanke på at vi nå har hatt med oss pandemien i hele det siste året, så har det selvfølgelig ført til mange endringer i planleggingen hos den enkelte skole, men ut ifra datamaterialet kommer det helt klart til uttrykk at lederne har fokus på tilrettelegging for utvikling av profesjonsfellesskapet også nå når fagfornyelsen realiseres.

#### 4.5 Skolestørrelse

Funn i studien viser også en forskjell på om det er liten eller stor skole når det jobbes med implementeringen av fagfornyelsen. I utvalget var det en liten skole der rektor (forskningsdeltaker nr. 1) var alene i ledelsen, mens på de andre tre skolene var det rektor med inspektør eller avdelingsledere som var i ledelsen. I intervjuet av forskningsdeltaker nr. 1. kommer det frem at det er en klar oppfatning fra lærerne av at det er leders ansvar å drive utviklingsprosessene, som sier:

Hovedjobben ligger nok på meg som leder. Hvis ikke jeg på en måte er et fyrtårn på å styrke det profesjonelle fellesskapet det her med at vi kan, vi er



god, så sklir det ut, det er leders jobb etter min mening å være en foregangsperson.

I de andre intervjuene kommer det frem at ansvaret i de større skolene blir mer fordelt på flere, det er ikke bare rektor som leder utviklingsprosessene, men hvor de kan støtte seg på inspektør og avdelingslederne. Følgende utsagn ble registrert av forskningsdeltaker nr. 2:

Vi har en ledermodell med tre avdelingsledere, hvor de tre avdelingslederne har ansvar for hvert sitt trinn.

Ut i fra intervjuene kommer det også frem at den miste skolen var den eneste skolen som har hatt samarbeid med andre skoler, noe som både rektor og lærerne var fornøyd med. Forskningsdeltaker nr. 1. sier følgende:

Vi har i tillegg hatt samarbeid med en annen skole i kommunen der vi har hatt to fagdager sammen. Vi jobbet med planlegging av fagplaner og årsplaner. Å det ønsker de seg mer av egentlig, å kunne jobbe sammen med andre lærere.

## 5. Diskusjon

Formålet med min studie har vært å bidra med ny kunnskap om hvordan skoleledere legger til rette for utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen når fagfornyelsen skal realiseres. Funnene som er gjort i empirikapitlet er basert på informasjonen som er kommet frem i intervjuene. Det første hovedfunnet som kommer frem i empiridelen er at alle fire rektorene har stort fokus på å utvikle sterke profesjonsfellesskap på sine skoler der de i stor grad er opptatt av struktur og organisering av profesjonelle læringsfellesskap. Andre funn som kommer frem i empirien støtter opp under hovedfunnet, her kan nevnes å etablere felles mål og forventninger, prioritere bruk av tid, felles forståelse av språk og begreper, fellesskap, nærhet, struktur og møteledelse. Det andre hovedfunnet er bruk av ekstern støtte, der utdanningsdirektoratet og universitets- og høyskolesektoren er brukt. Det tredje hovedfunnet er at alle rektorene nevner covid- 19- pandemien som en faktor som har påvirket arbeidsprosessene, pandemien har ført til at rektorene har vært avhengig av å kunne improvisere. Det fjerde hovedfunnet jeg viser til, er at det er forskjell på små og store skoler, der lederen i den minste skolen blir alene om å drive prosessene.

I det neste kapitlet vil jeg gå litt mer i dybden for å forstå funnene, og jeg vil gjennom diskusjonsdelen vise til Irgens femtrinnsmodell, og se dette i sammenheng med teori og tidligere forskning knyttet til utvikling av ledelse og utvikling av lærerens profesjonsfellesskap som ble presentert i teorikapitlet. De tre forskningsspørsmålene vil danne rammen for diskusjonen.

1. Hva legger rektor vekt på i utvikling av skolens profesjonsfellesskap?
2. Hvilke prosesser er gjennomført ved skolen med tanke på forberedelsene til realiseringen av fagfornyelsen overfor lærerne?
3. Hvordan legger rektor til rette for at lærerne skal være deltagende i arbeidet med fagfornyelsen?

### 5.1 Hva legger skoleledelsen vekt på i utvikling av skolens profesjonsfellesskap?

Den første fasen i Irgens (2010) femtrinnsmodell for læringsprosesser er at man blir utsatt for en eller annen form for påvirkning. I denne studien knyttes påvirkning til

oppstarten av arbeidet med fagfornyelsen, der de tok også tak i nye begreper og det å skape et felles språk blant lærerne i deres profesjonsfelleskap.

Nye begreper og språkets betydning er også avgjørende faktorer i utvikling av skolens profesjonsfelleskap, og ut i fra datamaterialet kan vi se at det er lagt stor vekt på forståelsen av nye begreper og fagspråket som er brukt i fagfornyelsen. En felles forståelse og oppfatning av begrepene og språket som ligger i den nye Overordna del og læreplanene må ligge til grunn hos skoleledelsen og læreprofesjonen for videre arbeid. Skoleledelsen og læreprofesjonen må ha en felles forståelse av hva som menes med alle de nye begrepene som ligger der. Hvordan forstår vi begrepene dybdeløring og kjerneelementer? Hvordan skal vi jobbe med de tre tverrfaglige temaene?

