

Ann Karin Høyland

Skoleledelsens læringsfellesskap - et studium i dets betydning for skolens utviklingsarbeid

Masteroppgave i skoleledelse

Veileder: Mette Meidell

Juni 2021

Ann Karin Høyland

Skoleledelsens læringsfellesskap - et studium i dets betydning for skolens utviklingsarbeid

Masteroppgave i skoleledelse
Veileder: Mette Meidell
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Forord

Etter fire år med interessante og innholdsrike studier om skoleledelse ved NTNU, har jeg kommet til enden og er klar til å levere masteren. Det har vært lærerike år som har gitt meg inspirasjon til å fortsette i jobben som skoleleder.

Jeg er heldig som har fått denne muligheten til å studere ved NTNU ved siden av jobben, så takk til arbeidsgiver, Skaun kommune, som satser på utdanning av skoleledere. Takk til medstudentene for interessante samtaler og diskusjoner. Studiet i kombinasjon med arbeid har gitt meg en mulighet til å lære og det har vært praksisnært. Det er ikke til å stikke under en stol at det til tider har vært svært arbeidskrevende. Da har jeg tatt en telefon til medstudent Hild og hun har vært en fantastisk støtte for meg gjennom hele studiet. Hjertelig takk!

Jeg vil også takke skolelederne som har stilt opp til intervju. Det å være skoleleder er hektisk, derfor er jeg ekstra takknemlig for at dere tok dere tid til det. Takk for at dere delte historiene deres og erfaringene dere har hatt med utviklingsarbeid. Jeg lærte mye! Ikke bare gav dere tid, men muligheten til å møte dere i en koronapandemi som heldigvis var på et rolig stadium da vi holdt intervjuene. Tusen takk!

Å kjenne kunsten med veiledning, pushe på, sånn passelig. Kaste ut snøret på riktig tidspunkt for å hjelpe den som skal veiledes, det kan du, Mette Meidell! Jeg er veldig takknemlig for hjelpen du har gitt meg. Du har utfordret meg, gitt nye perspektiv og vært en drivkraft slik at jeg i dag kan levere masteroppgaven i skoleledelse.

Sist, men ikke minst vil jeg takke familien min, som har holdt ut i fire år. Dere har vist stor forståelse, vært tålmodige og gitt meg rom til å studere. Tusen takk Øyvind, mannen min, for gjennomlesning og tilbakemelding på alle eksamensoppgaver og masteroppgaven!

Børsa, juni 2021

Ann Karin Høyland

Sammendrag

Denne oppgaven handler om bevisstgjøringen av læringsfellesskapet i skoleledelsen og hvilken betydning dette læringsfellesskapet har for skolens utviklingsarbeid.

Problemstillingen jeg har valgt er:

Hvordan skoleledelsens læringsfellesskap påvirker skolens utviklingsarbeid.

Jeg har gjennom en kvalitativ metode, intervjuet tre skoleledere som har delt sine historier om utviklingsarbeid som både har vært vellykket og mindre vellykket. Et vellykket utviklingsarbeid skaper læring og utvikling og kommer elevene til gode. De har også fortalt hvordan de opplever sitt læringsfellesskap. Gjennom studiet fant jeg funn som indikerer hvordan skoleledelsens læringsfellesskap påvirker skolens utviklingsarbeid. I ny læreplan for kunnskapsløftet overordnet del, står det at skoleledelsen skal legge til rette for et fellesskap for alle ansatte, der en reflekterer, har etiske vurderinger, bruker forskning og erfaringsbasert kunnskap som grunnlag for målrettede tiltak.

Studiet har funn som viser at om skoleledelsen skal kunne legge til rette for disse fellesskapene blant de ansatte er det noe grunnleggende som må være på plass i skoleledelsens læringsfellesskap.

Gjennom drøftingen av resultatene har jeg sett at skoleledere som i sitt fellesskap praktiserer distribuert ledelse og kollektiv innsats, der tillit og samskapt læring er sentralt, så har det betydning for utvikling av skolen. Videre viser studien at skoleledere som gjennom verdier, planer og strukturer de har i skoleledergruppa viderefører og ivaretar dette i utviklingsarbeidet, har lagt grunnlag for at utviklingsarbeidet skal lykkes. Historiene informantene forteller kan jeg kjenne meg igjen i. I en kompleks hverdag kan det fort bli glemt hva som er nødvendig i utviklingsarbeid. Det er derfor viktig at vi har fokus slik at vi kan lære av de erfaringene vi har hatt fra tidligere arbeid og forskning. Planer og strukturer kan være en god hjelp for å få dette til.

Innhold

Innledning	1
1.1 Tema	1
1.2 Begrunnelse for valg av tema	2
1.3 Definisjon av problemstilling og avklaringer.....	3
1.4 Oppgavens oppbygning	4
2 Teori og forskning	5
2.1 Ledelse	5
2.2 Læringsfellesskap	9
2.3 Tillit.....	16
2.4 Kollektiv innsats	18
2.5 Utviklingsarbeidets kompleksitet	20
3 Metodisk tilnærming.....	23
3.1 Design, vitenskapsteori og metode	23
3.2 Intervju.....	24
3.2.1 Utvalg	24
3.2.2 Intervju som metode.....	25
3.2.3 Intervjuguide	26
3.2.4 Informantene	26
3.3 Beskrivelse av datainnsamlingen	27
3.4 Kvalitet og etikk på studiet	30
3.5 Egen forskerrolle	31
4 Analyse av funn	33
4.1 Ledelse	33
4.2 Læringsfellesskap	36
4.3 Tillit.....	39
4.4 Kollektiv innsats	42
5 Diskusjon	45
5.1 Ledelsens betydning er ikke tilfeldig.....	45
5.2 “Ingen form for ledelse vil være vellykket om ikke lærerne er med” - Læringsfellesskapet og den kollektive innsatsen krever tillit.	49
6 Avslutning	53
Kilder	55
Figurliste.....	58
Vedleggliste.....	59

Innledning

Å reflektere over hvordan en arbeider i en skoleledergruppe er spennende og nyttig. Vi kan ha våre oppfatninger på hvordan vi fungerer ut ifra hva vi vet er utviklende og hvordan vi ønsker å opptre. Hvordan det kommuniseres er viktig, både innad i gruppen og de ulike aktører vi skal kommunisere med. I innledningen vil jeg forklare tema og gi bakgrunnen for valg av tema. Deretter skal jeg definere problemstillingen og legge fram noen avklaringer, før jeg avslutter med oppgavens oppbygning.

1.1 Tema

I forbindelse med innføringen av Læreplaner i Kunnskapsløftet (LK20), ønsker jeg å undersøke *hvordan skoleledelsens læringsfellesskap påvirker skolens utviklingsarbeid*. Da vil jeg forske på skoleledergrupper og undersøke hvordan læringsfellesskapet deres fungerer. Formålet med mitt studium er å undersøke hvordan skolens utviklingsarbeid blir påvirket av skoleledelsens læringsfellesskap. For å lede lærernes læring og utvikling, må vi som skoleledere kunne lede egen læring og utvikling i eget læringsfellesskap.

For at læring og utvikling skal skje er det viktig med samskapt læring og et profesjonelt læringsfellesskap, det er også interessant å se om ledergruppene har en bevissthet rundt dette. I LK20 og overordnet del ligger det forventninger om at skoleledelsen skal legge til rette for læringsfellesskap. Ledelsen skal prioritere utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Ledelsen skal også legge til rette for et profesjonelt læringsfellesskap som reflekterer, bruker forskning, etiske vurderinger og erfaringsbasert kunnskap slik at en kan finne målrettede tiltak som fremmer læring og utvikling både for elever og ansatte. Ledelsen må ta ansvar for å omforme kunnskap den har fått fra skoleeier til neste ledd som er lærerne, i denne prosessen er det nødvendig at skoleledelsen er samstemt. Dette er også omtalt i Stortingsmelding 28, hvor det står at lærerne skal aktivt ta del i endringsprosessene, slik at de blir aktive mottakere. Lærerne skal få mulighet til å utvikle sin praksis både alene og sammen med kolleger. Det skal legges opp til et faglig samarbeid og kontinuerlig utviklingsarbeid. Samtidig forventes avsatt tid og tilrettelegging slik at dette blir mulig (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 68).

1.2 Begrunnelse for valg av tema

Jeg er selv skoleleder og gjennom erfaring og studiet, Master i skoleledelse, har jeg blitt bevisst viktigheten av skoleledelsens læringsfellesskap. Hvilke valg gjør ledelsen? Hvilke verdier er viktig for dem? Hvorfor gjør man de valgene en gjør og har man kunnskap om konsekvenser de ulike valgene kan få? Hvordan man velger å lede har en betydning. Å være i ledelsen er ikke bare en rolle, men en har en oppgave, en handling som er å lede.

Læringsfellesskapet vil preges av hvilken bevissthet man har rundt rollen og oppgaven.

Handlingene til deltagerne i læringsfellesskapet vil definere hvilket fellesskap det er. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i oppgaven.

Jeg har erfart at som skoleleder står en ovenfor mange valg, en står ofte i et krysspress mellom drift og utvikling. Økt press utenfra med ulike krav og forventinger til skolen, og det er utfordrende. I dette arbeidstrykket er det nødvendig at skoleledelsen, med rektor som øverste leder, er bevisst hvordan læringsfellesskapet fungerer. Med mange års erfaring med utviklingsarbeid har jeg opplevd utviklingsarbeid som har blitt en del av organisasjonen og kommet elevene til gode, og noe som har smuldret bort. Derfor er det interessant å undersøke hvordan andre skoleledere har erfart arbeid med utviklingsarbeid, sett i lys av hvordan skoleledergruppas læringsfellesskap har jobbet med utviklingsarbeidet.

Dette temaet er interessant for skoleledere og andre som arbeider innen ledelse. De vil kunne kjenne seg igjen i noen punkter og kunne ta i bruk erfaringer eller lære av erfaringer informantene har hatt i forhold til gode læringsfellesskap i skoleledelsen og gevinster det kan gi. Hvordan skoleledelsen arbeider er viktig for de ansatte på skolen. Hvordan forberedes arbeidet og hvordan har ansatte mulighet til å være med å påvirke arbeidet? Er skoleledelsen faglig oppdatert slik at lærerne får hjelp til å få innblikk i nyere forskning og følge med på utviklingsarbeidet?

1.3 Definisjon av problemstilling og avklaringer

Med begrunnelse i valg av tema som jeg har skrevet om ovenfor har jeg kommet fram til oppgavens problemstilling:

Hvordan skoleledelsens læringsfellesskap påvirker skolens utviklingsarbeid.

Med skoleledelsen mener jeg de ansatte som er satt til å lede skolen i en rolle som ofte er rektor og avdelingsledere, som i flere skoler har personalansvar. Det varierer hvor stor skoleledergruppa er, gjerne fra tre til fem ansatte. I utviklingsarbeidet er det flere rektorer som har lærere med i planleggingen og organiseringen av utviklingsarbeidet, da kaller de det gjerne utviklingsgruppa. Dette har jeg eksempler på hos alle informantene. Noen ganger har skolelederne med lærere, andre ganger ikke. Dette kommer jeg tilbake til i analysen.

Jeg har bevisst valgt å bruke begrepet læringsfellesskap. I det legger jeg det fellesskapet som skolelederne har seg imellom. Hvordan kan vi si hvilket læringsfellesskap de har? Jo det ser vi på verdivalgene, hvilken type ledelse de velger, hvilke strukturer og hvordan de legger til rette for utviklingsarbeid. I intervjuene spør jeg etter erfaringer med utviklingsarbeid, dette er tidligere utviklingsarbeid og ikke nødvendigvis utviklingsarbeid med LK20. Siden jeg er ute etter hvordan læringsfellesskapet i skoleledelsen arbeider med utviklingsarbeid i organisasjonen er det de ulike erfaringene med når det lykkes og ikke lykkes som er interessante. Dette kommer jeg tilbake til i oppgaven.

Det er gjort mye forskning på ledelse og læringsfellesskap, og det er flere av studiene som peker på at dette også gjelder lederes læringsfellesskap. Flere av studiene har fokus på profesjonelle læringsfellesskap og det er i lys av elementene i disse fellesskapene en kan se styrker og svakheter ved et læringsfellesskap. Har det elementene i seg eller er de fraværende? Jeg vil i teorikapitlet også vise til forskning under de ulike tema jeg tar opp. I denne studien skal jeg bidra til en forståelse på hvordan vi kan utvikle læringsfellesskap i skoleledelsen, i en retning av mer læring og utvikling som fremmer en styrke i skolens utviklingsarbeid.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i seks kapitler, inkludert det første innledningskapitlet. Andre kapittel omhandler teorier og forskning som beskriver elementer som er sentrale innenfor skoleledelse og læringsfellesskap. Teorier, modeller og forskning som kan være til hjelp for å forstå og få forklart samhandlingen blant ledere. I det tredje kapitlet beskriver jeg den metodiske tilnærmingen jeg har til forskningen min. Her beskrives arbeidet med intervjuene og hvordan jeg kom fram til funnene. Videre har jeg i kapittel fire analyse av funnene, der jeg siterer ulike funn innenfor emnene ledelse, læringsfellesskap, tillit og kollektiv innsats. Kapitel fem beskriver diskusjonen der jeg drøfter teori og funn fra intervjuene, før oppgaven oppsummeres og avsluttes i kapittel seks.

2 Teori og forskning

Hensikten med kapitlet er å belyse ledelsesteorier og forklare ulike ledelseperspektiver med vekt på elementer i læringsfellesskap, samhandling, tillit og kollektiv læring. Med disse elementene vil jeg belyse premisser for ledelse av utviklingsarbeid og betydningen dette har for skoleledelsens læringsfellesskap og dens praksis.

2.1 Ledelse

Begrepet ledelse har for mange en betydning av en leder, en person, eller en gruppe personer som har fått rollen å være en leder. Derav snakker jeg om skolens ledelse. Ledelse kan tenkes som en rolle, en stilling du innehar som er å ha ansvar for f.eks en organisasjon, men ledelse handler også om utøvelse av lederskap, som handler om hva ledelsen sier og gjør. Ledelse i sin utøvelse handler om å skape retning på noen eller noe, og dette kommer til uttrykk i sosiale samskapende arbeidsprosesser der arbeidet reguleres og koordineres (Vennebo, 2015).

I Irgens kapittel om profesjonalitet, samarbeid og læring, påpekes viktigheten ved et systematisk samarbeid og samordnet innsats for å utvikle en skole. For å få det til trengs kunnskap, gode profesjonsholdninger, ledelsesverdier og støttende kulturer på alle nivåer. Behovet for legitimitet nedenfra og samarbeid er sentralt for å skape utvikling i skolen, både til rektor og innad i ledergruppen, og mellom ledergruppen og lærerne. Utviklingsprosesser krever tid og det er viktig at partene står samlet. Da er det ikke personalpolitikk og systemer for kontroll og belønning som skal utvikle motivasjon, men dialog og læringsorienterte målstrukturer, heller enn prestasjonsmålinger (Irgens, 2012).

Irgens (2016) påpeker at ledelse i vid forstand er aktiviteter som påvirker organisasjonsprosessene, og det kan alle mennesker utøve, hevder han. I det mener han personer som legger til rette for at arbeid blir gjort, gjennom påvirkning av mennesker i arbeidsprosesser og tar initiativ, og det får konsekvenser for andre mennesker, disse personene utøver ledelse. Ledelse skjer i ulike fora som skolen skal samarbeide med. Det er løpende forhandlinger om makt og interesser, der verdier, følelser, emosjoner og rasjonelle

argumenter kan være utslagsgivende for resultatet. Det krever tydelig og sterk formell ledelse, ikke ensidig styring, men en ledelse som via dialog har styrke og ferdigheter til å arbeide relasjonelt. På den måten mister ikke den formelle ledelsen kontrollen, men gir de uformelle lederne rom til å påvirke organisasjonen, samtidig som den formelle ledelsen beholder sin posisjon (Irgens, 2016, s. 249). For å få til dette trengs en kombinasjon av distribuert og transformasjonsledelse, der ledelse er å gi gjensidig støtte og inspirasjon i arbeidet om et felles mål (Emstad, 2012). Med distribuert ledelse som en samhandling mellom den som leder og de som ledes.

I transformasjonsledelse jobber en sammen for å nå noen felles mål. Leder inspirerer og motiverer de ansatte som sammen ønsker å nå realistiske og nye mål for fellesskapet, det gir grunnlag for tillit og respekt. En transformativ ledelse beskrives ofte som en god relasjon mellom leder og ansatt, der leder gir individuell oppfølging og leder kan ha betydning for å skape god motivasjon og økt forpliktelse hos lærerne som pedagogiske ledere. Her står kreativitet, utvikling og nytenkning i fokus, og sentralt i transformasjonsledelsen er de fire i-ene. Individuelle hensyn, intellektuell stimulering, inspirerende motivasjon og idealisert innflytelse. Transformasjonsledere motiverer og veileder medarbeiderne til å ha fokus på fellesskapet og felles mål (Bass, 1999).

En studie fra av Hedvig Abrahamsen peker på at distribuert ledelse er sentralt for å bygge utviklingskapasitet. Begrepet distribuert ledelse blir i denne sammenhengen brukt hvor skoleledelsens oppgaver blir utøvd i samspill mellom rektor og avdelingslederne, der det trenes i kollektive ledelsesformer og teamledelse blant annet (Abrahamsen, 2017). Dette samspillet skjer ikke bare mellom lederne, men også mellom ledelsen og lærerne. I denne ledelsestenkningen er ikke ledelsen personfokusert, men ledelse handler først og fremst om det ansvaret samtlige medlemmer av ledelsen har for å fatte beslutninger og gjennomføre dem i praksis. Printy hadde i 2008 en studie der hun viste at sterke avdelingsledere som kommuniserer forventninger og etablerer mål, sikrer ressurser og utarbeider planer, er pådrivere for at lærerne blir engasjert og tar del i praksisfellesskapet. Der rektor er tydelig på å kommunisere skolens visjoner, og i et lederteam sammen med avdelingslederne har en gjensidig avhengighet for å utvikle skolen (Printy, 2008, s. 214-215).

