

Lars Molin

"Det har vi tatt over en kopp kaffe"

Om hvordan utdanningsprogram arbeider med profesjonelle læringsfellesskap

Masteroppgave i skoleledelse

Veileder: Pia S. Hagerup

Juni 2022

Lars Molin

"Det har vi tatt over en kopp kaffe"

Om hvordan utdanningsprogram arbeider med profesjonelle læringsfellesskap

Masteroppgave i skoleledelse

Veileder: Pia S. Hagerup

Juni 2022

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



Norwegian University of
Science and Technology

Sammendrag

Profesjonelle læringsfellesskap er et dagsaktuelt fenomen, både internasjonalt og i den norske skolen. I norsk skolekontekst er profesjonelle læringsfellesskap et politisk satsingsområde, og fenomenet er viet en sentral plass i nasjonale og regionale styringsdokumenter. Ifølge Aas & Paulsen (2017) er det bred enighet blant skoleforskere om at moderne skoleledelse består i å lede skolens kollektive læringskapasitet og videreutvikle profesjonsmiljøenes kompetanse.

Målet med denne forskningen har vært å bidra med innsikt i hvordan utdanningsprogram arbeider med profesjonelle læringsfellesskap. Forskningen gir innsikt gjennom å belyse hvilken forståelse lærere og skoleledere har av begrepet profesjonelle læringsfellesskap og hvordan arbeidet profesjonelle læringsfellesskap ledes. Jeg har gjennomført en casestudie hvor konteksten er ett utdanningsprogram på en sammenslått videregående skole i Nordland fylkeskommune. I forskningen har jeg brukt data fra personlige intervju og deltagende observasjon.

Sentrale funn i min forskning viser at lærere og skoleledere arbeider med profesjonelle læringsfellesskap med en forståelse av at profesjonelle læringsfellesskap omhandler samarbeid og kollektiv praksis. Samtidig er det store sprik i forståelsen av begrepet hos lærerne og skolelederne, både innad og seg imellom. Forskningen viser også at lærerne og skolelederne har noe manglende kompetanse på profesjonelle læringsfellesskap. Å arbeide med profesjonelle læringsfellesskap med en slik forståelse, kan gjøre utviklingsarbeidet utfordrende og gå på bekostning av elevenes læring.

Videre viser funn i min forskning at det ligger strukturelle rammevilkår til grunn i arbeidet med å lede profesjonelle læringsfellesskap, men at arbeidet med å lede profesjonelle læringsfellesskap, ikke er systematisk. Lærerne har derimot uformelle samarbeidsfora hvor undervisning og pedagogiske spørsmål diskuteres. Utdanningsprogrammet arbeider systematisk med noe av elevdataene som kommer inn, men samarbeidstiden er likevel preget av å løse kortsiktige driftsoppgaver. Funnene i forskningen kan ha flere konsekvenser for det pedagogiske utviklingsarbeidet.

Abstract

Professional learning communities are a highly topical phenomenon, both internationally and in Norwegian schools. In a Norwegian school context, professional learning communities are a political focus area and given much attention in national and regional management documents. According to Aas & Paulsen (2017) there is wide consensus among school researchers that modern school management consists of leading schools' collective learning capacity and further developing the competence of the teaching staff.

The goal of my research has been to contribute insight into how educational programs work with professional learning communities. The research does this by clarifying what understanding teachers and school leaders have of the concept of professional learning communities and how the work with professional learning communities are led. I have carried out a case study where the context is an educational program in an upper secondary school in Nordland fylkeskommune. During this study I have used data from personal interviews and participating observations.

Crucial findings in my research indicate that teachers and school leaders work with an understanding that professional learning communities deal with cooperation and collective practice, but there are also big differences in how teachers and school leaders define the term professional learning communities, both internally and between the two groups. The research also shows that teachers and school leaders have a somewhat lacking competence on professional learning communities. Working with professional learning communities with such an understanding of the term, could make future development difficult and go at the expense of students' learning.

Additional findings in my research show that there are some structural framework conditions associated with the work of leading professional learning communities, but that the process of leading professional learning communities is not carried out systematically. On the contrary; teachers tend to have informal collaboration forums where pedagogy and didactic issues are discussed. The educators in the program I studied work systematically with some of the student data that comes in, but the time given for teacher cooperation is often used on short-term operational tasks. Such research findings may spell consequences for the educational development as a whole.

Forord

Fire innholdsrike år som student ved NTNU og masterprogrammet i skoleledelse nærmer seg slutten. Det har vært en fantastisk reise – en reise med dyktige fagfolk og gode medstudenter hvor vi har delt kunnskap og erfaringer. Studiet har gitt meg bedre kompetanse, økt faglig kunnskap og gjort meg tryggere i lederrollen. Samtidig har det vært noen hindringer på veien. 12. mars 2020 stengte Norge ned som følge av koronapandemien. Fysiske samlinger ble erstattet med digitale, og mangelen på sosialt samvær med medstudenter var tung å svelge. Takk til alle involverte som viste endringsvilje og pågangsmot slik at vi kom oss gjennom og klarte å opprettholde trivsel og læringsutbytte i en vanskelig situasjon.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Pia Skog Hagerup. Din faglig kunnskap, tydelighet og blikk for detaljer har hatt stor betydning for meg. I tillegg har du bidratt med støtte og inspirasjon akkurat da jeg trengte det som mest.

Takk til intervjupersoner og observasjonsdeltagere. Dere var fra første stund positive til forskningsprosjektet og tok meg inn i varmen med åpne armer. Takk for at dere tok dere tid til å stille opp – uten dere hadde ikke denne forskningen vært en realitet.

Takk til bibliotekjentesten som alltid har vært hjelpsomme og sørvet meg med litteratur i fire år.

Det er umulig å skrive et forord uten å nevne medstudentene Marit, Agnes, Ingvill, Kristoffer og Magnhild på «bakerste rad». Takk for gode innspill og diskusjoner. Takk for uvurderlig sosialt samvær. Det har vært en ære å bli kjent med dere.

Å skrive masteroppgave alene i en hektisk hverdag med nedstenginger og rødt nivå har krevd mye. Jeg vil derfor rette en takk til meg selv for at jeg har vært strukturert og klart å gjennomføre prosjektet.

Sist, men ikke minst. Takk til mine kone Sofie og mine fantastiske barn Emma, Mie og Brage. Jeg hadde ikke klart meg uten deres tålmodighet, velvilje og støtte.

Mosjøen, juni 2022.

Lars Molin

Innhold

Figurer	vii
1 Innledning	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Case	3
1.3 PLF ved Wangsvik videregående skole	4
2 Teoretisk rammeverk	5
2.1 Profesjonelle læringsfellesskap	5
2.2 Ledelse og profesjonelle læringsfellesskap	8
3 Forskningsdesign	11
4 Metodiske tilnærminger	14
4.1 Intervju	14
4.2 Observasjon	15
4.3 Datagrunnlag	16
4.4 Analyse	17
4.5 Kvalitet	18
5 Forskers ståsted	20
6 Etikk	21
7 Empiriske funn	23
7.1 Empiriske funn knyttet til lærernes og skoleledernes forståelse av PLF	23
7.1.1 Empiriske funn fra lærerne	23
7.1.2 Empiriske funn fra skolelederne	25
7.2 Empiriske funn knyttet til arbeidet med å lede PLF	26
7.3 Resultater fra observasjon	28
7.3.1 Samarbeidstiden på tirsdager	28
7.3.2 Samarbeidstiden på onsdager	29
7.4 Kondenserte funn til drøfting	29
8 Drøfting	31
8.1 Hvilken forståelse har lærere og skoleledere av begrepet profesjonelle læringsfellesskap?	31
8.1.1 Lærernes forståelse	31
8.1.2 Skoleledernes forståelse	34
8.1.3 Samlende tanker om lærernes og skoleledernes forståelse	37
8.2 Hvordan ledes arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap?	38
9 Oppsummering	43
9.1 Om hvilken forståelse lærere og skoleledere har av begrepet profesjonelle læringsfellesskap	43

9.2	Om hvordan arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap ledes.....	44
9.3	Avsluttende refleksjoner.....	45
	Referanser.....	47
	Vedlegg.....	49

Figurer

Figur 1: Et «utviklingshjul» for en skole i bevegelse.....	6
--	---

1 Innledning

Fenomener er observerbare hendelser som fremstår i universet og som vi kan bruke vitenskapelig kunnskap for å forklare eller forutsi (Next generation science standards, 2016). Gjennom vitenskapen undersøker vi fysiske og sosiale fenomener (Nyeng, 2012). I denne masteroppgaven har jeg valgt å betrakte *profesjonelle læringsfellesskap* (heretter forkortet PLF) som et fenomen. PLF har blitt aktualisert som organisatorisk tema i den norske skolen blant annet gjennom reformen *Fagfornyelsen* og den *overordnede delen av læreplanverket* (Kunnskapsdepartementet, 2018). PLF er derimot ikke et særnorsk fenomen, men kan sees på som en del av en internasjonal trend. Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) skriver:

[...], the task in many countries is to transform traditional models of schooling, which have been effective at distinguishing those who are more academically talented from those who are less so, into customised learning systems that identify and develop the talents of all students. This will require the creation of "knowledge-rich", evidencebased education systems, in which school leaders and teacher act as a professional community with the authority to act, the necessary information to do so wisely, and the access to effective support systems to assist them in implementing change.

(OECD, 2009, s. 3)

I sitatet fra OECD tolker jeg begrepet «professional community» som profesjonelle læringsfellesskap. Dahl (2016) hevder at OECDs tanker er at fremtidens undervisningssystem må inkludere og gi muligheter til alle elever, og den beste måten å gjøre dette på er gjennom lærere som jobber i et profesjonelt fellesskap. Hargreaves & Fullan (2014) hevder at betydningen og virkningen av PLF er godt dokumentert internasjonalt og viser til viktigheten av lærernes kollektive kapital for å skape en forbedringskultur.

I norsk skole utdyper overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2018) verdigrunnlaget i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998) og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Den gir også retning for opplæringen i fag og beskriver grunnsynet som skal sette sitt preg på pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen. I overordnet del er PLF satt i sammenheng med god skoleutvikling. Det står blant annet:

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

(Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 19)

Kunnskapsdepartementet (2018) understreker viktigheten av et velfungerende profesjonsfellesskap, og gir samtidig føringer på hva et slikt profesjonsfellesskap bør inneholde. Dette viser at profesjonsfellesskap er et politisk satsingsområde og noe Kunnskapsdepartementet mener vil være sentralt for å utvikle skolen.

I denne oppgaven har Nordland fylkeskommune rollen som skoleeier for skolen jeg har gjort undersøkelser ved og forsket på. Nordland fylkeskommune har vedtatt en strategiplan (Nordland fylkeskommune, 2021) og denne er et regionalt styringsdokument for alle videregående skoler i Nordland. Strategiplanen omhandler den pedagogiske delen av skolevirksomheten og fag- og yrkesopplæringen, og beskriver tiltak for å oppnå full gjennomføring for elever og lærlinger. I strategiplanen er det kapitler med navn som «profesjonell skoleledelse» og «profesjonell undervisning». Her fremheves det at «ledelsen av skolene i Nordland skal baseres på profesjonelle læringsfellesskap, og felles kultur for læring» (s. 12), og at «Det er viktig at lærere og andre deltar i og tar initiativ til felles utvikling i et profesjonelt læringsfellesskap på skolen» (s. 14), samt at det er skolens ansvar å «etablere arenaer og samarbeidsforum for å sikre at lærere deltar aktivt i kompetanseheving, deler erfaringer om læringsarbeidet, gjennomfører undervisningsvurdering og kontinuerlig analyserer og evaluerer egen praksis og iverksetter forbedringstiltak» (s. 14). Strategiplanen viser at fenomenet PLF er en del av skoleeiers regionale satsingsområde. Strategiplanen legger derved føringer for hvordan de videregående skolene i fylket skal arbeide.

Flere norske forskere støtter opp under den internasjonale forskningen på PLF og forteller at et kollektivt engasjement for gode læringsprosesser for elever, lærere og ledere har avgjørende betydning (Gunnulfsen, 2020). Ifølge Aas & Paulsen (2017) er det bred enighet blant skoleforskere om at moderne skoleledelse består i å lede skolenes kollektive læringskapasitet og videreutvikle profesjonsmiljøenes kompetanse. PLF er derfor et dagsaktuelt fenomen som kommer til å være viktig i fremtidens skole, og fenomenets relevans gjør PLF interessant å forske på. I forskning må man gjøre valg for gjennomføring og avgrensning. Denne masteravhandlingen har jeg gjennomført og avgrenset som en casestudie.

1.1 Problemstilling

For å undersøke fenomenet PLF nærmere har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan arbeider utdanningsprogram med profesjonelle læringsfellesskap?

For å avgrense og tydeliggjøre problemstillingen har jeg utarbeidet to nyanserende forskningsspørsmål:

1. Hvilken forståelse har lærere og skoleledere av begrepet profesjonelle læringsfellesskap?
2. Hvordan ledes arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap?

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan utdanningsprogram arbeider med profesjonelle læringsfellesskap, og jeg skal gjøre dette ved å studere ett utdanningsprogram ved ett studiested i en videregående skole i Nordland. Problemstillingen er generell hvor begrepet «utdanningsprogram» ikke er knyttet til et spesielt utdanningsprogram, men til utdanningsprogram generelt. Den er samtidig presis fordi det fremkommer tydelig at det er utdanningsprograms arbeid med PLF som skal undersøkes. Dette gjør problemstillingen velegnet for en casestudie (Ramian, 2012). Ramian hevder videre at det i en casestudie er nyttig å skille mellom overordnede og underordnede problemstillinger. Den overordnede problemstillingen kan være så generell at den ikke besvares direkte, men samtidig blir den indirekte besvart gjennom de

underordnede problemstillingene. I denne oppgaven vil de to forskningsspørsmålene være underordnet problemstillingen. Forskningsspørsmålene presiserer *hvordan* forskningen skal undersøke fenomenet, men sier også noe om *hvilke* data som skal innhentes. Jeg har innhentet data om begrepet PLF og om hvordan arbeidet med PLF ledes. Det er formålstjenlig i en casestudie at forskningsspørsmålene peker på hvilke data som kan besvare problemstillingen (Ramian, 2012).

Det er ulike årsaker til at forskningsspørsmålene kan gi relevante data for å undersøke fenomenet. Qvortrup (2018) hevder det finnes ulike definisjoner av begrepet profesjonelle læringsfellesskap, og Emstad & Birkeland (2020) hevder at ulik forståelse av begrepet kan føre til at begrepet blir misbrukt. Aas & Vennebo (2021) bryter ned begrepet til *profesjonell, læring og fellesskap* og hevder at ordene hver for seg kan tolkes ulikt og at dette gjør samlebegrepet til et komplekst fenomen. Videre hevder Aas & Vennebo at forskning på PLF kan kategoriseres gjennom tre kjerneaspekter: forståelse av begrepet PLF, kontekster og betingelser for slike fellesskap og effekter av dem. Hver av disse kjerneaspektene ved PLF er gjensidig avhengig av hverandre, eksempelvis ved at undersøkelser av effekter fordrer forståelse av begrepet eller at kontekstuell kunnskap vil bidra til begrepsforståelse. Forståelsen av begrepet PLF vil definere ledelsesrelasjonen mellom skoleledere og lærere, og en diskusjon om begrepsforståelse og hva det innebærer for praksis vil være en viktig oppgave for alle skoleledere som arbeider med PLF (Aas & Vennebo, 2021).

I 2020 trådte overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2018) i kraft som et viktig styringsdokument for skolen, men dokumentet gir heller ingen tydelig definisjon av begrepet PLF. Det står skrevet at arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap «innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 19), men overordnet del definerer ikke begrepet i seg selv. Dette gjør det interessant å undersøke hvilken forståelse lærere og ledere har av begrepet profesjonelt læringsfellesskap.

Med utgangspunkt i PLF har det ifølge Aas & Vennebo (2021) vokst frem større oppmerksomhet mot behovet for ledelse av læringsfellesskapene. Qvortrup (2018) konstaterer sågar at profesjonelle læringsfellesskap *må* ledes, og at skoleledelsen bør sørge for god organisering, sette PLF på dagsordenen og vise at man er opptatt av elevenes læring og utvikling. Å lage gode rammevilkår for PLF vil være en viktig oppgave for skoleledelsen. Aas & Vennebo (2021) hevder at hvis man skal tilrettelegge for utvikling av PLF, er det avgjørende å skape betingelser med mål om å øke lærernes profesjonelle kunnskap, og en kritisk faktor er å sette av tid til jevnlig møter hvor personalet kan diskutere. Det er også viktig at skolen har en god balanse mellom drift- og utviklingsarbeid (Skaalvik et al., 2010). Ledelse av PLF kan også være viktig for skolens kollektive utvikling. Hvis ingen «pusher» eller tar initiativ til PLF, er det en fare for at individuelt orienterte lærere ikke prioriterer nødvendig samhandling med kolleger (Hargreaves & Fullan, 2014). Dette gjør det interessant å undersøke hvordan arbeidet med PLF ledes.

1.2 Case

Postholm & Jacobsen (2018) hevder at forskere gjennom casestudier studerer en «case» som er avgrenset i tid og rom. Casestudier kan rette oppmerksomheten mot ett eller flere individ, ei gruppe, et fullstendig program, en aktivitet, en organisasjon eller et partnerskap, men alt dette må finne sted innenfor en klart definert kontekst. I

casestudier er konteksten det unike og konteksten spiller en sentral rolle i forskningen. Postholm & Jacobsen hevder videre at *enkeltcasestudier* er en type casestudie hvor målsettingen er å presentere grundige forståelser av en enkeltcase. Målet er forståelse for det som finner sted innenfor en spesiell kontekst, for eksempel en skole eller klasse. Forskeren kan gå inn i casen for å forstå tanker, handlinger og interaksjon, og det er akkurat det som skjer «der og da» innenfor den fysiske konteksten, som er i sentrum. Konteksten for denne casestudien er et utdanningsprogram ved Wangsvik videregående skole, og jeg skal i denne oppgaven undersøke og forstå fenomenet PLF med utdanningsprogrammet som kontekst. Casestudien strekker seg fra 1. desember 2021 til 2. februar 2022. Utdanningsprogrammet har elleve ansatte, ca 75 elever og én avdelingsleder i 50 % stilling, og er en del av studiested Åsen. Utdanningsprogrammet gir tilbud både på VG1-, VG2- og VG3-nivå. Ved utdanningsprogrammet er det noen lærere som kun underviser programfag, mens andre lærere enten underviser en kombinasjon mellom programfag og fellesfag eller kun i fellesfag. De fleste av lærerne ved utdanningsprogrammet har brorparten av sin undervisning på avdelingen, og konteksten er derfor relativt tydelig definert. Wangsvik videregående skole og studiested Åsen er fiktive navn på en videregående skole og et studiested i Nordland fylkeskommune.

1.3 PLF ved Wangsvik videregående skole

Wangsvik videregående er en skole i Nordland fylke med rundt 250 ansatte og 600 elever. Skolen er en tidligere sammenslått skole som nå er delt inn i fem studiesteder – hvorav hver av de tre største studiestedene har flere enn 130 elever. Studiested Åsen har omtrent 300 elever og 80 ansatte, og huser utdanningsprogrammene idrettsfag, frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign (FBIE), elektro og datateknologi, teknologi og industrifag, bygg og anleggsteknikk, helse- og oppvekstfag og restaurant og matfag. Jeg jobber selv som avdelingsleder ved Wangsvik videregående skole, men har ikke direkte tilhørighet til studiested Åsen. Jeg har erfart at de respektive studiestedene har relativt store kulturelle ulikheter på flere områder, og utfordringer håndteres ulikt. Jeg opplever et stort engasjement hos pedagogiske ansatte når det gjelder å håndtere enkeltelever og kortsiktig planlegging «her og nå», men mindre engasjement rundt langsiktig pedagogisk utviklingsarbeid. I arbeidet med PLF opplever jeg ulikhet mellom de ulike utdanningsprogrammene, og det kan virke som om ansatte ikke har helt klart for seg hva det innebærer å jobbe i et profesjonelt læringsfellesskap. Sågar kan jeg oppleve at begrepet blir brukt mer eller mindre tilfeldig. Når det gjelder ledelse av profesjonelle læringsfellesskap, er ikke dette en problemstilling som direkte har vært oppe til diskusjon for hele skolen. Jeg opplever det som at hvert enkelt utdanningsprogram har et stort handlingsrom rundt hvordan de vil organisere og lede samarbeidstiden. Hele Wangsvik videregående skole har PLF som et satsingsområde, men dette er foreløpig ikke systematisk implementert i organisasjonen. Ledergruppa ved skolen ønsker å igangsette et større utviklingsprosjekt som omhandler profesjonelle læringsfellesskap. I lys av dette vil kunnskap om PLF i en skolekontekst være nyttig for alle involverte i prosjektet. Denne oppgaven gjennom problemstillingen og forskningsspørsmål kan gi gode svar på hvordan situasjonen er ved ett utdanningsprogram på ett studiested. Kunnskapen kan bidra til å hjelpe utdanningsprogrammet med PLF, eventuelt spisse arbeidet i utviklingsprosjektet og muligens øke sannsynligheten for å lykkes med implementeringen.