I følge forskningsdeltakerne som er intervjuet kommer det frem at det har vært nødvendig å kunne etablere et felles språk og forståelse av de nye begrepene, og det er ganske lik oppfatning om hvilke nye begrep det må jobbes med på den enkelte enhet. Dette kan støttes i forskeren Vygotsky som sier at språket har en viktig betydning for læringsprosessene, språket er en nøkkelfaktor, gjennom ordene og den sosiale konteksten vil læring oppstå om de som befinner seg i konteksten er motiverte for læring (Løver & Postholm, 2016). Det er mange nye begreper å forholde seg til i Overordnet del og i fagplanene, og det er nødvendig med felles refleksjoner og drøftinger om hva som menes med de nye begrepene rundt omkring på den enkelte skole. Dette er i overensstemmelse med det Vygotsky ser på som en vekselvirkning mellom individets kognitive læringsprosesser og det sosiokulturelle læringsaspekt (Løver og Postholm, 2016). For at ansatte skal få et eierforhold til fagfornyelsen og være deltagende i endringsprosessen på den enkelte enhet er det nødvendig med samarbeidende fellesskap for å kunne utvikle et felles språk (Løver & Postholm, 2016).

Mine funn viser at skolene alt i denne fasen legger vekt på det kollektive. Rektorene i de fire skolene arbeidet bevisst med skolens profesjonsfelleskap. I Overordnet del er begrepet profesjonsfelleskap viet stor oppmerksomhet, der både ledere, lærere og andre ansatte skal reflektere over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis. Overordnet del pålegger skolene til å være et profesjonsfaglig fellesskap, der alle ansatte i skolen skal ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet, noe som også forutsetter god ledelse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det står videre i

Overordnet del at ledelsen skal legge vekt på samarbeid og relasjoner for å bygge tillitt i organisasjonen, og ledelsen skal gi retning for, og tilrettelegge for elevenes og lærerens læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skal man kunne oppnå både individuelle og kollektiv læring i en organisasjon, er man avhengig av at det legges til rette for gode læringsarenaer (Irgens, 2010). Det kommer frem i intervjuene at rektorene har en klar oppfatning av hva de legger i begrepet profesjonsfelleskap, og i et profesjonsfelleskap mener de alle ansatte, samtidig som de har fokus på at lærerprofesjonen har en mer sentral rolle enn andre ansatte. Rektorene sier at lærerprofesjonen har en avgjørende betydning for elevenes læringsutbytte og for læringsmiljøet ved skolen, der det er større fokus på felles verdier, holdninger, forskning og faglig utvikling enn hos andre ansatte.

Alle forskningsdeltakerne ser viktigheten av å lede lærerne i utviklingen av skolens profesjonsfelleskap der de også i stor grad er opptatt av struktur og organisering av det profesjonelle læringsfelleskapet i skolen. Dette er i tråd med det Emstad (2014) sier i sin forskning om at skoler som lykkes med å etablere et sterkt profesjonsfelleskap med fokus på læring, har også en større forutsetning for å lykkes med det profesjonelle læringsfelleskapet, der det legges vekt på å etablere en samarbeidskultur, der lærere deler erfaringer, reflekterer sammen, og prøver ut nye metoder (Emstad, 2014). Viktigheten av disse grunnverdiene støttes også av Stoll et.al. (2006) som trekker frem det å utvikle en konstruktiv samarbeidskultur som selve kjernen i profesjonelle læringsfelleskap.

Funnene indikerer at rektorene er opptatt av å ha system og struktur i organisasjonen der de legger til rette for dialoger, refleksjoner og erfaringsutvekslinger i sine profesjonsfelleskap. I intervjuene får vi høre at alle rektorene er opptatt av at lærerne skal komme forberedt til møter der oppgaver er gitt på forhånd, dette for at møtene skal være mer konstruktive, der gode dialoger og refleksjoner utveksles, noe som er viktig for læringskulturen på den enkelte skole. Rektorene er selv deltagende og går foran med innføring av fagfornyelsen og er tydelig på å motivere og inspirere sine lærere ut fra skolens mål og forventninger. Dette støttes av forskeren Bolam et al. (2005) der alle profesjonelle i skolen skal ha fokus på å fremme og vedlikeholde læring med den kollektive hensikt å øke elevenes læring og utvikling. I en slik prosess er det viktig å få frem både ledelsen og lærerne sine tanker og forventninger slik at de

utvikler en felles forståelse for skolens visjoner og mål. Dette kan sees på som en bottom-up ledelse, der det handler om at ledelsen inkludere sine lærere og bygger på samhandling, Emstad (2012) kaller dette for en transformasjonsledelse (Emstad, 2012).

Flere av rektorene uttrykte at engasjementet rundt LK 20 blant lærerne var godt, lærerne virket motiverte. Men rektorene kjente samtidig på at det var nødvendig å være tett på sine lærere og være støttende og angi retning for prosessen. Her vises klare tegn til transformasjonsledelse i det å lede det profesjonelle læringsfellesskap i organisasjonen der de fire sentrale dimensjonene innen transformasjonsledelse som også betegnes som de fire I-er; *Individuelle hensyn, Intellektuell stimulering, Inspirerende motivasjon og Idealisert innflytelse* er godt synlig (Emstad, 2012).

Rektorene veileder og støtter sine lærere der de inspireres til å tenke nytt, de skal selv ta ansvar i prosessen. Ledelsen har som mål å skape en gjensidig tillitt og respekt der de sammen kjenner på en fellesskapsfølelse.