Dette praksisfellesskapet kan sees i et relasjonelt og distribuert perspektiv med aktivitet og samhandling. Deltagelse i praksisfellesskapet gjorde lærerne i stand til å etablere delte normer og etablerte gjensidig ansvar overfor hverandre. Samhandlingen gir ofte en kollektiv læring der lærere og skoleledere sammen er eksperter og ledere i læringsfellesskapet.

Disse funnene forsterker teorien til Spillane som taler for distribuert og relasjonell ledelse der han uttrykker at ledelse er en distribuert praksis som skapes av flere mennesker i samhandling, gjerne relatert til kjernearbeid i organisasjonen. Denne praksisen fordrer en rektor som legger til rette for samarbeidet og muligheten for deltagelse i skoleledergruppa. Spillane påpeker at distribuert ledelse sier noe om hvordan ledelse utøves i praksis, hvor praksisen i seg selv er et produkt innenfor et rammeverk av «ledere» og «følgere» i en situasjon. Det er ikke lederen som er viktig, men den kollektive utøvelsen i organisasjonen (Spillane, 2005). Samspillet og den kollektive utøvelsen er en del av skoleledelsens læringsfellesskap. Kjernearbeid i skolen er blant annet arbeid med å få innført LK-20 som er basert på opplæringsloven. Kommuniserte forventninger og etablerte mål fra skoleledelsen er tegn på transformasjonsledelse, men hvordan en kommer fram til disse forventningene og målene kan gjøres gjennom distribuert ledelse.

Paulsen og Aas (2017) viser til at det er nødvendig at rektor har innsikt i hvilke læringsarenaer som er best innenfor kompetanseledelse, distribuert ledelse og tillitsbasert ledelse. Dette bidrar til at læringsfellesskapet lettere kan etablere funksjonelle læringsarenaer. Studie viser at skoleledere og lærere som sammen institusjonaliserer kulturer og finner skolens kollektive læringskapasitet, gir et positivt bidrag til elevenes læring (Paulsen & Aas, 2017, s. 374). Å ta i bruk denne kollektive læringskapasiteten har likhetstrekk med distribuert ledelse, men tar i større grad innover seg medarbeidernes kompetanse og betydningen av denne i utviklingsprosesser. Kollektiv ledelse sees på som sentralt i utviklingen av forbedringer i organisasjonen som deles av både ledelse og medarbeidere. Dette viser seg også i kollektivt- og individuell orienterte skoler, som jeg kommer tilbake til under kollektiv innsats.

Viviane Robinson har forsket på hvilken betydning skoleledelse har for elevenes faglige resultater og sosiale utvikling. Hun har også forsket på å identifisere betydningen ulike typer skoleledelse har på elevenes resultater, samtidig som hun har fokus på skoleledelsen og ikke skolelederen alene. Det er gjort sammenligninger av transformasjonsledelse og «instructional leadership» som kan oversettes som pedagogisk ledelse eller faglig ledelse. Robinson fant, at selv om transformasjonsledelse har noe effekt på skolemiljøet og organisasjonen, får dette liten effekt på elevenes resultater. Betydningen av «instructional leadership» hevder Robinson er større enn transformasjonsledelse, med tanke på elevenes resultater. Gjennom en analyse av de fem dimensjonene av «elevsentrert skoleledelse» gir hun en mer presis forståelse av hvilke endringer i ledelsespraksis som vil gjøre det mulig å lede på måter som sannsynligvis vil forbedre lærernes og elevenes læring (Robinson, 2014, s. 23-25).

- 1) Fastsette mål og forventninger. Tydelighet i kommunikasjonen, forsikre seg at alle har forstått disse og utvikle eierskap til realistiske mål, kollektiv innsats.
- 2) Strategisk bruk av ressurser og strategisk problemløsning. Gjøre ressursprioriteringer i forhold til skolens retning og mål.
- 3) Å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen. Sørg for høy kvalitet i undervisningen, tilbakemeldinger til lærere, koordinere læreplanarbeid og bruke data fra undersøkelser til å forbedre undervisningen.
- 4) Ledende og delta aktivt i lærernes læring og utvikling. Fremme og delta i den profesjonelle læringen og delta med lærere gjennom profesjonelle diskusjoner. Her utøves det kollektive ansvaret for elevenes læring og en effektiv, profesjonell utvikling av lærerne.
- 5) Sikre et velordnet og trygt læringsmiljø for personale og elever. Sikre et fysisk og psykisk trygt læringsmiljø, møte elevenes behov for omsorgsfulle relasjoner og opprettholde et tett forhold mellom foresatte og skole.

Jo større fokus skoleledere har på sitt arbeid og sin læring i kjernevirksomheten, som handler om relasjoner med lærere, deres undervisning og læring, jo større sannsynlighet er det for at de påvirker elevenes læringsutbytte. «Instructional leadership» som er beskrevet i de fem dimensjonene ovenfor, har betydning fordi de har et sterkt fokus på det relasjonelle som er

overordnet og sentral i hver enkelt dimensjon. Det relasjonelle styrkes gjennom det utfordrende og kollektive arbeidet med å forbedre undervisning og læring (Robinson, 2014, 25-26).

2.2 Læringsfellesskap

I innledningen skrev jeg at samskapt læring er viktig for at læring og utvikling skal skje. Med samskapt læring legger jeg prosessene som fører til praktiske løsninger der de involverte har medvirket i en transparent kunnskap. Den samskapte læringsmodellen har tre sentrale punkter. Den første fasen er initiering, som er søken etter en problemavklaring som skal være målsettingen med utviklingsarbeidet. Her kan utfordringen være om ikke de som eier problemet er med i denne første fasen. Fase to er oppstart. Grunnlaget for en langsiktig læringsprosess legges, og hver enkelt medarbeider utfordres i å endre sin egen arbeidssituasjon. Det ideelle er at hver enkelt gjør seg erfaringer ved å finne oppgaver som kan løses raskt, slik får de erfaring med egen aktivitet som bidrar til utvikling. Den tredje fasen er en kontinuerlig lærings spiral. Aktørene får en kollektiv refleksjon over utfordringer, endringer og løsninger gir videre grunnlag for nye konkrete tiltak. Gjennom denne sykliske utviklingen kan det bidra til ny praksis, ny forståelse og ny måte å samhandle på (Klev & Levin, 2009, ss. 70-89).



Figur 1 Den samskapte læringsmodellen (Klev og Levin, 2009, s. 74)

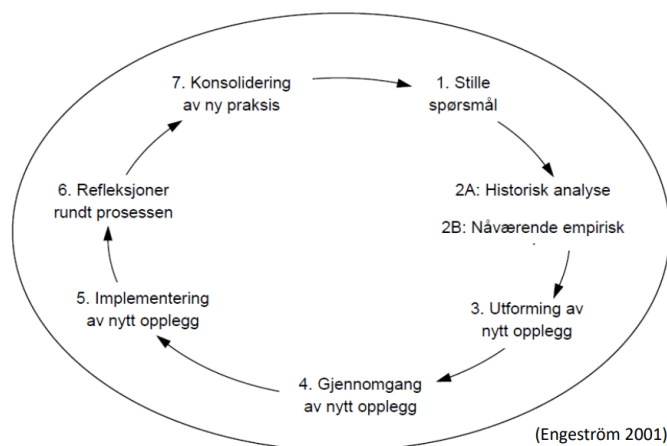
Medvirkning er sentralt, fordi den er effektiv i å hindre motstand mot endring. Deltagerdemokrati er politisk og verdimeessig nødvendig. Det gir ansatte mulighet til å påvirke og forme sine egne arbeidsbetingelser, noe som også er sentralt i utviklingsarbeid. Demokratisk kunnskaping, deltagelse og praktisk påvirkning der en kan være med å skape praktiske løsninger, samt ha en mening om de løsningene som utformes (Klev & Levin, 2009). Med kunnskaping legger jeg betydningen denne prosessen hvor flere individer bringer sin kunnskap og tar del i andres kunnskap.

Med profesjonelt læringsfellesskap legges en internasjonal enighet om at det er en gruppe mennesker som i en kollektiv virksomhet kritisk undersøker og deler sin egen praksis. Man reflekterer over egen praksis og erfaringer, der delt tillit, respekt og støtte er sentralt. Den profesjonelle læringen handler om profesjonell kompetanse. En kommer sammen med ulikheter og uenigheter, og nettopp det kan ses på som et grunnlag for forbedring. En har med seg erfaringer fra tidligere utviklingsprosjekter, ser hva forskning sier, deler visjon og skaper en felles oppfatning av hensikten med endringsarbeidet (Aas, 2013, s. 30).

Universitets- og høyskolesektoren (UH) gjorde et forskningsprosjekt i arbeidet med Ungdomstrinn i utvikling (UiU), der de peker på at samskaping er en forutsetning for et godt utviklingsarbeid. Det må være både riktige, tilpassede og hensiktsmessige former for informasjon og medvirkning. Dette handler ikke bare om tid til det, men også om kompetanse deltagerne innehar. For å få til dette må skoleledere avstemme hvordan og i hvor stor grad de ansatte involveres, opp mot situasjonen skolen er i. Her er det viktig å ha dialog med de ansatte og tillitsvalgte for å unngå informasjonsoverflod og medvirkningsmetthet. Blir det for mye kan de ansatte uttrykke at de ikke orker å medvirke, de ønsker fokus på seg og sine oppgaver for sin elevgruppe. Læring er ikke bare å utforske og å skape noe nytt, det er også å lære å ta vare på, samt å bygge videre på det en allerede har som er verdt å føre videre (Dehlin & Irgens, 2018, s. 263-264).

Et distribuert syn på ledelse krever at vi utvider analysen fra leder til aktiviteter og praksis. Her kan Engstrøms ekspansive lærings sirkel (Figur, 2) være en hjelp i planlegging og analyse

av skoleutvikling og om en har faktorene som er nødvendig i det profesjonelle læringsfellesskapet (Aas, 2013, s. 30-31).



Figur 2 Engstrøms ekspansive lærings sirkel

En analyse kan være fra tidligere utviklingsarbeid der en i ettertid stiller spørsmål og evaluerer skolens praksis i lys av et utviklingsarbeid. Forskningsprosjektet med (UiU) erfarte den positive betydningen av å koble faglig opplæring til prosesser som allerede er i gang. Erfaringer en har med fra tidligere prosjekter som kan knyttes opp mot det nye. På den måten oppleves det praksisnært og brobyggende, dette ble også forsterket da de gjennom prosessen fikk arbeidsoppgaver som var knyttet til foredragene, som kan oppleves som modellering. Lærerne inntar en aktiv læringsrolle mer enn bare passiv mottaker knyttet til et pensum, og er med i utformingen av noen nytt. Samtidig viser resultatene viktigheten av at deltagerne definerer behov fortløpende, og skaper gode handlinger også når ekspertene ikke er involvert. Dette blir da en del av implementeringen, videre kommer refleksjoner over den nye praksisen (Dehlin, Dahl og Irgens, 2018).

Motivasjon er ifølge Bandura en kognitiv prosess. Sosialkognitiv funksjon består av et nettverk av årsakstrukturer. Bandura benytter betegnelsen "self-efficacy", som kan oversettes med mestringstro. Han definerer mestringstro som "[the] beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (Bandura, 1997, s. 3). Betydningsfulle kilder for mestringstro kan være kunnskap, ferdigheter og tidligere erfaringer en har lyktes med. Det kan også være modellering som en har mottatt

gjennom et troverdig forbilde, eksempelvis kan det være skolelederen som viser modelltekster som kan brukes opp mot elever i arbeid med lesing og skriving. Det kan være ren motivasjon som har gitt mestringstro, og det kan være vanskelighetsgraden handlingen har, som er vurdert dit hen at en har tro på at “dette kan jeg mestre”. Med denne tiltroen til egen mestring, kan en mobilisere nødvendig innsats for endring. Mestringsstrategier har ifølge Bandura betydning for valgene vi gjør. Det kan være hvordan vi anstrenger oss for å løse en oppgave og følelsene vi kjenner på overfor oss selv og andre. Da vil erfaringsutveksling, dialog og refleksjon være en metodikk som styrker både den enkelte og læringsfellesskapets bevissthet rundt faktorer som påvirker mestringstro.

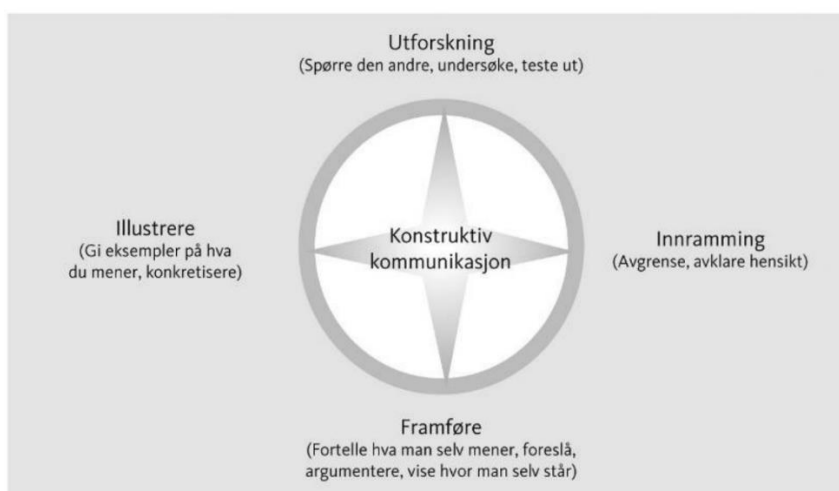
Organisasjonen påvirkes av tilliten en har til egen kompetanse og sine mestringsforventninger i læringsarbeidet. I denne profesjonaliseringen innenfra bør det være rom for å prøve og feile. Det trengs tillit, og det vil styrke det kollektive og individuelle mestringsforventningene. Dette handler også om hvor stor tålmodighet vi har til arbeidet og for å nå de målene en har satt seg. Sørreime hevder at dette er kjernepunktet i det kollektive arbeidet med å øke elevenes læringsutbytte. Og får å nå målene i dette arbeidet må skoleledere gjøre mestringserfaringer som bidrar til å øke forventningene til å mestre ledelse av profesjonaliseringsarbeidet. Da må ledelsen være tett på lærerne, og være en tydelig profesjonsstemme. Dette kan gjøres ved at de er i klasserom og lærerteam jevnlig. De kan undervise selv, observere og veilede lærere. Å være tett på er å lede, ikke styre. Da bygger man tillitsrelasjoner, og innehar en rolle der en viser det er rom for å prøve og feile og å få til noe (Sørreime, 2020, s. 118).

Skoleledelsen i seg selv utgjør et læringsfellesskap, og hvordan dette fellesskapet praktiserer utgjør om det er et profesjonelt læringsfellesskap eller ikke. Om skoleledelsen utøver et profesjonelt læringsfellesskap jobber de også opp mot lærerne, og på ulike måter involverer og innhentes erfaringer og kunnskap. Dette er også nyttig for å vite hva en skal endre på og hvordan. Det gir en kunnskap og en tydelig profesjonsstemme både i forhold til ytre og indre aktører, slik at en kan argumentere og begrunne egne og skolens valg der elevenes læring og skolens kvalitetsutvikling debatteres (Sørreime, 2020, s. 119). Sørreime viser til et samarbeid mellom KS, Utdanningsforbundet og Skolelederforbundet der de presiserer viktigheten av at

leder er en del av profesjonsfellesskapet og skal være pådriver for utvikling gjennom å ta initiativ til, gjennomføre, evaluere og følge opp utviklingsprosesser (Sørreime, 2020, s. 117).

Denne forventningen er også beskrevet i LK20, Overordnet del. Profesjonsfellesskapet i en skole består både av skoleledere og lærere, og skolelederne må derfor balansere mellom profesjonaliseringen ovenfra og innenfra. Rektor er i et press mellom ytre forventninger fra samfunnet og indre forventninger fra elever, foreldre og lærere. Det forutsetter at det er etablert en samarbeidskultur og en tillit mellom skoleledere og lærere, og skolelederne seg imellom. Hvordan få til denne kulturen og tilliten, slik at vi kan bli bedre sammen?

Kommunikasjon er en av de sentrale faktorene i samarbeid og utviklingsarbeid. Hvordan kommuniserer vi for å nå ut med budskapet? Irgens har laget en modell (figur 3) som illustrerer Bill Torbert sin lærende kommunikasjonsstil gjennom å ramme inn, framføre, illustrere og teste ut. Det handler om hvordan vi kan bli bedre sammen. Hvordan det vi kommuniserer blir oppfattet og hvordan vi på en god måte kan nå ut med det vi ønsker å formidle, slik at tilhører blir inkludert og kan stille spørsmål. Når vi utforsker sammen så skaper vi et resultat sammen, en ny enighet som holder og en felles forståelse (Irgens, 2007). Denne kommunikasjonen kan skje i alle nivåer i organisasjonen. Tanken er at svaret ligger ikke hos rektor eller en annen i skoleledelsen, men skapes i samhandlingen mellom deltagerne i kommunikasjonen. Denne kommunikasjonsholdningen påvirker et læringsfellesskap.