2 Teoretisk rammeverk

For å kunne belyse problemstilling og forskningsspørsmål på en innsiktsfull måte, vil jeg i dette kapittelet først aktualisere teoretiske tilnærminger rundt begrepet profesjonelle læringsfellesskap. Deretter vil jeg presentere teoretiske perspektiver som er relevant for forskningsspørsmålet som omhandler ledelse av PLF.

2.1 Profesjonelle læringsfellesskap

Aas & Vennebo (2021) hevder at begrepet *profesjonelle læringsfellesskap* har røtter tilbake til første halvdel av 1900-tallet og Deweys (1909) ideer om undersøkende pedagogikk. I siste halvdel av 1900 kan begrepet PLF også knyttes til Stenhouses (1975) argumenter om at læreren bør forske på egen praksis og være involvert i læreplanutvikling og til Schöns (1987) tanker om den «reflekterende praktiker». Mot slutten av 1900-tallet ble perspektivene endret og fokuset flyttet fra den individuelle lærers læring til læring innenfor et fellesskap. Selve begrepet PLF dukket opp som et forskningsfenomen på 1980-tallet, og Rosenholtz (1989) konkluderte med at kollektive skoler hvor lærerne sammen jobbet for å forbedre undervisningen, lyktes bedre enn individuelt orienterte skoler med manglende fellesskap. Aas & Vennebo (2021) hevder videre at de første definisjonene av profesjonelle læringsfellesskap omhandler «en gruppe lærere som deler og kritisk gransker egen og hverandres praksis gjennom en vedvarende, refleksiv, inkluderende, læringsorientert og vekstskapende prosess» (s. 15). Hargreaves & Fullan (2014) hevder at det var Hord (1997) som introduserte begrepet profesjonelle læringsfellesskap. Hord argumenterte for at PLF skulle være et sted der lærerne sammen utforsket hvordan undervisningspraksis kunne forbedres, for deretter å iverksette det de hadde lært.

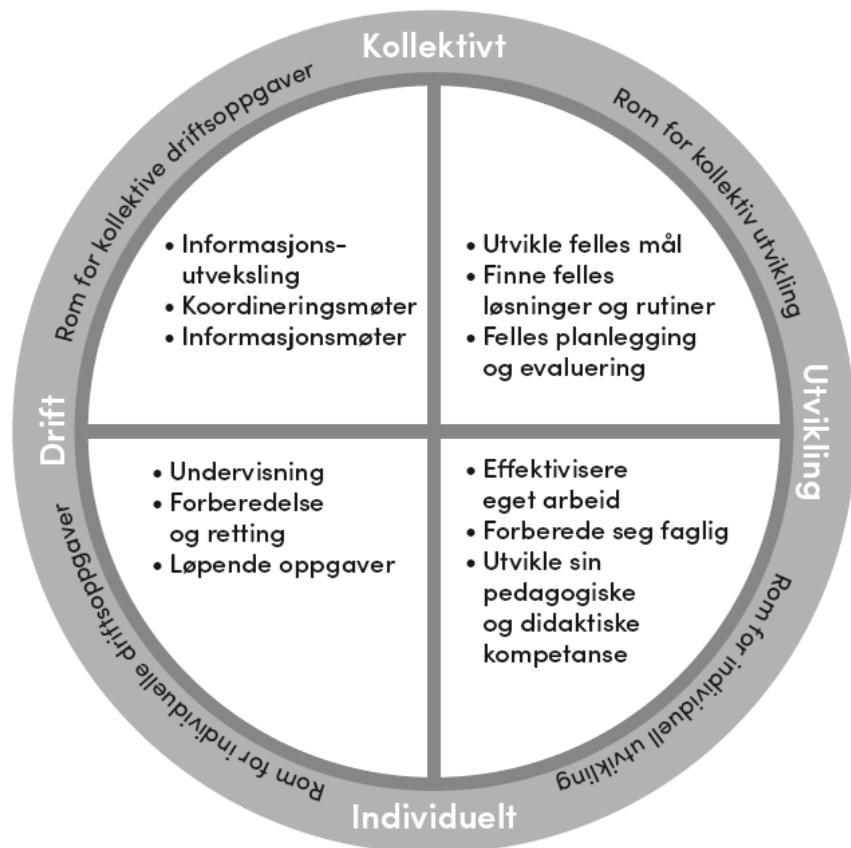
Begrepet kan ifølge Aas & Vennebo (2021) brytes ned til ordene *profesjonell*, *læring* og *fellesskap* hvor hver del har sin spesifikke mening. Kjernen i begrepet er *fellesskap*. Ordet *fellesskap* forteller at det handler om profesjonell læring innenfor en fellesskapskontekst og ikke om den enkelte lærers læring. Ordet *profesjonell* viser at bak arbeidet i fellesskap ligger det en spesialisert kunnskapsbase, en sterk kollektiv identitet av profesjonell forpliktelse og kollegial autonomi som utøves gjennom kollegial kontroll av praksis. Mot slutten av 1990-årene dukket ordet *læring* opp mellom *profesjonell* og *fellesskap*. *Læring* handler om å flytte oppmerksomheten fra prosess og til objektet for forbedring. Det er eksempler på skoler hvor lærerne hadde fokus på læring, men at dette ikke nødvendigvis gjorde at lærerne var villige til å forandre praksis. Læring i profesjonelle læringsfellesskap kan handle om å arbeide sammen mot felles forståelse av begreper og praksis, og kollektiv læring understreker individuelle muligheter for å utvikle kunnskaper og ferdigheter. I de tidligste diskusjonene om PLF var hensikten å utgjøre en forskjell for elevene, men hensikten og begrepet ble senere utvidet til også å omhandle gode relasjoner mellom lærere og elever. Videre foreslår Aas & Vennebo (2021) at begrepet PLF ikke rettes mot læreres individuelle læring, men mot «profesjonell læring innenfor en kontekst av enhetlige grupper som fokuserer på kollektiv kunnskap, og som inntreffer innenfor en etisk og mellommenneskelig omsorg som virker inn på livet til lærere, elever og skoleledere» (s. 16)

Nordahl (2017) knytter PLF til Irgens' (2010) modell (Figur 1) som viser individuell og kollektiv drift og utvikling. Nordahl (2017) hevder at de aller fleste lærere bruker det meste av sin tid til planlegging og gjennomføring av undervisning, og dette gjøres ofte individuelt. Dette kan betraktes som lærernes driftsoppgaver. Utviklingsoppgaver som

forbedringsarbeid og kompetanseutvikling bruker lærerne mindre tid på og de har gjerne lavere prioritet. PLF har til hensikt å føre lærere og skoleledere fra individuelle driftsoppgaver og inn i kollektivt utviklingsarbeid. Kollektivt utviklingsarbeid skal på sikt gjøre lærere og skoleledere dyktigere til å arbeide sammen og til å løse individuelle driftsoppgaver som planlegging og gjennomføring av undervisning.

Hargreaves & Fullan (2014) skiller begrepet profesjonelle læringsfellesskap i tre deler. PLF består av et *fellesskap* hvor pedagoger på lang sikt arbeider i grupper og relasjoner med andre, og som har forpliktelser og ansvar for felles undervisningsformål. Forpliktelsene innebærer å gjøre praksisforbedringer for å nå det kollektive undervisningsformålet, og å bry seg om hverandres liv som profesjonelle og medmennesker. Et PLF er et *læringsfellesskap* hvor engasjementet er rettet mot å forbedre elevers læringsutbytte, velferd og prestasjoner. I et læringsfellesskap tas utfordringer opp gjennom organisert læring hvor medlemmene er i stand til å løse problemer og ikke tyr til overflateløsninger. Til slutt hevder Hargreaves & Fullan at i et *profesjonelt læringsfellesskap* skjer samarbeidsbaserte forbedringer og avgjørelser som er inspirert av vitenskapelige og kvantitative funn. Profesjonelle læringsfellesskap ledes av en kollektiv dømmekraft, og fremdriften foregår gjennom konstruktive samtaler om god og dårlig praksis.

Dufour, Dufour, Eaker & Many (2016) hevder at PLF ikke må sees på som et møte, men mer en prosess som gjennomsyrrer og konstant påvirker skolens struktur og kultur. Det kan være nyttig å tenke hele skolen som et PLF, hvor hvert samarbeidsteam er en



Figur 1: Et «utviklingshjul» for en skole i bevegelse.

Fra kompetent skoleledelse, R-A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (red.) 2010, s 136, copyright 2010 ved Tapir Akademisk forlag

vesentlig del av PLF prosessen. De hevder videre at profesjonelle læringsfellesskap er en «konstant proces, i hvilken medarbejdere og ledere arbejder sammen i tilbagevendende forløb af kollektiv undersøgelse og aktionsforskning for at opnå bedre resultater hos de elever, som de arbejder med» (Dufour et al., 2016, s. 18). I PLF operer man ut ifra en antagelse om at nøkkelen til læring hos elevene er gjennom en kontinuerlig læringsprosess hos lærerne. Videre utdyper Dufour et al. definisjonen av PLF ved å belyse seks ulike elementer i PLF-prosessen.

Det første elementet handler om *et fokus på læring*. Essensen i et *lærende* fellesskap er et fokus på hver enkelt elev. I et velfungerende PLF skaper og styrer medlemmene i organisasjonen etter en klar visjon om hvor organisasjonen står og hvor den eventuelt skal hvis den skal kunne hjelpe alle elever med å lære. Medlemmene arbeider sammen for å tydelig konkretisere hva den enkelte elev bør lære, overvåker den enkeltes elevs læring med bestemte tidsintervaller og planlegger systematiske tiltak. Dette kan være tiltak for videre progresjon eller for å sikre at eleven får ytterligere tid og støtte i læringen hvis hen møter utfordringer. En forutsetning for at en organisasjon skal bli bedre til å lære elevene å lære, er at de voksne i organisasjonen også kontinuerlig lærer. For å klare dette kan det skapes strukturer som gjør at kontinuerlig læring for ansatte er systematisert i arbeidshverdagen. Det andre elementet handler om *en samarbeidskultur med fokus på læring for alle*. Et PLF består av samarbeidende team hvis teamet samarbeider om å oppnå felles mål som alle er ansvarlig for. Teamet er motoren som driver PLF-arbeidet og som utgjør den grunnleggende byggesteinen i organisasjonen, og et samarbeidende team har stor betydning i forbedringsarbeidet. Samarbeid er dog et middel til å nå et mål, og ikke et mål i seg selv, og teamet må derfor fokusere på de riktige tingene. I et PLF er samarbeidet en systematisk prosess hvor lærerne arbeider sammen for å påvirke praksis med mål om bedre resultater for elevene, for teamet og for skolen. Det tredje elementet handler om *kollektiv undersøkelse av de beste praksisformer*. I et PLF bør teamet kollektivt undersøke hva som er beste praksisformer for undervisning og læring. Teamet bør bygge opp felles enighet og kunnskap rundt avgjørende spørsmål om praksis, og være åpen og nysgjerrig for nye muligheter. En kollektiv orientering gjør medlemmene i et team i stand til å utvikle nye ferdigheter og evner som med tiden kan føre til nye erfaringer og ny bevissthet. Det å samarbeide og bygge opp felles kunnskap, er en del av det å være *profesjonell*. Det er forventet at medlemmer i et *profesjonelt* læringsfellesskap arbeider og lærer sammen. Det fjerde elementet handler om å *være handlingsorientert*. Medlemmer i et PLF går straks i gang med å omsette ideer til handling og visjoner til virkelighet, og erkjenner at den sterkeste læring finner sted i en handlingskontekst. Engasjement og erfaring settes over alt annet, og man anerkjenner at læring gjennom handling utvikler en dypere og mer grunnleggende kunnskap. Ved å være handlingsorientert kan man oppnå mer enn ved å lese, lytte, planlegge eller tenke. Et PLF er innforstått med at man ikke kan forvente resultatendringer hvis ikke medlemmene forsøker å gjøre ting annerledes. Handling motvirker stagnasjon. Det femte elementet handler om *forpliktelse til forbedring*. En forutsetning for et PLF er tanken om at man ikke er tilfreds med status quo, men er konstant på jakt etter bedre måter å nå sine mål på. Dette kan gjøres gjennom systematiske prosesser som veksler mellom: innsamling av bevis på elevenes nåværende læring, utvikle strategier og ideer for å videreutvikle styrker i læringen og samtidig utbedre svakheter, implementering av disse strategiene og ideene, analyse av endringenes påvirkning for å kartlegge hva som var effektivt og å anvende ny kunnskap i en kontinuerlig forbedringsprosess. Elementet handler om å skape betingelser for varig læring gjennom et miljø som ser innovasjon og eksperimenter som en del av hverdagen

og som en prosess uten slutt. Det sjette elementet handler om *resultatorientering*. Arbeidet i PLF gjennom fokus på læring, samarbeidende team, kollektive undersøkelser, handlingsorientering og kontinuerlig forbedring må bedømmes ut ifra resultater og ikke intensjoner. Det må gjøres en fortløpende vurdering av håndfaste resultater for å sørge for at arbeidet beveger seg i rett retning. Det betyr at hvert team utvikler konkrete forbedringsmål som er i tråd med mer overordnede mål fra skolen og skoleeier. Forbedringsmålene sjekkes flere ganger i året gjennom formative vurderinger som samler bevis for elevenes læring, og medlemmene i teamet gjennomgår resultatene av vurderingene for å kartlegge og håndtere problemområder. Resultatene kan brukes for å bli bevisst styrker og svakheter i egen individuelle undervisning slik at medlemmene kan lære av hverandre. Det er også sentralt at vurderingene kan bidra til å kartlegge elever som har bruk for mer tid og støtte i læringsprosessen.

2.2 Ledelse og profesjonelle læringsfellesskap

Aas & Vennebo (2021) hevder at *sterkt lederskap* er en komponent som går igjen i definisjoner og fortolkninger av profesjonelle læringsfellesskap, og at en rekke studier viser at det er utfordrende å utvikle PLF på en skole uten aktiv støtte fra ledere på alle nivå. Ressurser som rektors innsats og delt lederskap er sentrale for å lykkes i utviklingen. Det er avgjørende at skoleledere som skal tilrettelegge for utvikling av PLF, skaper betingelser for å øke lærernes profesjonelle kunnskap gjennom praktiske aktiviteter. Det er en sentral faktor i utviklingen å avsette tid til jevnlig møter hvor personalet kan diskutere og å lede kollektive diskusjonsprosesser mot felles beslutninger som kan medføre endring i praksis. Qvortrup (2018) hevder at ledelse av PLF bør utføres av en skolert teamkoordinator med en tydelig rolle. Teamkoordinatoren bør ha et daglig samarbeid med skoleledelsen og være et bindeledd mellom ledelsen og det enkelte team. En teamkoordinator forbereder møtene, tar ansvar for tallmaterialet som teamet benytter og sikrer at målene nås. Det ligger også til oppgavene for en teamkoordinator å sende ut dagsorden og å skrive korte beslutningsreferat. Dagsordenen må gjenspeile fire sentrale spørsmål for et PLF: Hva vil vi at elevene skal kunne? Hvordan vet vi at de har lært det de skal? Hva gjør vi hvis de ikke har lært det de skal? Hva kan gjøres for å videreutvikle elevenes læring når de har nådd målene? Teamkoordinator vil ha et ansvar for at teamet jobber effektivt, skaper resultater og er av verdi for medlemmene, men bør samtidig tilstrebe å skape en høy grad av selvorganisering og engasjement hos medlemmene. Det er viktig at teamkoordinatoren sørger for å involvere alle i møtet og fordele ansvar for å følge opp oppgaver som identifiseres.

Robinson (2014) hevder at økte forventninger til skoleledere har bidratt til en større forståelse for hvor viktig ledelse er i arbeidet mot målet om suksess for alle elever, og at kvaliteten på ledelse kan ha stor påvirkning på elevers prestasjoner. Høyt presterende skoler har ledere som fokuserer på å forbedre læring og undervisning. Større forventninger til skoleledere har også bidratt til å endre diskusjonen fra lederstil til ledelsespraksis hvor søkelyset rettes mot effektene av ulike ledelsespraksiser. Det Robinson aktualiserer kan handle om at skoleledelsens beslutninger og handlinger må forbedre undervisningen på måter som bedrer elevenes læring. Robinson (2014) har undersøkt fem ulike ledelsesdimensjoner som har størst effekt på elevenes læring. Disse ledelsesdimensjonene er å *etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, lede lærernes læring og utvikling og sikre et velordnet og trygt læringsmiljø*. Selv om alle ledelsesdimensjonene var av betydning, er ledelsesdimensjonen som omhandler å lede lærernes læring og utvikling som har klart størst betydning for elevenes læring. Robinson hevder at de fem

dimensjonene sammen fungerer som et sett av ledelseshandlinger og har sterk påvirkning på hverandre. Jeg skal videre redegjøre for hver av de fem ledelsesdimensjonene.

Den første ledelsesdimensjonen til Robinson (2014) handler om å etablere mål og forventninger. Å etablere og kommunisere mål og forventninger reduserer fragmenteringen i skolen og fremmer sammenheng. Ved å ha mål er det lettere å vite hva som er viktig akkurat her og nå slik at det er lettere å prioritere noen arbeidsoppgaver foran andre. Mål kan derfor tvinge frem en tydelig vurdering over hva som skal ha høy og lav prioritet. Det å sette mål innebærer å bestemme hvilke mål man skal ha, men også få de ansvarlige til å forplikte seg til å nå målene. Det er også sentralt å kommunisere målene til alle som har interesse av å nå dem. Skoler hvor det er tydelig etablerte mål hos ledere, presterer høyere enn tilsvarende skoler uten. Skoleledelsen ved høyt presterende skoler har fokus på å kommunisere mål og forventninger, og ved slike skoler rapporterer også lærerne at det er større enighet om skolemålene. Den andre ledelsesdimensjonen handler om strategisk bruk av ressurser. Robinson hevder at strategisk bruk av ressurser er enkelt å forklare, men vanskelig å gjennomføre. Ledere som har en strategisk tilnærming til ressursbruk, sørger for at penger, tid og mennesker brukes på måter som gjenspeiler skolens mål. Målene styrer hvordan ledere organiserer budsjetter, timeplaner og personalet, og med tydelig mål kan ressursene tildeles og organiseres på måter som øker sjansen for å lykkes. Den tredje ledelsesdimensjonen handler om å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis. Det betyr at ledelsen må sørge for undervisning av høy kvalitet ved å planlegge, koordinere og evaluere lærere og undervisningen lærerne gir. Ved skoler hvor lærerne forteller at ledelsen er tett knyttet slike oppgaver, presterer elevene bedre. Skoleledelsen bør koordinere faginnhold på alle trinn og samarbeide med personalet for å utvikle undervisningsmål for de enkelte fag. De bør også være til stede og involvere seg i diskusjoner om undervisning og hvordan undervisningen påvirker elevprestasjonene. I tillegg bør skoleledere engasjere seg i undervisningsobservasjoner med påfølgende tilbakemelding, og følge opp ansatte slik at de systematisk følger med på elevenes framgang og resultater. Robinson hevder videre at lærerne utvikler sterkere PLF med en felles tilnærming til undervisning og læring, men læreren må likevel kunne bruke tilpassede og varierte undervisningsstrategier. Skoleledere kan forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis gjennom å utvikle en kultur hvor lærerne bruker elevdata til forbedringsformål. Relevante elevdata bør brukes fordi det kan bidra til individuell og kollektiv refleksjon rundt hvordan undervisningen skal foregå og hva det skal undervises i.