Det er tydelig å se ut fra datamaterialet at rektorene legger vekt på å være tett på. Ved å være tett på og delta i prosesser og dialoger kan rektorene bidra bedre til å utvikle en felles forståelse for arbeidet med skoleutvikling, samtidig som det kan opparbeides tillitt overfor lærerne. Å være tett på er viktig for å bygge tillitsrelasjoner, og det har også betydning når det gjelder å lede læreres læring (Robinson, 2016). Robinson hevder også at skal en leder lykkes med å lede en profesjonell utvikling må også dette sees i sammenheng med de tre lederferdighetene *å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer og å bygge tillitsrelasjoner*.

I datamaterialet kommer det frem at forskningsdeltakerne legger vekt på fellesskapets betydning for å utvikle profesjonsfellesskapet i skolen. Gjennom fellesskapet oppnås nærhet til det skolen jobber med, ledelsen og lærerne reflekterer sammen og deler erfaringer, de legger til rette for samarbeidende fellesskap der utviklingsarbeid er i fokus. Dette er i tråd med teoretikerne Løver og Postholms (2016) beskrivelse av profesjonsfellesskapet, de legger vekt på samarbeid og fellesskap, og i det å arbeide sammen gir mer enn det å arbeide alene, og at dette er med på å påvirke skolens praksis. I et slikt fellesskap foregår en vekselvirkning mellom individets kognitive læreprosesser og det sosiokulturelle læringsaspektet (Løver & Postholm, 2016).

Dette kan også forstås som distribuert ledelse, der man ønsker en sterkere ansvarliggjøring av hele skolens ansatte (Postholm, 2012). I følge Spillane og Harries (2008) er det viktig å se på samspillet mellom ledelsen og de øvrige i organisasjonen, ledelse utøves ikke bare av rektor, men ledelse delegeres ut over til andre medlemmer i organisasjonen (Postholm 2012). Rektor må lytte til og ta hensyn til lærernes profesjonalisme og meninger gjennom demokratiske beslutningsprosesser (Paulsen, 2012). Dette kan være vanskelig å tilstrebe for enkelte rektorer, men rektorene frasier seg ikke noe ansvar ved å delegere eller å distribuere ledelse, men de er selv delaktig i både ledelse av utviklingsarbeidet og å drive pedagogisk utvikling. Dette er i tråd med det flere teoretikere kaller for det profesjonelle læringsfellesskap, der det er fokus på lærere som samarbeider systematisk, er forberedt til møter slik at de bedre kan delta i refleksjoner og drøftinger.

I følge Overordnet del har både skoleledere og lærere et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen, både skoleledelsen og lærerprofesjonen skal reflektere over felles verdier, vurder og videreutvikle sin praksis. Her kan man stille spørsmålet om skolens profesjonsfellesskap kan beskrives som et profesjonelt læringsfellesskap? Er de gode på å støtte hverandre og bidra til læring? På hvilke måter kan organisasjonen bli bedre? Innholdet i skolen i dag krever kollektive prosesser og løsninger (Irgens, 2010). Gode skoler krever at skoleledelsen evner og tilrettelegger for å følge opp lærernes arbeid slik at de sammen utvikler hverandre og utvikler felles mål for skolen, da oppnår de en skole i utvikling (Irgens 2010). Dette belyser det som står i Overordnet del at alle ansatte skal ta aktivt del i utviklingen av profesjonsfellesskapet. Dette betyr i praksis at fellesskapet sammen skal reflektere over felles verdier og utviklingsbehov for å videreutvikle skolen.

Med alle de nye begrepene rektorene og lærerne skal forholde seg til i fagfornyelsen og i høringene til fagplanene befinner de seg på nivå 1 i femtrinnsmodellen til Irgens (2010) som er påvirkning. De står i en situasjon der nye begreper skal innlæres og forstås i organisasjonen, som igjen har betydning for språkets utvikling. De må tilegne seg et felles språk for å kunne fungere sammen i et arbeidsmiljø (Irgens, 2010). Likedan skal de bli kjent med fagplanene. Når de er i stand til å huske disse nye begrepene har det skjedd en innlæring, og de beveger seg fra nivå en, påvirkning til nivå to, innlæring i femtrinnsmodellen. Om det her skulle oppstå noen hinder eller

barriere for å ikke komme seg gjennom til nivå to i femtrinnsmodellen, kan det skyldes både individuelle og kontekstuelle forhold. Disse må sees i sammenheng, det må tenkes og handles relasjonelt (Irgens, 2010).

## 5.2 Hvilke prosesser er gjennomført ved skolen med tanke på forberedelsene til realiseringen av fagfornyelsen overfor lærerne?

Det er flere prosesser som er gjennomført med tanke på implementering av fagfornyelsen overfor lærerne. På alle skolene ble lærerne tidlig involvert i prosessen, og ut i fra intervjuene kommer det frem at alle rektorene har satt av god tid til dette i form av møter, kurs og planleggingsdager. Lærerne har fått god tid til å kunne delta i høringen til de nye fagplanene og jeg knytter dette til innlæring og kunnskapsutviklingsfasene i Irgens modell (2010). Det er lagt vekt på å skape felles mål, innramming og struktur slik at alle ansatte skulle være aktivt deltagende i prosessene, og at felles mål og pedagogisk utvikling skulle forstås av alle. Både innlæring og kunnskapsutviklingsfasene kan sees i sammenheng med Robinson (2014) sin første dimensjon der hun viser til betydningen av det å kunne etablere mål og forventninger, og den fjerde dimensjonen å delta i lærernes læring (Robinson, 2014). Alle de fire lederne har lagt vekt på disse to dimensjonene i arbeidet med forberedelser og implementering av fagfornyelsen og utvikling av profesjonsfellesskapet.