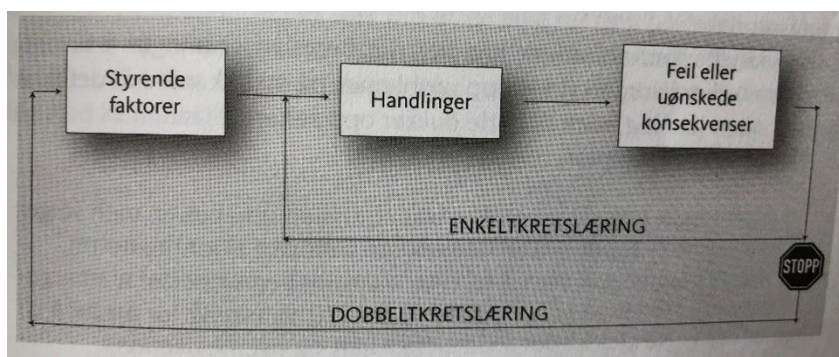


Figur 3 Lærende kommunikasjonsstil: Innramming, framføring, illustrer og undersøkelse

Når lærerne får være med å påvirke innholdet så tidlig som mulig og tilstrekkelig, er det lettere å få et godt eierskap. De er med og gjør noen veivalg og utformer, utvikler og utprøver

nye arbeidsformer, da skjer en kunnskaping som kan prege skolen på sikt. Mange lærere opplever i utviklingsarbeid at oppgaver blir “tredd over hodet på dem”. Måten ytre input kommer på har påvirkning for hvordan vi mottar budskapet. Da bør skoleledelsen er bevisst disse prosessene og inkludere det i sin ledelsespraksis. Tiltros for at det er et ønske om tema så kan en likevel møte motstand om det ikke blir nok innarbeidet i startfasen (Dehlin & Irgens, 2018, s. 242).

Som leder må en være klar over at en utsetter seg selv for diskusjoner og utfordringer der verdier og rammer kan bli konfrontert. Det er gjerne i dette arbeidet dobbelkretslæring skjer. I samtaler er det nødvendig for ledelsen å legge fram det som kan oppleves som konfronterende perspektiver, som en finner fra forskning og profesjonskunnskap, det er ikke bare den enkeltes erfaringer som gjelder. Sørreime omtaler hvordan rektor og skolelederne anvender erfarings- og forskningsbasert tilnærming, handler om at kunnskap om forskningsresultater oversettes slik at den kan brukes i en lokal skolekontekst, det kan være innen skoleledelse og skoleutvikling (Sørreime, 2020). Kjernen i et sterkt profesjonelt læringsfellesskap er at lærere og ledere forstår pedagogisk praksis som avprivatisert. En skal sammen reflektere over egen praksis for å utvikle fag og pedagogikk til beste for elevene. En skal sammen endre fokuset fra seg selv til fellesskapet, en må ta felles ansvar for saker der en er felles avhengig av hverandre. «Fra ditt og mitt, til vårt». Dette ansvaret gjelder også for skolelederne. De skal stå sammen som et team som leder skolen, men hvordan dette oppleves i praksis er også avhengig av hvordan rektor ser på ledergruppa. Denne praksisen innebærer for mange dobbelkretslæring (Irgens, 2007, s.122-123).



Figur 4 Dobbelkretslæring (Etter Argyris, 1990)

Læring som ikke stiller spørsmål om de underliggende målene, verdiene og antagelsene som ligger til grunn for de handlingene en velger, betegnes som «enkeltkretslæring». Det kan være at organisasjonene eller enkelt individer gjør endringer da de ikke får det resultatet de ønsker, uten å spørre seg hvilke verdier, mål og antagelser en har for handlingene en gjorde. Dobbelkretslæring er når en løser problemer ved å først undersøke og endrer på de underliggende antagelsene, for så å endre handlingene. Dobbelkretslæringen etterspør våre handlingsteorier, hvorfor gjør du det du gjør? Hva ligger bak? Et læringsfellesskap som utfordrer rutiner, vaner og preferanser, og der ledere må håndtere spenninger og konflikter på en konstruktiv måte.

Det profesjonelle læringsfellesskapet evner å ta ansvar for saker der en er gjensidig avhengig av hverandre. Det gjør en forskjell hva kollegene bidrar individuelt med. På samme måte må lederne i skolen tilrettelegge for prosesser og utvikle strukturer der teamarbeid er en realitet (Paulsen, 2019. s. 167-168). Som leder må en være klar over at en utsetter seg selv for diskusjoner og utfordringer der verdier og rammer kan bli konfrontert. Det er gjerne i dette arbeidet dobbelkretslæring skjer. Ledelsen må av og til etterspørre handlingsteoriene til medarbeidere og innad i ledelsens læringsfellesskap, for så legge fram det som kan oppleves som konfronterende perspektiver (Emstad & Birkeland, 2020, s. 18).

2.3 Tillit

Robinson er opptatt av elevsentrert ledelse og har forsket på hvilke ferdigheter som er sentrale for å nå de fem dimensjonene, jeg vil utdype den ene ferdigheten i dimensjon fire som er tillit. For at skoleledelsen skal kunne delegere arbeid og involvere lærerne i prosessen er de avhengige av tillit. De fire faktorene for å skape tillit er respekt, personlig omsorg, kompetanse og integritet (Robinson 2014, s. 41). Hun viser til forskning som viser at hos skoler som har et høyere nivå av tillit opplever lærerne et sterkere profesjonsfellesskap og er mer villig til å fornye egen praksis og de er villige til å prøve ut nye ideer. Elevene på disse skolene har større faglig og sosial framgang enn elever fra skoler med lav tillit. Skoleledelsen bygger tillit ved å praktisere de fire faktorene for å skape tillit. Det å vise respekt for andres ideer, vise respekt for foreldre og elever, at det ligger en mellommenneskelig respekt som en grunnholdning hos ledelsen og alle i organisasjonen. Den andre kvaliteten for å oppnå tillit er personlig omsorg. Å bry seg om det profesjonelle og det personlige livet til de ansatte skaper tilknytninger, en viser sårbarhet og en oppnår større sosial tilknytning som kan gi økt tillit.

Skoleledere skal forvente kompetanse fra lærerne, da det handler om elevenes læringsmuligheter. Om skoleledere er konfliktsky og ikke etterspør kompetanse og kvalitet er det ødeleggende for leders tillit og det vil eskalere med problemer da det som oftest vil føre til mistillit og konflikter mellom lærerne. Det vil også gjenspeile leders lederkompetanse, og leder vil få mindre tillit. Den fjerde faktoren for tillit er integritet. Gjør lederen det hun eller han sier at en skal gjøre? Delegeres arbeid, og blir det avsatt tid om det er sagt? Holder de ord, løser vanskelige konflikter på en rettferdig og prinsipiell måte? Det handler også om en kan stole på at det en i fortrolighet har delt med sin leder blir tatt på alvor og behandlet på en respektfull og konfidensiell måte.

I rektors ledergruppe må rektor synliggjøre sine tillitsbyggende motiver ved å vise at hun eller han trenger sine øvrige ledere for å lede skolen på en god måte, ikke bare i ord, men i praksis. Tilliten må vises i det daglige arbeidet. Undersøkelser viser at det blir problematisk for ledere når tilliten gis, men i ettertid blir tatt bort. For å utvikle profesjonskunnskap i egen ledergruppe må det utvikles felles forståelse og felles normer for skoleledelse. Dette er

nødvendig når skoleledelsen skal drive skolens utviklingsarbeid og det er viktig at deltagerne i ledergruppa er trygge på hverandre og åpne for nye ideer og vil prøve de ut i praksis (Paulsen, 2019).

Det er ikke nok å ha en skole som er bygget på samarbeidskultur, men samarbeidskulturen trenger også en refleksiv tenking på alle nivå, der lederen går foran som en leder for læring. Der en reflekterer over egen praksis, og er bevisst denne tenkningen på alle nivå i organisasjonen, også som en naturlig del i skoleledelsens læringsfellesskap. Refleksiv tenkning er bygget på en aktiv, grundig vurdering av enhver oppfatning eller antatt kunnskap, og den skal ses i lys av begrunnelsen til denne oppfatningen eller kunnskapen. For å få til det må man bygge relasjoner og tillit. En viser interesse, legger til rette for faglige samtaler, viser tillit og respekt, slik at det er bygget kultur for å stille de spørsmålene. Antagelser kan stå i veien for læring, en må være lyttende og interessert for så å stille spørsmål til antagelsene (Emstad & Birkeland, 2020). Tillitsbasert styring handler om det samfunnsoppdraget som ligger til grunn for utviklingsarbeidet i skolen. Det styrker skoleledernes og lærernes organisasjonsidentitet og øker elevenes læringsutbytte. Tilliten er satt i sammenheng med verdibegreper som respekt, det å bli trodd på eller å stole på, å gjøre seg sårbart avhengig av. Disse verdiene knyttes til styring (Sørreime, 2020, s. 70).

Når det er etablert tillit mellom skoleledere og lærere vil det hjelpe med å gi plass til de ulike syn, standpunkt og motstridende holdninger som et kollegium representerer og som en ønsker i et profesjonelt læringsfellesskap. En viser også tillit når en gir respekt for ulikheter. I overordnet del legges det vekt på at god ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen (Sørreime, 2020). I LK20, overordnet del legges det vekt på at god ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen (Sørreime, 2020, s. 108). Tillit mellom profesjonsutøvere, som lærere og skoleledere, er en viktig forutsetning for profesjonsutvikling og læring.

Relasjonsbygging skapes ved at man bruker tid med hverandre og skoleledelsen får kjennskap til arbeidet som skjer i skolen ved å være til stede, det kan bidra til å holde fellesskapet sammen. Når ledelsen underviser selv eller bruker tid på veiledning, kan en få kunnskap om utfordringene. Etablering av tillit er ofte en kilde til utøvelse av makt. Når skoleledelsen forhandler med lærerne om forståelser av undervisningen så får autoritet og makt en betydning, og ut fra forhandlingene utformes ny praksis. Det viser at å sette av tid til forhandlinger, gjennom kunnskapsdeling, erfaringsdeling innad på skolen og gjerne med hjelp utenfra, så skaper forhandlingene et fundament for utøvelse av ledelse (Helstad, 2015).

Det er ulike måter å vise tillit. Gjennom møteledelse handler det også om hvilken struktur en har i noen av møtene, avhengig av hva man skal oppnå. Lærende møter der møtet ikke har noen hierarkis struktur, der alle møtedeltagerne møtes som likeverdige medlemmer kan sakene presenteres som problemstillinger enn som ferdig behandlede saker. Dette forutsetter kompetanse og vilje fra deltagerne om å bidra med sitt for å komme fram til gode løsninger. På den måten kan skoleledere og lærere jobbe sammen for å finne gode løsninger for å utføre samfunnsoppdraget som ligger i opplæringsloven, overordnet del og læreplaner. Det må være en balanse mellom styring og tillit. Studier viser at en har bedre forutsetninger for å lykkes i skoleutviklingsarbeid om en går bort fra tanken om implementering av beslutninger ovenfra, og i stedet velger å arbeide for reell medbestemmelse, medvirkning og medskapning i hele utviklingsprosessen (Sørreime, 2020, s. 118).

2.4 Kollektiv innsats

I 2000- 2003 gjennomførte Thomas Dahl, Lars Klewe og Poul Skov (2003) en kvantitativ forskning, med 203 skoler, der de undersøkte om skolene var kollektivt eller individuell orienterte skoler. Funn fra studiet viser at kollektivt orienterte skoler har mer samarbeidsånd, større endringsorientering, og for elevene gir det et bedre læringsmiljø og læringsutbytte. De har en felles holdning blant lærerne og skoleledelsen om hvilke satsningsområder skolen skal ha og fokus på evaluering av lærernes arbeid som ville gi en kvalitativ gevinst. Det var også større elevinvolvering og variasjon i arbeidsmetoder.

Det ble også spurt om hvor viktig skolelederne var for å medvirke til endringer i lærenes bruk av arbeidsmåter. Der 31% av lærerne i den individuelt orienterte skolen mente skolelederne var viktig. I den kollektivt orienterte skolen opplevde 62% av lærerne at skoleledelsen var viktig for å medvirke til endringer i lærernes bruk av arbeidsmåter. Forskningen viste at den kollektivt orientert skole opplever en større grad av individuell selvstendighet enn den individuelle skolen, både blant lærerne og elevene. Kollektivet trenger ikke være en trussel mot det individuelle, men et bidrag til å skape rom for individualitet, mangfold og variasjon (Dahl, T, L. Klewe & Skov, 2003). Forskningsarbeidet etter UiU viser også at det som gir læring består i erfaringsdeling og ideutveksling. Den kollektive læringen, det å sette seg ned for å undersøke noe sammen, det opplevde skolelederne og lærerne å lære mest av. Her kommer nytteverdien inn, det at en kan bruke det i egen undervisning (Dehlin & Irgens, 2018, s. 226-227).

Funnene fra UiU viser at en forståelse av at kollektiv innsats er nødvendig for at kompetanseutvikling skal komme alle elevene til gode, må være grunnleggende i skolens organisasjon. Får man denne forståelsen inn i implementeringsfasen, der en forklarer hvordan og hvorfor, åpner det muligheten til å stille spørsmål som skal gi økt forståelse for utviklingsarbeidet en skal inn i. Samskapingen som da skjer i denne implementeringsfasen, gir en mulighet for ledelsen å forstå hvordan satsningen bør legges opp og gjennomføres på egen enhet. Den kollektive satsningen kan gjennomføres ved at en arbeider med utviklingsområder gjennom faggrupper på tvers av trinn eller trinnteam, noe som blir løftet fram av lærere og ledere som en viktig indikator på vellykket arbeidsform (Dehlin & Irgens, 2018, s. 259).

Kollektiv innsats er en endring siden 2012, da forskning viste at det fortsatt var vanskelig å legge til rette for en kollektiv prosess i utviklingsarbeidet. Tidligere var det allment at lærerne ofte arbeidet individuelt og var opptatt med sin klasse. Det var også veldig vanlig at enkeltlærere dro på kurs, uten at det ble endring i praksis for hele skolen. Det kunne derfor bli store forskjeller i klasserommene. Utfordringen med å holde på ny praksis blir også utfordrende for lærere som ikke har medlærere å sparre med og flere som kan engasjere seg i endringsarbeidet. Etter- og videreutdanning kan være en indikator på at fokus på kollektiv læring har endret seg, da dette er arbeidsformer som er vanlig i studiepraksis. Ledere og

lærere beskriver en uformell delingskultur, der lærere også bruker hverandre som rådgivere, noe som fører til mindre forskjell mellom klassene. Mer felles planlegging, fagteam og på trinn. Flere skoler sier de deler planer og opplegg, noe som kan være en enkel oppgave da de fleste skoler har en digital samarbeidsplattform hvor dette kan deles. Samarbeidet kan også muliggjøres gjennom avsatt tid i timeplanene, og om det blir en del av skolens struktur og organisering (Dehlin & Irgens, 2018, s. 257-258).

Ledelsen har videreført kunnskap og arbeidsformer de har brukt i andre utviklingstiltak. Hvordan kan vi få varige endringer etter utviklingsarbeidet? Resultatene fra UiU viser at når det blir tatt i bruk praktiske arbeidsformer og rammet inn i et helhetlig perspektiv, så gir det en positiv innvirkning og god effekt på skolens forståelse av sin egen rolle og funksjon. Når vi blir flinkere til å se prosjekter i sammenheng og får gode rutiner for erfaringsdeling gjennom skoleledermøter og fellestid så vil det hjelpe skolene med å få det helhetlige perspektivet. Gode utviklingsprosesser må bli en naturlig del av disse møtene. Veiledning og samarbeid mellom skolene er et element for varige endringer, viser funnene fra UiU (Dehlin & Irgens, 2018, s. 267).

2.5 Utviklingsarbeidets kompleksitet

Utviklingsarbeid er en del av skolens hverdag. Skolene kan ha prosjekter de selv ønsker å utvikle basert på erfaringer eller felt de opplever at de trenger mer kunnskap om. Det kan også være noe nytt de ønsker å prøve ut. Veldig ofte er det statlige eller kommunale pålagte oppgaver som blir et utviklingsarbeid. Dette kommer i tillegg til hverdagslige driftsoppgaver og ulike hendelser med elevene som de ansatte kontinuerlig må ta seg av. Ledelsen og lærerne står ofte i et dilemma mellom drift og utvikling. Hvordan ledelsen takler denne utfordringen er viktig.

Resultatene fra UiU viser at prosjekter og nyskaping for øvrig som kobles på aktiviteter som allerede foregår, vil få en varig effekt om en slik påkobling vokser fram som en lærerdrevet, kreativ og aktiv praksis. Med flere parallelle prosjekter vil prosjektene og de hverdagslige oppgavene kappes om oppmerksomheten, og utviklingsprosjektene vil ofte bli det som det

ikke brukes tid og energi på da det krever mye av lærerne. Da er det grunnleggende hvordan skoleledelsen legger opp bruken av fellestid. Styres den helt, delvis eller er det ingen styring? Hvilke verdier, strukturer og retninger skoleledelsen vektlegger i sitt læringsfellesskap vil derfor komme fram. Hvor beslutningsprosessene foregår har betydning for hvordan et nytt utviklingsprosjekt blir mottatt. Er det «top down» eller har det vært prosesser der de ansatte er involvert? Prosesser der tillitsvalgte har vært involvert får ofte større tillit blant de ansatte da partssamarbeidet er ivaretatt. Utviklingsarbeid der lærerne er med på denne prosessen vil ofte få integritet i organisasjonen. Det kommer an på om en bruker tid til refleksjoner over erfaringer, samarbeider på ulike måter også på tvers av trinn. Skoler som har manglende lederskap, skoler preget av lederskifte, skoler med ledere som ikke i tilstrekkelig grad evner å forankre prosessene og involvere de ansatte er skoler som vil slite med implementering av skoleutviklingsarbeid (Dehlin, Dahl og Irgens, 2018, s. 235).