Den fjerde ledelsesdimensjonen omhandler det å lede lærernes læring og utvikling, og er den ledelsesdimensjonen som har størst effekt på elevenes læring. Skoleledere kan utgjøre forskjell for elevenes læring ved å organisere og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne. Ledere ved skoler som presterte høyt på elevresultater var involvert i både formelle og uformelle aktiviteter. Dette kunne være personalmøter og profesjonelle utviklingsaktiviteter, men også diskusjoner i korridorer og personalrom. Skoleledere som er aktiv i dialog med personalet, har mulighet til å delta i profesjonelle diskusjoner fordi de har en forståelse av begreper og vokabular. Det viktigste en leder kan gjøre, er å være direkte involvert i profesjonell læring. Direkte involvering i profesjonell læring gir lederen mulighet til å lære i detalj de utfordringene læringen møter og betingelser lærerne trenger for å lykkes, og er dermed i stand til å ta ansvar og tilrettelegge forholdene. Skoleledelsen bør også se på lærernes læringsprosess som en kollektiv innsats. Et velfungerende PLF vil gi flere verktøy i løsningen av spesifikke undervisningsproblemer, og kan medføre at fellesskapet hjelper medlemmene

videre fra begrensede antagelser og begrenset praksis. I et PLF tar medlemmene kollektivt ansvar for elevenes læring, og ansvaret betyr lærerne har en forpliktelse til å hjelpe hverandre med å løse undervisningsproblemer. Gjennom tett lærersamarbeid utvikler lærerne en felles forståelse hva de forventer av innsatsnivå, engasjement og profesjonalitet. Skoleledere kan skape kollektivt ansvar ved å sørge for profesjonelle læringsmuligheter som gjør det lettere å lykkes med utfordrende elever. Den femte ledelsesdimensjonen til Robinson omhandler å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø, og er et fundament for alle de andre dimensjonene. I et trygt og velordnet læringsmiljø for personalet og elever føler lærerne seg respektert og elevene føler at lærerne bryr seg om både dem selv og læringen deres. Hvis ikke personalet og elever føler seg fysisk og psykisk trygge, vil det være vanskelig for skolen å lykkes med forbedring av undervisning og læring. Det betyr ikke at et trygt miljø er tilstrekkelig for å skape et læringsmiljø av høy kvalitet, men at det vil være vanskelig å lykkes uten.

3 Forskningsdesign

Et forskningsdesign omhandler den helhetlige tilnærming til forskningsarbeidet – helheten i forskningen fra formål, problemstillinger og innhenting av data til analyse og konklusjoner (Befring, 2016). I denne forskningen har jeg valgt *casestudie* som forskningsdesign. Ramian (2012) hevder «casestudiet er en strategi til empirisk utforskning af et udvalgt nutidigt fænomen i dets naturlige sammenhæng ved anvendelse af forskellige datakilder, der case for case kan anvendes i en bevisførelse» (s. 16). Det er flere årsaker til min vurdering av casestudiet som godt egnet for min forskning. Jeg har gjennomført empirisk forskning fordi konklusjonene i forskningen kan utvikles med utgangspunkt i de data jeg har innhentet. Forskningen har PLF som et valgt, dagsaktuelt fenomen som undersøkt i fenomenets kontekst – ved utdanningsprogrammet på studiested Åsen. Konteksten for fenomenet var dermed en viktig del av forskningen, og konteksten er en sentral del i en casestudie (Ramian, 2012). Som jeg vil redegjøre for senere i teksten, har jeg også brukt ulike former for data for å belyse fenomenet. Ramian (2012) hevder casestudiet er spesielt velegnet når målet er systematisk og detaljert kunnskap om fenomener slik de fremstår i den virkelige verden. En casestudie gir muligheter til grundige undersøkelser av bestemte fenomener, og er egnet for å belyse hvordan- eller hvorfor-spørsmål, hevder han. I denne forskningen hadde jeg et ønske om få kunnskap om PLF gjennom å grundig undersøke hvordan PLF fremstår ved ett utdanningsprogram på én skole. Undersøkelsene har jeg brukt til å besvare oppgavens problemstilling: *hvordan* arbeider utdanningsprogram med profesjonelle læringsfellesskap? Jeg har forsøkt å være nøye med å avgrense konteksten. Jeg vurderte tidlig å kontekstuel forankre forskningen til én skole, basert på at jeg erfarte profesjonelle læringsfellesskap som et uoversiktlig fenomen i en videregående skole. Uoversiktlig fordi lærere og ledere innenfor språk, samfunnsfag, realfag og yrkesfag, vandrer mellom ulike fag og mellom ulike avdelinger. På egen arbeidsplass er det også lærere som underviser ved flere studiested. Jeg vurderte derfor at jeg fikk et tydeligere og avgrenset fokus, ved å avgrense min forskning til ett utdanningsprogram ved ett studiested. En avgrenset kontekst og avgrensning av antall informanter gir gode muligheter for å gjennomføre grundige undersøkelser og på den måten avdekke kunnskap om fenomenet (Befring, 2016).

Befring hevder videre at casedesignet ikke knytter seg til spesifikke metoder, men at forskningsdesignet gir kunnskaper og dømmekraft for å bistå enkeltmennesker. Dette gir casedesignet en *idiografisk tilnærming*, og står i motsetning til *nomotetisk* vitenskap som ønsker å oppstille allmenne lover hvor kunnskap generaliseres. Casedesignet er *partikulært* fordi det får frem kunnskap om den lokale konteksten, og skiller seg dermed fra universelle *metastudier* som legger sammen forskningsresultatene fra flere uavhengige studier av samme problemstilling. I denne forskningen har jeg ønsket kunnskaper om PLF ved utdanningsprogrammet ved studiested Åsen. Denne kunnskapen kan først og fremst være relevant og nyttig for ansatte som er en del av eller har tilknytning til utdanningsprogrammet i arbeidshverdagen. Jeg kan derimot ikke generalisere og si at kunnskapen *vil* være av betydning ut over dette. En avgrenset kontekst gir også avgrenset kunnskap. Likevel er utdanningsprogrammet en del av en større kontekst. Utdanningsprogrammet er ett av flere utdanningsprogram ved studiested Åsen og studiested Åsen er en del av fem studiesteder ved Wangsvik

videregående skole. Videre er Wangsvik videregående skole en del av 16 videregående skoler under skoleeier Nordland fylkeskommune og en del av det nasjonale skoletilbudet. I tillegg er PLF både et nasjonalt og et internasjonalt fenomen. Dette gjør at andre som ikke har direkte tilknytning til utdanningsprogrammet ved Wangsvik videregående skole til en viss grad *kan* kjenne seg igjen og finne forskningen mer eller mindre interessant. Jeg kan derfor si at forskningen jeg har gjennomført har vært partikulær med en idiografisk tilnærming, og den kan også ha en viss nomotetisk verdi.

Forskning gjennom denne casestudiet er en kilde til kunnskap. Nyeng (2012) hevder at man gjennom vitenskapsteori betrakter prosessen som frembringer kunnskapen, og den sosiale organiseringen rundt den, like mye som kunnskapen i selv. Vitenskapens kjennetegn er at det er en selvbevisst og selvkritisk prosess som inkluderer vitenskapsteoretiske problemstillinger som en del av selvrefleksjonen. I denne forskningen har jeg ulike vitenskapsteoretiske tilnærminger som ligger til grunn for kunnskapen jeg frembringer. *Hermeneutikken* omhandler prinsipper for analyse og tolkning av tekster, og metoden er en tolkningsprosess som kan bidra til økt forståelse av en tekst. Prosessen begynner med en forforståelse som videreutvikles til en utvidet forståelse ved at det innhentes nye erfaringer som tolkes (Befring, 2016). Thagaard (2009) hevder hermeneutikken retter søkelyset mot betydningen av å fortolke folks handlinger på et nivå som er dypere enn det innlysende. I hermeneutikken tolkes fenomener på ulike måter, og meningen kan bare forstås i lys av forskningens kontekst. I transkriberte tekster fra intervjuer brukes en hermeneutisk tilnærming for å tolke dialogen mellom forsker og tekst, og slik rettes søkelyset mot meningen teksten formidler. Befring (2016) hevder hermeneutisk metode først og fremst handler om tolkning av data i tekstformat, og at dette også inkluderer observasjonsdata. Som jeg skal redegjøre for senere i teksten, inneholder dataene i denne forskningen både transkriberinger fra intervjuer og observasjonsnotater. Før jeg begynte å analysere disse tekstene, hadde jeg en oppfatning og forståelse av datamaterialet, men i det videre arbeidet med tekstene gjorde jeg nye tolkninger og forståelsen endret seg. Jeg opplevde at jeg fikk en dypere forståelse av fenomenet PLF i den aktuelle konteksten ved at jeg så nye meninger og sammenhenger underveis i prosessen. Hermeneutiske prinsipper har dermed vært en viktig del av denne forskningen. Jeg beskriver nærmere hvordan jeg har jobbet hermeneutisk med analysen i kapittel 4.4.

Observasjonsnotatene har jeg tatt underveis i og direkte i etterkant av ulike møter. I møtene jeg har observert, kan man se kunnskapen som konstruert av dem som deltar i bestemte sosiale sammenhenger. Et slikt syn kan også legges til grunn i forbindelse med intervjuene jeg har gjennomført. Fenomenet i forskningen, profesjonelle læringsfellesskap, forstår jeg i lys av at det er et sosialt samspill som konstrueres. En slik forståelse kan defineres som tilhørende et *konstruktivistisk* vitenskapsperspektiv (Thagaard, 2009). Postholm & Jacobsen (2018) hevder konstruktivismens utgangspunkt er at det ikke er mulig å skille mellom objektet som studeres og den som studerer. Det eneste vi som mennesker kan si noe om, er hvordan vi oppfatter fenomenet. Kunnskapen som konstrueres er dermed en gjengivelse av objektet, og virkeligheten er ikke nødvendigvis virkeligheten, men vår oppfatning av den. Ved studier av sosiale fenomener er forskeren nødt til å gå i interaksjon med de hen studerer, og virkeligheten konstrueres sammen med andre. Dette er i vitenskapsteorien sett på som *sosialkonstruktivisme*. I en sosialkonstruktivistisk tilnærming blir forskeren påvirket av omgivelsene og omgivelsene blir påvirket av forskeren. Kunnskapen konstrueres gjennom forståelse og mening dannet i menneskelige møter i sosial samhandling. Forskeren kan dermed ikke ha et nøytralt blikk på virkeligheten, men

virkelighetsforståelsen skapes i dialog mellom forsker og forskningsdeltaker. Observasjonsnotatene jeg har tatt er et resultat av mine oppfatninger – det jeg der og da ser, hører, sanser og tolker. Kunnskap konstruertes i møter hvor jeg som forsker blir en del av en kontekst – med relasjonell innflytelse. I større eller mindre grad vil min tilstedeværelse påvirke møtet. Det kan være fordi jeg kom inn i en kontekst jeg vanligvis ikke er en del av eller atferden min i selve møtet. Vica versa ble jeg som forsker påvirket av omgivelsene i observasjonene. Jeg kom inn som observatør med verdier og antagelser, men å være en del av for eksempel diskusjoner og argumentasjon, kan ha påvirket mine oppfatninger.

Jeg velger også å se dataene fra intervjuene fra et konstruktivistisk perspektiv. Thagaard (2009) hevder at i et konstruktivistisk perspektiv betraktes informasjonen intervjupersonen gir som konstruert i intervjusituasjonen, og informasjonen som fremkommer er et resultat av hvordan relasjonen mellom informant og forsker utvikler seg. Gjennom et sosialkonstruktivistisk perspektiv legger man til grunn at informantens erfaringer i et intervju til en viss grad preges av relasjonen til forskeren. I intervjuene har jeg gjennom forskningsspørsmålene undersøkt hvordan ansatte opplever arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap. I forbindelse med prosjektgodkjenning fra NSD informerte jeg alle intervjupersoner om prosjektet, men nøyaktig hvilke spørsmål som ble stilt under intervjuene, var ikke gitt i forkant. Det betyr at intervjupersonene måtte svare «der og da» - på et mindre rom hvor bare jeg som forsker og intervjupersonen var til stede. I en slik setting vurderer jeg relasjonen til meg som forsker som sentral – så sentral at informasjonen i større eller mindre grad er konstruert i intervjusituasjonen. Jeg merket også underveis i intervjuene at spørsmålene mine, kroppsspråket og responsen jeg kom med underveis, hadde betydning for informasjonen. For eksempel kunne en noe usikker intervjuperson åpne seg mer opp hvis jeg sørget for god kjemi og forståelige spørsmål. I et konstruktivistisk perspektiv vurderer jeg observasjonsnotatene og transkriberingene som en gjenspeiling av virkeligheten. Dette er ikke nødvendigvis virkeligheten, men slik jeg oppfatter den. En oppfatning jeg har konstruert sammen med andre.

4 Metodiske tilnærminger

I dette kapittelet redegjør jeg videre for den metodiske tilnærmingen til oppgavens problemstilling, og kommer mer konkret inn på hvordan jeg har gjennomført forskningen.

Valg av metode avhenger av hvilke spørsmål man stiller i problemstillingen. Jeg har en generell problemstilling som handler om hvordan utdanningsprogram jobber med profesjonelle læringsfellesskap. Denne blir presisert gjennom forskningsspørsmålene som omhandler hvilken forståelse lærere og skoleledere har av begrepet PLF og hvordan arbeidet med PLF ledes. Konteksten for forskningen er avgrenset til ett utdanningsprogram ved ett studiested i en videregående skole. Jeg har derfor forskningsspørsmål med en kontekst hvor jeg undersøker fenomenet ved å gå i dybden på få enheter, og dermed gjør jeg forskningen til en *kvalitativ* studie. Befring (2016) hevder kvalitative metoder er spesielt nyttig for å få innsikt i menneskers indre liv. Dette omfatter interesser og holdninger til seg selv og andre, utfordringer og arbeidsoppgaver. En casestudiet er karakterisert som genuin kvalitativ forskning, og forutsetter innsikt i det problemfeltet som skal undersøkes. Nyeng (2012) hevder at man gjennom kvalitativ forskning arbeider med rike muntlige og skriftlige kilder som gir forskeren tolkninger gjennom ord. I denne forskningen har jeg brukt deltagende observasjon og personlige intervju for å innhente data. Disse metodene er kvalitative og egner seg godt for casestudier.

Forskningen jeg har gjennomført, kan forstås som *induktiv*. Nyeng (2012) hevder at man gjennom induktiv forskning studerer virkeligheten for å danne seg et mest mulig korrekt bilde av den, men uten bestemte forventninger eller hypoteser som utgangspunkt. Induktiv forskning er drevet av empirien, og beveger seg fra empiri til teori. Gjennom kvalitative metoder jobber man ofte rent induktivt fordi man ikke tester hypoteser, men ønsker å forstå fenomenet som et mål i seg selv. Postholm & Jacobsen (2018) hevder at gjennom et konstruktivistisk perspektiv antas det at virkeligheten i liten grad er stabil og objektiv. Det viktige er å forstå det dynamiske og det unike, og dette krever en induktiv tilnærming. I forskningen min jeg ute etter kunnskap om profesjonelle læringsfellesskap i en avgrenset kontekst. Jeg legger til grunn et konstruktivistisk perspektiv med tro på at virkeligheten i konteksten rundt PLF er noe foranderlig og skapes sammen med andre. Å skape utvidet og nyansert forståelse for fenomenet profesjonelle læringsfellesskap er et mål i seg selv. Før jeg satt i gang med intervjuer og observasjon var jeg bevisst på å gå inn i forskningen med et åpent sinn uten forutinntatte holdninger for å sikre relevante og korrekte data. Samtidig hadde jeg med meg mine erfaringer, holdninger, verdier og teoretiske kunnskaper som i større eller mindre grad påvirker forskningen og gjør den mindre induktiv. I denne forskningen har de dataene jeg har innhentet, vært førende for de teoriene jeg har brukt. De teoretiske valgene er gjort med bakgrunn i intervjuene og observasjonene, i tillegg til problemstillingen.

4.1 Intervju

Gjennom et intervju får man mulighet til å konsentrere seg om hvordan intervjupersonen oppfatter enkelte begivenheter, situasjoner eller fenomener i deres eget liv (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Jeg har i denne forskningen valgt å bruke personlig intervju for å

undersøke både forskningsspørsmål 1 og 2. I lys av forskningsspørsmål 1 er bakgrunnen for dette er at profesjonelle læringsfellesskap har lav begrepsvaliditet fordi begrepet ikke defineres i sentrale føringer, og litteraturen opererer med ulike definisjoner (Qvortrup, 2018). I tillegg har jeg erfart at det er stor variasjon på internt på skolen rundt hvordan ansatte bruker begrepet i hverdagen. Bakgrunnen for valg av personlig intervju for forskningsspørsmål 2, er at skoler leder arbeidet med PLF på ulike måter, og organiseringen har betydning for utbyttet (Qvortrup, 2018). Hvis ledelsen av de profesjonelle læringsfellesskapene eksempelvis ikke er systematisert og strukturert, kan det være lettere å avdekke dette i en samtale under fire øyne. Jeg ønsket også å få frem intervjupersonenes oppfatninger uten påvirkning fra andre. Personlige intervju gav meg muligheten til å bygge relasjon, skape en god samtale, være en god lytter og få tak på intervjupersonens opplevelser. Jeg synes også at jeg lykkes med det da jeg gjennomførte intervjuene. Jeg fikk aldri følelse av at intervjupersonen kjente på eller satt igjen med en følelse av utilstrekkelighet eller inkompetanse, og jeg opplevde intervjuene som åpne og tillitsfulle samtaler. Personlig intervju gav meg også muligheten til å belyse forskningsspørsmålene både fra lærer- og ledersiden, gå i dybden og gi kunnskaper om konteksten. Selve intervjuet strukturerte jeg som et *semistrukturert intervju*. Dette er en intervjustruktur hvor strukturerte spørsmål ligger til grunn, men svarene er åpne og frie (Befring, 2016). Et semistrukturert intervju befinner seg i sjiktet mellom et ustrukturert intervju med få planlagte spørsmål og et stramt strukturert intervju med mange styrende spørsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Dette valgte jeg fordi jeg ønsket at intervjupersonene skulle snakke fritt med søkelys på de opplevelsene som var viktig for dem. Strukturen lå i en utarbeidet intervjuguide. Intervjuguiden inneholdt de to forskningsspørsmålene for å rettlede intervjuet, men skiller mellom forskningsspørsmål og intervju spørsmål. Dette valgte jeg å gjøre fordi jeg vurderte forskningsspørsmålene som for åpne og abstrakte til å fungere som gode intervju spørsmål. Jeg forsøkte å følge intervjuguiden underveis slik at alle intervjupersonene fikk de samme spørsmålene, men samtidig ønsket jeg ikke å styre intervjuene for mye. Jeg gjorde denne vurderingen fordi jeg mente at dette i større grad ville gi meg åpne og ærlige svar. Av samme årsak valgte jeg å ikke gi intervjupersonene tilgang på intervjuguiden i forkant av intervjuene. I selve intervjuguiden har jeg forsøkt å lage spørsmål som kan gi relativt presise data til forskningsspørsmålene, men samtidig være åpne slik at jeg ikke risikerer å styre svarene i for stor grad. Hvis intervjupersonene ble usikre eller ikke forsto spørsmålene under gjennomføringen av intervjuene, kunne jeg velge å gjenta spørsmålet, men da gjerne med en noe annen formulering.

4.2 Observasjon

Gjennom forskningsspørsmål 2 har jeg undersøkt hvordan arbeidet med PLF ledes. I tillegg til å bruke personlig intervju, har jeg valgt å bruke *deltagende observasjon* som metode for å innhente data til dette forskningsspørsmålet. Ramian (2012) hevder observasjoner er systematiske iaktakelser av et utvalgt fenomen hvor formålet er å belyse utvalgte spørsmål eller hypoteser. Observasjoner gir muligheten til å beskrive fenomenet i sin naturlige kontekst, og passer derfor godt i en casestudie. Befring (2016) hevder at observasjoner kan være *deltagende* eller *ikke-deltagende*, og i observasjoner bruker forskeren seg selv som registrerings-, vurderings- og måleinstrument. Ved deltagende observasjoner er forskeren fysisk til stede i en sosial kontekst. Postholm & Jacobsen (2018) viser til ulike roller man kan ha som observatør ut ifra «grad av deltagelse» og «grad av avstand». I en «passiv deltakerrolle» er forskeren i settingen som observeres, men forskeren er tilskuer og ikke i samspill med personer i samme

setting. I en rolle som «balansert deltaker» prøver forskere å finne balansen mellom å være «outsider» og «innsider» og hen deltar tilfeldig i aktivitetene. Det er flere årsaker til at jeg ønsket å gjennomføre en observasjon. Egne erfaringer har vist at ledelse av PLF ikke nødvendigvis er satt i system, og at dette kunne være et tema det kan være vanskelig å ha fullstendig oversikt over i et intervju. Forskningsspørsmålet handler også om *ledelse*, og jeg vurderte det som formålstjenlig å få belyst dette fra mitt eget perspektiv – ut ifra den erfaringen og kompetansen jeg har som leder. Deltagende observasjon gav meg muligheten til å selv se, føle, høre og tolke opplevelser og inntrykk direkte i den sosiale situasjonen som var konteksten for denne forskningen. Jeg valgte å inneha en rolle som ligner mest på en «passiv deltakerrolle» hvor jeg i liten grad involverte meg direkte i møtene, men satt litt på siden av de andre og kommuniserte minst mulig. Dette gjorde jeg fordi jeg ikke ønsket å påvirke den naturlige konteksten i for stor grad. Likevel kunne det forekomme at jeg fikk ulike spørsmål, uten at jeg selv tok initiativ til det. Jeg valgte å besvare spørsmålene og fikk dermed en rolle mer som en «balansert deltaker» - med større påvirkning på møtet. Postholm & Jacobsen (2018) hevder at i et konstruktivistisk perspektiv, som er det vitenskapsteoretiske perspektivet jeg legger til grunn i denne forskningen, at det er nødvendig å kombinere observasjon med andre metoder for å ivareta deltakernes meninger. Ved å kombinere observasjon med intervju konstrueres intersubjektiv kunnskap og forståelse mellom forsker og forskningsdeltakerne. Jeg valgte å kombinere observasjon med intervju fordi jeg ønsket en mer helhetlig forståelse av forskningsspørsmålet. En slik forståelse vurderer jeg som formålstjenlig i en casestudie hvor jeg belyser ulike sider av en kontekst. Thagaard (2009) underbygger er slik tilnærming og hevder at deltagende observasjon kan gjerne kombineres med intervju, og en slik kombinasjon brukes ofte i casestudier med formål om å utarbeide en helhetlig forståelse av casen.