De siste årene er det en trend innen skoleledelse å ha gode relasjoner til sine ansatte, der ledelsen ønsker å bygge en bottom-up-ledelse istedenfor en top-down-ledelse som det har vært så mye av før. Dette kom også frem i forskningen der det gis uttrykk for viktigheten av tett samarbeid med lærerne, der lærerne blir tatt tidlig med i utviklingsprosesser, og at de blir sett og hørt. Dette kan beskrives som transformasjonsledelse der lederen angir retning og støtter medarbeiderne til å ha fokus på felles mål i organisasjonen (Emstad, 2012). Lederen arbeider for å bygge en kollektiv struktur som legger til rette for samarbeid, og dette beskrives også i transformasjonsledelsen for en bottom-up-ledelse.

Det er også lagt vekt på bruk av god tid i implementeringsfasen der de startet tidlig med å introdusere fagfornyelsen med fokus på Overordnet del. Alle rektorene var

opptatt av å sette av nok tid, dette for at lærerne skulle få jobbe godt med fagfornyelsen før den skulle settes i verk. Det var viktig for at ansatte skulle få etablert et eierforhold til fagfornyelsen og vise forståelse overfor det nye de skulle ta inn over seg. Robinson (2014) peker også på i sin andre dimensjon viktigheten av å sette av nok tid og ressurser til det som skal være i fokus. Tid er et avgjørende element for alle rektorene, tid er nødvendig for å kunne gå i dybden sammen med andre. Selv om dette ser ut til å være godt forankra hos rektorene ut i fra empiridelen, er det ikke sikkert lærerprofesjonen opplever det samme. Dette kunne vært interessant å se nærmere på, for på grunnlag av egne erfaringer så har ikke ledelsen og lærerprofesjonen nødvendigvis den samme oppfattelse av ting som skjer i utviklingsprosesser.

Fra myndighetenes side har det vært lagt opp til lokale handlingsrom ved innføringen av fagfornyelsen, der det har vært muligheter for å velge ulike strategiske tilnærminger underveis i prosessen, dette kommer til syne på flere måter gjennom datamaterialet. Rektorene har hatt fokus på at lærerne skulle ta aktivt del i høringene av fagplanene, dette for at de skulle skape seg et eierforhold og tilhørighet til fagplanene så tidlig som mulig. Dette kunne de praktisere på forskjellige måter ut i fra det som var det beste for sin egen organisasjonen. I empirien kom det frem at her var det forskjell på liten og stor skole. På en stor skole kunne de deles inn i faggrupper og ta ansvar for forskjellige fag, rektor kunne delegere ansvaret over på flere, og alle behøvde ikke gjøre det samme. På en liten skole ble dette praktisert i fellesskap på grunn av få ansatte. I empirien kommer det også frem at det er bare den minste skolen som har samarbeidet med en annen skole, kanskje kan det være fordi de har få ressurser på sin enhet, og derfor finner det interessant å jobbe sammen med en annen skole. Dette blir bare mine antagelser, da det ikke gis noe svar på dette i intervjuet.

I fasen hvor forskningsdeltakerne har hatt fokuset på innrammingen, tidsbruk og høringene befinner vi oss på nivå to i femtrinnsmodellen til Irgens og vi skal komme oss opp til nivå tre i modellen som er kunnskapsutvikling. I dette steget er det viktig å reflektere og tenke igjennom om dette er forankret godt nok i ledelsen, er det en god nok prosess overfor lærerne der mange nye begreper og fagplaner skal forstås? Mine funn ut i fra datamaterialet vil jeg argumentere for at alle de fire rektorene har hatt



gode læringsprosesser på sine enheter, der de har lagt til rette på en god måte, der fokus på å utvikle et sterkt profesjonsfelleskap har stått høyt.

Ut i fra empirien kan man se at ressurser fra eksterne aktører ble tatt i bruk, støtteressurser i forbindelse med planleggingsdager og kursdager ble brukt fra både utdanningsdirektoratet og universitets- og høyskolesektoren. Kompetansepakken fra utdanningsdirektoratet med moduler ble brukt i forskjellig grad, alt etter det som passet den enkelte enhet. Her var det stor variasjon hvordan kompetansepakken ble brukt, og det var tydelig å se at det lokale handlingsrommet var utstrakt her. I følge Irgens femtrinnsmodell befinner de seg her på nivå tre i modellen, kunnskapsutvikling. Ny kunnskap blir tilført gjennom deltakelse på kurs, og ved bruk av kompetansepakken, som igjen skal bygges på den innlærte kunnskapen som er der fra før. Flere av forskningsdeltakerne uttrykker at støtte fra eksterne aktører har bidratt til å utvikle en mer helhetlig samarbeidskultur på sine enheter, der felles språk og forståelse er blitt styrket. Dette kan relateres til det Postholm nevner om samarbeid med eksterne ressurser, der hun påpeker at det har betydning for læreres profesjonelle utvikling (Postholm, 2012).