Er det mye annet som skjer i skolen, greier ledelsen å se sammenheng i satsningene? Hvor plasserer rektor seg? Er det en rektor som forstår alt og setter seg selv i sentrum, eller er lederne og lærerne sammen om å drive arbeidet? Rektor kan også synes det er behagelig at noen kommer og overtar utviklingsarbeidet og dermed rektorjobben, men da kan arbeidet smuldre og ingen tar ansvaret og rektor vil trolig miste oversikten og arbeidet kan endre retning uten at rektor har styring på den prosessen. UH opplevde at det tidligere så ut til å være en bestiller- leverandørmodell av foredrag i skolene. Skolene satte av tidspunkt i planleggingsdager eller fellestid og ønsket seg forelesninger til ulike tema de ville ha svar eller løsninger på. Dette gjorde skolene passive mottakere på oppskrifter de skulle kopiere, noe som gir liten gevinst. Om et slikt kunnskapssyn i kombinasjon med toppstyring preger utviklingsarbeidet, vil det være med å vanskeliggjøre medvirkning og samskapning. Medvirkning og samskapning forutsetter et dynamisk praksissyn på kunnskap. Kunnskap er ikke er noe statisk, men det skapes og videreutvikles av ledere og lærere i den enkelte skole (Dehlin & Irgens, 2018).

Forskningen fra UiU viser at skoler som koblet den nye satsningen på arbeid de var i gang med, opplevde i større grad innholdet som relevant for å utvikle skolen i den retningen de allerede hadde begynt å bevege seg i. Slik er det også mulig med LK20, det er ikke noe

revolusjonerende nytt, det er basert på Kunnskapsløftet. Større fokus på overordnet del som har verdiene med vurdering for læring (VFL) og fokus på at skoleledelsen skal involveres i arbeidet. Kollektiv læring i skolene, ledelsens betydning og varig endring, påpeker Dehlin & Irgens som de mest sentrale funnene fra datamaterialet. Det vises til at selv om det er et begrenset utvalg, så er det likevel funn som i noen kontekster kan være nyttige å vurdere for hvordan framtidige satsninger og prosjekter igangsettes, utformes og gjennomføres (Dehlin & Irgens, 2018, s. 256).

Jeg vil videre vise hvilken metodisk tilnærming jeg har valgt for å utforske problemstillingen min som er å undersøke hvordan skoleledelsens læringsfellesskap påvirker skolens utviklingsarbeid.

3 Metodisk tilnærming

Her vil jeg redegjøre for forskningsdesign, vitenskapsteori og den metodiske tilnærmingen jeg har valgt for å utforske problemstillingen. Aller først vil jeg presentere konteksten for forskningen, før jeg viser valg av forskningsdesign og metode. Deretter vil jeg presentere vitenskapsteoriene jeg har valgt som grunnlag for oppgaven. Til slutt vil jeg beskrive selve metoden jeg har brukt. Jeg forteller om innsamling av data og analyse av data, for så presentere kategoriene fra analysearbeidet. Til slutt vil jeg gjøre rede for etiske sider ved forskningen og min egen rolle som forsker.

3.1 Design, vitenskapsteori og metode

Forskningsdesignet er et helhetsbilde av forskningsprosessen. Min innhenting av informasjon må betraktes som empirisk forskning. Denne kjennetegnes ved at jeg oppsøker mennesker som er i en arbeidshverdag som jeg ønsker å undersøke og innhenter opplysninger om temaer som skal være gjenstand for forskning. Empirisk forskning krever ifølge Befring klarhet i spørsmål om hva som skal undersøkes, hvem som skal være objekt i undersøkelsen og hvordan innhenting skal foregå. Jeg går for et ikke-eksperimentelt design da jeg ønsker å innhente informasjon om “virkeligheten” slik den beskrives av informanten, ved å innhente data via intervju (Befring, 2016, s. 84). Eksperimentelle design har gjerne en eksperimentgruppe der de leter etter hvilken effekt påvirkningene har hatt på det de skal utforske. Jeg ønsker å utforske skoleledernes opplevelse av hvordan skoleledelsens læringsfellesskap påvirker skolens utviklingsarbeid.

Gjennom hele prosessen har jeg fokus på kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming, hvor målet er søken etter å forstå den sentrale underliggende meningen i informantenes opplevde erfaring (Postholm, 2010). Jeg har valgt å bruke kvalitative metoder for å få inn data som jeg helhetlig vurderte. Kvalitative metoder har ofte fokus på respondentens opplevelse og mening om konteksten. Det er spesielt formålstjenlig når en ønsker å få innsikt i andres oppfatning av deres arbeidsoppgaver og utfordringer, og hvordan disse blir utført. Her er personlig intervju egnet metode for å innhente data (Befring, 2016, s. 38). Dette er en kvalitativ metode som gav meg innsikt i å forstå de prosessene og valgene som lederne på de ulike skolene gjorde. Jeg fikk høre hvordan de ulike skolene la til rette for utviklingsarbeid og

hvordan de fulgte opp utviklingsarbeid som var satt i gang. Hvilke prosesser de hadde i læringsfellesskapet i skoleledelsen og hvordan dette påvirker utviklingsarbeidet for kollegiet. Jeg ønsker å få en forståelse av de sosiale fenomenene som ligger i læringsgruppene og i samspillet mellom skolelederne og samspillet mellom skolelederne og lærerne.

Thagaard viser til at kvalitative metoder har fleksible muligheter i forskning av meningsinnholdet, der handlingene til de personene vi studerer er viktig (Thagaard, 2018, s. 34). Flexibiliteten kan ligge i at utformingen av forskningen kan endre seg underveis, det være seg forskningsspørsmål eller problemstilling, da problemstillingen kan påvirkes gjennom utviklingen av data og analysen.

3.2 Intervju

Jeg vil i denne delen av oppgaven gjøre rede for prosessen rundt intervjuet. Hvilke valg jeg gjorde med utvalg av informanter, hvorfor jeg valgte intervju som metode og kort om intervjuguiden og informantene.

3.2.1 Utvalg

Det er ulike metoder for å komme fram til et utvalg av informanter, et avgjørende punkt er at informantene som velges selv har erfaring med temaet i problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 66). Jeg har valgt tre skoleledere fra tre skoler i ulike kommuner. For at de skal gi meg best mulig bredde i sine svar har jeg valgt ulike roller, kjønn og ledererfaring fra ledergruppene. Fartstid som leder kan ha med trygghet i lederrollen å gjøre, samtidig er det en fare for å gå inn i et tradisjonelt mønster og ikke ha fokus på innhenting av ny kunnskap. Derfor er det interessant å intervjuere ledere med mindre erfaring innen ledelse. Med lang fartstid mener jeg ca. 15 års erfaring som leder og med kort mener jeg mellom 1-3 år.

Jeg bestemte meg tidlig for å ikke intervjuere og forske på egen enhet, siden jeg er en av lederne på vår enhet. Da unngår jeg mulig forutinntatthet som kunne ha blitt en feilkilde ved at forskningen blir farget av hvordan jeg opplever vår skole. Befring viser til risikoen med den emosjonelt involverte forskeren som kan være en kilde til feilslutninger, derfor er det

viktig at bidragsytere er profesjonelle og kan være entusiastisk og likevel beholder objektiviteten (Befring, 2016, s. 42).

Når det gjelder størrelse på utvalget vurderte jeg hvor mange informanter jeg trengte for å kunne belyse problemstillingen, og samtidig sikre at analyseprosessen ble overkommelig. Jeg valgte en rektor og to avdelingsledere. Skolene er fra ganske like skolestørrelser og barne- og ungdomsskole. Jeg benytter ikke navn, verken på skoler eller informant. Av hensyn til anonymisering vil jeg ikke gå nærmere inn på beskrivelse av skolene.

Selv om jeg hadde tanker om hvordan intervjuet skulle foregå og hva jeg skulle spørre om på forhånd, startet selve prosessen med å utforme intervjuguiden (Vedlegg 1) etter at utvalget var klart. Hvilke spørsmål ønsket jeg å stille skolelederne for å få belyst problemstillingen *Hvordan skoleledelsens læringsfellesskap påvirker skolens utviklingsarbeid*. Jeg vurderte også i hvilken grad spørsmålene skulle være lukkede eller åpne. Jeg valgte etter samtale med min veileder å gå for åpne spørsmål, der jeg fikk skolelederne til å fortelle om et utviklingsarbeid som var vellykket og et som ikke var så vellykket. Etter det spurte jeg hva de legger i begrepet læringsfellesskap og ba de fortelle hvordan læringsfellesskapet er i ledergruppa deres. Metoden gir rom for informantenes egne historier som kan gi så mye mer enn konkrete spørsmål, der informanten blir opptatt med å svare så tydelig som mulig på hvert enkelt spørsmål. De åpne spørsmålene kan gi informasjon om noe jeg ikke hadde tenkt var aktuelt å spørre om, men som informanten opplever som betydningsfullt i sammenhengen. Metoden gir også åpning for å komme med utfyllende spørsmål om det opplevdes nødvendig, men fortellingen og dialogen var viktigst.

3.2.2 Intervju som metode

Intervju er en godt egnet metode for å få kjennskap til hvordan personene i intervjuet opplever seg selv og sin situasjon (Thagaard, 2018, s. 53). Samtidig er utfordringen at informanten kan føle behov for å rettferdiggjøre seg selv og sine handlinger i en interaksjon med intervjueren. Siden jeg valgte å intervju skoleledere på tre ulike skoler var det naturlig å intervju dem hver for seg. Hadde jeg valgt gruppeintervju kan det hende at de har vært mer opptatt av å fokusere på ulikhetene ved skolene, enn å ha fokus på hvordan hver enkelt

opplever det profesjonelle læringsfellesskapet i sin ledergruppe. En annen fordel med intervju av enkeltpersoner er anonymiteten de får og en sikrer den enkeltes oppfatning, dens fortolkning av virkeligheten som ikke blir påvirket av de andres meninger (Postholm M. & Jakobsen, 2016, s. 65-66).

Et fenomenologisk åpent intervju får fram hvordan de som blir intervjuet opplever virkeligheten i hvordan deres ledergruppe fungerer, og jeg som forsker prøver å forstå deres handlinger, oppfatninger og meninger. Det er derfor ønskelig å få fram informantens intensjoner på det den gjør og ikke gjør i de ulike kontekstene (Befring, 2016, s. 109-110). En hermeneutisk metode som innhenter informasjon, vil gjennom et intervju gi data som tolkes og gir nye erfaringer. Intervjuene ble gjennomført der hvor informanten ønsket å gjennomføre dem, i kjente omgivelser.

3.2.3 Intervjuguide

I utgangspunktet hadde jeg tenkt å gjennomføre pilotintervju før jeg skulle i gang med å intervju skolelederne jeg hadde gjort avtaler med. Jeg gikk bort fra det og valgte i stedet å være bevisst rekkefølgen på de jeg intervjuet. Jeg startet med en som jeg kjente godt og i etterkant av intervjuet kunne be om ærlige innspill på om hvordan intervjuet og spørsmålene fungerte. Jeg var også klar over at det kunne hende at jeg måtte gjøre om dette intervjuet som et pilotintervju om det viste seg å ikke fungere. Jeg må innrømme at jeg var spent, jeg skrev i notatene mine at *I dag er det 1.intervju - spent*. Jeg hadde tro på de åpne spørsmålene, men likevel var jeg spent på om de ville fungere, om jeg fikk det innsynet og samspillet jeg var ute etter. Intervjuet og de åpne spørsmålene fungerte bra. Jeg valgte å gi informantene intervjuguiden på forhånd slik at de kunne forberede seg på forskerspørsmålene.

3.2.4 Informantene

Som nevnt kommer mine tre informanter fra ulike skoleslag i flere kommuner. Jeg laget meg en oversikt over ulike skoler jeg kunne tenke meg å intervju ut fra antall elever og ansatte på skolen og størrelse på ledergruppa, slik at jeg fikk et utvalg som hadde ganske likt utgangspunkt. Deretter kontaktet jeg skolene pr telefon og fikk snakket med rektor og avdelingslederne. Jeg fikk kun ett avslag av en skole som var midt i en byggeprosess og opplevde at de var veldig opptatt. Jeg velger også å nevne at intervjuene ble gjennomført i

november/ desember 2020, under koronapandemien. I området jeg intervjuet var tilstanden rolig og jeg kunne gjennomføre intervjuene ved å være fysisk til stede. Etter at de takket ja sendte jeg intervjuguiden og samtykkeerklæringen pr e-post, slik at de i ro kunne lese og signere.

To av skolelederne jobber i barneskolen og en i ungdomsskolen. Alle er anonymisert. Alle informantene har personalansvar og noen underviser i deler av stillingen. Skoleledergruppene består av ledergrupper med tre til fem medlemmer. På to av skolene har de organisert egne skoleutviklingsgrupper, som består av skoleledelsen (rektor og avdelingsledere/inspektør), lærere og tillitsvalgt. Ved å velge informanter fra ulike skoler og kommuner får jeg mulighet til å få inntrykk fra ulike kulturer, noe som gir grunnlag for ulike svar og kan gi meg nyanseringer i drøftingen.

3.3 Beskrivelse av datainnsamlingen

Jeg gjorde få notater underveis i intervjuet, men hadde intervjuguiden foran meg slik at jeg kunne registrere hvilke spørsmål jeg hadde fått besvart på en tilfredsstillende måte. Med opptakeren kunne jeg konsentrere meg om selve intervjuet og være lyttende. I kjente omgivelser for skolelederen opplevde jeg at det ble en god og tillitsfull intervjusituasjon, målet var at det skulle oppleves som en samtale. De åpne spørsmålene var en faktor for at dette ble en samtale, der informanten fortalte og jeg bekreftet at jeg var med i samtalen ved å vise interesse for det de fortalte. Jeg stilte noen ganger spørsmål for å undersøke om jeg hadde oppfattet det de ønsket å fortelle.

Jeg gjorde som tidligere nevnt tre intervju, der intervjuene varte fra 26 til 42 minutter. Jeg transkriberte opptakene etter relativt kort tid (21 sider). Dette var en prosess jeg var komfortabel med i piloteringsintervjuet, siden jeg hadde erfaringer med intervju og transkribering fra tidligere i skolelederstudiet. Jeg hørte gjennom opptakene flere ganger slik at jeg fikk rettet opp og var sikker på at de var riktige. Under transkriberingen noterte jeg og gjorde meg tanker om hvilke tema dette kunne passe inn i, det er også en del av analysen. Dette arbeidet tok tid. I loggboken gjorde jeg notater under hele prosessen noe under intervjuene, men mest under transkriberingen, dette var tanker og tolkninger over foreløpige

analyser jeg gjorde. Her stilte jeg spørsmål ved de dataene jeg hadde fått og vurderte de opp mot problemstillingen og teorier jeg tenkte å bruke. Loggboken fungerte også som terapi i prosessen med oppgaveskrivingen. Var jeg frustrert så skrev jeg det. Opplevde jeg framgang og glede, ble det skrevet ned. Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at en kvalitativ forsker bør hele tiden notere foreløpige tanker og analyser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 140).

Gjennom arbeidet med analysen av funnene i forskningen benyttet jeg meg av teori som var aktuell sett i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene. På den måten fant jeg relevante tema. I en forskningsprosess beveger jeg meg mellom litteraturen, notater og transkribering, og i den prosessen analyserte jeg. Analysen starter med en gang forskeren er i feltet og begynner å samle inn data. Når selve analysearbeidet begynner leter forskeren etter et mønster og kategoriserer de data en samler inn etter ulike tema (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139).

Prosesen med koding var spennende og krevende, hvilke kategorier ender jeg opp med? Hvilke funn skal jeg ta vare på. Jeg arbeidet hele tiden med problemstillingen som overordnet, i starten var jeg i tvil om det er slik jeg vil få svar på spørsmålene. I analysen sammenlignet jeg dataene fra de tre informantene, jeg hadde samme tema og problemstilling, men spørsmålene var åpne slik at jeg måtte finne temaene i funnene. Fyldige beskrivelser fra de ulike tema gir forskeren godt grunnlag for å analysere variasjonene i dataene som informantene har gitt. Samtidig vil de spørsmålene jeg stiller underveis i forskningen gi framdrift i analysen (Thagaard, 2018, s. 172-175). I teksten så jeg etter funn og jeg satte koder rundt om i teksten der jeg ringet rundt setninger eller avsnitt. Kanskje dette kunne være noe? Så plukket jeg ut funnene og satte dem inn i en tabell med informant kodet med bokstav, ytringer og kodeord. Dette gav meg en tabell på seks sider og den så slik ut:

Informant	Ytring	Kode
C	Vi jobbet med det og diskuterte det innad i ledergruppa og så for hver gang vi diskuterte det i fellestid så tok vi inn det vi fikk inn der og bearbeidet det og ut igjen, sånn vekselvis.	Læringsfellesskap i ledelsen og blant lærerne

<p>Aog</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kan du si noe om hvordan læringsfellesskapet i ledergruppa deres var? <p>I den siste vfl, så var det mye mer dialog, mye mer diskusjoner for det ble en helt annen åpenhet i forhold til det å kunne bidra. Og dermed så får du inn mange flere stemmer og dermed så blir det et fellesskap. Mot det første der vi satt fire stykker og kikket i hver vår retning nesten. Det er jo veldig ytterkanter da. Men det læringsfellesskapet vi hadde i den siste ledergruppa, ja det det er en helt annen opplevelse, det er noe vi gjør sammen og vi drar sammen og vi skal få til noe sammen.</p>	<p>Læringsfellesskap - opplevelse</p>
<p>B</p>	<p>Hva legger du i begrepet læringsfellesskap?</p> <p>... Jeg tenker at for oss som sitter i ledergruppa, så er det kjempeviktig at vi er med som en deltager i utviklingsarbeidet vårt. For det er der de fine diskusjonene og refleksjonene foregår og vi får høre litt mer om hva som foregår i klasserommene, hva er det kanskje lærerne strever med, synes er vanskelig. Vi får plukket opp mye mer enn å være "ikke deltagere", synes vi da. Så det er i alle fall den erfaringen vi har gjort oss i høst, for vi synes ikke vi lyktes så godt med det i fjor, men det kan jo ha med at vi var fersk sammensatt ledergruppe. Men nå har vi kjøpt oss mer tid og fått litt mer erfaringer på hvordan ting fungerer.</p>	<p>Læringsfellesskap – ledelsen -en del av læringsfellesskapet</p> <p>Fantastisk sitat!</p>

Jeg lagde tre utkast av kodingen, før jeg fikk snevret inn funnene nok. Jeg nærmet meg noe for hvert utkast og den tematiske grupperingen ble tydeligere for hver gang. Underveis og i ettertid ser jeg at flere av funnene mine har kodeord som går inn i hverandre, det er fordi temaene henger så tett sammen. Eksempler på koder jeg valgte er ledelse, læringsfellesskap, tillit, kollektiv innsats og involvering. Etter hvert lagde jeg også egne notater inn under kodingen som skulle hjelpe meg til å se sammenhenger, jeg brukte skjemaet som et arbeidsredskap. Jeg kunne kommentere utsagn jeg ønsket å få frem, slik at de ikke skulle forsvinne i mengden av setninger.