4.3 Datagrunnlag

I denne forskningen har personlige intervjuer og deltagende observasjoner vært metodene som har gitt meg data. Jeg valgte å forske på og avgrense konteksten til akkurat dette utdanningsprogrammet fordi jeg vurderte avdelingens størrelse med elleve ansatte, hvor brorparten har sin undervisning og tilhørighet på avdelinga, som en hensiktsmessig størrelse og en presis kontekst for å besvare forskningsspørsmål og problemstilling. Jeg har gjennomført åtte intervjuer, hvor av seks av intervjuene har vært av lærere og to har vært av skoleledere. Intervjuene tok rundt 30 minutter. På ledersiden har jeg intervjuet studierektor og avdelingsleder for utdanningsprogrammet. På lærersiden underviser noen av intervjupersonene kun programfag, andre en kombinasjon av programfag og fellesfag og noen underviste kun i fellesfag. Utvalget av lærere underviser både på VG1, VG2 og VG3. Jeg valgte å ikke intervju alle lærere ved utdanningsprogrammet fordi jeg vurderte det slik at åtte intervjupersoner var et tilstrekkelig utvalg for å få gode data til forskningsspørsmålene og problemstillingen. I forbindelse med forskningsspørsmål 1 som omhandler begrepet PLF, var vurderingen at seks lærere og to skoleledere ville være nok til å belyse forståelsen av begrepet på en innsiktsfull måte. I forbindelse med forskningsspørsmål 2 vurderte jeg samme utvalgt til å kunne gi et godt innblikk i ledelsen av PLF. Jeg ønsket å intervju både lærer- og ledersiden fordi det gav meg muligheten til å favne ulike vurderinger, synspunkter og perspektiver som var nyttig for å besvare problemstillingen. Jeg var også bevisst på å ikke gjøre så mange intervjuer at jeg fikk uoversiktlig mye data og eventuelt møtte på utfordringer i analysekapittelet. I tillegg var det viktig for meg at jeg ikke skulle gape over for mye og at prosjektet ble overkommelig. Jeg har derfor prøvd å være presis i

intervjuspørsmålene slik at arbeidet med å hente ut relevante data skulle gå lettere. Intervjuene ble gjennomført med lydopptak på et møterom i skolens lokaler. Før hvert intervju prøvde jeg å sette av litt tid til småprat slik at relasjonen med intervjupersonen ble tryggere. Underveis i intervjuene forsøkte jeg å være en god lytter gjennom ulike former for respons, øyekontakt og mimikk. Jeg har ingen tett relasjon til noen av intervjupersonene, men vi jobber på samme skole og i større og mindre grad har vi med hverandre å gjøre i hverdagen.

Observasjonene har jeg som nevnt gjennomført som deltagende. Observasjonsperioden strakk seg fra 30. november 2021 til 2. februar 2022. I denne perioden observerte jeg alle fellesmøter som utdanningsprogrammet gjennomførte. Utdanningsprogrammet har fellesmøter hver tirsdag fra 14:45 til 15:30 og på onsdager fra 07:30 til 08:15. Én tirsdag hadde avdelinga samarbeidstid på ettermiddagen hvor jeg også var observatør. Møtene på tirsdager var i henhold til en møteplan delt inn i «avdelingsmøte» og «fagseksjonsmøte», mens møtene på onsdager ble kalt både «avdelingsmøte/klasseteam», «klasseteam» og «klasselærerråd». I løpet av observasjonsperioden deltok jeg på seks tirsdagsmøter og fire onsdagsmøter. Ett tirsdagsmøte ble avlyst etter utbrudd av covid-19 og et annet tirsdagsmøte kunne jeg ikke delta på. På onsdagene var det fire møter som ikke ble gjennomført. Dette var begrunnet med covid-19-situasjonen, cyberangrep eller at behovet ikke var der. Utvalget for observasjon besto av åtte lærere og avdelingsleder. Lærerne som ble observert underviste på alle trinn, og dekket både programfag og fellesfag. Med bakgrunn i forskningsspørsmålet om hvordan arbeidet med PLF ledes, tok jeg notater underveis i møtene. I tillegg fungerte intervjuguiden som rettleidende slik at prøvde å observere samme tematikk som var gjeldende under intervjuene. I en setting hvor jeg i utgangspunktet hadde en «passiv deltakerrolle» var det uproblematisk å ta notater. Da møtet var slutt, noterte jeg i tillegg ned noen tanker om hvordan jeg oppfattet møtet. Jeg ønsket ikke å planlegge, systematisere eller strukturere før hver observasjon, men heller ha en åpen tilnærming. Dette gjorde det lettere å fange opp ny informasjon i møtet.

4.4 Analyse

Brandi & Sprogøe (2019) hevder *empiri* er alt datamaterialet som inngår i forskerens undersøkelser av et gitt emne, og at vi gjennom analyse av empiri får en dypere forståelse av fenomenet. For å få en slik forståelse, kreves det en aktiv behandling og bearbeidelse av empirien. Begrepet *analyse* handler om å ordne, systematisere og kategorisere, mens begrepet *fortolkning* i analysearbeidet handler om betydningen forskeren gir empirien. Et arbeid med kvalitativ analyse kan være induktivt ved å ved å ha en *bottom-up-tilnærming* som leter etter mønstre, kategorier og temaer, med empirien som utgangspunkt. Jeg har gjennom analysearbeidet i denne forskningen gitt en dypere forståelse av fenomenet profesjonelle læringsfelleskap ved utdanningsprogrammet. I arbeidet med analysen tok jeg utgangspunkt i empirien gjennom intervjutekstene og observasjonsnotatene. Et empirisk utgangspunkt for den kvalitative analysen i min forskning gir analysen en induktiv tilnærming. I arbeidet med analysen har jeg kategorisert og sett etter sammenhenger og mønstre. Jeg har vekslet mellom de enkelte detaljer og helheten gjennom å arbeide i en prosess som går mellom empiri, teori og fortolkninger i analysen. En slik prosess hvor delene bare kan forstås fra helheten og helheten bare kan forstås fra delene, kalles den hermeneutiske sirkel (Alvesson & Skoldberg, 2017). Irgens (2016) hevder den hermeneutiske sirkel er en teori som forteller hvordan vi skal forstå noe innenfor og ved hjelp av en kontekst, og hvordan

konteksten blir forstått ut fra delene. Å arbeide i en hermeneutisk sirkel bidrar til å skape forståelse og mening (Alvesson & Sköldbberg, 2017).

Jeg begynte arbeidet med analysen med å *transkribere* de personlige intervjuene for å ha en tekst til gjennomlesing, bearbeidelse og analyse. Transkribering handler om å gjøre tale til tekst (Brandi & Sprogøe, 2019). Etter at jeg hadde transkribert, begynte jeg å *kode* tekstene. Brandi & Sprogøe (2019) hevder at forskeren gjennom koding får et godt overblikk ved å sortere og skape orden i empirien. *Åpen koding* innebærer å kode uten å på forhånd ha definert hva man ser etter og er derfor induktiv i sin natur. I arbeidet med empirien i denne forskningen brukte jeg åpen koding i arbeidet med intervjuetekstene og observasjonsnotatene. Jeg kategoriserte overordnede tema og så etter gjentakelser, likheter og forskjeller, men hadde ikke på forhånd bestemt meg for hva jeg så etter. I arbeidet med å kode intervjuetekstene, begynte jeg å lage en tabell hvor jeg plasserte forskningsspørsmålene i marginen til venstre og alle lærerne og lederne i hver sin kolonne. Med intervjuguiden foran meg gikk jeg videre inn i intervjuetekstene og markerte relevante funn for hver enkelt lærer og leder. Deretter førte jeg funnene inn i tabellen for å få bedre oversikt. Jeg sørget for å lese hele teksten flere ganger for å sikre at jeg så helheten og ikke gikk glipp av viktige funn. Etter dette begynte arbeidet med å se etter mønstre, kategorier og sammenhenger. Det ble brukt ulike fargekoder mellom lærere og ledere og mellom ulike funn i de to gruppene. Dette var en relativt omfattende prosess hvor jeg gikk frem og tilbake mellom empiri, teori og problemstilling og forskningsspørsmål. Videre arbeidet jeg med å konkretisere kategoriene ved å fjerne data som ikke ble vurdert som relevant. På denne måten frembrakte jeg kondenserte funn gjennom å jobbe i en hermeneutisk sirkel, og disse empiriske funnene dannet grunnlaget for det videre arbeidet med analysen.

Da jeg tok observasjonsnotater, lagde jeg to kolonner. Jeg noterte jeg ned beskrivelser av det jeg observerte til venstre, men jeg skrev ned forskningsspørsmålet og tematikk fra intervjuguiden i kolonnen til høyre. Refleksjoner og tolkninger av beskrivelsene ble underveis ført i kolonnen til høyre for å knytte disse tankene til forskningsspørsmål og tema. Dette gjorde det lettere å kondensere funn i det videre arbeidet. Etter hver observasjon skrev jeg i tillegg et lite sammendrag av møtet jeg hadde observert. Observasjonene og intervjuene foregikk i samme periode, og metodene kan derfor ha hatt en gjensidig påvirkning på hverandre. Erfaringer fra observasjonene kan ha påvirket spørsmål og dynamikk i intervjuene og erfaringer fra intervjuene kan ha påvirket observasjonene og observasjonsnotatene jeg tok. Etter at observasjonsperioden var over, leste jeg nøye gjennom alle observasjonsnotatene før jeg vurderte observasjonsnotatene i lys av teori, forskningsspørsmål og problemstilling. Deretter gikk jeg tilbake til observasjonsnotatene for å begynne å se etter mønstre, kategorier og sammenhenger. På den måten arbeidet jeg i en hermeneutisk sirkel, og prosessen gjorde at jeg utviklet forståelsen. De kondenserte funnene ble lagt inn i en tabell og vurdert og sammenlignet opp mot funnene fra intervjuene. Her så jeg etter likheter og forskjeller, men også etter bekræftelser og avkreftelser.

4.5 Kvalitet

I denne oppgaven har jeg ønsket å sikre at jeg har kvalitet i datagrunnlaget som belyser problemstillingen. For å sikre dataens kvalitet, er det viktig at forskningen har *reliabilitet* og *validitet*. Nyeng (2012) hevder at reliabilitet handler om hvorvidt dataene er til å stole på og er tillitvekkende. Reliable data sikrer man gjennom nøyaktighet og målersikkerhet. Nyeng hevder videre at validitet handler om at man undersøker akkurat det fenomenet

man ønsker å undersøke, og ingenting annet. Forskningsdata vil dog aldri bli 100 % valide fordi man aldri kan være sikker på at man får med noe som ikke direkte omhandler fenomenet. Overordnet hevder Nyeng at reliabilitet er holdbarhet i data og validitet er gyldighet i data. I denne kvalitative forskningen, gjennom observasjoner og intervjuer, har det vært min egen rolle som forsker som har vært «hovedinstrumentet». Validitet i kvalitative studier hevder Befring (2016) i stor grad omhandler rekkevidden av *researcher bias*. Researcher bias kan redusere validiteten av data gjennom forventninger og forutinntatte oppfatninger som kan påvirke objektiviteten. For å motvirke graden av researcher bias har jeg gjennom hele forskningsprosessen forsøkt å bevare objektiviteten ved å være åpen, selvkritisk og reflektert. Jeg har formulert problemstilling og forskningsspørsmål på en måte som åpner opp for ulike tilnærminger. Jeg valgte å intervju nettopp seks lærere og to ledere fordi et slikt utvalg kunne gi meg gode data gjennom større bredde i datagrunnlaget og samtidig få frem både lærer- og lederperspektivet. Sett i lys av problemstilling og forskningsspørsmål mener jeg datagrunnlaget er med å styrke validiteten i forskningen min. Befring (2016) hevder at det i kvalitativ forskning er et krav at hele forskningsprosessen gjennomføres på en reliabel måte selv om dataene ikke kan reproduseres. For å ivareta dette kravet ønsket jeg at forskningen skulle være transparent og gi nøyaktige beskrivelser av hele prosessen. Transkriberingen av intervjuene ble gjennomført med nøyaktighet ved at jeg transkriberte ordrett det som ble sagt. Transkriberingen foregikk ved å spille av lyd gjennom et dataprogram, og det viste seg at transkriberingen både ble nøyaktig og effektiv ved å spille av lyden med 30 % hastighet. Jeg valgte å transkribere manuelt på egenhånd og ikke gjennom et tale-til-tekst-program. Da sikret jeg nøyaktigheten i transkriberingen. Jeg valgte også å transkribere de fleste småord, og jeg markerte med tegn når intervjupersonen tok pause. Observasjonsnotatene mine er skrevet underveis i ulike møter og er nøyaktige beskrivelser «der og da». Jeg har bevisst valgt å ikke redigere observasjonsnotatene i etterkant for at observasjonsnotatene i størst mulig grad skal «speile» møtet og ikke være utsatt for flere ledd av fortolkninger.

Kvaliteten i en casestudie ligger i at man kan få kunnskap om fenomenet i en avgrenset kontekst. Denne casestudien bør derfor i utgangspunktet ikke generaliseres ut over utdanningsprogrammet. Befring (2016) hevder dog at erfaringer og oppfatninger om fenomenet kan gjenkjennes hos andre i en lignende situasjon, og at casestudiet dermed kan ha en viss overføringsverdi. Overføringsverdien i denne forskningen kan være til andre utdanningsprogram ved Wangsvik videregående skole, men andre utenfor Wangsvik videregående skole kan muligens også finne forskningen interessant. Problemstillingen kan ikke fortelle hvordan alle utdanningsprogram arbeider med PLF, men kan belyse hvordan utdanningsprogrammet ved studiested Åsen arbeider. Likevel er det mulig å se utdanningsprogrammet i et større perspektiv som et utdanningsprogram i den norske skolen og PLF som både et nasjonalt og et internasjonalt fenomen. På den måten kan undersøkelsene jeg har gjort ha en viss generaliserende overføringsverdi.

5 Forskers ståsted

Etter å ha jobbet flere år både som lærer og skoleleder, har jeg fått god kjennskap til og et stort engasjement for profesjonelle læringsfellesskap. Jeg har erfart at enkelte skoler og team lykkes godt med kollektiv praksisutvikling, men andre ikke er fullt så gode. Skolelederutdanningen har i tillegg gitt meg bedre teoretisk innsikt, og gjennom utdanningen har jeg hatt et spesielt fokus på teori innenfor kollektiv utvikling og PLF. Befring (2016) hevder tematisk og teoretisk innsikt sentrale kvalitetskriterium i forskning. I denne forskningen har jeg studert min egen organisasjon. Jeg er pedagogisk avdelingsleder for et annen utdanningsprogram ved Wangsvik videregående skole, men jeg arbeider ikke ved samme studiested hvor jeg gjennomførte denne forskningen. Likevel kjenner jeg godt til både studiested Åsen og til utdanningsprogrammet som er en del av denne forskningen, og ansatte ved utdanningsprogrammet kjenner godt til meg. Nielsen & Repstad (2006) hevder at en som studerer sin egen organisasjon har endringslyst og engasjement, er åpen og nysgjerrig overfor organisasjonens problemer og har kjennskap til organisasjonens hverdag. Dette er noe jeg kan kjenne meg igjen i. Det kjennes meningsfullt å få mer innsikt i, frembringe kunnskap om og påvirke en organisasjon hvor man selv tilbringer mye tid. Kjennskap til organisasjonen kan ha gjort at intervjuene ble gjennomført på en tilfredsstillende måte fordi at jeg allerede hadde en relasjonell tilknytning til intervjupersonene og at vi snakket samme «språk». Tidligere har jeg hatt en stilling som kvalitetsleder i organisasjonen, og i denne stillingen gjennomførte jeg revisjoner ved alle utdanningsprogram ved Wangsvik videregående skole. På en revisjon kunne jeg gjennomføre både gruppeintervjuer og personlige intervjuer av elever, lærere og ledere. Revisjoner har derfor gitt meg noe erfaring i å håndtere intervjusituasjoner, og disse erfaringene tror jeg kan ha gitt meg større trygghet i intervjuprosessen. Nielsen & Repstad (2006) hevder videre at en som studerer sin egen organisasjon kan komme for tett på begivenhetene og det kan være vanskelig å unngå å la seg påvirke av forutinntatte meninger og fordommer i tolkningen av data. Det kan også være vanskelig å skrive «sannheten». I forskningen min hadde jeg noen oppfatninger og antagelser om utdanningsprogrammet og hvordan utdanningsprogrammet håndterer hverdagslige problemstillinger og utfordringer. Jeg har forsøkt å være bevisst dette, spesielt i arbeidet med tolkning av data. Det betyr at jeg har forsøkt å ha en åpen tilnærming til datamaterialet selv om jeg forsker på egen organisasjon. Det har også vært viktig for meg å ikke «holde tilbake» og skrive akkurat det jeg mener er nødvendig for å belyse problemstilling og forskningsspørsmål på en god måte. Når det er sagt, har jeg forsøkt å unngå å komme med nedlatende karakteristikk eller beskrivelser, selv om jeg ikke har vært redd for kritikk i egen organisasjon.

6 Etikk

Befring (2016) hevder forskning må være forankret i anerkjente etiske verdier. Nyeng (2012) hevder at man kan dele forskningsetikk i to: *det forskningsinterne* og *det forskningseksterne*. Den forskningsinterne etikken omhandler regler og normer for saklighet, åpenhet og redelighet for hvordan forskning gjennomføres og rapporteres internt i forskersamfunnet. Den forskningseksterne etikken omhandler forskernes forhold til deltagere i undersøkelser og vitenskapens rolle i et samfunnsperspektiv. I denne forskningen har jeg forsøkt å ivareta den forskningseksterne etikken ved å bruke de forskningsetiske retningslinjene til *NESH – Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (2021). Det betyr at jeg har sørget for informert og fritt samtykke og konfidensiell og anonym deltagelse. Før jeg begynte å innhente data, tok jeg kontakt med avdelingsleder på utdanningsprogrammet for å spørre om jeg kunne komme på et avdelingsmøte for å informere om prosjektet. Den 21. november 2021 informerte jeg ansatte på utdanningsprogrammet om prosjektet og at prosjektet innebar å innhente data gjennom observasjon og intervju. Jeg var tydelig på at alle kunne bestemme selv om de ønsket å være med, at deltagelsen var anonym og at alle har muligheten til å trekke seg underveis. Jeg besvarte også spørsmål ansatte hadde om prosjektet. Deretter la jeg frem samtykkeerklæringer i to bunker på bordet, en bunke for observasjon og en for intervju - før jeg selv valgte å forlate møtet. Jeg avtalte deretter at avdelingsleder skulle samle inn samtykkeerklæringer i etterkant av møtet. På den måten ønsket jeg å sikre at ingen følte seg presset til å skrive under slik at samtykket ble fritt, informert og forstått. At samtykke blir fritt, informert og forstått hevder Befring (2016) gjør forskningen etisk forsvarlig. All data jeg har samlet inn er anonymisert. Transkriberingene og observasjonsnotatene er utført slik at det ikke skal være mulig å kjenne igjen enkeltpersoner. Likevel består utvalget for personlig intervju av seks lærere og to skoleledere. Et lavt antall ledere i utvalget gjør det vanskeligere å ivareta anonymiteten. Jeg har derfor et spesielt ansvar for å unngå at forskningen fører til negative konsekvenser for noen. Dette har jeg forsøkt å løse ved å gi en balansert fremstilling av funnene jeg har gjort. Den interne forskningsetikken har jeg ivaretatt ved å holde meg til intervjumaterialet og observasjonsnotatene, og gjennom å være saklig, redelig og objektiv i analysen. Jeg har gjennom hele prosessen reflektert over fordommer og egne verdier og hvordan disse eventuelt kan påvirke forskningen. I den forbindelse har det vært nyttig å være bevisst mitt ståsted som forsker og utfordringer som medfølger forskerrollen.