### 5.3 Hvordan legger skoleledelsen til rette for at lærerne skal være deltagende i arbeidet med fagfornyelsen?

Alle de fire rektorene i studien har ledet utviklingsarbeidet av fagfornyelsen, der Overordna del og fagplanene har stått i fokus. De har vært opptatt av å være tett på og legge til rette for gode læringsprosesser, slik at nyervervet kunnskap blir satt i sammenheng med tidligere erfaringer. Det er også viktig med et kritisk blick på nye arbeidsmåter slik at man ikke adopterer ukritisk det nye uten å gjøre det til sitt eget. I det neste vil jeg knytte dette til kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelsesfasene i Irgens modell (2010). Alle rektorene står frem som engasjerte og kunnskapsrike ledere med god oversikt over sine enheter der de selv er deltagende i denne prosessen, og en bevissthet om hvordan de skal utvikle lærerens profesjonsfelleskap til å bli et profesjonelt læringsfelleskap (jmf. Stoll et.al., 2006). Det kommer godt frem i empiridelen at det har vært viktig for rektorene å involvere lærerprofesjonen tidlig i forberedelsene til realiseringen av fagfornyelsen. Skal man lykkes med realiseringen av fagfornyelsen så er det ifølge Robinson (2014) avgjørende å få tidlig involvering

av de som skal utføre endringene i praksisfeltet. Dette kan også minske motforestillinger mener Robinson. Ut i fra Robinson sine fem dimensjoner er det den fjerde dimensjonen *å lede lærernes læring og utvikling* som bidrar mest til utvikling i kjerneaktiviteten. I følge Robinson er det viktig at ledelsen jobber tett på sine medarbeidere, og deltar selv aktivt i læringsprosessen. Robinson sier videre det er viktig at den som leder deltar i diskusjoner om undervisning og følger opp læringsarbeidet. I følge Robinson må også de tre ferdighetene være til stede i tillegg til de fem ledelsesdimensjoner; *å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer og å bygge tillitsrelasjoner* om man skal lykkes med å utvikle en profesjonsfell utvikling i organisasjonen (Robinson, 2014). Rektorene i min studie viser at de har gode intensjoner for hvordan de tilrettelegger for utvikling av profesjonsfelleskapet nå når fagfornyelsen skal realiseres. Gjennom å ha vært tett på lærerne og samtidig gitt ulike oppdrag og arbeidsoppgaver, har rektorene hatt muligheter til selv å analysere situasjonen og kunne gått inn og styrt lærerne i ønsket retning, og om det skal skje en endring i undervisningspraksisen så må lærernes praksis utfordres. Det er viktig at samtalene rundt praksis er utfordrende og at de har fokus på forbedringer, kunnskapsutviklingen må deles i organisasjonen. Dette kan sammenlignes med Irgens (2010) der han sier at lærerne har behov for å reflektere over nyervervet kunnskap og sette dette i sammenheng med tidligere erfaringer. Det forutsetter at de har en kultur for erfaringsdeling og samarbeid i organisasjonen (Stoll et al., 2006). Ved å legge til rette for dialog, erfaringsdeling og samarbeid endrer de parallelt kulturen i organisasjonen til å lære i det profesjonelle læringsfelleskapet (jmf Emstad & Birkeland, 2020). For at en organisasjon skal lykkes må de lære å lære i det profesjonelle læringsfelleskapet (Robinson, 2014).

Som leder påvirker du organisasjonen gjennom hvordan du praktiserer ditt lederskap, (Emstad, 2014). Gjennom å stille spørsmål, dele erfaringer og reflektere sammen med ansatte bygges det sammen opp en læringskultur som er med på å utvikle det profesjonelle læringsfelleskapet (Emstad & Birkeland, 2020). Det utvikles et felles språk gjennom dialog og diskusjoner. I denne beskrivelsen fremstår rektor som en transformasjonsleder. I følge Emstad (2012) der hun tar utgangspunkt i Leitwoods og Jantzis tre overordnede kategorier, beskrives transformasjonsledelse ved at lederen *angir retning*, lederen fremmer mål og visjoner for skolens virksomhet, *utvikler mennesket*, der profesjonell utvikling av lærere vektlegges. Og den tredje som handler

om å *omstrukturere organisasjonen*, der lederen påvirker og legger til rette for samarbeid og gode relasjoner (Emstad, 2012). For å forstå funnene i denne studien kan de fire I-er innen transformasjonsledelse være sentrale, fordi ut i fra analysene kan man se at rektorene er aktivt til stede i møtene, de går foran med innføring av nyere teori og forskning, noe som kan være med å virke motiverende og inspirerende overfor de ansatte. De bidrar med dette å legge til rette for kunnskapsutvikling som befinner seg på nivå tre i femtrinnsmodellen til Irgens (2010).

Det er tydelig å se ut ifra datamaterialet at rektorene har fokus på velfungerende profesjonsfellesskap ved sine enheter ved implementering av fagfornyelsen, og at det er ønskelig å etablere profesjonelle læringsfellesskap. I etablerte profesjonelle læringsfellesskap så må det legges vekt på kunnskapsutvikling hos det enkelte individ for at organisasjonen skal utvikles (Irgens, 2010). Dette belyser Irgens gjennom sin femtrinnsmodell (2010), der han sier videre at kunnskap og forskning må kunne settes i praksis for å kunne komme opp på nivå fire i Irgens modell (2010) som er kunnskapsanvendelse. På nivå fire i femtrinnsmodellen må det også være kultur for erfaringsdeling i organisasjonen, og jeg mener å se flere tegn til at alle skolene nærmet seg dette nivået. Men for å kunne komme opp på nivå fire i Irgens modell (2010) må rektor sørge for at lærerne anvender den nye kunnskapen i sin undervisningspraksis (Irgens, 2010).