Jeg spurte om skolelederne kunne fortelle om et utviklingsarbeid som gikk bra og et som ikke gikk så bra. I samtalen utdypet jeg hva jeg mente med «gikk bra». Jeg ville at de skulle fortelle om et utviklingsarbeid som ble innarbeidet i organisasjonen, slik at arbeidet førte til endring av praksis, en endring av praksis som kom elevene til gode. «Ikke så bra», var når skoleledelsen eller ansatte ser at dette arbeidet ikke fikk «grobunn» ikke ble «jordet» som en av informantene uttrykte det, en ser at det er ikke noe som er i hele organisasjonen, kanskje til enkeltlærere, men ikke til alle. Da vil det ikke komme alle elevene til gode. Ved å stille de

spørsmålene fikk jeg også fargekoder på ytringene. Hver informant hadde ytringer der det ikke gikk så bra og hvor det gikk bra, derav rød og grønn farge. Det visualiserte skjemaet hjalp meg til å finne balansen i de ulike erfaringene med utviklingsarbeid. I tillegg måtte jeg korte ned enda en gang for at budskapet ikke skulle forsvinne i tekst. Etter å ha samlet det empiriske grunnlaget hadde jeg et godt grunnlag for tolkninger, vurderinger og slutninger. Dette analysearbeidet gikk over lang tid, der jeg samtidig jobbet med teorier som bygget opp under funnene.

3.4 Kvalitet og etikk på studiet

Når jeg valgte intervju som metode var jeg bevisst hva jeg ønsket informasjon om og hvordan jeg kunne få denne informasjonen på best mulig måte. Intervjuet skulle belyse problemstillingen. Jeg var ute etter nyttig informasjon, i forskningssammenheng er det ikke utfordrende eller hyggelige dialoger isolert sett som gir denne informasjonen, men fokuset jeg som forsker har (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 62-63). Jeg var bevisst på å være interessert i hver enkelt informant sin historie og ønsket at de ikke skulle bli satt i forlegenhet, men selv fortelle hvordan skoleledelsens læringsfelleskap fungerer og hvordan den påvirker skolens utviklingsarbeid.

I et forskningsstudium må forskeren forholde seg til mange bevisste og ubevisste valg som påvirker forskningen og resultatene. I intervju vurderer den som intervjuer informasjonen underveis. Det kan komme informasjon som gjør at jeg vinkler problemstillingen på en annen måte, fordi en annen side av problemstillingen er blitt belyst.

Jeg er klar over at de valgene jeg gjør, spesielt i intervjuene, er med på å påvirke forskningen og resultatene. Hvordan kan jeg vite at jeg har forstått informantenes oppfatning av virkeligheten riktig? I intervjuene prøvde jeg å forstå det som ble sagt, lydopptaket hjalp meg til å kunne lytte flere ganger for å sjekke om jeg hadde oppfattet det riktig, men også høre hvordan jeg stilte spørsmålene. I dialogen mellom intervjuer og informant utvikles en mening og forståelse. Ved å stille oppfølgings spørsmål til informantene hvor jeg spør om jeg har oppfattet dem riktig, søkte jeg etter deres forståelse. Her foregår en analyse hele tiden (Befring, 2016).

Er disse funnene i forskningen også relevant i andre sammenhenger? Jeg har prøvd å være tydelig i denne studien både i avgrensningen av problemstillingen, i beskrivelse av utvalg av informanter og i beskrivelse av datainnsamlingen og analysen. I diskusjonen har jeg drøftet og reflektert om det finnes spesielle trekk for disse funnene. Forhåpentligvis vil noen kjenne igjen situasjoner og se noen fellestrekk for så å lære av de erfaringene informantene har delt. Denne forskningen er relevant i andre sammenhenger, da ledelse handler om kommunikasjon mellom mennesker. Skoleledelse handler om ledere som legger til rette for utvikling blant mennesker. Denne type ledelse kan brukes til andre organisasjoner som arbeider med mennesker.

3.5 Egen forskerrolle

I inngangen til dette forskningsarbeidet gjorde jeg meg noen refleksjoner rundt det å være forsker, og hva rollen innebærer. Første utfordring jeg møtte var å sikre respondentene anonymitet. Jeg vurderte om jeg skulle velge flere kommuner for å sikre anonymitet. Det var grunnleggende for meg at de jeg intervjuer tør være ærlige og kunne bidra til videre utvikling for skolelederutvikling. Jeg har ivaretatt anonymiteten ved å ikke gi detaljert informasjon om skolene.

Når det gjelder feilkilder har jeg gjort meg noen refleksjoner rundt hvorvidt jeg klarte å sikre en felles forståelse for begreper som ble brukt. Ved å velge åpne spørsmål er det informantens tolkning og forståelse som kommer fram, slik fenomenologien beskriver. Jeg hadde et spørsmål der jeg spurte hva skolelederen legger i begrepet læringsfellesskap, der får informanten selv komme med sin forklaring og jeg har grunnlag til å forstå oppfølgingsspørsmålet som var hvordan læringsfellesskapet er i ledergruppa. Jeg hadde forholdsvis åpne spørsmål, og jeg måtte stille noen oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene.

Jeg er selv skoleleder og ser fordelene jeg har ved å kjenne meg igjen i flere av situasjonene informantene beskriver og forstår begrepene som blir brukt. Som skoleleder forstår jeg også miljøet i skolen og i skoleledelsen. Kjennskapet til miljøet kan både være en styrke og en begrensning. Jeg kan forstå informanten på grunnlag av egne erfaringer, og mine erfaringer

kan bidra til å bekrefte forståelsen jeg utvikler, det er positivt. På en annen side kan jeg overse nyanser som ikke er i samsvar med mine egne erfaringer (Thagaard, 2018, s. 190). Ledererfaringen min gjør at jeg tok naturlig del i dialogen med informantene, der jeg opplevde at samtalene ble autentiske. Jeg er ikke rektor selv, men har personalansvar og er en del av et lederteam hvor utviklingsarbeid er en sentral del. Gjennom studiet og erfaringer som skoleleder har jeg gjort meg tanker om hvordan ledelsens læringsfellesskap påvirker skolens utviklingsarbeid. Denne bevisstheten og erfaringen rundt problemstillingen opplevde jeg som en fordel under intervjuene. Det gjorde meg skjerpet når informantene delte erfaringer med utviklingsarbeid som var vellykket og det som ikke var vellykket.

Jeg har nå beskrevet den metodiske tilnærmingen jeg har valgt og prosessen rundt innhenting av data. Videre vil jeg vise hvordan jeg har arbeidet med analysen av de funnene jeg fikk i intervjuene og belyse det empiriske materialet opp mot problemstillingen.

4 Analyse av funn

Hensikten med dette kapittelet er å vise min analyse og fortolkning av det innsamlede empiriske materialet jeg fikk ut av intervjuene, opp mot problemstillingen og se det i sammenheng med teori. Jeg vil belyse hvordan skoleledelsens læringsfellesskap påvirker skolens utviklingsarbeid. Presentasjonen er strukturert med utgangspunkt i teorien jeg har knyttet til problemstillingen. Videre drøfting vil komme i neste kapittel.

4.1 Ledelse

Spillane trekker fram ledelse som en aktivitet, en praksis som sprer seg med utgangspunkt i kjernearbeidet i organisasjonen. Som et resultat av at en rekke ideer møtes og tar form og en praksis som skapes av flere mennesker i samhandling (Spillane, 2006, s. 11-12). Det motsatte er når lederen kommer med en oppskrift og forteller at slik skal det gjøres. Ledelse er ikke en statisk øvelse der en kan velge en teori som skal dekke alle behov. Ulike ledelseshandlinger må ofte kombineres for å skape en god ledelse. Gjennom intervjuene fikk jeg informantenes erfaring med ledelse, der de beskriver hvordan ledelsen ble utført i ulike utviklingsarbeid.

- 1) Ja, vi brukte plangruppa i mye større grad. Og det gjorde det lettere å få med teamene og det gjorde det lettere å få med alle ansatte. Og da er det lettere så lenge en involverer og inkluderer folk i arbeidet på litt forskjellige nivå i organisasjonen så er det ganske mye lettere å gjennomføre et utviklingsarbeid. Så sørg for å få det jordnet, sørg for å ha med en ganske stor gruppe av organisasjonen, slik som for eksempel teamledere, tillitsvalgte, inn i alle fall det litt langsiktige arbeidet. Og så får det heller bli sånn detaljplanlegging for økter og sånn, det får bli ressurslærer, rektor eller hvem det er nå som styrer. Det er i alle fall de erfaringene vi gjorde (A).
- 2) Emm, det var jeg som hadde ansvaret for det. Det var mer det at jeg informerte og vi var enige om at vi skulle drive litt sånn, for vi hadde gjort det noe tilsvarende på småskolen, men litt annet behovsprøvd, da der gikk det mer på begynneropplæring og den biten der. Så det var å finne ut hvor skoen trykte. Vi drøftet hva behovet til personalet kanskje er da, og så har jeg informert underveis. Så hele ledergruppa har vel kanskje ikke vært så aktiv med annet enn informasjon på en måte, i forkant, underveis og i ettertid(...) Ja, vi brukte fellestid en time i uka, der hadde vi ofte en felles oppstart. Vi så noen videoer sammen og så fikk de sitte og drøfte, tok fram sine egne erfaringer. Ofte fikk de et lite oppdrag til neste gang, sånn som

de skulle gjennomføre ut i klasserommet sitt, og så tok dem det med seg tilbake og delte erfaringene felles i gruppa (B).

- 3) De planleggingene og de øktene vi hadde med de ansatte var det jeg som gjorde. Det gjorde jeg ikke i samarbeid med rektor. Plangruppa var i mindre eller liten grad involvert i det arbeidet da.

Hvorfor tror du den var mindre involvert i arbeidet?

Nei det tror jeg handler veldig om rektor og klart se behovet for at vi er nødt til å involvere flere i det arbeidet da.(..) Eller når det er sagt så tror jeg rektor og så at det var et behov, men mer kanskje evnen til å dra med folk inn i den type utviklingsarbeid. Det handler mer om bakgrunnen til rektor som var mer, jeg kalte det mer en administrator, mot å være en utvikler. Da har jeg på en måte pekt på flere ting her, både forankring, relasjoner og retning vil jeg si. Vi hadde ikke, der hadde vi ikke tydelige planer i bunnen heller egentlig (A).

- 4) Og synes nok ikke regning som prosjekt ble slik som vi hadde håpet. Vi hadde en utdanningsinstitusjon som samarbeidspartner og vi samarbeidet med to andre barneskoler. Og det var ting som var bra, og fra hver samling så fikk vi gode tilbakemeldinger, men det ble spesielt etter andre året lite ut av det. Så fikk vi en tilfeldig, ja vi kan komme på besøk og være med i undervisning og slikt, så gjorde de det. Så la de fram en metodikk som vi smakte litt på og jo det var noen som har brukt det i etterkant, men fløt ut litt for oss det andre året... Jeg vil si at vi rektorer må ta en del av skylda for vi kunne ha pushet på. Vi satt nok og ventet og vi kunne ha spurt; Når kommer dere med neste samling? Det var jo en plan for det. Og tenkte det var kanskje nok, men det ble ikke nok (C).

Jeg tolker det første sitatet at informanten uttrykker at distribuert ledelse, involvering og inkludering av ansatte er en viktig faktor for at utviklingsarbeidet har vært vellykket. Irgens legger vekt på at behovet for legitimitet nedenfra og samarbeid mellom ansatte for å skape utvikling i skolen er sentral, fra rektor og innad i ledergruppen, men også mellom ledergruppen og lærerne. Dette bekrefter informanten som opplever det som lettere å få med alle ansatte når de i plangruppa har representanter fra ulike nivå. Informanten vektlegger hvor nødvendig det er å forankre utviklingsprosesser for å lykkes, der hun påpeker at en må sørge for å få det jordet. Informanten sier også at det er viktig at de er med på det langsiktige arbeidet, og så kan ledelsen arbeide med detaljplanleggingen. I fase to sier Klev og Levin at «det er viktig å legge grunnlaget for en langsiktig læringsprosess» (Klev & Levin, 2009, s. 72).

Det andre sitatet tolker jeg det slik at rektor har delegert et utviklingsprosjekt til en av skolelederne. Jeg forstår det slik som om de valgte denne måten da de hadde erfaringer fra en lignende organisering tidligere på deler av personalet. Skolelederen presiserer at det var behovsprøvd og i skoleledergruppa har de drøftet behovet til lærerne. Informanten forteller at involveringen i skoleledelsen har bestått av at det har vært informasjon før, underveis og i ettertid til skoleledergruppa. Funnet gir en beskrivelse av hvor aktiv lærerne har vært i dette prosjektet, hvor de deler og skaper ny praksis og hvordan skolelederen har involvert og lagt til rette for engasjement. Dette fremhever også Klev og Levin når de understreker hvor viktig fase en og to i den samskapte læringsmodellen er: «Den første utfordringen kan derfor være manglende engasjement i utviklingen av eget arbeid» (Klev & Levin, 2009, s. 72).

Det tredje sitatet fra informant A viser en annen side, når rektor ikke er involvert i utviklingsarbeidet. Her beskriver informanten at hun som skoleleder hadde fått ansvar for planleggingen og øktene med alle ansatte. Jeg tolker det slik at informanten er usikker på rektors evne til å involvere ansatte inn i utviklingsarbeidet og opplevde at rektor var mer administrator enn utvikler. Informanten uttrykker at hun tror rektor så behovet, men rektor greide ikke å involvere de ansatte i skolens utviklingsarbeid. Irgens viser at studier av ledelse som fokuserer på hva ledere gjør, viser et skille mellom transaksjonell og transformasjonell ledelse fort blir utvisket, der administrative oppgaver og ledelse går inn i hverandre (Irgens, 2016, s. 226). Rektor delegerer oppgaven med utviklingsarbeidet til skolelederen og hun uttrykker at hun står alene med oppgaven om å involvere de ansatte, og opplever ingen støtte i ledergruppa. Da blir ledelsen mer instrumentell, og samhandling og kollektiv læring uteblir om ikke skolelederen tar del i det ansvaret. Irgens (2016) påpeker at ledere må engasjere seg i dialog med de ansatte, ved å lytte, bekrefte og korrigere. Skolelederen uttrykker en bevisst holdning til det som er lært av denne erfaringen. Forankringen i personalet, bygging av relasjoner, vise retning for arbeidet og ha en plan for utviklingsarbeidet.

Det fjerde sitatet viser en rektor som innser at prosjektet de satset på i to år i samarbeid med to andre skoler ikke ble grunnfestet i organisasjonen. Her er det trekk av et statisk syn på kunnskap, der læring blir sett på noe som kan hentes inn. Irgens (2016) kaller det en «bestiller – utfører»-modell, der en bestiller til kurssteder eller høgskoler noen som skal komme og

fortelle en hvordan en skal gjøre det. Få en oppskrift, ved å prøve ut noe på den. Selv om rektor sier at det var en plan på det, ble den ikke fulgt. Jeg tolker det som om det ikke ble reflektert og evaluert underveis slik at de kunne utvikle en lokal kunnskap basert på det de hadde lært og om kunnskapen i praksis hadde kommet elevene til gode. Rektor forteller at «det ble lagt fram en metodikk som de smakte litt på, og jo det var noen som har brukt det i etterkant». Klev og Levins samskapte læring (figur 1) er basert på forventningsavklaringer og enighet mellom deltagerne i prosjektet, der man forsøker å finne løsninger og gode arbeidsformer gjennom medvirkning og medskapning og felles oversettelse av teorien om den nye undervisningsformen (Klev & Levin, 2009, s. 73). Rektor sier også i sitatet at de, noe jeg tolker som ledergruppa, fikk gode tilbakemeldinger. Jeg tolker dette utsagnet som om ledergruppa mottok gode tilbakemeldinger fra de ansatte, noe som viser at de ansatte har fått mulighet til å komme med tilbakemeldinger. Rektor sier at det var rektorene som hadde skylda for at de ikke «pushet» nok på foredragsholderne det andre året og jeg tolker det slik at rektor tenker at det er grunnen til at metodene og innsatsen de la inn ikke «satte seg» i organisasjonen. Irgens peker på at det handler ikke om å informere eller instruere andre om «hvordan det nå skal være», men om å bidra til at det utvikles en meningsfull retning for kollektiv innsats, en felles forståelse, som fører til en villet innsats for å oppnå denne hensikten. Ny kunnskap blir konstruert i relasjonene og gjennom dialog, en meningsskaping (Irgens, 2016, s. 239).