Metodene jeg har brukt i denne casestudien innebærer lagring av personopplysninger, og lagring av personopplysninger skal meldes til *NSD – Norsk senter for forskningsdata* (*NSD, u.å.*). Opptakene fra intervjuene ble lagret og registrerer hvordan stemmen til en person høres ut, og dette er personopplysninger som må meldes. Det er i tillegg viss mulighet for at observasjonsnotatene kan knyttes til forskningsdeltagere, og jeg valgte derfor også å melde inn den deltagende observasjonen. Jeg forsøkte å være ryddig i meldingen til NSD ved å skille intervjupersonene og observasjonsdeltagerne i to separate utvalg. Prosjektet ble godkjent av NSD 9. november 2021 (vedlegg 1). Jeg har i denne oppgaven vært bevisst på hvordan jeg omtaler forskningsdeltagerne slik at de ikke skal kunne gjenkjennes i teksten. Lærernes og ledernes anonymitet er ivaretatt ved at jeg omtaler dem som «lærer 1», «leder 1» og så videre. Ved bruk av personlig pronomen

har jeg valgt å bruke «hen». Betegnelsen «skoleledelsen» er brukt for å vise at jeg ikke forsker på enkeltpersoners praksis i ledergruppa. Jeg har også valgt å anonymisere skolen, studiestedet og utdanningsprogrammet. Disse etiske vurderingene mener jeg er spesielt viktig da jeg har forsket på egen skole.

7 Empiriske funn

Jeg skal i dette kapittelet presentere funnene jeg har gjort i datamaterialet av utvalget med seks lærere og to skoleledere samt gjennom deltagende observasjon. Jeg presenterer først empiriske funn knyttet til lærernes og skoleledernes forståelse av PLF, og ser samtidig på noen likheter og forskjeller. Deretter presenterer jeg empiriske funn fra både personlig intervju og deltagende observasjon knyttet til hvordan arbeidet med PLF ledes.

7.1 Empiriske funn knyttet til lærernes og skoleledernes forståelse av PLF

7.1.1 Empiriske funn fra lærerne

Under intervjuene fikk intervjupersonene direkte spørsmål om hva de legger i begrepet profesjonelle læringsfellesskap. Lærer 1 forteller om kartlegging, tilbakemeldinger og utvikling:

Da tenker jeg at man både evner og se innad i den avdelinga eller gruppa som det er da. At man evner å se og anerkjenne...både positive, men og utfordringene som eventuelt er der. Samtidig som man er tilbøyelig til å ta til seg konstruktive tilbakemeldinger, ikke bare negative tilbakemeldinger for negativitetens skyld. Men man ser på hva man eventuelt kan gjøre for å utvikle seg videre, men også at man ser på hvor man gjør noe bra.

På oppfølgingsspørsmål om hva det å «utvikle seg videre» handler om, svarer lærer 1:

Det handler om man kan gjøre eventuelle endringer som kan bidra til både...det beste til de du jobber sammen med, men også for elevene som du til syvende og sist har, hva slags undervisning man legger opp til, hva som fungerer, hvordan man håndterer enkeltelever.

Lærer 1 legger også til et relasjonelt perspektiv:

«Det viktigste for min del vil være at man er trygg på de man omgås med eller jobber sammen med»

Lærer 2 beskriver felles forståelse, samarbeid i sin forståelse av begrepet PLF:

Sånn som jeg har tolket det så er det at vi har litt felles basis på ting. En del felles rutiner, felles verdier i avdelinga. At vi har en del ting som vi jobber mot...også er det at vi...når vi gjør endringer, vi gjør av og til endringer...vi prøver å endre kurs. Det synes jeg vi har vært god på...vi drøfter frem ting, endringer som vi ønsker å gjennomføre. At det er en felles forståelse om hvorfor vi gjør det, og at vi da til syvende og sist gjør det.

På videre oppfølgingsspørsmål forteller lærer 2 videre:

Det (PLF) krever jo at man har åpne sluser, at man er nødt til å samhandle mye. Det er ikke mye rom for sololøp. Vi er nødt til å samhandle med folk hele tida, både når det gjelder logistikk, men også når det gjelder planlegging av fag og timer.

Lærer 3 forteller at begrepet PLF handler om «å jobbe sammen i både fag og prosjekter» og utdyper med elementer som fellesskap og samarbeid:

Fellesskap der vi på utdanningsprogrammet jobber sammen mot ting, og da tenker jeg sånn som orden oppførsel, klassene våre.- vi er veldig sånn at vi har jo ofte møter der...hvordan skal vi gjøre sånn type ting hvis dette...eksempel hva om vi har utfordringer i et klasserom, hvordan at det er...etter elevundersøkelsen...det kommer frem at det er støy i

klassen, lite arbeidsro. Så er det jo at i flere omganger at «hva gjør vi for noen tiltak sammen» og da er det og ikke sånn at bare at jeg sitter med min klasse, men da er det gjerne alle tre med kontaktlærere og faglærere. Jeg tenker at det er jo et profesjonsfelleskap der vi jobber med klassemiljøet og hvordan man skal...tiltak for å komme seg frem til det gjerne vi og klassen ønsker sammen.

Videre trekker lærer 3 inn erfaringsdeling:

«I et PLF kan man sitte og utveksle ideer om hvordan man gjør ting, og lære av hverandre»

Lærer 4 trekker frem samarbeid og kollektiv praksis i sin forståelse av begrepet:

Jeg tenker det vi snakker mye om og kanskje prøver å ha fokus på, er det her at vi gjør ting på samme måte og at vi har en arena der vi kan møtes og diskutere. Både faglige ting, men også pedagogiske ting. At vi har en slags grunntanke i bunn, at ikke hver og en handler ut ifra egen magesfølelse og forgodtbefinnende.

Lærer 5 retter også søkelyset mot samarbeid i oppfattelsen av begrepet PLF, men trekker også inn hva som kan ligge i et slikt samarbeid – undervisning, trivsel, vurdering og forbedring.

Begrepet handler om at vi som jobber som lærere samarbeider om måter å løse arbeidshverdagen på, måter å tolke fag, lage undervisningsopplegg sammen, legge til rette for at elevene trives, diskutere hva læreplanen sier og hva kompetansemålene egentlig forteller at vi skal undervise elevene i og vurdere dem i – og måter å vurdere på. Alt som innebærer arbeidsoppgavene våre. At jeg har noen å støtte meg på om jeg lurer på noe og på en måte ikke kjører noe soloshow i arbeidshverdagen min, men at vi at vi har snakket ut om hva ting egentlig betyr og hvordan vi tolker ting. For å kvalitetssikre og kanskje heve kvaliteten på arbeidet vi driver med.

Lærer 6 retter søkelyset mot grunnleggende verdier og et samarbeid med mål og evaluering:

Et kollegiet som har et...noen grunnverdier som er felles...på utdanningsprogrammet så har vi jo veldig mange fag. Vi har pedagogikken som fellesskap da. Eller en fellesnevner. Også er det det å ha...å dra i samme retning og vite hvor vi ønsker å gå, og at når man har gjort en prosess at man klarer å stoppe og evaluere ting.

Mine hovedfunn i utvalget med seks lærere viser en forståelse av begrepet PLF som noe som omhandler *samarbeid og kollektiv praksis*. Dette er gjennomgående hos de fleste lærere i utvalget – fem av seks lærere er innom samarbeid og kollektiv praksis i sin forståelse av begrepet. Det er noe ulikt hva lærerne legger i samarbeid. Flere nevner et fellesskap og en arena for diskusjoner, og at det ikke er formålstjenlig å være individuelt orientert. Tre lærere nevner felles verdier som ligger til grunn for samarbeidet, men andre knytter samarbeidet mer direkte opp mot undervisning. Av lærerne som knytter samarbeid til undervisning, forteller noen om det å organisere undervisningen og håndtering av enkeltelever, mens andre forteller om forbedring av undervisningspraksis. Funnene viser videre at lærerne også har *helt ulik forståelse av hva som ligger i begrepet*. Eksempelvis fokuserer lærer 3 på at det å arbeide i PLF innebærer å jobbe med orden, oppførsel, arbeidsro og klassemiljøet, mens lærer 5 trekker inn begreper som «undervisningsopplegg», «vurderinger», «kompetansemål» og «kvalitetssikring». Tidvis dukker relasjonelle aspekter som trivsel opp. Sett bort ifra samarbeid og kollektiv praksis er det generelt stor ulikhet i svarene. Funnene viser videre at flere lærere viser *manglende kompetanse* ved å svare upresist og mangelfullt rundt forståelsen av begrepet, og svarene er tidvis preget av usikkerhet og synsing. Det brukes gjerne store ord som «felles verdier» og «felles basis».

7.1.2 Empiriske funn fra skolelederne

I utvalget av to skoleledere vektlegger leder 1 en forståelse av PLF som samarbeidsfora som struktureres og planlegges, og hvor deltagerne opplever samarbeidet som formålstjenlig:

Jeg tenker jo det er litt sånn todelt. Når noe er profesjonelt så ser tenker jeg også at her er det en form for struktur, en form for tilnærming til det som gjør på en måte opplever det her som formålstjenlig, som fornuftig, at man på en måte sitter igjen med ting etter å på en måte ha vært i slike typer settinger, sånn lærende da. At de er profesjonelle...jeg tenker at det er en tanke bak det. Sånn kort forklart.

Leder 1 utdyper videre en forståelse at PLF handler om gode diskusjoner med felles beslutninger:

Jeg synes også det kan være profesjonelt også i forhold til profesjon at man er i gode diskusjoner. Da tenker jeg at hvis man er i diskusjon så mitt inntrykk veldig ofte så sitter vi og diskuterer uten på en måte å lande en løsning. Lande etter eller annet vi skal gå for. At på en måte kan ta med oss videre. Det synes jeg ikke jeg er profesjonelt.

Deretter kommer leder 1 inn på kollektiv praksis og endringer:

Så ser jeg jo for meg det at vi har ting og lære av hverandre, men vi skal også ha en del felles ting som vi skal være samstemt, vi skal trå i takt, vi skal ha litt sånn litt like måte å være på overfor elevene. Overfor de som vi skal lære og yte læring for. Så det er litt det bildet at...Prøve å skape noe sånne felles pilarer, og være litt enige om det, og å diskutere det, og endre...hva er endrings...som å være åpen for endringsbiten.

Leder 2 retter i sin forståelse et søkelys mot fellesskapet og et arbeid for å forbedre egen praksis:

Innenfor en profesjon så er det fellesskapet der folk går sammen for å jobbe for å forbedre sin praksis. Det er et profesjonelt læringsfellesskap. De kan være sammensatt av like kompetanse, men det kan jo også være sammensatt av ulike kompetanse...så det tenker jeg er profesjonelle læringsfellesskap. Så målet må jo være å forbedre egen praksis.

Videre beskriver leder 2 et PLF som et fellesskap hvor «vi både deler erfaringer og samtidig bidrar til utvikling» og hvor «det er felles forståelse og felles planlegging».

Mine hovedfunn i utvalget med to skoleledere viser at begge skolelederne forstår begrepet PLF som noe som omhandler *samarbeid og kollektiv praksis*. Leder 1 bruker ord som «samstemt» og «trå i takt», mens leder 2 forteller om et fellesskap som jobber for å forbedre praksis. Videre viser funnene en relativt *ulik forståelse av begrepet PLF* mellom de to skolelederne. Leder 2 beskriver det å forbedre praksis som et tydelig mål i et PLF, mens leder 1 bruker ord som «løsninger» og «endringer». Leder 1 forteller en del om rammefaktorer som strukturer og planlegging av samarbeidsfora, samt individuelle forhold som at PLF må oppleves «fornuftig» og «formålstjenlig». Dette vektlegges ikke av leder 2. Leder 1 forteller om gode diskusjoner som ligger til grunn for beslutninger, mens leder 2 ikke kommer inn på dette. Leder 2 svarer presist rundt sin forståelse av begrepet, mens leder 1 bruker større og mer upresise ord som «gode diskusjoner» og «felles pilarer». Begge lederne viser noe *manglende kompetanse* på hver sin måte. Leder 1 bruker runde formuleringer og upresise begreper, mens leder 2 svarer kort og presist, men uten ytterligere utdypinger.

De empiriske funnene viser at både lærerne og skolelederne forstår PLF som et begrep hvor *samarbeid og kollektiv praksis* spiller en sentral rolle. Det er også mulig å kjenne igjen begreper som «diskusjoner» og «forbedring» i begge grupper. Funnene viser likevel *ulikhet i begrepsforståelsen i begge utvalg*. Bortsett fra samarbeid og kollektiv praksis er det få gjentatte og konkrete likheter å spore mellom svarene fra lærerne og

skolelederne. I begge grupper finner jeg derimot *manglende kompetanse* gjennom få konkretiseringer og upresise formuleringer.

7.2 Empiriske funn knyttet til arbeidet med å lede PLF

Empiriske funn viser at *det ligger strukturelle rammevilkår til grunn* for å arbeide med PLF. Flere av intervjupersonene forteller om rammene som ligger til grunn for avdelingens ulike samarbeidsfora. Leder 1 beskriver møtestrukturen som følger:

Vi har møte hver tirsdag ifra 14:45-16:00, ofte så er det 15 min av det satt av til litt sånn generell info for hele Åsen, også har vi sånn ca en time til å gjennomføre, i en sånn syklus da med avdeling- og fagteammøter, så har vi på onsdagsmorgen fra 07:30-08:15 har vi tid til klasseteammøter.

Leder 1 forteller videre at «klasseteam» på onsdager fungerer som et «klasselærerråd» hvor team vg1, vg2 og vg3 møtes, men at det kun er ett team som møtes hver gang. Kontaktlærerne setter agendaen for møtet, har ansvaret for å kalle inn og leder disse møtene. I samarbeidstiden på tirsdager forteller leder 1 at det er hen som leder møtetiden, bestemmer agenda og skriver referat. I intervjuene bekrefter flere av lærerne at samarbeidstiden på onsdager styres av kontaktlærerne og at møtet handler om elevsaker, organisering av hverdagen og saker som må tas tak i «her og nå».

Empiriske funn viser at flere lærere forteller at *arbeidet med PLF ikke er systematisk*. På spørsmål om dagsordenen i samarbeidstiden på tirsdager inneholder undervisningspraksis, erfaringsdeling, metode eller didaktikk, svarer flere at dette sjeldent er satt på dagsordenen eller er oppe til diskusjon. Lærer 1 forteller:

Det er vel mer at vi har kommet innom det. At det har blitt en del av møtet, men ikke nødvendigvis...at det er det overordnede tematikken. Men man har nok absolutt kommet inn på ting som har fungert, ting som ikke har fungert og sånn. Men jeg kan ikke komme på at det har vært liksom på agendaen i så stor grad.

På samme spørsmål om systematikk i diskusjoner om undervisningspraksis forteller lærer 2:

«For det første tenker jeg veldig ofte gjennom egen praksis selv, men vi er jo ofte flere sammen på undervisning. Men vi har ikke noe fast samarbeidsfora hvor vi gjør det, det har vi ikke.»

Lærer 4 forteller at tirsdagene er den muligheten avdelinga har til å diskutere egen undervisningspraksis, men at dette kun gjøres unntaksvis:

Ja, det er jo da avdelingsmøtene som blir arena for det. Men nå har vi jo...i og med at vi har noen fellesfaglærere og noen programfagslærere så har vi kanskje først og fremst gjort det i forbindelse med slik som da vi hadde prosjektuka, når vi løser opp timeplanen og lager et helt annet opplegg. At vi da har litt mer felles, for jeg tror nok at vi opplever, både vi som har fellesfag og de som har programfagene at vi har veldig ulike arena på mange måter.

Leder 1 forteller at det er samarbeidstiden på tirsdager som er muligheten til å arbeide med undervisningspraksis. Hen forteller at avdelingen også gjør dette, men peker i tillegg på manglende systematikk:

«Systematikken kunne helt sikkert vært på et høyere nivå. Det er ikke noe sånn gjennomgående. Føler kanskje ikke at det er en rød tråd i arbeidet, som på en måte ligger der hele tiden.»

Empiriske funn viser videre at flere lærere trekker frem *et utbredt samarbeid om undervisning i andre, uformelle fora*. Lærer 1 forteller:

Hvis det er vurderinger jeg har utarbeidet så tar jeg jo kontakt med en av de lærerne, også spør jeg om det er noe man burde gjøre endringer på og får litt sånn kort tilbakemelding slik at jeg kan gjøre noen justeringer så det skal bli best mulig for elevene.

Lærer 5 forteller også om uformelle samarbeidsarena og knytter dette til manglende systematikk:

Mer det uformelle, ja. Det står på hvilken lærer som ser at det er nødvendig og ikke. Det er kanskje noe jeg savner litt, at andre også kjenner på det som like nødvendig. For meg er det en måte spørre de andre lærere på fordi jeg er usikker på faget. For å løfte og for å bli inspirert og få ideer.

Lærer 3 uttrykker diskusjoner om undervisningspraksis på følgende måte:

«Det har vi tatt over en kopp kaffe. Det er ikke noe systematisk, det er bare at vi deler litt i farta»

Samtidig viser empiriske funn at *utdanningsprogrammet jobber systematisk med noe av elevdataene som kommer inn*. Flere forteller om et systematisk arbeid med elevundersøkelsen. Lærer 5 og lærer 1 forteller:

Lærer 5:

Elevundersøkelsen bruker vi for eksempel å ta opp og se på vi lærerne sammen. Også presenterer vi de for de ulike klassene og diskuterer litt sammen med de om...om de synes det ser bra ut eller ikke. Om de kunne vært gjort noe annerledes for at vi skal heve oss noen plass. Så vi tar på en måte det opp som en sånn her sak hver jul. I alle fall elevundersøkelsen sånn ordentlig.

Lærer 1:

Vi går gjennom resultatene da, gjerne på de tirsdagsmøtene. Litt mer avsatt tid til det. Også diskuterer man, man prøver å identifisere hvor...kanskje først og fremst hvor er det gjort endringer, hvor har det skjedd endring og hvilke endringer har skjedd. Enten positive eller at man har litt tilbakegang på noen parameter, også prøver vi å identifisere hva som er årsaken til det. Hvorfor har vi gjort det mye bedre på et punkt nå enn vi gjorde sist. Hvorfor har vi falt tilbake på noen punkt, sammenlignet med hva vi gjorde forrige gang. Da er det egentlig at alle som har mulighet til å komme med innspill på det, kan komme med sine vurderinger.

Empiriske funn viser at *samarbeidstiden i stor grad blir brukt til å løse kortsiktige driftsoppgaver* som må løses «her og nå». Intervjupersonene ble spurt direkte om hvordan de vurderte innholdet i samarbeidstiden opp mot drift- og utviklingsoppgaver, med en påfølgende forklaring av de to begrepene. Lærer 5 forteller:

Da vil jeg si at det er mer de praktiske tingene vi er inne om. Sånn for å på en måte takle hverdagen her og nå. Det er ikke for at jeg skal utvikle meg som pedagog vi har disse møtene. Det er vel mer for å tilrettelegge og hjelpe elevene våre her og nå.

Lærer 6 forteller også om et fokus på driftsoppgaver:

«Av og til blir det veldig pragmatiske møter. Altså «hva gjør vi». La oss si at det er noe som brenner litt så kan man diskutere det. Så det er jo litt hva som rører seg i avdelinga.»

Opplevelsen av et fokus på driftsoppgaver er også gjeldende for lærer 4 som forteller:

«Mitt personlige inntrykk er at disse utviklingsoppgavene eller det perspektivet er litt fjernere enn denne driften. Vi har først og fremst fokus på det daglige og få ting unna: hva skjer denne uka, hvordan vi skal organisere oss osv.»

Lærer 4 utdyper videre:

For min egen del føler jeg at jeg står litt i stampe. At man vet at man burde tenke mer på utviklingsarbeid og snakke mer om det, og hatt mer fokus på det. Men så er det bare av og til å komme seg fra dag til dag eller uke til uke. Det blir liksom det nærmeste, så tar man det først.

Leder 1 forteller at det er hen som kaller inn og setter agenda for samarbeidstiden på tirsdager, og at han også skriver et referat fra møtet. Leder 1 forteller at en del av møtene handler om driftssaker, men at også skoleledelsen har noen felles tema som løftes inn. Dette kan være tema som medarbeiderundersøkelsen, elevundersøkelsen og IKT. Leder 1 beskriver bruk av samarbeidstiden slik:

«Man blir litt «fanget» i møtene. At det er veldig mange akutte ting som må ordnes, som må være på plass til neste uke eller uka etterpå. Saker du skal melde av i forhold til»

7.3 Resultater fra observasjon

Jeg skal i dette avsnittet redegjøre for resultatene knyttet til de observasjonene jeg gjennomførte på utdanningsprogrammet. Resultatene baserer seg på observasjonsnotater tatt direkte i møtet. Jeg har vært deltagende observatør i samarbeidstiden både på tirsdager og på onsdager, og for å skape bedre oversikt, velger jeg å redegjøre for de to samarbeidsmøtene hver for seg.