For at man skal kunne nå nivå fem i femtrinnsmodellen til Irgens (2010) som er organisatorisk læring, er det avgjørende at lærerne har utviklet en felles forståelse og praksis av prosessen. Ved organisatorisk læring endrer organisasjonen sine handlingsteorier og er i stand til å utøve sine oppgaver og utfordringer på en bedre måte i fellesskapet. Kommer man seg i gjennom filter fire, som er den siste barrieren i femtrinnsmodellen til Irgens (2010) vil en organisatorisk læring oppstå. Ut i fra min studie kan det se ut til at prosessene hos de fire skolene var godt innenfor nivå tre i femtrinnsmodellen, og at de jobber mot å komme seg til nivå fire som er kunnskapsanvendelse i femtrinnsmodellen. Dette kan jeg se ut i fra det som er praktisert på de fire skolene. Det jeg ikke kan si noe om, er i hvor stor grad prosessen har ført til etablert kunnskapsanvendelse, det er det kanskje litt for tidlig å si noe om i og med at fagfornyelsen, med Overordnet del og fagplaner er inne i sitt første skoleår.

Som jeg skrev i teoridelen hevder Earl og Timperley (2008) at kvaliteten på samtalene og samarbeidet har betydning for utviklingen av det profesjonelle læringsfellesskapet. Earl og Timperley (2008) påpeker viktigheten av å gå nok i dybden på samtalene, slik at vi ikke beveger oss bare på overflaten, og det er også av betydning på hvilke måter vi samarbeider, vi må være samarbeidsvillige og utøve gjensidig tillitt til hverandre. Dette er ifølge Earl og Timperley (2008) viktige faktorer for å kunne utvikle det profesjonelt læringsfellesskapet. Dette kan vi finne igjen i empiridelen der vi ser flere av rektorene legger vekt på dette i møtestrukturen der de åpnet opp for samarbeid og tillitt hos sine lærere. Dette kan være en stor utfordring i skolen, både for ledere og lærere, det kan være vanskelig å stille utfordrende spørsmål, vi er redde for å såre noen, kanskje blir vi for mye på overflaten slik Earl og Timperley nevner her.

I de siste årene har samarbeidskultur blitt mer fremtredende og flere forskere nevner at ved et fellesskap hvor teori og praksis virker sammen medvirker det til en tydeligere kollektivitet og opplevelse av å høre til i et profesjonsfellesskap (Ertsås & Irgens, 2012; Hargreaves & Fullan 2012). Gjennom bevisstgjøring, refleksjon, dialog og erfaringsdeling i et lærende fellesskap vil vi sammen oppnå et profesjonelt læringsfellesskap. I følge Hargreaves og Fullan (2012) må man tilstrebe en kultur der samarbeid ønsker å bedre hverdagspraksisen med bakgrunn i et stort engasjement og en stor interesse i fellesskap (Hargreaves & Fullan (2012)).

Ut i fra datamaterialet kan vi se at alle rektorene sier at utbruddet av Covid-19 - pandemien har ført til en god del endringer i den planlagte oppstarten av fagfornyelsen. Med flere uker stengte skoler i fjor vår var det utfordrende å drive utviklingsarbeid der profesjonsfellesskapet skulle jobbe med fagfornyelsen. I empiridelen kommer det frem at rektorene hadde lagt mange planer for hvordan de hadde tenkt utviklingsarbeidet med fagfornyelsen, men dette måtte endres da Covid-19 - pandemien førte til stengte skoler i flere uker, og alt ble uforutsigbart.

Nye nasjonale retningslinjer førte til at fysiske møter der alle kunne samles ikke var lov. Det måtte andre fleksible og kreative måter til for å organisere utviklingsarbeidet på, digitale møter ble det mange av, samt team- og trinnmøter. Dette kan støttes av Irgens sin teori om det tøyde perspektiv, der han belyser viktigheten av at en leder må kunne improvisere (Irgens, 2016). Irgens påpeker viktigheten av et en leder må

kunne balansere mellom det vitenskapelige og det kunstneriske øyet, og når vi står midt i en pandemi, med den uforutsigbarhet det medfører for alle som jobber i skolen, er det nødvendig at ledelsen kan balansere fornuftig mellom det vitenskapelige og det kunstneriske øyet.

Når faktorer som samarbeid og fellesskap er viktig for å utvikle et sterkt profesjonsfellesskap ifølge Løver og Postholm (2016) ble dette helt klart utfordrende under covid-19-pandemien. Det å kunne få være fysisk tilstede var utfordrende på grunn av lokale og nasjonale restriksjoner som førte med Covid-19-pandemien. Flere forskere sier at dette har skapt nye erfaringer, de ser at den digitale kompetansen har økt på alle områder, både hos ledere, ansatte og elever, samtidig som det har skapt mye refleksjoner og ettertanke om målet for opplæringen, organisering og involvering av elevene (Gilje et. al., 2020, s. 13).

## 6. Avslutning

I min studie har jeg forsket på hvordan rektor tilrettelegger for utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen nå når fagfornyelsen skal realiseres. Jeg vil i dette kapittelet gi en kort oppsummering av mine funn og forståelser i studien. Jeg vil også si noe om hva som kunne vært interessant å forsket videre på innen dette fagfeltet. Avslutningsvis vil jeg si noe om de refleksjoner jeg sitter igjen med etter å ha vært igjennom denne arbeidsprosessen.