4.2 Læringsfellesskap

I overordnet del av læreplanverket LK 20, står det at skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø. Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger (Kunnskapsdepartementet, 2019).

1) I den siste vfl, så var det mye mer dialog, mye mer diskusjoner for det ble en helt annen åpenhet i forhold til det å kunne bidra. Og dermed så får du inn mange flere stemmer og dermed så blir det et fellesskap. Mot det første der vi satt fire stykker og kikket i hver vår retning nesten. Det er jo veldig ytterkanter da. Men det læringsfellesskapet vi hadde i den siste ledergruppa, ja det det er en helt annen opplevelse, det er noe vi gjør sammen og vi drar sammen og vi skal få til noe sammen (A).

2) Jeg tenker at for oss som sitter i ledergruppa, så er det kjempeviktig at vi er med som en deltager i utviklingsarbeidet vårt. For det er der de fine diskusjonene og refleksjonene foregår og vi får høre litt mer om hva som foregår i klasserommene, hva er det kanskje lærerne strever med, synes er vanskelig. Vi får plukket opp mye mer enn å være “ikke deltagere”, synes vi da. (...) Det hjelper ikke hvor gode planer vi har på alt hvis du ikke vet hva det er som foregår i klasserommet, og kjenner på det selv. Det tror jeg er veldig viktig, så jeg er veldig glad for det (B).

3) Kan du si noe om hvordan læringsfellesskapet er i ledergruppa deres?

Ja, de er aktive. Vil gjerne være med å si meningen sin. Det bobler når vi har møter. De både ønsker å være med å reflektere og ta beslutninger. Og synes det er viktig, tror jeg. Og at de føler at de får lov, og at det de sier betyr noe. I alle fall er det det jeg tenker, at jeg ønsker og prøver å signalisere. Men om du spør dem er det ikke sikkert at det er det, det vet man aldri, jeg har ikke spurt dem, men jeg oppfatter det slik. Hvis det ikke har vært slik så har de etter hvert blitt stille (C).

I det første sitatet viser skolelederen til ulike opplevelser av rektors ledelse. Skolelederen har hatt to ulike rektorer å samarbeide med. I den første gruppa «satt fire stykker og kikket hver vår retning, nesten» og setter det opp som en kontrast til den andre gruppa der det var rom for dialog, diskusjon som førte til åpenhet og mulighet til å bidra i et fellesskap. Denne muligheten uttrykker skolelederen som en opplevelse der hun følte at det de gjorde bidro til at de skulle få til noe sammen. Det bemerkes igjen at dette fellesskapet var åpnet for flere aktører enn det første. Den første gruppa for denne skolelederen hadde mangel på et fellesskap, der de kunne støtte hverandre og ta samarbeidsbaserte avgjørelser. Jeg legger også merket til at skolelederen bruker uttrykket «*åpenhet og mulighet til å bidra*», noe som kjennetegner et læringsfellesskap. Emstad & Birkeland (2020) skriver om hva man skal være oppmerksom på for å skape profesjonelle læringskulturer. De viser til Hargreaves og Fullan (2012) som beskriver tre kjerneelementer i profesjonelle læringsfellesskap:

1. Fellesskap mellom lærerne i form av langsiktige relasjoner
2. Læringsfellesskap der drivkraften er et engasjement for å forbedre elevenes læringsutbytte og velferd
3. Profesjonalitet, der de samarbeidsbaserte avgjørelser og forbedringer er inspirert av kunnskap og vitenskapelige funn

I det andre sitatet viser informanten viktigheten av å selv delta i læringsfellesskapet, delta i diskusjonene og refleksjonene. Da får vi en framgang i lærende fellesskap. Emstad & Birkeland (2020) påpeker at antagelser kan komme i veien for læring. Da er det verdifullt å undersøke de antagelser vi har, ved å reflektere over hverandres begrunnelser til de oppfatningene vi har, det kan vi gjøre ved å stille spørsmål ved antagelsene, se etter alternative løsninger eller ny data som kan belyse de opprinnelige antagelsene (Emstad & Birkeland, 2020, s. 19). Denne type refleksjon kan også utfordre handlingsteoriene til deltagerne, noe som er positivt for en bevisstgjøring i utviklingsarbeidet. Skolelederen nevner i dette sitatet at ved at skoleledelsen selv deltar i utviklingsarbeidet får de med seg de fine diskusjonene og refleksjonene og vite hva lærerne strever med. De får «plukket opp» mye mer enn ved å ikke være deltagere, synes de. Informanten peker også på viktigheten av å vite hva som foregår i klasserommet, ikke bare lage planer, men lage planer ut fra behov og skape en retning fordi en sammen ser et behov og har kunnskap om hva som hjelper elevene. Denne skolelederen peker også på styrken det er å undervise selv, vite hvordan det er, kjenne det selv.

I det tredje sitatet oppfatter jeg at rektor viser til en ledergruppe som er aktivt med i beslutninger og han uttrykker at han ønsker og tror at de opplever at det de kommer med har betydning. «De både ønsker å være med å reflektere og ta beslutninger. Og synes det er viktig, tror jeg. Og at de føler at de får lov, og at det de sier betyr noe.» Samtidig uttrykker rektor at dette er hans oppfatning av situasjonen, han tror det er slik. Her viser rektor flere kvaliteter som er fremtredende ved lærende ledelse. Ved å åpne opp for refleksjon og andres standpunkter er det ikke nødvendigvis for at andre skal bli enige med ens egne, men det er med på å øke kvaliteten på den tenkningen som er grunnlaget for et felles forbedringsarbeid. Han viser respekt, de får uttrykke egne meninger og deltar i beslutninger. Økt respekt og økt gyldighet er gjensidig forsterkende, for det er viktig for lederen at den relasjonelle tilliten er der for at lederen skal få ærlige tilbakemeldinger fra kollegene. Robinson sier også at

Med gyldig informasjon og respektfulle prosesser der folk føler seg hørt og har reelle muligheter til å utøve innflytelse, er det mer sannsynlig at andre vil føle en indre framfor en overfladisk forpliktelse overfor beslutningene (Robinson, 2020, s. 34).

I sitatet tolker jeg det som om det er en god balanse i maktforholdet i ledergruppa. De er ikke redde for å ta ordet og kommer med egne synspunkter. Rektor sier at «det bobler når vi har møter». Dette er basert på antagelser han har ut fra reaksjonene og handlingene til medlemmene i ledergruppa, og han antar at om det ikke har vært slik hadde de vært stille. Jeg tolker Robinson framstilling av lærende ledelse at en nøling med å undersøke de ansattes holdninger kan være en defensiv holdning på grunn av en forventet negativ reaksjon i form av lærermisnøye. Derimot en lærende tilnærming har et klart uttrykk av forventninger etterfulgt av mulighet for tilbakemeldinger fra gruppemedlemmene.

4.3 Tillit

Skolelederen som selv er lærende og samtidig leder læringen ved skolen, har en betydelig rolle som relasjonsbygger ved å bidra til at kulturen er preget av tillit og åpenhet (Emstad & Birkeland, 2020, s. 15). Bandura (1997) sier at for å kunne ha troen på at man skal kunne utføre de ulike, men bestemte oppgavene, må man ha mestringstro. Og mestringstro dreier seg om å kontrollere egne tankeprosesser, sine fysiologiske emosjoner og motivasjon. Både skoleledere og lærere trenger mestringstro, den kan styrkes og svekkes i samspillet med andre, derfor er møtet i samspillet viktig (Bandura, 1997).

Refleksiv praksis er nødvendig for å utvikle en profesjonell læringskultur. Det å engasjere lærerne i produktive og respektfulle samtaler om kvalitet på undervisningen som er basert på bruk av «bevis», krever både tillit og ferdigheter av ledelsen. Lederne må utfordre lærernes antagelser og bruke relevant data til å evaluere og bidra til forbedring av undervisningen på en god måte. Denne tilnærmingen til ledelsen er basert på teorier og praksis knyttet til mellommenneskelige og organisatoriske gevinster, som også er grunnleggende verdier for Argyris og Schön. Viviane Robinson og kolleger av henne har videreutviklet disse teoriene og peker på sammenhengen mellom å bygge tillit og gode relasjoner, samtidig som ledere engasjerer seg i å forbedre utvikling og læringsarbeidet (Emstad & Birkeland, 2020, s. 16).

1) Og du merker det fort i kan du si settingen når du har ei økt sammen med de ansatte. Er dette noe som fenger? Er dette noe de føler er relevant? Da får du gjerne en voldsom positiv energi i rommet, men de gangene vi bommet så merket vi det ganske fort at dette her er kanskje viktig, men oppleves ikke som like relevant. Så dermed

kunne vi justere kursen litt, det er ikke dermed sagt at vi kuttet ut ting, jo vi kuttet ut ting, men vi kuttet ikke viktige ting. Men vi fant veier i det som gjorde at vi føler at vi klarte å fenge de ansatte (A).

2) Jeg tenker noe av dette her er litt av tilbakemeldinger fra lærerne og for det har vi vært bevisst på at vi ønsker å vise dem at vi også kan forandre oss og måten vi gjør på, men da er vi avhengig av tilbakemeldinger fra lærerne. Og det tenker jeg er viktig å vise dem at vi faktisk tar tak i ting de er veldig opptatt av. For selv om vi gjør det til noe vi tror er best, så er det i alle fall at det blir synliggjort, at det hjelper å si fra om ting og komme med innspill og ønsker om ting (B).

3) Vi har syv trinn som er fordelt bortover gangene, da er det mye diskusjoner på trinnene og det er klart at det er noe på administrasjonen. Men de er aldri ufine når de kommer hit. De kan godt komme her og være noen som er uenig, og det er helt greit. Jeg har prøvd å få til en sånn, stemning inn på fellestid. Jeg hadde et par stykker som kunne si fra på en litt dårlig måte. Så gikk det over tid, til slutt var det en sak, og da måtte jeg ta den, og det var tøft. (...) Tidligere har jeg nok kunne servert ting og tenkt at dette blir nok ikke så enkelt mottatt, her kommer det nok noen sure oppstøt. Men det tenker jeg ikke lenger (C).

I det første sitatet viser skolelederen at de er villige til å justere kursen underveis ut ifra behov. Jeg tolker det som om disse behovene har blitt uttrykt fra de ansatte. Informanten nevner også at de inkluderte folk og de turte å være sårbare og åpen. Ledere som er i et profesjonelt læringsfellesskap er villige til å vise sårbarhet, da de er i en kultur som preges av tillit, tar risiko, er velvillige, pålitelige og har kompetanse til å bidra til samtaler, er åpne og ærlige. Det skjer lettere i sammenhenger der en stoler på at de andre er villige til å støtte og hjelpe når det trengs.

Tillit er noe som må skapes, og det begynner ofte med ledere som går foran som gode eksempler ved å legge vekt på respekt, åpenhet og ærlighet i sitt møte med andre (Emstad & Birkeland, 2020, s. 173).

Gjennom å inkludere de ansatte i planleggingen av utviklingsarbeidet og i dialog finne ut om det oppleves nyttig, viser man respekt for de ansatte. En viser også respekt overfor seg selv som leder ved at en forventer engasjement og tilbakemeldinger. Mellommenneskelig respekt er grunnleggende for å skape tillitsrelasjoner. Her møter vi en skoleleder som bruker ordet følelser og «en voldsom positiv energi i rommet», «oppleves ikke som relevant», «vi fant veier i det som gjorde at vi føler at vi klarte å fenge de ansatte». Disse sitatene viser at

lederen ikke bare tar i bruk rasjonalitet, det analytiske instrumentelle, men er fortolkende og ser etter de mindre synlige fenomenene som følelser, holdninger og verdier. Lederen snakker også om at de har mål, men de kan justeres.

I det andre sitatet peker informanten på at skoleledelsen har vært bevisst på å vise de ansatte at de kan forandre seg og måten en gjør ting på. Fra tidligere sitater viser informanten at de er deltagere i utviklingsarbeidet, de er lyttende og viser respekt for andres ideer og syn. De tar med seg utfordringer inn i ledergruppa og arbeider videre der med hvordan de skal justere kursen. Det vises her til at planene blir lagt og justert ut ifra behovet som kommer fram fra evalueringene etter arbeidet med de ansatte, og innspill og ønsker om ting. Informanten fortalte også i intervjuet om et tema som ble kjørt som et prosjekt basert på et ønske og behov fra lærerne. Det at skolelederne bruker tid sammen med de ansatte og er med på utviklingsarbeidet gir de rom for relasjonsbygging, noe som er viktig for å skape tillit. De bruker tid og får kjennskap til skolens kjernearbeid ved å være til stede. De får kjennskap til kunnskap og kompetanse som de ansatte har via det de deler i diskusjonene. Her kan ny kunnskap og felles meninger utvikles gjennom delte meninger og informasjonsutveksling (Irgens, 2016). Ledergruppa viser at deres deltagelse i utviklingsarbeidet har påvirkning i hvordan de inkluderer meningene til de ansatte i arbeidet ved at de gjør justeringer og det er noe de ønsker å synliggjøre. Her viser de at det er ikke lenger kun fokus på endringsprosesser, men fokus på samspill og samskaping. Irgens hevder: «*Dette krever styrke, ikke forstått styrke til ensidig styring, men styrke til å lede utforskende og lærende i samarbeid med medarbeidere*» (Irgens, 2016, s. 321).

I tredje sitatet viser informanten at tillit krever innsats, også når en møter utfordringer blant kollegiet. Informanten uttrykker at ulike meninger ikke er noe problem, meningene er velkomne for å utdype diskusjoner og få et større perspektiv «De kan godt komme her og være uenig, og det er helt greit». Jeg tolker det som informanten mener at ansatte som kommer med sur kritikk og medarbeidere som gir uttrykk for kollegier som stadig lager dårlig stemning når de skal arbeide med utviklingsarbeid, trenger å få en korrigering på måten de opptrer på. Rektor kunne ha valgt å lukke øynene for disse reaksjonene, ignorert dem og valgt å trekke seg unna det som opplevdes som vanskelig, i stedet forteller informanten at han møtte denne utfordringen, informanten bruker uttrykket «det ble en sak».

Informanten ønsker at det skal være en stemning der de ansatte opplever at de kan ta opp og snakke om ting selv om ikke alle er enige. Emosjoner og følelser er en viktig del av en organisasjon og en naturlig del av utviklingsarbeidet, derfor er det nødvendig at skoleledelsen inkluderer denne dimensjonen i arbeidet (Irgens, 2016, s. 267). Jeg tolker sitatet slik at skolelederen har fått den tryggheten og mestringstroen over egne handlinger og verdier, at det er avgjørende for hvordan skolelederen motiverer seg og handler (Bandura, 1997).

Informanten vet hva som er viktig for personalet og ønsker raushet med respekt for hverandre. Denne tryggheten gjør at informantene kan legge større innsats i jobben når det gjelder engasjement og utholdenhet i saker som også kan være utfordrende. Informanten har i sitatet under læringsfellesskap fortalt hvilken kultur de har i plangruppa, jeg tolker disse utsagnene som om de har en læringskultur basert på tillit, åpenhet, raushet for ulike meninger. Ut fra informasjonen jeg har fra informanten kan det tenkes at denne kulturen fra skoleledergruppa har vært med på å gi skolelederen tryggheten som Bandura omtaler. De med høy grad av mestringstro ser på nye sosiale situasjoner som en utfordring, mens de med lav mestringstro ser på disse som en trussel. God mestringstro vil tilpasse seg nye situasjoner mer konstruktiv, blir mer forutsigbart og det kan føre til mindre stress (Bandura, 1997, s. 140-141). Jeg tolker derfor sitatet fra informanten at erfaringene informanten har hatt gjennom å møte ulike utfordringer, har gitt økt mestringstro og kontroll over situasjonen. Det signaliserer også sitatet “Men det tenker jeg ikke lenger”. Utsagnet viser hvordan det eksterne, det sosiale er forbundet med våre kognitive prosesser. Effekten dette kan gi er at det vil fungere som en modellering i organisasjonen, ifølge Bandura. Kollegiet kan overføre situasjonen til klassesituasjoner, der elever «lager dårlig stemning». Velger læreren å overse det og la det vedvare, eller velge å gjøre noe med det? Hvordan en møter disse samtalene gir Robinson råd om i “åpen for læring” og “lukket for læring”, som er en forskningsbasert kunnskap om en samtale der en i dialog har bedre forutsetninger for læring som skaper endring (Robinson, 2014).

4.4 Kollektiv innsats

Modellen med samskapt læring (figur 1) har fundamentene at man utvikler ny kunnskap gjennom konkrete eksperimenter i en naturlig kontekst og et demokratisk verdigrunnlag. Endringsarbeidet skal bidra til økt innflytelse over egen situasjon gjennom aktiv deltakelse.

Her legges det opp til felles strukturerte og systematiske læringsprosesser diskusjoner som kan gi læringsmuligheter som åpner opp for innspill fra andre deltagere samtidig som den som eier problemstillingen har kontroll. Det legges opp til en kollektiv refleksjonsprosess som utvikler ny innsikt og denne refleksjonen kan føre til endret praksis. Ledere må derfor legge til rette for arenaer slik at man kan møtes med sin kompetanse for å lære av hverandre (Klev & Levin, 2009, ss. 71-73).