7.3.1 Samarbeidstiden på tirsdager

Det ble sendt ut møteinnkalling med agenda til alle møter hvor jeg deltok.

Møteinnkallingen ble som regel sendt ut i løpet av dagen før møtet ble gjennomført, og vanligvis ble det skrevet et referat fra møtet. Avdelingsleder ledet møtene. Det første møtet jeg observerte handlet hovedsakelig om elevsaker og organiseringen av hverdagen for elevene. Det ble brukt mye tid på å diskutere de gjenværende ukene frem mot jul og håndtering av enkeltelever. Jeg oppfattet forsamlingen som trygge på hverandre og diskusjonene som gode. Det ble ikke brukt tid på å diskutere undervisningspraksis. På møte to var det medarbeiderundersøkelsen som sto på agendaen. Undersøkelsen omhandler forhold mellom ansatte og er ikke direkte knyttet til undervisningen. Jeg opplevde diskusjonene som grundige og konstruktive, og deltagerne delte også egne erfaringer rundt arbeidshverdagen. I forkant av møte tre var det noen overordnede, kontekstuelle forhold som endret seg. Regjeringen besluttet at alle videregående skoler skulle over på rødt nivå. I tillegg ble skoleeier utsatt for et cyberangrep som gjør at flere sentrale IT-systemer ikke fungerte. Store deler av møte tre ble brukt på å gjennomgå status på enkeltelever sett i lys av terminkarakterene som snart skulle settes. I tillegg ble det brukt tid på organisering av hverdagen. Det ble ikke arbeidet med undervisningspraksis. I de tre neste møtene jeg observerte, registrerte jeg tydelig sammenheng ved at arbeidet ble rettet mer direkte mot undervisningen. På møte fire var det kun én sak på sakslista: en tverrfaglig prosjektoppgave som ble gjennomført på alle trinn. Prosjektoppgaven var både praktisk og teoretisk. Først ble det brukt tid på å diskutere selve prosjektoppgaven og dele erfaringer i plenum, før deltagerne begynte å arbeide med oppgaven gruppevis. Målet med gruppearbeidet var å forbedre oppgaven. I dette arbeidet ble det drøftet problemstillinger knyttet til organisering, gjennomføring, kompetansemål, tilbakemeldinger underveis og evaluering. På møte fem var det

elevundersøkelsen som sto på agendaen. På dette møtet ble det brukt tid til gjennomgang av resultatene fra undersøkelsen, men under gjennomgangen dukket det opp flere diskusjoner rundt hva lærerne mente lå bak resultatene. Gjennom diskusjonene delte lærerne erfaringer fra klasserommet, selv om deltagerne ikke gikk i dybden rundt egen undervisningspraksis. Møte seks var opprinnelig et møte for å oppsummere resultatene fra første termin, men tidlig i møte spør en deltager om det er mulig å diskutere praksis rundt et kompetansemål i løpet av møtet. Saken kom etter hvert opp til diskusjon, og deltageren ønsket konkrete tips til hvordan man kan ivareta kompetansemålet i undervisningen. Dette utløste en lengre diskusjon om hva som er dagens praksis og hva som eventuelt kan gjøre annerledes. Flere deltagere delte erfaringer fra undervisningen. Da møtet nærmet seg slutten stoppet diskusjonen opp uten en konkret konklusjon eller tiltak som skulle følges opp ved en senere anledning

7.3.2 Samarbeidstiden på onsdager

På alle møter jeg deltok i, ble det sendt ut innkalling i forkant av møtet. Møteinnkallingen ble som regel sendt ut dagen før møtet, og vanligvis ble det skrevet et referat. Det fremgikk tydelig av den første møteinnkallingen at samarbeidstiden på onsdager blir brukt som et klassisk «teammøte» eller «klasselærerråd» hvor det respektives teams driftssaker sto på dagsordenen. Enkelte av møtene ble ledet av kontaktlærerne på det teamet som hadde møte, mens andre ble ledet av avdelingsleder. Før det første møtet mottok jeg en melding dagen før om at det ikke kom til å bli møte denne uka fordi «det ikke er behov». På det andre møte var det satt av tid til å diskutere klassemiljøet og enkeltelever på VG1. Jeg opplevde at deltagerne hadde gode diskusjoner rundt status på enkeltelever, og at flere lærere delte erfaringer og åpnet opp om utfordringer rundt egen undervisning. Drøftingene rundt enkeltelevene var ment for å bedre undervisningen for hver enkelt i et lengre perspektiv, men det var få konkrete tiltak som ble diskutert, og det var ingen forpliktelser i perioden fremover. Før møte tre var skolen over på rødt nivå. Møtet ble et rent organisatorisk møte for å ivareta drifta på alle tre trinn, og ble ledet av avdelingsleder. Møtet handlet om hvordan elevene skal ivaretas og hvordan undervisningen skal organiseres de siste dagene før jul. De tre neste møtene ble ikke gjennomført med begrunnelse rødt nivå, utbrudd av covid-19 og cyberangrep. På de to neste møtene var det en tydelig rød tråd ved at teamene på VG2 og VG1 hadde satt elevundersøkelsen på agendaen. Agendaen var direkte oppfølging fra det foregående tirsdaysmøte. VG2-møtet ble ledet av avdelingsleder, mens VG1-møtet ble ledet av kontaktlærerne. VG2-teamet diskuterte resultatene for sine klasser, flere lærere delte erfaringer fra praksis og det ble bestemt et overordnet tema som skulle være et fokusområde i perioden fremover. Erfaringsdelingen ble dog ikke fulgt opp med forpliktelser, for eksempel gjennom konkrete beslutninger om endringer eller tiltak. I stedet ble det brukt diffuse fraser som «vi må følge opp» og «få han til å jobbe». På VG1-teamet gikk kontaktlærerne gjennom resultatene for sine klasser, med påfølgende erfaringsdeling fra flere deltagere. Men som på møtet for VG2-teamet uka før, ble det kun bestemt et overordnet tema de skulle rette søkelyset mot og ikke gjort noen konkrete beslutninger om endringer eller tiltak. Med halve møtetiden igjen begynte diskusjonene å omhandle klassemiljøet og enkeltelever, og tiden ble brukt til å diskutere organisatoriske forhold rundt elevene.

7.4 Kondenserte funn til drøfting

For forskningsspørsmål 1 viser datamaterialet at gruppa bestående av seks lærere har en forståelse av begrepet PLF som noe som omhandler *samarbeid og kollektiv praksis*.

Samtidig er det sprikende forståelse i hva lærerne legger i «samarbeid». Lærerne har i tillegg *helt ulik oppfatning av hva som ligger i begrepet PLF*, og upresise og mangelfulle svar kan tyde på *manglende kompetanse*. I gruppa bestående av to skoleledere blir begrepet PLF knyttet til *samarbeid og kollektiv praksis*, men samtidig viser også lederne *helt ulik forståelse av begrepet*. Lederne viser i tillegg en *noe manglende kompetanse* i sin forståelse av PLF. Selv om det er likheter i funnene mellom lærerne og lederne, er det ulikheter i hva gruppene legger i «samarbeid og kollektiv praksis», i hvordan gruppene forstår begrepet og på hvilken måte den manglende kompetansen kommer til syne.

Med bakgrunn i forskningsspørsmål 2 viser datamaterialet, gjennom både intervjuer og observasjoner, at det ligger *strukturelle rammevilkår til grunn* for å kunne jobbe i et PLF. Likevel er det *ikke systematikk i arbeidet*, og det foregår et *utbredt samarbeid i uformelle fora*. Utdanningsprogrammet jobber *systematisk med noe av elevdataene som kommer inn*, men *samarbeidstiden blir i stor grad brukt til å løse kortsiktige driftsoppgaver*.

8 Drøfting

Jeg skal i dette kapitlet drøfte kondenserte funn fra empiri. Dette gjør jeg ved å ta utgangspunkt i problemstillingen og de to forskningsspørsmålene. Drøftingen skapes i lys av mitt valgte teoretiske rammeverk. Gjennom forskningsspørsmål 1 skal jeg drøfte tema som samarbeid og kollektiv praksis, den ulike oppfatningen av begrepet PLF og manglende kompetanse. Jeg drøfter først lærernes og skoleledernes forståelse hver for seg, før jeg ser forståelsen av begrepet i de to gruppene i lys av hverandre. Gjennom forskningsspørsmål 2 drøfter jeg først hvordan strukturelle rammevilkår ligger til grunn for å kunne jobbet i et PLF. Deretter tar jeg for meg at arbeidet med PLF ikke er systematisk, og at utdanningsprogrammet har et utbredt samarbeid om undervisning i andre, uformelle fora. Videre drøfter jeg at utdanningsprogrammet arbeider systematisk med noe elevdata, før jeg mot slutten drøfter at samarbeidstiden i stor grad blir brukt til å løse kortsiktige driftsoppgaver.

8.1 Hvilken forståelse har lærere og skoleledere av begrepet profesjonelle læringsfellesskap?

8.1.1 Lærernes forståelse

Flere lærere forstår begrepet PLF som *et begrep som omhandler samarbeid og kollektiv praksis*. Denne forståelsen vitner mot et fokus på PLF som læring innenfor et fellesskap, jf. perspektivet på PLF som ble gjeldende mot slutten av 1900-tallet hvor fokuset ble flyttet bort fra den individuelle lærers læring. Med utgangspunkt i Aas & Vennebos (2021) teorier hvor begrepet PLF deles opp i *profesjonell, læring og fellesskap*, ligger lærernes forståelse med overvekt i et *fellesskap* hvor det handler om profesjonell læring innenfor en fellesskapskontekst og ikke om den enkelte lærers læring. Funnt fra data viser at flere lærere forteller at den enkeltes lærers læring ikke er i fokus, men at det er kollektivet som er viktig. Dette kommer frem gjennom utsagn som «det er ikke mye rom for sololøp» fra lærer 2 eller «at jeg har noen å støtte meg på om jeg lurere på noe og ikke kjører noe soloshow i arbeidshverdagen min» fra lærer 5. Aas & Vennebo (2021) hevder at læring i profesjonelle læringsfellesskap også innebefatter individuelle muligheter for å utvikle kunnskaper og ferdigheter. Når lærerne er så tydelig rundt at PLF ikke handler om den enkeltes lærers læring, kan dette tyde på en begrepsforståelse hvor man undervurderer det individuelle utviklingsperspektivet for den enkelte lærer. En slik forståelse kan muligens gjøre at PLF oppleves som mindre «matnyttig» for noen lærere fordi det kan gi en manglende følelse av individuell utvikling.

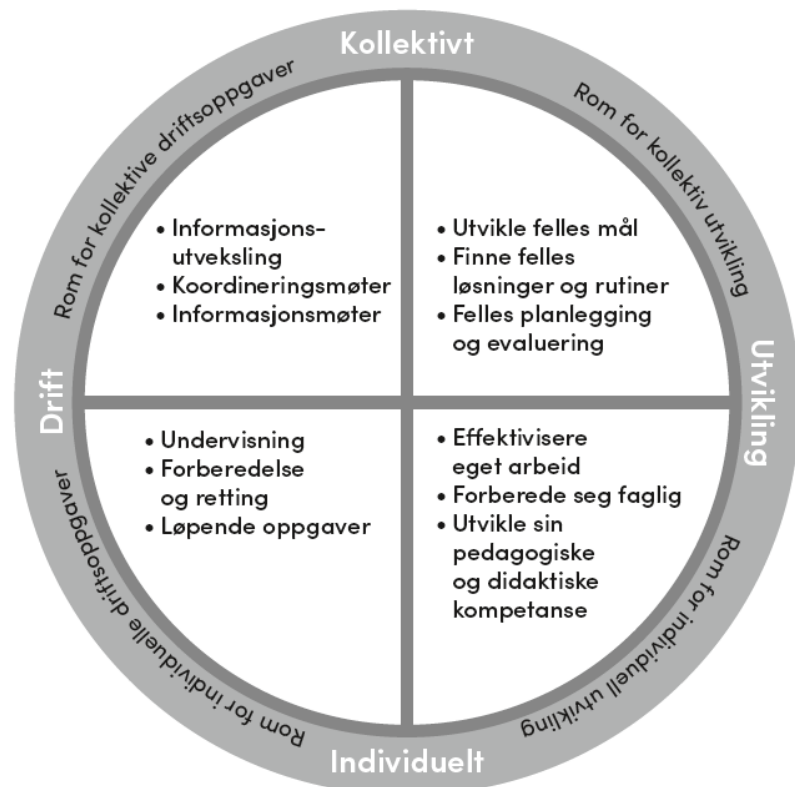
I modellen til Irgens (2010) som viser individuell og kollektiv drift og utvikling viser funnene at lærernes forståelse av PLF som samarbeid og kollektiv praksis kan plassere forståelsen i rommene for kollektiv drift og kollektiv utvikling. Modellen viser godt både hvordan forståelsen samsvarer, men samtidig hvordan forståelsen om samarbeid og

kollektiv praksis er ulik. Noen lærere beskriver PLF som samarbeid rundt organisering og håndtering av enkeltelever. En slik forståelse hører hjemme i rommet for kollektive driftsoppgaver hvor Irgens (2010) plasserer begreper som «informasjonsutveksling», «koordineringsmøter» og «informasjonsmøter». Andre lærere beskriver PLF som et fellesskap med «felles verdier» som ligger til grunn og om et kollektivt forbedringsarbeid av undervisningspraksis. En slik forståelse kan høre hjemme i rommet for kollektive

utviklingsoppgaver hvor Irgens har plassert «utvikle felles mål»,

«finne felles løsninger og rutiner» og «felles planlegging og evaluering» Nordahl (2017) hevder at PLF har til hensikt å føre lærere og skoleledere fra individuelle driftsoppgaver og inn i kollektivt utviklingsarbeid. Dette kan på sikt utvikle samarbeidet mellom lærere og ledere og gjøre lærere dyktigere til å løse individuelle driftsoppgaver som undervisning. Med utgangspunkt i mine empiriske funn rundt lærernes forståelse av samarbeid og kollektiv praksis og Nordahls teorier, er det mye som tyder på at lærernes forståelse i for liten grad befinner seg i rommet for kollektiv utvikling. Dette kan tyde på usikkerhet rundt hva som egentlig er målet og hvordan man skal arbeide i et PLF. Det vil dog opplagt være utfordringer knyttet til bruk av en slik modell og det å kategorisere aktiviteter i fire rom. Modellen viser et tydelig skille mellom aktiviteter, men i praksis kan det være utfordrende med en så tydelig kategorisering. Det kan for eksempel være individuelle oppgaver som er en del av et kollektivt arbeid eller utviklingsarbeid knyttet til kortsiktige driftsoppgaver.

Lærerne viser videre *helt ulik forståelse av begrepet PLF*. Lærer 3 fokuserer på at det å arbeide i PLF innebærer å jobbe med orden, oppførsel, arbeidsro og klassemiljøet. Denne forståelsen kan plasseres i rommet for kollektiv drift og kan vandre mellom ulike teoretiske definisjoner og tilnærminger. For eksempel kan en slik forståelse utgjøre en forskjell for elevene, jf. de tidligste diskusjonene om hensikten med PLF (Aas & Vennebo, 2021) eller gi et stort fokus på hver enkelt elev som er essensen i et *lærende fellesskap* (Dufour et al., 2016). På en annen side forteller en slik forståelse lite om det langsiktige, kollektive utviklings- og forbedringsarbeidet som kanskje er det viktigste i et PLF. Forståelsen til lærer 3 skiller seg betydelig fra lærer 5 som forteller:



Figur 1 Et «utviklingshjul» for en skole i bevegelse.

Fra kompetent skoleledelse, R-A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (red.) 2010, s 136, copyright 2010 ved Tapir Akademisk forlag

Begrepet handler om at vi som jobber som lærere samarbeider om måter å løse arbeidshverdagen på, måter å tolke fag, lage undervisningsopplegg sammen, legge til rette for at elevene trives, diskutere hva læreplanen sier og hva kompetansemålene egentlig forteller at vi skal undervise elevene i og vurdere dem i – og måter å vurdere på. Alt som innebærer arbeidsoppgavene våre. At jeg har noen å støtte meg på om jeg lurer på noe og på en måte ikke kjører noe soloshow i arbeidshverdagen min, men at vi at vi har snakket ut om hva ting egentlig betyr og hvordan vi tolker ting. For å kvalitetssikre og kanskje heve kvaliteten på arbeidet vi driver med.

Ved å knytte samarbeid til «tolkning av fag», «undervisningsopplegg», arbeid med læreplan og vurdering er det naturlig å plassere forståelsen til lærer 5 i rommet for kollektiv utvikling. Lærer 5 viser en forståelse av kollektiv kunnskap i sentrale deler av opplæringen og trekker også frem relasjonelle forhold som påvirker praksis. Forståelsen stemmer derfor godt overens med teoretiske definisjoner og beskrivelser av begrepet. For eksempel hevder Aas & Vennebo (2021) at PLF bør rettes mot «profesjonell læring innenfor en kontekst av enhetlige grupper som fokuserer på kollektiv kunnskap, og som inntreffer innenfor en etisk og mellommenneskelig omsorg som virker inn på livet til lærere, elever og skoleledere» (s. 16). Jeg kjenner i tillegg igjen flere av elementene i en PLF-prosess fra Dufour et al. (2016) i lærer 5s forståelse. Dufour et al. hevder at en PLF-prosess blant annet bør inneholde en samarbeidskultur med fokus på læring for alle og kollektive undersøkelser av de beste praksisformer. I en samarbeidskultur arbeider teamet systematisk sammen for å påvirke praksis og de kollektive undersøkelsene handler om at teamet bygger opp felles enighet og kunnskap om sentrale spørsmål rundt praksis. Disse elementene samsvarer godt med lærer 5s fortellinger om samarbeid, om «å heve kvaliteten», om «hva ting egentlig betyr» og «hvordan vi tolker ting». Når lærer 5 forteller om «å heve kvaliteten på det vi driver med» kan dette også ses i lys av det fjerde elementet til Dufour et al. som omhandler det å være handlingsorientert ved å forsøke å endre praksis og gjøre ting annerledes. Lærer 5s forståelse viser at det finnes god kunnskap rundt PLF på utdanningsprogrammet og dette kan gi utdanningsprogrammet et godt grunnlag for videre arbeid med PLF.

I sin forståelse av begrepet PLF viser lærerne *manglende kompetanse* ved å svare upresist og mangelfullt rundt forståelsen av begrepet. Noen av svarene er tidvis preget av usikkerhet og synsing. Flere bruker store ord som «felles verdier» og «felles basis», og dette viser en lite konkret forståelse av begrepet PLF. Lærer 2 forteller:

Sånn som jeg har tolket det så er det at vi har litt felles basis på ting. En del felles rutiner, felles verdier i avdelinga. At vi har en del ting som vi jobber mot...også er det at vi...når vi gjør endringer, vi gjør av og til endringer...vi prøver å endre kurs. Det synes jeg vi har vært god på...vi drøfter frem ting, endringer som vi ønsker å gjennomføre. At det er en felles forståelse om hvorfor vi gjør det, og at vi da til syvende og sist gjør det.

Lærer 2 viser i sin forståelse et stort fokus på endring, og forteller om å endre kurs, å drøfte endringer og om gjennomføring av endringer. Denne forståelsen kan knyttes til Dufour et al. (2016) og elementet *å være handlingsorientert* som forteller at et PLF ikke kan forvente resultatendringer hvis ikke medlemmene forsøker å gjøre ting annerledes. I resten av sitatet bruker lærer 2 lite konkrete begrep i sin beskrivelse av samarbeid, og sett opp mot de fem andre elementene til Dufour et al. (2016), er det lite som samsvarer. Det fremkommer ikke en forståelse som omhandler et fokus på hver enkelt elev, det er lite konkret rundt en samarbeidskultur for å forbedre resultater og forståelsen sier lite om kollektive undersøkelser av praksis. Det er også mangelfullt rundt det å forplikte seg til å forbedre praksis og å bruke resultater i forbedringsarbeidet.

Det fremkommer også noe manglende kompetanse i svarene til lærer 4. Lærer 4 forteller:

Jeg tenker det vi snakker mye om og kanskje prøver å ha fokus på, er det her at vi gjør ting på samme måte og at vi har en arena der vi kan møtes og diskutere. Både faglige ting, men også pedagogiske ting. At vi har en slags grunntanke i bunn, at ikke hver og en handler ut ifra egen magefølelse og forgodtbefinnende.