### 6.1 Funn og forståelser

Interessen min for å forske på hvordan rektorer legger til rette for utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen, ligger i stadig større forventninger fra samfunnet om at skolen skal utøve et velfungerende profesjonsfellesskap. Dette tydeliggjøres i Overordnet del hvor det fremkommer at alle må ta aktivt del i profesjonsfellesskapet, og da har dette vært av egen interesse på hvilke måter rektorer utøver dette på, nå når fagfornyelsen realiseres.

I denne studien har jeg ønsket å finne svar på hvordan rektorene legger til rette for utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen nå når fagfornyelsen skal realiseres. Studien er basert på en kvalitativ undersøkelse der jeg har gjennomført semistrukturerte intervjuer av fire rektorer for å øke forståelsen av hvordan rektorene legger til rette for utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen nå når fagfornyelsen skal realiseres. To rektorer fra barneskole og to fra ungdomsskole. I empirikapitlet har jeg foretatt en presentasjon av forskningsdeltakernes opplevelser. Videre har jeg prøvd å analysert funnene og drøftet disse opp imot teori og tidligere forskning som er beskrevet i kapittel 2.

Et hovedfunn i studien er at rektorene viser at de er opptatt av å utvikle profesjonsfellesskapet i organisasjonen til å bli et profesjonelt læringsfellesskap, og at rektorene utøver en ledelse som kan gjenkjennes ut i fra transformasjonsperspektivet. Rektorene ønsker å ha system og struktur i utviklingsprosessen, samtidig som det kan se ut til at de trer støttende til, der de veileder og angir retning til sine ansatte. Enkelte ganger ut i fra datamaterialet kan det også forstås som distribuert ledelse, der man ønsker en sterkere ansvarliggjøring av lærerprofesjonen. Men ut ifra dette

forskningsarbeidet så kan man se en klar tendens der rektorene angir retning for prosessen, de stiller krav der de ønsker å utvikle lærerne, samtidig som de utvikler organisasjonen og en transformasjonsledelse oppstår (Emstad, 2014).

Annet funn som kommer godt til syne i studien er at rektorene legger vekt på det å være tett på og legge til rette for kollektive læring- og utviklingsprosesser for å kunne etablere et sterkt profesjonsfellesskap. Dette viser de ved å sette av tid og ressurser i organisasjonen, utvikling og forståelse av felles språk og begrep, og i form av struktur og møteledelse. Et annet funn er at rektorene ser nytteverdien ved bruk av ekstern støtte, der alle rektorene har benyttet seg av kompetansepakken fra utdanningsdirektoratet og at universitet- og høyskolesektoren har bidratt i form av fagdager og kurs. Det er også et funn i studien at vi kan se en antydning i forskjeller på skolestørrelsen, den minste skolen er den eneste skolen som har deltatt i nettverkssamarbeid med andre skoler, og rektor på den minste skolen har ingen flere i ledelsen, mens de andre tre skolene har inspektør eller avdelingsledere ved sine skoler.

Det er også et funn i studien som viser at alle rektorene har støtt på utfordringer i prosessen på grunn av covid-19-pandemien. Rektorene føler det har vært utfordrende å kunne følge opp alle sine tenkte planer og prosesser når de ikke kunne få møte sine lærere fysisk tilstede i store deler av det siste året.

## 6.2 Implikasjoner og veien videre

Det som har vært interessant å forske videre på med utgangspunkt i de funn som er gjort i denne studien, er hvordan har dette arbeidet gått nå etter at de har praktisert fagfornyelsen i et år. Har profesjonsfellesskapet på den enkelte skole blitt styrket i innføringen av fagfornyelsen? Hva sier lærerprofesjonen om denne prosessen, har de samme oppfattelse som rektorene? Avslutningsvis vil jeg presisere at mitt studie er et avgrenset bidrag på et forskningsfelt som er i vinden. Arbeidet med å implementere fagfornyelsen, der Overordnet del erstatter den generelle del, og alle læreplanene er fornyet er et krevende og langsiktig arbeid. Det å lede dette arbeidet er en viktig og krevende oppgave for rektorer i årene som kommer.

## Litteratur

- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Mausestaden, S., Qvortrup, L., Salvanes, K.G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F.W. (2016). *Om lærerrollen, et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utgave). Gyldendahl Akademisk.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2018). *Kvalitative metoder*. (3. utgave). Gyldendal Norsk forlag AS.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Emstad, A.B. (2014). *Skolevurdering. Et verktøy for ledelse, utvikling og læring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Emstad, A.B. (2012). Transformasjonsledelse. I: M.B. Postholm, (red.) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. (s. 67-84) Fagbokforlaget.
- Emstad, A. B. & Birkeland, I. K. (2020). *Lærende ledelse, skoleleders rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget.
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I: M. B. Postholm, (red). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. (s. 195-215). Fagbokforlaget.
- Gilje, Ø., Thuen, F. & Bolstad, B. (2020). Hjemmeskole under korona-pandemien – hva forskningen kan fortelle. *Bedre skole*, 32, s. 13
- Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. I: M. B. Postholm, (red). *Læreres læring og ledelse av profesjonsfellesskapet*. (s. 83 – 96).
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Irgens, E. J. (2010). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. (3. utgave). Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utgave) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løver, M. E. & Postholm, M.B. (2016). *Ledelse og læreres læring i team*. Fagbokforlaget.