1) Når det er skriftlige tilbakemeldinger så har vi i ledergruppa ofte sett på de tilbakemeldingene de har gitt. Så vi føler at vi kan justere litt. For der er det litt hva de har jobbet med, litt hva de ønsker seg og så ser vi litt kanskje hvor skoen trykker, hvor ser vi hvor det skorter på, hva skal jeg si ferdigheter, ikke ferdigheter, men at de ikke har kommet så langt som vi kanskje tror. Så det synes vi er veldig nyttig. At vi i ledelsen får det tilbake, selv om vi også er delaktige, alle vi i ledergruppa er med på utviklinga sammen med. "På de ulike gruppene?" Ja, vi er plassert på ulike grupper er vi og det synes vi er veldig nyttig, for det er jo forskjellig dynamikk i disse gruppene, så da tar vi ofte med oss det og diskuterer i ledergruppa i forhold til hvordan går veien videre. Vi starter alltid med informasjon om hva vi skal gå igjennom i ledergruppa, hvordan vi skal gjennomføre det og så er vi med sammen med lærerne, og når det er gjennomført så tar vi det med oss som en oppstart til hver gang før vi starter med nytt da (B).

2) Hva tenker du er årsaken til at dere lyktes så godt med det prosjektet her, med engasjementet og at det sitter i organisasjonen. Hva er suksessfaktoren dere gjorde for at dette lyktes?

To ting tror jeg. For det første er det involveringen av hele kollegiet og assistentene var med ..., Det er ikke jeg eller to til som har vært med og bestemt det, det er eierforholdet – det er det ene.

Og så tror jeg også det at vi brukte såpass lang tid, for slike ting må modnes.

...Vi hadde det opp i foreldreutvalget og i elevrådet slik at det har vært ute i klassene også.

Nå er det tre år siden. Så det er det kanskje på tide og, vi har jo ikke behandlet et det i fellestid og gjort noe mye mer med det og frisket opp det og slikt. Det har vi ikke gjort. Kanskje er det på tide? (C)

I dette første sitatet viser skolelederen at de har en kollektiv praksis på skolen ved at de er sammen om utviklingsarbeidet, der er ikke ledelse og lærere hver for seg, men de arbeider i fellesskap. Skolelederen peker på at de aktivt jobber med de tilbakemeldingene som lærerne gir, det er en dynamisk oppfølging der de justerer kursen etter hva de får tilbakemelding om, og etter hva lederne ser behovet er. Her uttrykkes det at de ser hvor "skoen trykker" og det

uttrykkes også at de følger med på hvor det “skorter på ferdigheter” ut ifra hvor lærerne har kommet i prosessen. Jeg legger merke til at lederen er forsiktig med å uttrykke at det er mangel på ferdigheter, men presiserer at alle er i en prosess der de lærer noe og signaliserer at hun er klar over at det kan være forskjellig i et kollegium. Med dette uttrykker lederen forståelse og kunnskap over læringsprosesser, og er bevisst at dette må følges opp. Lederen beskriver den kollektive samkjøringen i ledergruppas læringsfellesskap, bevisstgjøringen om at de skal gå ut med det samme budskapet til gruppene, at de er samstemte. Her har vi ledere som arbeider for å utvikle kapasiteten til de ansatte, og å skape strukturer slik at lærerne kan delta i læringsprosesser. Det er dette Robinson legger vekt på i punkt 4 i sin analyse av de fem dimensjonene av elevsentrert skoleledelse, der hun hevder at skoleledernes deltagelse i lærernes læring og utvikling er den mest kraftfulle måten en leder kan utgjøre en forskjell for elevenes læring på (Robinson, 2014, s. 24).

I det andre sitatet viser skolelederen at grunnen til at de lyktes med dette prosjektet var at skoleledelsen involverte alle ansatte i utviklingsarbeidet. De skulle utvikle nye visjoner for skolen, og de hadde med hele personalet, både lærere og fagarbeidere. Rektor uttrykker at det var ikke bare en eller to som har vært med og bestemt det, men hele kollegiet. De har fått et eierskap til det. Rektor forteller også at de har brukt god tid, slik at de har fått gjennomført prosessene på en god måte. Undersøkelsen til Thomas Dahl, Lars Klewe og Poul Skov var ett av punktene at de kollektive skolene har en felles holdning blant lærerne og skolens ledelse om hvilke satsningsområder skolen skulle ha (Dahl, T, L. Klewe & Skov, 2003). Rektor fortalte også at de prosessene med skolens verdier var også innom elevrådet og foreldreutvalget. Informanten beskriver hvordan læringsfellesskapet til skoleledelsen inkluderer involvering, ikke bare med de ansatte, men elever og foresatte. Videre ser vi at rektor ikke tar for gitt at det alltid skal leve i organisasjonene uten at det blir tatt tak i og vedlikeholdt, men avsatt tid til at en kan holde skolens verdier opp, noe som man for tre år siden hadde brukt mye tid på. Skolens verdier var en lokal satsning.

I neste kapittel vil jeg drøfte funnene i analysen opp mot problemstillingen og teoriene jeg tidligere har belyst.

5 Diskusjon

Overfor har jeg tatt for meg analyse av resultatene og belyst de opp mot teorigrunnlaget. I dette kapitlet vil jeg diskutere resultatene og belyse *hvordan skoleledelsens læringsfellesskap påvirker skolens utviklingsarbeid*, som er problemstillingen i oppgaven. Diskusjonen er delt inn tematisk ut fra resultatkategoriene fra analysen og teorigrunnlaget som belyser problemstillingen. Jeg vil reflektere over hvilken betydning ledelse, læringsfellesskap, tillit og kollektiv innsats har for ledelsens læringsfellesskap i utviklingsarbeidet ut fra funnene i intervjuene og teoriene. Det jeg ser er at det henger sammen, det er dynamisk med ulike grader, ut fra de ulike situasjonene man er i.

I intervjuet spurte jeg om de kunne fortelle om utviklingsarbeid som hadde fungert godt, for deretter å spørre om et utviklingsarbeid som ikke fungerte så godt. Det var historien deres jeg var ute etter, og erfaringene de hadde gjort seg. Målet med de åpne spørsmålene var å få tak i deres refleksjoner uten styrt påvirkning, informantenes praksisfortellinger og refleksjoner over utviklingsarbeidet på deres skole. Gjennom det fikk jeg funn som forteller hvordan skoleledelsens læringsfellesskap var med å påvirke den enkelte skoles utviklingsarbeid.

5.1 Ledelsens betydning er ikke tilfeldig

At skoleledelsen utøver ledelse, er sentralt i læringsfellesskapet. Ledelse er komplisert og dynamisk, det skal være tilstrekkelige strukturer, men ikke for mye, hevder Irgens (2016). I skolen er det evnen til å se struktur og prosess, regelverk og frihet, prosedyre og improvisasjon i sammenheng som er kunsten til god ledelse. Dette fordi det som oftest ikke er et teknisk spørsmål om vi skal velge det ene eller det andre, men en læringsprosess som krever kritisk refleksjon (Irgens, 2016, s. 318). En ser at denne refleksjonen over hvilken struktur en skal velge, hvilken framgangsmåte skal en velge for de ulike prosjekter, krever en bevisst og våken ledelse som kan reflektere over erfaringer og vurdere underveis hva som er best for organisasjonen. Disse prosessene er en del av skoleledelsens læringsfellesskap, hvordan og om de gjøres sier noe om hvilket fellesskap de har. Valgene som gjøres vil påvirke skolens utviklingsarbeid. Hvem og hvor mange skal involveres i dette utviklingsarbeidet? Bør tillitsvalgte kobles på i implementeringen? Hvilke erfaringer har vi

fra tidligere prosjekt? Har vi i skoleledergruppa en felles forståelse og et felles mål? Funnene fra mitt studium viser rektorer som gjør ulike valg i disse prosessene.

Spillane påpeker at det er den kollektive utøvelsen i organisasjonen som er viktig, og den distribuerte ledelsen vil i praksis skapes av flere mennesker som i samhandling kan utøve ledelse i praksis. Det er et læringsfellesskap som ikke er opptatt av rollen som ledere, men i praksis viser at de utøver ledelse. Her har jeg funnet med skolelederen som tar ansvar for et utviklingsprosjekt som var spesifikt for lærere som jobber med en aldersgruppe elever. Dette var noe de hadde erfaring med fra tidligere, og prosjektet de gjennomførte med deler av de ansatte, var behovsprøvd. Her vil jeg fremheve skoleledelsens refleksjon over tidligere erfaringer. Dette er en valgt handling fra skoleledelsens læringsfellesskap. De har vurdert behov og kompetanse, og knyttet det til de erfaringene de har hatt tidligere. Dette viser at ledelsen er dynamisk, ikke instrumentell.

Ved at skoleledere sammen med lærere skaper et lærings- og utviklingsfellesskap bidrar de til elevenes læring. Når de kan vise til tidligere erfaringer, viser de at de er på vei til å institusjonalisere denne kulturen (Paulsen & Aas, 2017). Da blir lærerne den viktigste samarbeidspartneren for skolelederen, samtidig som man ivaretar dialogen med skoleledergruppa. Det er viktig at ledelsen ser behovene til lærerne og imøtekommer ønsker og behov, viser at de blir hørt, ikke bare i ord, men i praksis. Da skapes legitimitet nedenfra og opp, dette er også en balanse, og en får skoleledere som skaper engasjement og legger til rette for læring bland de ansatte. Da brukes strategien som Robinson har i punkt fire, som sier hva som er viktigst i ledelse for elevenes læring. Det å lede og delta aktivt i lærernes læringsprosesser (Robinson, 2014).

Funnene fra informanten som gjennomførte utviklingsarbeid til noen trinn bekrefter at dette eksemplet ble tolket som vellykket av skolelederen, også basert på tilbakemeldinger fra de ansatte. Rektor har her utøvd distribuert ledelse og gitt ansvaret til en skoleleder. Rektor mistet ikke kontrollen, fordi rektor fikk informasjon og oppdatering gjennom skoleledergruppa, som er informantens sparringspartner i forkant, underveis og i ettertid. Rektor viser at den distribuerte ledelsen er reel, rektor trenger ikke å kontrollere og styre

prosessen. Rektor hadde tillit og viste tillit til skolelederen og så hvordan dette skapte engasjement og læring blant de ansatte.

Konflikten vil være der om refleksjonen over hvordan den distribuerte ledelsen skal foregå, ikke blir gjennomført i skoleledergruppa. Da kan det motsatte skje og skolelederen føler seg alene i utviklingsarbeidet som er for hele skolen. En rektor kan oppleve å ha gjennomført distribuert ledelse, men støtten og de felles mål som kjennetegner transformasjonsledelsen uteblir. Selv om man er til stede, kan de oppleve at «de sitter og ser hver sin retning» og at rektor ikke ser behovet for å engasjere flere i utviklingsarbeidet som hele skolen skal inn i. Forskjellen på disse to vurderer jeg er at det er ulik forankring i personalet og til de som skal gjennomføre utviklingsarbeidet, samt ulike grader av involvering, noe som får utslag i om arbeidet blir vellykket. Å utøve distribuert ledelse krever også transformasjonsledelse og pedagogisk ledelse for å drive skolens utviklingsarbeid. Det handler ikke om ledelsen er distribuert, men hvordan den er distribuert.

Irgens (2016) bruker begreper som «unnfallenhet» og «styring av ansatte», som kjennetegn på ledelsesadferd der skolene ikke lykkes med utviklingsarbeid. Utviklingsarbeid krever at en er på, og implementerer utviklingsarbeidet hos de ansatte. Rektor må sammen med de andre i skoleledelsen vurdere størrelsen på utviklingsarbeidet og hvem som skal involveres. Igjen kommer jeg tilbake til viktigheten av refleksjonen og plan over arbeidet. Der skolelederne opplevde at de mislyktes med utviklingsarbeidet var ikke ledelse og lærere sammen om refleksjon og erfaringsdeling. Lærerne prøvde ut et undervisningsopplegg, der de punktvis prøve ut et ferdig undervisningsopplegg uten selv å måtte engasjere seg annet enn å gjennomføre, og ledelsen «trengte ikke å engasjere seg» - trodde de. Skolelederen var tydelig på at dette var et mindre vellykket prosjekt, ledelsen burde ha tatt tak og involvert seg. I alle fall med å etterspørre oppfølging og lagt til rette for faglige refleksjoner. Skolelederen påpekte at han ikke var flink nok til å “pushe på” det andre året. Skolelederen ser det i ettertid, det er refleksjon over erfaringer en har gjort og kan ta lærdom av.

Studiet peker på at faren for unnfallenhet eller styring av oppgaver er større der en involverer eksterne til å delta i utviklingsarbeidet. Det kan bli en hvilepute, og en tar det for gitt at “nå

vil det gå av seg selv” uten å selv være engasjert og ta del i utviklingsarbeidet. Om en er mer opptatt av å få gjennomført oppgaven, enn å avklare forventninger til hverandre for så å involvere og engasjere seg selv og de ansatte, blir man gjerne oppfattet som en administrator med manglende kompetanse. Dette bekrefter studiet til Emstad & Birkeland (2020) som viser til fallgruvene som finnes når skoleledere blir opptatte med formalitetene og rammene ved lærernes læring, og ikke innholdet og samarbeidet som må til for å lykkes. Om man prøver å innføre et ferdig opplegg på en instrumentell måte, får man sjelden suksess (Emstad & Birkeland, 2020, s. 143). Å få støtte fra faginstitusjoner eller andre instanser kan være en berikelse for utviklingsarbeid. Det er samtidig nødvendig at ledelsen aktivt deltar og har en plan for hvordan dette skal implementeres i organisasjonen. I alt utviklingsarbeid må skoleledelsen sørge for prosesser der det settes av tid for en kollektiv erfarings- og kunnskapsbasert læring. Disse prosessene bør også være i skoleledergruppa for så å videreføre samme praksis blant de ansatte. Dette bekrefter forskningen fra UiU.

En skoleledelse som toner ned kommunikasjon og samarbeid, men i større grad gir instruksjoner og oppskrifter på hvordan undervisning og skolens arbeid skal utføres, kan føre til at deler av kollegiet «kobler seg av» for å kunne arbeide slik de alltid har gjort (Irgens, 2016, s. 320). Den ene skolelederen kunne også fortelle at «noen av lærerne praktiserte det de hadde lært». Under slik ledelse kjennetegnes at ansatte kan holde erfaringer og kunnskap for seg selv da de opplever at ledelsen ikke er lyttende til annet enn det de selv kommer med.

Slik ser jeg at utsagnet fra Irgens som sier at, utviklingsarbeid er krevende og dynamisk og trenger tilstrekkelige strukturer, stemmer med funnene. I uansett utviklingsarbeid i skolen må skoleledelsen, sammen med representanter fra lærerne være involvert, med ulike grader avhengig av størrelsen og formen på arbeidet. Det må legges en plan for arbeidet som skal gjennomføres. Da har man bedre vilkår for å skape engasjement og lettere å få med alle i utviklingsarbeidet, når en får det jordnet. Dette bekrefter også studiene til Printy, som la vekt på viktigheten av å kommunisere forventninger og etablerer mål, sikre ressurser og utarbeide planer, som sentrale pådrivere for at lærerne blir engasjert og tar del i praksisfellesskapet (Printy, 2008, s. 214-215).

5.2 “Ingen form for ledelse vil være vellykket om ikke lærerne er med” - Læringsfellesskapet og den kollektive innsatsen krever tillit.

Ingen form for ledelse vil være vellykket om ikke lærerne er med. Hvis ikke ledere og lærere er på samme oppdrag og samme lag (Irgens, 2016, s. 321).

Det viser også funnene som jeg har fra mine informanter. Målet for et utviklingsarbeid er å skape endring og skoleledelsen må i sitt læringsfellesskap være bevisst på hvordan de leder endringsprosessene. De positive faktorene for funnene der informantene opplever utviklingsprosjekt som vellykkede, der de ser at det ender ut i læring for elevene, og at de ansatte er involvert i utviklingsarbeidet, er der hvor lærerne er involvert i planleggingen av utviklingsarbeidet. Det være seg om det er “bottom up” eller “top down”. Dette er første ledd i samskapt læring som er integrering. Eierne av “problemet” må være med i første fase. Og første fase er planleggingen av arbeidet.

Hvordan skolelederne jobber for å inkludere de ansatte i utviklingsarbeidet kommer gjerne an på om de ansatte har vært involvert i prosessen med å finne utviklingsområde. I skoleledergruppene hvor lærere er med som teamledere, vil lærerne bli inkludert i utviklingsarbeidet ved at informasjon går fram og tilbake. På to av skolene hadde de utviklingsgrupper der lærerne var involvert i arbeidet, men det var forskjellig hvordan de ble brukt. Dermed viser det at læringsprosessene i skoleledergruppa eller utviklingsgruppa er betydelig. Tar man seg tid til involvering, refleksjon knyttet til egne erfaringer, kunnskaping, lage en plan for gjennomføring? Å ha en felles forståelse for hva som er utfordringen og hva som skal endres er fundamentalt. Når en har denne felles forståelsen kan man sette i gang kollektive refleksjoner, man skaper nye tiltak som skal ende ut i ny praksis og så går denne i en kontinuerlig læringsspiral. Her er det ikke snakk om styring, men en samhandling og en kollektiv medvirkning der deltagerne kommer med forslag til å løse utfordringer som er erfaring- og kunnskapsbasert. Her deles profesjonell kompetanse (Klev & Levin, 2009).