Lærer 4 retter i sin forståelse et fokus mot samarbeid på en felles arena. Dette er en viktig del av et PLF, og forståelsen kan delvis knyttes til Dufour et al. (2016) og elementet om en samarbeidskultur med fokus på læring for alle. Bruk av ord som «gjøre ting på samme måte» og «ha en grunntanke i bunn» samsvarer med elementet om samarbeidskultur, men forståelsen sier lite om påvirkning av praksis og forbedring av resultater som ligger i å ha en samarbeidskultur *med læring for alle*. Forståelsen preget av få konkrete begreper og på samme måte som lærer 2 er det få spor av de andre fem elementene i en PLF-prosess.

Forståelsen til lærer 6 kan også sies å være noe upresis og mangelfull og derfor vise manglende kompetanse. Lærer 6 forteller:

Et kollegiet som har et...noen grunnverdier som er felles...på utdanningsprogrammet så har vi jo veldig mange fag. Vi har pedagogikken som fellesskap da. Eller en fellesnevner. Også er det det å ha...å dra i samme retning og vite hvor vi ønsker å gå, og at når man har gjort en prosess at man klarer å stoppe og evaluere ting.

Lærer 6 forteller om «noen grunnverdier som er felles», det å «dra i samme retning» og å «stoppe og evaluere ting». Dette viser en forståelse delvis innenfor elementet til Dufour et al. (2016) om samarbeidskultur for bedre læring for alle og innenfor elementet som omhandler resultatorientering. Spesielt begrepet «å dra i samme retning» kan knyttes til det å ha en samarbeidskultur med felles mål, men manglende presiseringer gjør det utfordrende å si noe om hvordan begrepsbruken egentlig kan forstås. «Å stoppe og evaluere ting» kan tyde på en forståelse mot resultatorientering hvor Dufour et al. (2016) hevder at det må gjøres en fortløpende vurdering av håndfaste resultater for å sørge for at arbeidet beveger seg i rett retning. Sett bort ifra en delvis forståelse innenfor elementene samarbeidskultur for bedre læring for alle og resultatorientering, er det få spor av de andre fire elementene i lærer 6s forståelse. På samme måte som lærer 2 og lærer 4 bruker lærer 6 store og upresise ord, og fraværet av konkretiseringer tolker jeg som en form for manglende kompetanse.

8.1.2 Skoleledernes forståelse

I gruppa med skoleledere viser lederne en forståelse av begrepet hvor PLF er noe *omhandler samarbeid og kollektiv praksis*. Dette kommer frem blant annet ved at leder 1 bruker begreper som «å være samstemt», «å trå i takt» og «noen felles pilarer» og leder 2 bruker begreper som «folk går sammen for å forbedre praksis» og «felles forståelse og felles planlegging». På samme måte som hos lærerne vitner slike beskrivelser mot en forståelse av PLF som læring innenfor et fellesskap og perspektivet på PLF som ble gjeldene mot slutten av 1900-tallet. Forståelsen tar utgangspunkt i at PLF er et *fellesskap* og samsvarer godt med det teoretiske perspektivet til både Aas & Vennebo (2021) og Hargreaves & Fullan (2014). Aas & Vennebo (2021) hevder at *fellesskap* handler om profesjonell læring innenfor en fellesskapskontekst og ikke den enkeltes lærers læring, mens Hargreaves og Fullan hevder at et PLF består av et fellesskap hvor pedagoger på lang sikt arbeider i grupper og relasjoner med andre, med forpliktelser og ansvar. Ledernes forståelse av PLF som noe som omhandler samarbeid og kollektiv praksis kan også settes i sammenheng med Dufour et al. (2016) og det andre elementet i en PLF-prosess – en samarbeidskultur med fokus på læring for alle. Med begrep som «å trå i takt» fra leder 1 og «felles forståelse» fra leder 2 beskriver skolelederne en

samarbeidskultur, og leder 2 beskriver sågar at målet med samarbeidet er forbedring av praksis. Dufour et al. (2016) hevder at samarbeidskulturen har som mål å bedre resultatene for elevene, for teamet og for skolen, men ingen av lederne knytter samarbeidet til konkrete resultater for relevante aktører.

På en annen side viser empiriske funn *stor ulikhet i forståelsen av begrepet PLF mellom de to skolelederne*. I leder 1s forståelse dukker det opp et individuelt perspektiv i tillegg til strukturelle forhold. Leder 1 forteller:

Jeg tenker jo det er litt sånn todelt. Når noe er profesjonelt så ser tenker jeg også at her er det en form for struktur, en form for tilnærming til det som gjør på en måte opplever det her som formålstjenlig, som fornuftig, at man på en måte sitter igjen med ting etter å på en måte ha vært i slike typer settinger, sånn lærende da. At de er profesjonelle...jeg tenker at det er en tanke bak det. Sånn kort forklart.

Her trekker leder 1 inn individuelle perspektiv ved å hevde at PLF bør oppleves som formålstjenlig og fornuftig, og at medlemmene bør «sitte igjen» med noe etter å ha vært deltagende. Et slikt individuelt fokus samsvarer med Aas & Vennebos (2021) forståelse av begrepet *kollektiv læring* som noe som understreker individuelle muligheter i et PLF for å utvikle kunnskaper og ferdigheter. Det individuelle perspektivet og fokuset på strukturelle forhold hos leder 1 kan også sees i lys av Dufour et al. (2016) og det første elementet i en PLF-prosess som omhandler *et fokus på læring*. Dette elementet legger til grunn at en forutsetning for å gi god læring til elevene, er at de voksne i organisasjonen kontinuerlig lærer. Dufour et al. (2016) hevder at læringen skapes gjennom systematiserte strukturer i arbeidshverdagen, og dette er også noe leder 1 retter fokuset mot i sin forståelse. Videre trekker leder 1 frem viktigheten av kollektiv praksis og endringer. Leder 1 forteller: «Vi prøver å skape noe sånne felles pilarer, og være litt enige om det, og å diskutere det, og endre. Være åpen for endringsbiten.» En slik forståelse kan settes i sammenheng med Dufour et al. (2016) fjerde element som omhandler at et PLF må være handlingsorientert. Elementet vektlegger at handling motvirker stagnasjon og at medlemmer i et PLF bør forsøke å gjøre ting annerledes for å skape bedre resultater. Jeg tolker leder 1s forståelse dit hen at det er ønskelig med endringer i et PLF for å skape progresjon i arbeidet.

Med bakgrunn i Irgens' (2010) modell for individuell og kollektiv drift og utvikling kan det være grunn til å plassere leder 1 i rommet for kollektive driftsoppgaver. Leder 1 forteller om felles løsninger og praksis gjennom utsagn som «å være samstemt», «trå i takt» og «vi skal ha litt lik måte å være på overfor elevene». Utsagnene understreker en kollektiv praksis, og minner om en praksis knyttet til rommet for kollektive driftsoppgaver hvor Irgens plasserer begreper som *informasjonsutveksling*, *koordineringsmøter* og *informasjonsmøter*. Fravær av elementer som *felles mål* og *felles planlegging og evaluering* i forståelsen gjør det vanskelig å plassere leder 1s forståelse i rommet for kollektiv utvikling. Likevel er det ingen tydelige grenser. For eksempel går det an å knytte *felles løsninger og rutiner* som hører hjemme i rommet for kollektiv utvikling til leder 1s forståelse, og dette understreker utfordringene med å bruke en slik modell og så pass tydelig plassere og kategorisere forståelsen. Nordahl (2017) hevder at PLF har til hensikt å føre lærere og ledere inn i rommet for kollektivt utviklingsarbeid for å gjøre dem dyktigere til å arbeide sammen og løse individuelle driftsoppgaver. I lys av dette kan leder 1s forståelse tyde på et utviklingspotensial gjennom å ha et tydeligere fokus på undervisning gjennom mål, planlegging og evaluering.

Leder 2 viser en forståelse av begrepet PLF som er helt ulik leder 1. Leder 2 retter i tillegg til et søkelys mot fellesskapet, et fokus mot forbedring av praksis. Leder 2 forteller:

Innenfor en profesjon så er det fellesskapet der folk går sammen for å jobbe for å forbedre sin praksis. Det er et profesjonelt læringsfellesskap. De kan være sammensatt av like kompetanse, men det kan jo også være sammensatt av ulike kompetanse...så det tenker jeg er profesjonelle læringsfellesskap. Så målet må jo være å forbedre egen praksis.

Her bruker leder 2 ord som «fellesskapet der folk går sammen for å forbedre praksis» og at målet med PLF er å «forbedre egen praksis». Dette tyder på en forståelse av PLF tett opp til Hords (1997) teorier som hevder at PLF skal være et sted der lærerne sammen utforsker hvordan undervisningspraksis kan forbedres, for deretter å iverksette det de har lært. Når leder 2 forteller om «fellesskap der folk går sammen for å forbedre praksis» viser hen i tillegg en forståelse rettet mot Dufour et al (2016) og elementet en samarbeidskultur med fokus på læring for alle. Dufour et al. hevder gjennom dette elementet at lærerne må arbeide sammen for å påvirke praksis med mål om å forbedre resultater. Videre beskriver leder 2 et PLF som et fellesskap hvor «vi både deler erfaringer og samtidig bidrar til utvikling» og hvor «det er felles forståelse og felles planlegging». En slik forståelse kan knyttes til Dufour et al. (2016) og elementet kollektiv undersøkelse av beste praksisformer. I dette elementet hevdes det at teamet bør bygge opp en felles enighet og kunnskap rundt praksis, og være åpen og nysgjerrig for nye muligheter

Med bakgrunn i Irgens' (2010) modell for individuell og kollektiv drift og utvikling kan det være naturlig å plassere leder 2 i rommet for kollektive utviklingsoppgaver. Her plasserer Irgens begrep som *utvikle felles mål, finnes felles løsninger og rutiner, og felles planlegging og evaluering*. Leder 2 uttrykker i sin forståelse av PLF en hovedvekt på at PLF er et fellesskap som går sammen for å forbedre praksis, men sier også noe om erfaringsdeling, felles forståelse og planlegging. Samlet tolker jeg dette som en form for kollektivt utviklingsarbeid, selv om begrep som «mål» og «evaluering» ikke er uttrykt i klartekst. En forståelse av PLF knyttet til rommet for kollektiv utvikling kan ifølge Nordahl (2017) gjøre lærere og ledere dyktigere til å arbeide sammen og til å løse andre individuelle oppgaver. På samme måte som med leder 1 vil det være utfordringer ved å plassere forståelse i en slik modell. For eksempel kan leder 2s utsagn som «felles forståelse» og «felles planlegging» like gjerne knyttes til rommet for kollektiv drift og begreper som «koordineringsmøter» og «informasjonsmøter».

Empiriske funn viser videre at begge lederne viser en *noe manglende kompetanse* i sin forståelse av PLF. Leder 1 uttrykker sin forståelse gjennom å bruke relativt store og upresise ord som «en form for struktur», «noen felles pilarer» eller «være åpen for endringsbiten». Dette gjør det utfordrende å knytte forståelsen opp til konkrete teoretiske perspektiver, og manglende konkretiseringer kan vanskelig tolkes på en annen måte enn en noe manglende kompetanse. Leder 2 uttrykker seg kort og presis, eksempelvis gjennom beskrivelsen at PLF «er det fellesskapet der folk går sammen for å jobbe for å forbedre sin praksis». En slik beskrivelse er klar og tydelig, men forteller lite om forståelsen av PLF som prosess. Sett i lys av Hargreaves & Fullan (2014) som skiller begrepet PLF i *fellesskap, læringsfellesskap og profesjonelt læringsfellesskap*, er det ingen av lederne som uttrykker forståelse innenfor *læringsfellesskap* eller *Profesjonelt læringsfellesskap*. Ifølge Hargreaves & Fullan er PLF et læringsfellesskap hvor engasjementet ligger i å forbedre elevers læringsutbytte, velferd og prestasjoner, og at i et profesjonelt læringsfellesskap er forbedringsarbeidet og avgjørelser inspirert av

vitenskapelige og kvantitative funn. Manglende kompetanse kommer også til syne ved å ta utgangspunkt i definisjonen til Dufour et al. (2016) som hevder at profesjonelle læringsfellesskap er en «konstant proces, i hvilken medarbejdere og ledere arbeider sammen i tilbakevendende forløb af kollektiv undersøgelse og aksjonsforskning for at opnå bedre resultater hos de elever, som de arbejder med» (s. 18). Begge lederne uttrykker at PLF handler om samarbeid, men ingen nevner noe om at PLF er en konstant, sirkulær prosess, at det handler om kollektive undersøkelser og aksjonsforskning eller knytter PLF til konkrete elevresultater. Med utgangspunkt i Dufour et al. (2016) viser også lederne noe manglende kompetanse i forståelsen av PLF som prosess. Lederne uttrykker en forståelse som kan knyttes til noen av de seks elementene i en PLF-prosess, men spesielt elementene om *forpliktelse til forbedring* og *resultatorientering* er fraværende. Det betyr at ingen av lederne uttrykker en forståelse som omhandler bevis på nåværende læring, utvikling og implementering av strategier, analyse av endringenes påvirkning, fortløpende vurdering av resultater eller utarbeidelse av forbedringsmål.

8.1.3 Samlende tanker om lærernes og skoleledernes forståelse

Lærerne deler en forståelse om at PLF omhandler samarbeid og kollektiv praksis. Samtidig viser funnene at lærerne har ulik forståelse av begrepet PLF samt at manglende kompetanse i sin forståelse. De samme funnene finner jeg hos lederne. Dette betyr dog ikke at det er vesentlige og tydelige likheter mellom lærerne og lederne. Det er for eksempel ulikt hva lærere og ledere legger i samarbeid og kollektiv praksis. I tillegg uttrykker begge grupper helt ulik forståelse av begrepet, og mangelen på kompetanse rundt PLF virker også å være noe ulik. Det er likevel noen fellestrekk mellom lærerne og lederne i hvor de har manglende kompetanse. Ingen av gruppene forteller om at forbedringsarbeidet bør være inspirert av vitenskapelige og kvantitative funn eller at engasjementet bør ligge i å forbedre elevenes læringsutbytte, velferd og prestasjoner (Hargreaves & Fullan, 2014). Ei heller viser verken lærerne eller lederne en forståelse av PLF hvor PLF er en «konstant og tilbakevendende prosess med kollektive undersøkelser» (Dufour et al., 2016, s. 18). Til slutt er det få spor i begge grupper av resultatorientering gjennom konkrete forbedringsmål (Dufour et al., 2016).

Det er grunn til å tro at lærernes og ledernes forståelse av begrepet PLF påvirker hvordan utdanningsprogrammet arbeider med PLF. Emstad & Birkeland (2020) hevder at ulik forståelse av begrepet kan føre til at begrepet blir misbrukt. I min forskning vurderer jeg lærernes og ledernes forståelse som såpass ulik og sprikende at begrepet PLF vanskelig kan brukes presist i hverdagen. Dette kan etter mitt syn føre til et arbeid hvor man kan se spor av PLF, men hvor det kan være vanskelig å få til en systematisk og fullgod PLF-prosess som har betydning for hver enkelt elev. Som nevnt i innledningen hevder Aas & Vennebo (2021) at forskning på PLF kan kategoriseres i tre kjerneaspekter: forståelsen av begrepet PLF, kontekster og betingelser for slike fellesskap og effekter av dem. Disse tre kjerneaspektene er gjensidig avhengig av hverandre. Aas & Vennebo hevder i tillegg at forståelse av begrepet PLF vil definere ledelsesrelasjonen mellom skoleledere og lærere. I lys av dette kan empiriske funn i denne forskningen som viser ulik begrepsforståelse og manglende kompetanse ha stor betydning for arbeidet med PLF. Det er grunn til å anta at det er vanskelig å vite effekten av det kollektive samarbeidet hvis deltagerne har ulik oppfatning rundt hva de egentlig er en del av og hvordan man konkret skal samarbeide. Dette kan etter mitt syn vanskeliggjøre utviklingsarbeidet og gå på bekostning av elevenes læring. Manglende begrepsforståelse og ulike oppfatninger mellom lærere og ledere kan også gi et dårlig grunnlag for et konstruktivt samarbeid mellom de to aktørene og påvirke relasjonene. Hvordan skal

lærere og ledere få til gode PLF hvis man mangler sentral kompetanse og ikke er samstemt i hva PLF handler om? Skal man lykkes med PLF er det formålstjenlig at lærere og ledere har samme forståelse av begrepet. Teoriene til Aas & Vennebo (2021) tar derimot ikke utgangspunkt i den lokale konteksten hvor jeg har gjennomført min forskning. Det betyr at det kan eksistere lokale kontekstuelle forhold, en dynamikk og en kultur som gjør at det ikke er gitt at ulik begrepsforståelse vil medføre store konsekvenser for praksis. Eksempelvis kan det være mulig å ha et skarpt blikk for hver enkelt elev og på elevenes læring uten at man nødvendigvis jobber systematisk i et PLF.

8.2 Hvordan ledes arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap?

Utdanningsprogrammet har *strukturelle rammevilkår* som kan legge et grunnlag for å kunne jobbe i et PLF. Qvortrup (2018) hevder at å lage gode rammevilkår for PLF vil være en viktig oppgave for skoleledelsen. Aas & Vennebo (2021) hevder at hvis man skal tilrettelegge for utvikling av PLF, er det avgjørende å skape betingelser med mål om å øke lærernes profesjonelle kunnskap, og en kritisk faktor for å oppnå dette, er å sette av tid til jevnlig møter hvor personalet kan diskutere. I min forskning fremkommer det at skoleledelsen har avsatt tid til to formelle samarbeidsfora i løpet av en uke. Intervjupersonene forteller om et skille mellom møtene på tirsdager og møtene på onsdager. Møtene på onsdager er tenkt som et «klasselærerråd» som omhandler elevsaker, organisering av hverdagen og saker som må tas tak i «her og nå» og som ledes av kontaktlærerne, mens møtene på tirsdager er «avdelingsmøter» eller «fagseksjonsmøter», men uten at intervjupersonene tydelig klarer å definere et overordnet innhold. Observasjonene bekrefter de to ukentlige møtepunktene. Observasjonene viser videre at avdelingsleder sender ut innkalling med møteagenda, skriver referat og leder møtetiden på tirsdager, mens kontaktlærerne vanligvis gjør dette på onsdager. Dette er noen av oppgavene som Qvortrup (2018) hevder ligger til en teamkoordinator, og som Qvortrup hevder spiller en sentral rolle for å lykkes med PLF. Jeg vurderer de strukturelle rammevilkårene rundt den formelle samarbeidstiden som god. Det betyr at utdanningsprogrammet har rammevilkår på plass slik at det er gode muligheter til konstruktivt samarbeid og diskusjoner, og til å skape gode PLF innenfor eksisterende møtetid. Robinson (2014) hevder at skoleledelsens strategisk bruk av ressurser er en ledelsesdimensjon som har effekt på elevenes læring. En bevisst bruk av samarbeidstid kan sees på som ressurs. I lys av dette kan bruken av samarbeidstiden på utdanningsprogrammet være av betydning for elevenes læring.