- Meld. St. 21 (2016-2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.  
Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). Fag – Fordypning – forståelse, en fornyelse av kunnskapsløftet. Kulturdepartementet:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Molander, A. & Terum, L.I. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser.  
Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*.  
Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Postholm, M. B. & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I: M. B. Postholm, (red). (*Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. (s. 21 – 49). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D.I. (2013). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen, en metodebok for lærere, studenter og forskere*. Universitetsforlaget AS.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm AS.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A. & Wallace, M. (2006). Professional learning communities: A review of the Literature. *Journal of Educational Changes* 7.
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 12.06.21 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Aas, M. & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.
- Aas, M. & Vennebo, K. F. (2021). Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap – en litteraturgjennomgang, I: M. Aas & K. F. Vennebo (Red.) *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

## Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Vedlegg 2 – Infoskriv til forskningsdeltakerne med samtykkeskjema

Vedlegg 3 – Meldepliktskjema

## Vedlegg 1 - Intervjuguide

### Innledning

- Kan du fortelle litt om din bakgrunn?
  - Utdanning, yrkesbakgrunn

### Spørsmål om skolen

- Hvor mange elever og ansatte er det på skolen?
- Kan du fortelle litt om hvordan skolen er organisert?
  - Team, fagseksjoner, lederteam

### Begrepsavklaring

- I fagfornyelsen legges det vekt på profesjonsfellesskapet, hva legger du i begrepet?  
.

### Profesjonsfellesskapet

- Hva ser du som de viktigste lederoppgavene i forbindelse med å etablere et godt profesjonsfellesskap på skolen?

### Fagfornyelsen trer i kraft denne høsten (august 2020)

- Hvordan har du som rektor lagt til rette for arbeidet med fagfornyelsen?
  - Organisering av utviklingsprosessen
  - Tilrettelegging for læringsprosessen for de ansatte
  - Ressursbruk
  - Ekstern støtte
- Hvor langt er dere kommet i utviklingsprosessen?
- Er det noe som ikke er belyst i dette intervjuet omkring profesjonsfellesskapet ved skolen som du ønsker å si noe om?

Tusen takk for bidraget

## **Vedlegg 2 – Infoskriv til forskningsdeltakerne med samtykkeskjema**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

*«Hvordan tilrettelegger skoleleder for utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen når fagfornyelsen skal realiseres?»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan en skoleleder tilrettelegger for utvikling av profesjonsfellesskapet ved sin skole når fagfornyelsen skal realiseres. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med dette forskningsprosjektet er å finne ut hvordan skoleledere tilrettelegger for utvikling av profesjonsfellesskapet ved den enkelte skole når fagfornyelsen skal realiseres. Opplysningene skal brukes i en masteroppgave knyttet til det erfaringsbaserte masterprogrammet Skoleledelse ved NTNU.

Forskningsprosjektet søker å analysere skoleleders opplevelse av hvilke prosesser som er gjennomført ved skolen med tanke på implementering av fagfornyelsen overfor lærerne. Prosjektet ønsker også å se på hva skoleledelsen legger vekt på i utvikling av skolens profesjonsfellesskap. Hvordan legger skoleledelsen til rette for at lærerne skal være deltagende i arbeidet med fagfornyelsen.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU ved Thomas Dahl er ansvarlig for prosjektet. Anne Berit Emstad er min veileder på prosjektet, problemstilling og metodevalg er drøftet med henne.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du blir spurt om å delta i prosjektet fordi du er rektor.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Om du velger å delta i prosjektet, innebærer det å delta i et intervju av undertegnede. Intervjuet vil ta omtrent en time. Intervjuet vil bli tatt opp på diktafon, og jeg vil ta notater underveis. Sted og tid for intervjuet avklares nærmere med deg. Intervjuet vil

bli transkribert av meg og vil sammen med notatene bli brukt som datagrunnlag i prosjektet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydopptaket vil bli overført til en kryptert server og slettet fra opptakeren umiddelbart etter intervjuet. Alt personidentifiserbart materiale vil bli slettet ved prosjektets slutt 30. juni 2021. Det er kun undertegnede og min veileder Anne Berit Emstad, innovasjonsleder ved institutt for lærerutdanning ved NTNU som vil ha tilgang til opplysningene som kommer frem i intervjuet.

### **Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 30. juni 2021. Resultatet av forskningsprosjektet vil komme fram i masteroppgaven som vil være tilgjengelig offentlig.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Gunn Heidi Dyrdal, [gunn.dyrdal@selbu.kommune.no](mailto:gunn.dyrdal@selbu.kommune.no), tlf. 48256657 eller Anne Berit Emstad, [anne.emstad@ntnu.no](mailto:anne.emstad@ntnu.no), tlf. 98452633
- NTNUs personverombud: Thomas Helgesen, [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no), tlf. 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gunn Heidi Dyrdal

(Forsker/veileder)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan tilrettelegger skoleleder for utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen når fagfornyelsen skal realiseres?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 30. juni 2021.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 - Meldepliktskjema



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Hvordan tilrettelegger skoleleder for utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen når fagfornyelsen skal realiseres?

#### **Referansenummer**

155324

#### **Registrert**

18.10.2020 av Gunn Heidi Dyrdal - Gunn.Dyrdal@selbu.kommune.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Anne Berit Emstad, anne.emstad@ntnu.no, tlf: 98452633

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Gunn Heidi Dyrdal, gunn.dyrdal@selbu.kommune.no, tlf: 48256657

#### **Prosjektperiode**

01.09.2020 - 30.06.2021

#### **Status**

02.11.2020 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

02.11.2020 - Vurdert