Skolelederens beskrivelse av et læringsfellesskap der de ønsker å få til noe sammen, viser en bevissthet om at utviklingsarbeidet er en del av skoleledelsens ansvar og dette har de erfart at de må gjøre sammen. Den samskapte læringsmodellen (figur 1) gjelder også for ledelsen «Det er der de fine diskusjonene og refleksjonene foregår» ytret en av skolelederne som ser

behovet for at skolens ledelse tar aktivt del i utviklingsarbeidet. Dette har gjenklang i Irgens beskrivelse av pedagogisk praksis som avprivatisert, der en sammen skal endre fokuset fra seg selv til fellesskapet, og tar ansvar for saker der en er felles avhengig av hverandre. I LK20, overordnet del står det:

Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Dette er faktorer i det profesjonelle læringsfellesskapet, der de kollektivt undersøker og deler sin egen praksis. De reflekterer, viser tillit og respekt. Dette fellesskapet har alle plikt til å ta del i slik det står i overordnet del, men skoleledelsen må legge til rette for det. For at skoleledelsen skal kunne legge til rette for det, er det viktig at skoleledelsen selv praktiserer det og vet hvordan det fungerer. Dette er i samsvar med funnene i Emstad & Birkeland (2020) sine studier som viser at deltakelse i et profesjonelt læringsfellesskap gir gode muligheter for profesjonell utvikling som leder. Dette fordi det er en arena for å diskutere egen utvikling sammen med andre skoleledere der reelle situasjoner fra deres egen hverdag gir grunnlaget for refleksjon og diskusjon. Ledere som deler sin kunnskap og erfaring med hverandre, og utfordrer hverandre ved å modellere spørsmål som kan være utfordrende. Ledernes oppgave er å bidra til at disse diskusjonene i lærernes profesjonelle læringsfellesskap blir bedre (Emstad & Birkeland, 2020, s. 173-174).

Skoleledere skal bygge tillitsrelasjoner med rom for å prøve og feile. De skal være tett på og lede, ikke styre. Tillit til å styrke de kollektive og individuelle mestringsforventningene i læringsarbeidet (Sørreime, 2020, s.118). Om en har denne tilliten fører det til større villighet til å fornye egen praksis, villighet til å prøve ut nye ideer som skapes i læringsfellesskapet. For å få til dette kreves kommunikasjon med medarbeiderne. Skoleledelsen må ramme inn slik at medarbeiderne får en forståelse for utviklingsarbeidet, der en avklarer hensikten, framføre planene ved å foreslå og argumentere, og illustrere ved å gi eksempler, for så å teste ut ved at en spør de andre for å komme fram til best mulig resultat, en felles enighet om veien videre. Dette ligner på modellen for lærende kommunikasjon (figur 3), men det er større vekt på kommunikasjon. Hvordan det vi kommuniserer blir oppfattet og hvordan vi kan gå ut med

det vi ønsker å formidle på en god måte, slik at tilhørerne kan bli inkludert og stille spørsmål (Irgens, 2007). Denne runden med kommunikasjon må være åpen for medvirkning og medskapning, slik at implementeringen lykkes i skoleutviklingsarbeidet (Sørreime, 2019).

Skolelederens deltagelse i et profesjonelt læringsfellesskap med andre ledere kan være viktig for at de skal kunne ha bedre forutsetning til ikke bare å kunne delta, men også ta en aktiv rolle i læreres læring fordi de har følt på kroppen hva det innebærer å være en del av et profesjonelt lærende fellesskap selv (Emstad & Birkeland, 2020, s. 174).

Det profesjonelle læringsfellesskapet håndterer spenninger, det utfordrer vaner og preferanser på en konstruktiv måte. Viser til Robinsons forskning som legger vekt på mellommenneskelig respekt som en grunnholdning i ledelsen og alle i organisasjonen. Denne respekten er bygget på tillit og Robinsons studier viser at dette fører til større og faglig framgang for elevene. Når ledelsen utfordrer rutiner, vaner og preferanser, ved å vise til forskning og profesjonskunnskap, tør å håndtere spenninger når de kommer, så vil det komme elevene til gode (Robinson, 2014). Dette er en kollektiv prosess, en kollektiv praksis der lærere og ledere er sammen om utviklingsarbeidet, de finner ståsted og setter i gang prosesser. Samtidig som de i skoleledergruppa har en kollektiv samskaping som fører til at de går ut med samme budskap, en felles forståelse og opptrer samstemte. I dette spennet mellom skolelederne og utviklingsarbeidet er det en dynamikk, der det ses etter behov og utvikling. Ledelsen i fellesskap med lærerne - det mest kraftfulle i forhold til elevenes læring, ifølge Robinsons forskning.

Det må være åpenhet for å stille spørsmål, være kritisk, slik at antagelser ikke står i veien for læring. Derfor er balansen i maktforholdet nødvendig, slik informantene sier at de "tør å si meningen sin", at det er rom for det. Derfor er det viktig at skoleledelsen ser på ulike meninger som en berikelse, både i skoleledergruppa og sammen med lærerne. Det betyr ikke at alle må være enige. Tillit viser respekt, tillit handler om å stole på og bli trodd (Sørreime, 2020, s. 190).

Bandura bruker ordet “self efficacy” som vi på norsk har oversatt med mestringstro. Denne mestringstroen kan styrkes og svekkes i samspill med de andre, i skoleledergruppa, men også sammen med andre ansatte. Informantene har på hver sine måter vist at emosjoner er viktig for tilliten og samspillet. Skolelederne uttrykker at de “senser” hvordan utviklingsarbeidet treffer, de jobber med følelser, holdninger og verdier. Viser at de er villige til å være åpne og sårbare, viser mellommenneskelig respekt. De har også vist at de er åpne for uenigheter og viser at det er rom for å prøve og feile. Disse kvalitetene er en styrke og krever en balanse der mål og struktur kan være på den ene siden – og det meningssskapende, indre motivasjonen, verdiene og tilliten, det sosialt strukturerte er på den andre siden. I dette mellomrommet skapes det gode læringsfellesskapet. Til motsetning har vi skolelederne som ble instrumentell, ville gjennomføre og “sansen” ikke at skolelederen opplevde å stå alene i utviklingsarbeidet, eller gjorde ikke noe med at engasjementet fra kollegiet ikke vedvarte. Skolelederen som opplevde å stå alene med ansvaret opplevde ikke mestringstro, da det ikke ble gitt støtte og involvering i utviklingsarbeidet. Det trygge læringsfellesskapet manglet de tilstrekkelige dimensjonene som forklart ovenfor.

Ledelsens involvering i utviklingsarbeidet er en del av den kollektive samhandlingen i organisasjonen. Ved at skoleledelsen er systematisk, involverer de ansatte, reflekterer, trekker inn kunnskap og erfaring, er åpen og skaper tillit, så blir utviklingsarbeidet mer dynamisk. Det sier noe om hvordan læringsfellesskapet fungerer og et fellesskap preget av disse elementene gir skolelederne mestringstro og de får et samspill med medarbeiderne - noe som vil påvirke skolens utviklingsarbeid og lærerne kan gjenspeile og bruke elementene i sitt læringsfellesskap for så å komme elevene til gode.

.

6 Avslutning

Formålet med dette studiet var å løfte fram betydningen av skoleledelsens læringsfellesskap og bevisstgjøringen av hvilken påvirkning den har for skolens utviklingsarbeid. Det har vært svært lærerikt og interessant å intervju skolelederne, jeg kjente igjen mange situasjoner både som lærer, men også som skoleleder. Jeg liker å observere og tenke over hvorfor folk tar de valgene de gjør. Når en ser hvordan det ender i praksis kan en evaluere handlingen og valgene en har gjort opp mot resultatet. Slik lærer vi alle.

I skolens styringsdokumenter LK20 i Overordnet del står det at ledelsen skal legge til rette for et læringsfellesskap som reflekterer, bruker forskning, etiske vurderinger og erfaringsbasert kunnskap. Slik kan en finne målrettede tiltak som fremmer læring og utvikling både for elever og ansatte. Dette innbefatter skolens utviklingsarbeid, noe som viser at problemstillingen er svært relevant, da det forventes at læringsfellesskapet skal påvirke utviklingsarbeidet. For at dette fellesskapet skal fungere i skolen er det også avgjørende at det fungerer i skoleledelsen. Det var derfor interessant for meg å undersøke skolelederens erfaringer med utviklingsarbeid som har vært vellykket, ved at det har ført til endret praksis i organisasjonen, og erfaringer med utviklingsarbeid som ikke har vært vellykket. Ut fra de historiene, har jeg gjort flere funn som bekrefter og nyanserer teorier om skoleledelsens læringsfellesskap sin betydning. Funnene viser at der hvor utviklingsarbeidet har vært vellykket har skoleledelsen ivaretatt elementer som refleksjon, erfaringsbasert kunnskap, distribuert ledelse, samskapt læring og bruker forskning i ledergruppa. Distribuert ledelse som har vært innad blant skolelederne, men også inkludering av lærere og noen ganger tillitsvalgte. Disse elementene i fellesskapet er kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap.

Jeg har bevisst brukt ordet læringsfellesskap i oppgaven, da jeg mener det er kriterier som må til for at et læringsfellesskap kan kalles et profesjonelt læringsfellesskap. Mange ønsker å kalle seg det, uten å være det. Det er et ord som er in i tiden og det skrives mye om det i litteraturen, og det er bra. Vi skal strebe etter å være det, men det er ikke noe man kan si at man alltid er. Det må bevises, det er en aktiv handling bak ordet ER. Det viser min studie også, noen ganger fungerte ikke læringsfellesskapet til skoleledelsen som et profesjonelt læringsfellesskap. Skoleledelsen glemte sentrale elementer, noe som sannsynligvis var

årsaken til at utviklingsarbeidet ikke ble vellykket. Elementene i det profesjonelle læringsfellesskapet er noe vi ønsker å se i alle ledd i skolens organisasjon, i skoleledelsen, blant lærerne og hos elevene. Min forskning i arbeidet med denne studien viste at det er avgjørende hvordan skoleledelsen læringsfellesskap fungerer for resultatet av skolens utviklingsarbeid.

Studiet har bekreftet utfordringen for skoleledelsens læringsfellesskap med å holde fokus når en går inn i, og skal drive utviklingsarbeid. Viktigheten med å ha bevisste holdninger hver gang, slik at en ivaretar de avgjørende elementene som må til for å drive utviklingsarbeid. Målet er at det skal føre til varig endret praksis, slik at elevenes faglige og sosiale læring økes. Skoleledere trenger kunnskap og en bevisstgjøring rundt dette. Selv har jeg blitt bevisst i å stoppe opp, og etterspørre elementene vi må ivareta. Skoleledelse er kompleks, men jo mer kunnskap og bevisste deltagerne skoleledelsen har, jo større sjanse har en for å lykkes i utviklingsarbeidet.

Kilder

- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Abrahamsen, H. (2017). Skoleledelse for fremtiden: Heroisk rektor eller distribuert ledelse i team? I: M. Aas & J-M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bass, B.M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dahl, T, L. Klewe & Skov. (2003). *En skole i bevegelse: evalueringen af satsningen på kvalitetsutvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dehlin, E., Dahl, T. & Irgens, E.J. (2018). De nasjonale sentrene - læring og samarbeid med UM. I M.B. Postholm, A. Normann, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik & E.J. Irgens (red.), *Skole- og utdanningssektoren i utvikling* (s.75-87). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dehlin, E. & Irgens, E.J. (2018). CASE C. I M.B. Postholm, A. Normann, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik & E.J. Irgens (red.), *Skole- og utdanningssektoren i utvikling* (s.225-268). Bergen: Fagbokforlaget.
- Emstad, M.B. & Birkeland, I.K. (2020). *Lærende ledelse. Skolelederes rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Emstad, M.B. (2012). Transformasjonsledelse. I Postholm, M.B. *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. 1. utgave, 2.opplag 2014. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helstad, K. (2015). Ledelse for læring i klasserommet og i skolen som organisasjon. I A.B. Emstad & E.Angelo (red.) *Ledelse for læring i mulighetenes skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I Postholm, M *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. 1. utgave, 2.opplag 2014. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis, Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag –Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015-2016))*. Oslo: Departementet.
- Paulsen, J.M. & Aas, M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2016). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. 1.utg., 7.oppl. 2016. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M.B. & Jakobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i læringsutdanning*. 1.utg., 1.oppl. 2018. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Printy, S.M. (2008). Leadership for teacher learning: A community of practice perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187-226.
- Robinson, V. (2020). Hvordan lærende ledelse muliggjør kollektiv problemløsning og produktivt teamarbeid. I Emstad, M.B. & Birkeland, I.K. (2020). *Lærende ledelse. Skolelederens rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Shirley, D. (2018). *Nye perspektiver på endring i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Spillane, J.P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sørreime, Ø. (2020). *Tillit og styring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Tangaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. 5.utg., 1.oppl. 2018. Bergen: Fagbokforlaget.

Vennebo, K.F. (2015). *School Leadership in Innovative Work. Places and Spaces*. PhD-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Lastet

ned 29.01.2021 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Figurliste

Figur 1 Den samskapte læringsmodellen (Klev og Levin, 2009, s. 74).....	9
Figur 2 Engstrøms ekspansive lærings sirkel	11
Figur 3 Lærende kommunikasjonsstil: Innramming, framføring, illustrer og undersøkelse ...	13
Figur 4 Dobbelkretslæring (Etter Argyris, 1990).....	14

Vedleggliste

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Intervjuguide

Rammesetting:

I forbindelse med innføringen av fagfornyelsen ønsker jeg å undersøke hvordan skoleledelsens læringsfellesskap påvirker skolens utviklingsarbeid. Da vil jeg forske på hvordan ledergruppa fungerer, hvordan samspillet er og hvordan dere skaper læring og utvikling i ledergruppa. Jeg vil også se på hvordan dere formidler læringen ut blant ansatte og hvordan dere arbeider med utviklingsarbeidet i ledergruppa.

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Alle opplysninger blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun undertegnede og veileder ved NTNU, som vil ha tilgang til datamaterialet. Jeg samler inn data ved hjelp av en lydopptaker, og opptakene blir slettet etter at jeg har fått datamaterialet. Alt datamateriale vil bli anonymisert i oppgaven og slettet når oppgaven er ferdigstilt juni 2021.

Nå kan vi starte intervjuet:

- Bakgrunn:
 - størrelse på skole:
 - Sammensetning i ledergruppa:
 - Ledererfaring:
 - Utdanning:

Temaet for dette intervjuet er Ledelsens læringsfellesskap

Jeg tror dette temaet er interessant for skoleledere, dere vil forhåpentligvis kjenne dere igjen i noen punkter og kunne ta i bruk erfaringer eller lære av erfaringer andre har hatt i forhold til læringsfellesskap i skoleledelsen og eventuelle gevinster det kan gi.

Jeg ønsker at dette skal være en samtale rundt temaet læringsfellesskap hvor du forteller om ulike erfaringer fra utviklingsarbeid. I løpet av intervjuet ønsker jeg å komme innom disse fem felles punktene, ellers vil innholdet variere ut fra hva det du ønsker å fortelle.

- Fortell om et utviklingsarbeid som gikk bra
- Fortell om et utviklingsarbeid som ikke gikk så bra
- Hva legger du i begrepet læringsfellesskap?
- Kan du si noe om hvordan læringsfellesskapet er i ledergruppa deres?
- Er det noe annet du ønsker å fortelle?

Forespørsel om å delta i intervju

Informasjon til forskningsdeltaker

Dette er et spørsmål til deg om å delta som informant i en masteroppgave der formålet er å undersøke hvordan skoleledelsens læringsfellesskap påvirker skolens utviklingsarbeid. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med innføringen av fagfornyelsen ønsker jeg å undersøke hvordan skoleledelsens læringsfellesskap påvirker skolens utviklingsarbeid. Da vil jeg forske på hvordan samspillet er og hvordan dere skaper læring og utvikling i ledergruppa. Jeg vil også se på hvordan dere formidler læringen ut blant ansatte og hvordan dere arbeider med utviklingsarbeidet i ledergruppa.

Temaet for intervjuet er Ledelsens læringsfellesskap. Jeg ønsker å ha et semistrukturert intervju. Det betyr at det er et fast antall spørsmål som er likt i samtale med alle jeg skal intervjuer, men jeg vil i noen grad bruke oppfølgingsspørsmål. Det kan variere hvilken rekkefølge jeg kommer med spørsmålene. Det er fortellingene til den jeg intervjuer som er interessant. Semistrukturert intervju har fokus på den som blir intervjuet og det budskap den kommer med. Det er innholdet i fortellingene som jeg er ute etter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har erfaring med utviklingsarbeid som skoleleder og du er en del av en skoleledergruppe på din skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i en av følgende aktiviteter:

Skoleledere: Intervju med spørsmål om ledelsens læringsfellesskap og erfaringer du har fra utviklingsarbeid. Du vil bli spurt om å fortelle om et utviklingsarbeid som har vært vellykket og et som ikke har vært så vellykket. Varighet på intervjuet ca 30 – 40 min

Alle skriftlige data anonymiseres slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne skole, sted eller enkeltpersoner.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan 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 vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Alle opplysninger blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun undertegnede og veileder ved NTNU, som vil ha tilgang til datamaterialet. Jeg samler inn data ved hjelp av en lydopptaker, og opptakene blir etterpå transkribert. Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Etter at oppgaven er ferdigstilt i juni 2021, vil data slettes.

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 oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi 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:

- Dersom du har spørsmål til prosjektet, kan du kontakte:
 - Ann Karin Høyland, ann.karin.hoyland@skaun.kommune.no, tlf. 98816628
 - Veileder: Mette Meidell, mette.meidell@ntnu.no, tlf. 47674418
 - NTNU sitt personvernombud: Thomas Helgesen, 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) eller på telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Ann Karin Høyland (Masterstudent i skoleledelse)

Samtykke til å delta i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta

.....
Dato

Signatur prosjektdeltaker