Selv om skoleledelsen har gitt utdanningsprogrammet rammevilkår for å skape gode PLF, viser empiriske funn at *arbeidet med PLF ikke er systematisk*. På direkte spørsmål om skoleledelsen setter av tid til å diskutere undervisningspraksis, erfaringsdeling metode eller didaktikk svarer flere lærere at dette sjeldent er satt på dagsordenen av skoleledelsen eller er oppe til diskusjon. Observasjonene bekrefter fraværet av systematikk. Flere møter på tirsdager handlet om andre typer saker som drøfting av enkeltelever, organisering av hverdagen eller arbeid med arbeidsmiljøet. På en annen side ble det også gjennomført møter hvor det ble brukt tid på å diskutere undervisning gjennom en tverrfaglig prosjektoppgave eller ulike kompetansemål. Arbeidet med prosjektoppgave og kompetansemål kan dog ikke sies å være systematisk, selv om det viser at utdanningsprogrammet også arbeider med langsiktig utviklingsarbeid. Fraværet av systematikk kan sees i lys av Robinsons (2014) ledelsesdimensjoner som har betydning for elevenes læring. Samarbeidstiden til utdanningsprogrammet mangler *mål*

og forventninger. Observasjonene viser at det i løpet av observasjonstiden var mange ulike temaer på dagsordenen og at det var vanskelig å se en tydelig retning eller vite hvilke oppgaver som skulle ha høy eller lav prioritet. Det ble ofte diskutert svært ulike problemstillinger innad i hvert møte, og det var også tidvis vanskelig å se et klart skille mellom avdelingsmøtene og klasselærerrådene. En slik praksis kan etter mitt syn føre til ustrukturert arbeid, svake prosesser og manglende fokus på elevenes utvikling. Videre viser utdanningsprogrammet manglende systematikk gjennom å ikke *forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis*. Observasjonene viser at avdelingen er dyktig på å planlegge, koordinere og organisere undervisningen, men likevel fremkommer det få diskusjoner om undervisning og hvordan undervisningen påvirker elevprestasjonene. Det ble også brukt liten tid på å evaluere undervisningen. Manglende systematikk kan også sees i lys av Dufour et al. (2016) og definisjonen på et PLF: PLF er en «konstant proces, i hvilken medarbejdere og ledere arbeider sammen i tilbagevendende forløb af kollektiv undersøgelse og aktionsforskning for at opnå bedre resultater hos de elever, som de arbejder med» (s. 18). Det er vanskelig å finne spor etter en slik prosess i arbeidet hos utdanningsprogrammet. På en side kan arbeidet med prosjektoppgaven være et utviklingsarbeid for å oppnå bedre resultater for elevene, men det ble ikke tatt beslutninger rundt hvorvidt oppgaven skulle opp igjen til evaluering eller om elevresultatene skulle gjennomgås og drøftes. Robinson (2014) hevder det å lede lærernes læring og utvikling har størst effekt på elevenes læring og knytter det å lede lærernes læring og utvikling til PLF. Manglende ledelse ved å ikke sette pedagogisk utviklingsarbeid på dagsordenen i et PLF hos utdanningsprogrammet, kan gi færre verktøy i løsninger av utfordringer i klasserommet og svekke den kollektive orienteringen. Til slutt kan dette gå ut over elevenes læring og utvikling. Det bør legges til at forskningen til Robinson (2014) tar utgangspunkt i den amerikanske skolekonteksten. Det betyr at den ikke er direkte overførbart til den norske skolen. Eksempelvis har vi ingen tradisjon for å evaluere enkeltlærere for å forsikre oss om kvaliteten på undervisningen som gis. Ei heller har vi samme fokus på elev og skoleresultater, og hvordan ressurser i skolen brukes, er i stor grad styrt av lov- og avtaleverk. Skoleledelsen viser også manglende systematikk i arbeidet med PLF på utdanningsprogrammet ved å ha ikke stille sentrale spørsmål underveis. Qvortrup (2018) hevder at PLF må ledes, og ledelsen av PLF kan gjøres gjennom en skolert teamkoordinator. Teamkoordinatoren skal sørge for en dagsorden som gjenspeiler fire sentrale spørsmål: Hva vil vi at eleven skal kunne, hvordan vet vi at de har lært det de skal, hva gjør vi hvis de ikke har lært det de skal og hva kan gjøres for å videreutvikle elevenes læring når de har nådd målene. Observasjonene viser at det er avdelingsleder som leder samarbeidstiden på tirsdag, mens kontaktlærerne leder samarbeidstiden på onsdager. Det betyr at utdanningsprogrammet ikke har en «teamkoordinator» som fungerer som et bindeledd mellom lærere og ledelse. Utviklingsarbeidet som har vært gjennomført, for eksempel arbeidet med prosjektoppgaven, bar preg av at skoleledelsen ikke stilte noen av spørsmålene Qvortrup (2018) hevder er sentrale for ledelsen av et PLF. Det ble gjort et godt arbeid rundt innholdet i oppgaven, men relevante spørsmål om mål og utvikling kunne gitt tydeligere retning til oppgaven og gitt bedre forutsetninger for å evaluere den i etterkant. I norsk skolekontekst har vi ikke tradisjon eller et system for å skolere ledere av PLF. Dette gjør det problematisk å overføre Qvortrups (2018) teorier til Norge. Samtidig er det viktig at PLF ledes og at det blir stilt sentrale spørsmål i prosessen slik at arbeidet blir systematisk med en tydelig retning. Hargreaves & Fullan (2014) hevder at hvis ingen «pusher» eller tar initiativ til PLF, er det en fare for at individuelt orienterte lærere ikke prioriterer nødvendig samhandling med kolleger. Observasjonene og intervjuene viser at selv om ingen ledere tar initiativ til å jobbe i et

PLF, viser lærerne en iver etter å samarbeide med hverandre. Fraværet av diskusjoner om undervisningspraksis i samarbeidet kan likevel føre til manglende kollektiv praksis og derav dårligere læring for elevene.

Selv om utdanningsprogrammet ikke arbeider systematisk i et PLF, har lærerne *et utbredt samarbeid om undervisning i andre, uformelle fora*. Gjennom intervjuene forteller flere lærere at områder som undervisningspraksis, metode, vurderinger og erfaringsdeling gjerne blir diskutert i uformelle fora. Eksempelvis forteller lærer 1:

Hvis det er vurderinger jeg har utarbeidet så tar jeg jo kontakt med en av de lærerne, også spør jeg om det er noe man burde gjøre endringer på og får litt sånn kort tilbakemelding slik at jeg kan gjøre noen justeringer så det skal bli best mulig for elevene.

Lærer 3 uttrykker diskusjoner om undervisningspraksis på følgende måte:

«Det har vi tatt over en kopp kaffe. Det er ikke noe systematisk, det er bare at vi deler litt i farta»

Slike uformelle fora kan være et resultat av manglende ledelse for å skape og utvikle PLF. Lærerne uttrykker et behov for å samarbeide rundt spørsmål knyttet til undervisning, men mangler et fora hvor det settes av tid og jobbes systematisk med slike problemstillinger. Da kan det være naturlig at nye samarbeidsarenaer skapes for å tilfredsstille behovet. Aas & Vennebo (2021) hevder at det er utfordrende å utvikle PLF uten støtte fra ledere på alle nivå, og at det er avgjørende for utviklingen av PLF at skoleledere øker lærernes profesjonelle kunnskap gjennom praktiske aktiviteter. Uformelle samarbeidsfora vil bety mangel på ledelse og systematikk, og samarbeidet vil dermed være vanskelig å kvalitetssikre. Sett i lys av Robinson (2014) og ledelsesdimensjonene med størst effekt på elevenes læring, vil det i uformelle fora vanskelig å etablere mål og forventninger så fremt dette ikke er implementert på annet vis. Det vil være utfordrende å få oversikt over hvor mye tid og ressurser lærerne bruker i et uformelt samarbeid, og skoleledelsen vil ikke kunne forsikre seg om kvaliteten på undervisningen. Til slutt vil ikke skoleledelsen kunne lede lærernes læring og utvikling ved å organisere og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne. En slik form for passiv ledelse kan føre til usikker kvalitet på undervisningen som gis, legge til rette for individuelt orienterte lærere eller i verste fall føre til dårligere elevresultater. På en annen side kan det også være verdi i uformelle samarbeidsfora. Hvis ikke skoleledelsen legger til rette for å diskutere spørsmål knyttet til undervisning, er det tross alt bedre at det finnes samarbeidsfora hvor undervisning diskuteres enn at slike diskusjoner ikke eksisterer. Uformelle samarbeidsfora kan også tyde på at lærerne har et velordnet og trygt læringsmiljø som er en av Robinsons (2014) ledelsesdimensjoner. Det er vanskelig å se for seg at lærerne oppsøker hverandre, deler erfaringer og diskuterer undervisningsspørsmål om ikke de føler seg respektert og er trygge på hverandre. Robinson hevder også at skoleledere kan lede lærernes læring og utvikling ved å delta i diskusjoner i korridorer eller på personalrom. Dette gir skoleledere innsikt og dermed i stand til å ta ansvar og tilrettelegge forholdene.

Selv om arbeidet med PLF ikke er systematisk, arbeider utdanningsprogrammet *systematisk med noe av elevdataene som kommer inn*. Lærerne forteller at resultatene fra elevundersøkelsen presenteres og diskuteres. Deretter gjøres det en vurdering om hva som er årsaken bak resultatene og hva som eventuelt kunne vært gjort annerledes. Det systematiske arbeidet med elevundersøkelsen bekreftes av observasjonene. Da elevundersøkelsen sto på dagsorden, redegjorde skoleledelsen for hvordan arbeidet skulle foregå og hvordan undersøkelsen skulle følges opp. I diskusjonene rundt

undersøkelsen delte lærerne erfaringer fra klasserommet og ble lærerne ble enige om en konkret plan for å følge opp undersøkelsen og å diskutere den med elevene. Deretter ble undersøkelsen fulgt opp videre ved å bli løftet inn i klasselærerrådet på onsdager. Arbeidet med elevundersøkelsen kan sees i lys av Robinsons (2014) ledelsesdimensjoner. Skoleledelsen og lærerne sørget for at det ble etablert mål og forventninger. Det var aldri i tvil om at det akkurat nå var elevundersøkelsen som var prioritert, og det kunne virke som at lærerne var innforstått med at målet med arbeidet rundt undersøkelsen var å gjøre konstruktive endringer i praksis slik at elevene fikk bedre læring. Ved å være tydelig på arbeidsprosessen med undersøkelsen var det lettere for skoleledelsen å ha oversikt over progresjonen og om arbeidet med undersøkelsen ga ønsket resultat. Dette kan sees på som en måte å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis. Prosessen med elevundersøkelsen viser også at skoleledelsen ledet lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen var direkte involvert i lærernes arbeid med undersøkelsen, og sammen med lærerne ble det sørget for at det ble tatt kollektivt ansvar for elevenes læring. Som forutsetning for skoleledelsen og lærernes konstruktive samarbeid, lå det et trygt læringsmiljø hvor lærerne åpnet opp om utfordringer i klasserommet og virket trygge på hverandre. Robinson (2014) hevder at ledelsesdimensjonene har gjensidig påvirkning på hverandre. Det betyr at arbeidet med elevundersøkelsen kan ha hatt direkte effekt på elevenes læring. Dufour et al. (2016) hevder at PLF er en «konstant proces, i hvilken medarbejdere og ledere arbeider sammen i tilbakevendende forløb af kollektiv undersøgelse og aktionsforskning for at opnå bedre resultater hos de elever, som de arbejder med» (s. 18). Med bakgrunn i denne definisjonen er det belegg for å hevde at utdanningsprogrammet fremsto som et PLF i arbeidet med elevundersøkelsen. Nå er ikke elevundersøkelsen en konstant prosess, men arbeidet innebar en kollektiv prosess med et tydelig mål om å forbedre undervisningen. I prosessen ble det også bestemt at lærerne skulle prøve ut tiltak i klasserommet for deretter å evaluere tiltakene i etterkant. Arbeidet med elevundersøkelsen kan også belyses gjennom Dufour et al. (2016) elementer i en PLF prosess. Spesielt viser arbeidet at avdelingen viste en *samarbeidskultur for læring* hvor samarbeidet var en systematisk prosess hvor lærerne arbeidet sammen for å påvirke praksis og for å bedre undervisningen. I tillegg viser prosessen en *forpliktelse til forbedring* gjennom systematiske prosesser som tok utgangspunkt i bevis på elevenes nåværende læring. Lærerne vekslet også mellom å utvikle forbedringsforslag og analysere og vurdere om forbedringsforslagene fungerte i praksis. Med bakgrunn i Hargreaves & Fullan (2014) jobbet avdelingen i et *profesjonelt læringsfellesskap* ved at forbedringsarbeidet var inspirert av vitenskapelige og kvantitative funn og at fremdriften foregikk gjennom samtaler om god og dårlig praksis. Arbeidet med elevundersøkelsen er et eksempel på at utdanningsprogrammet arbeider systematisk etter elementer fra PLF rundt noe av elevdataene som kommer inn. Det er et tankekors at utdanningsprogrammet har et potensiale til å arbeide i et PLF, men velger likevel ikke å gjøre det i større grad.

Til slutt har utdanningsprogrammet en praksis som gjør at *samarbeidstiden i stor grad blir brukt til å løse kortsiktige driftsoppgaver*. Lærerne forteller at mye av møtetiden blir brukt til å løse praktiske utfordringer som er gjeldende «her og nå». Dette innebærer for eksempel organisering av undervisning og elevsaker «som brenner». Skoleledelsen forteller også om en møtetid preget av «akutte» saker som må ordnes umiddelbart og saker som «du skal melde av». Observasjonene bekrefter langt på vei dette. Utdanningsprogrammet skiller selv mellom samarbeidstiden på tirsdager og samarbeidstiden på onsdager, men observasjonene viser at begge møtefora i høy grad var preget av driftssaker som måtte løses «her og nå». Møtene på tirsdager hadde noe

mer fokus på undervisning gjennom blant annet diskusjoner rundt en tverrfaglig prosjektoppgave og elevundersøkelsen, mens møtet på onsdager nesten kun handlet om driftssaker. Det betyr at jeg ikke observerte et tydelig skille mellom de to møteforaene. Sett bortsett fra arbeidet med elevundersøkelsen var det verken i møtetiden på tirsdager eller onsdager satt av tid til å arbeide i et PLF. Sett i lys av modellen til Irgens (2010) om individuell og kollektiv drift og utvikling kan det være gode grunner til å plassere utdanningsprogrammet i rommet for kollektiv drift. Mye av møtetiden ble brukt til informasjonsutveksling og koordinering av undervisning, mens vesentlig mindre tid ble brukt til å utvikle undervisningen. Ifølge Nordahl (2017) har PLF til hensikt å føre lærere og skoleledere inn i kollektivt utviklingsarbeid. Fraværet av et systematisk PLF på utdanningsprogrammet kan ha som konsekvens at ansatte har for lite fokus på kollektivt utviklingsarbeid og at møtetiden er preget av driftsoppgaver. Et slikt fokus kan etter mitt syn føre til ulik praksis med varierende kvalitet i klasserommet, og gå ut over elevenes læringsutbytte. Skillet mellom drift- og utviklingsoppgaver kan derimot være problematisk. Utvikling skjer i og for seg hele tiden fordi skolen er en dynamisk organisasjon hvor man jobber med mennesker hver dag. Begrepet «drift» kan minne om vedlikehold, og utdanningsprogrammet fremstår ikke som om de kun driver med vedlikehold. Jeg observerte et utdanningsprogram som samarbeidet godt og som hadde et stort fokus på hver enkelt elev. Et kollektivt fokus på hver enkelt elev passer nødvendigvis ikke inn i modellen under kollektivt utviklingsarbeid, men det kan være mye «utvikling» i slike oppgaver likevel. Å ha evne til å gjøre tilpasninger og til brannslukking kan også være «utvikling». I tillegg har vi lovverk og læreplaner som forteller at undervisningen skal ivareta elevmedvirkning og se på elevene som «subjekter». Et slikt perspektiv forteller at det kan være mye utvikling i det Irgens (2010) kaller for kollektive driftsoppgaver. Sett i lys av Robinsons (2014) fem ledelsesdimensjoner kan en overvekt av kollektive driftsoppgaver føre til at man ikke får jobbet grundig med elementer som har betydning for elevenes læring. Det vil eksempelvis være vanskelig å etablere mål og forventninger eller å lede lærernes læring og utvikling hvis kollektivt utviklingsarbeid nedprioriteres eller ikke settes på dagsordenen. I tillegg vil det være utfordrende å få til gode PLF og jobbe etter prinsippene i en PLF-prosess. Fraværet av slike betingelser kan ifølge Aas & Vennebo (2021) gå på bekostning av lærernes profesjonelle kunnskap.

9 Oppsummering

Bakgrunnen for denne forskningen var nysgjerrighet rundt PLF som en internasjonal trend og dagsaktuelt fenomen i skolen, samt en interesse for kollektiv praksisutvikling. Jeg har i denne forskningen undersøkt hvordan utdanningsprogram arbeider med PLF. Forskningen gir svar ved å belyse problemstillingen gjennom forskningsspørsmålene: hvilken forståelse har lærere og skoleledere av begrepet PLF og hvordan ledes arbeidet med PLF. Forskningen har gitt kunnskap om hvordan utdanningsprogrammet arbeider med denne tematikken.

9.1 Om hvilken forståelse lærere og skoleledere har av begrepet profesjonelle læringsfellesskap

Min forskning viser at lærerne forstår begrepet PLF som et begrep som omhandler samarbeid og kollektiv praksis. Lærerne understreker at PLF ikke handler om den enkeltes lærers læring. En slik tilnærming kan være nyttig fordi lærerne trekker frem betydningen av et *fellesskap*. Samtidig er det en fare for å undervurdere det individuelle utviklingsperspektivet for den enkelte lærer slik at PLF dermed oppfattes som mindre konstruktivt. Lærernes fokus på samarbeid og kollektiv praksis kan i Irgens' modell (2010) plasseres i rommene for kollektiv drift og kollektiv utvikling, men med overvekt på kollektiv drift. Et for stort fokus på kollektive driftsoppgaver kan føre til usikkerhet rundt hva som er målet med og hvordan man skal arbeide i et PLF.

Forskningen viser videre at lærerne har helt ulik forståelse av begrepet PLF. På en side blir det vist en forståelse som knytter seg til kollektive driftsoppgaver gjennom et fokus på orden, oppførsel og arbeidsro. Dette kan gi et blikk for hver enkelt elev, men forteller lite om sentrale tema som langsiktig utvikling- og forbedringsarbeid. Hos andre lærere vises det en forståelse som er mer rettet mot undervisningspraksis og kollektive utviklingsoppgaver, og som samsvarer med sentrale deler i en PLF-prosess. En slik forståelse tyder på at det finnes sentral PLF-kompetanse på utdanningsprogrammet som flere eventuelt kan dra nytte av.

Jeg har også kommet frem til at lærerne kan ha manglende kompetanse på PLF. Uppresise og mangelfulle svar, samt et fravær av konkretiseringer underbygger en slik påstand. Hos flere lærere er det få spor av Dufour et als. (2016) seks elementer i en PLF-prosess

Skolelederne forstår i likhet med lærerne begrepet PLF som noe som omhandler samarbeid og kollektiv praksis. Denne forståelsen trekker frem betydningen av PLF som profesjonell læring innenfor en fellesskapskontekst (Aas & Vennebo, 2021) og PLF som et fellesskap som på lang sikt arbeider i relasjoner med andre (Hargreaves & Fullan, 2014), og dette er en viktig del av et godt PLF.

Forskningen viser samtidig at det er stor ulikhet i forståelsen av begrepet PLF mellom skolelederne. Forståelsen spriker mellom å ha tilhørighet i rommet for kollektive driftsoppgaver og kollektive utviklingsoppgaver, jf. Irgens' (2010) modell. Dette kan tyde på et utviklingspotensial ved å ha et tydeligere fokus på undervisning gjennom mål, planlegging og evaluering.

Skolelederne viser også manglende kompetanse i sin forståelse av PLF. Forståelsen forteller lite om at PLF er en sirkulær prosess med kollektive undersøkelser med fokus på elevresultater (Dufour et al., 2016). Ingen av lederne uttrykker heller ikke en forståelse som omhandler bevis på nåværende læring, utvikling og implementering av strategier, analyse av endringenes påvirkning, fortløpende vurdering av resultater eller utarbeidelse av forbedringsmål, jf. Dufour et als. (2016) elementer i en PLF-prosess.

Lærerne og skolelederne ved utdanningsprogrammet arbeider med profesjonelle læringsfellesskap med en forståelse av at PLF omhandler samarbeid og kollektiv praksis. De to gruppene har samtidig innad og seg imellom helt ulik forståelse av begrepet, samt manglende kompetanse. Selv om funnene er like i begge grupper, er det likevel store ulikheter mellom gruppene. Det er ulikt hva lærere og skoleledere legger i samarbeid og kollektiv praksis, og forståelsen av begrepet PLF er også helt ulik mellom de to gruppene. I tillegg er det ulikheter i mangelen på kompetanse rundt PLF. Lærernes og skoleledernes forståelse av PLF kan påvirke hvordan utdanningsprogrammet arbeider med PLF, og forskningen min viser at forståelsen er så ulik at begrepet vanskelig kan bli brukt presis i hverdagen. Konsekvensen av dette kan være et arbeid hvor man ser spor av PLF, men hvor det kan være utfordrende å få til en systematisk og god PLF-prosess som har betydning for hver enkelt elev. Det kan også være vanskelig å vite effekten av det kollektive samarbeidet hvis deltagerne har ulik oppfatning rundt hva de egentlig er en del av og hvordan man skal samarbeide. Dette kan gjøre utviklingsarbeidet vanskelig og gå på bekostning av elevenes læring.

9.2 Om hvordan arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap ledes

Jeg har i denne forskningen vist at det ligger gode strukturelle rammevilkår til grunn i arbeidet med PLF. Det er en viktig forutsetning for utvikling av PLF at det settes av tid til jevnlig møter hvor personalet kan diskutere (Aas & Vennebo, 2021). Det betyr at det er gode muligheter til konstruktivt samarbeid og diskusjoner innenfor eksisterende rammevilkår hos utdanningsprogrammet, og dette er en faktor som kan ha betydning for elevenes læring. Likevel viser forskningen at arbeidet med PLF ikke er systematisk. Med bakgrunn i Robinsons (2014) ledelsesdimensjoner viser forskningen manglende systematikk ved at utdanningsprogrammet mangler mål og forventninger, og at det derfor er vanskelig å se en tydelig retning i utviklingsarbeidet. Dette kan føre til ustrukturert arbeid, svake prosesser og manglende fokus på elevenes læring og utvikling. Manglende systematikk kommer også til uttrykk ved at skoleledelsen ikke forsikrer seg om kvaliteten på undervisningen som gis og ved at pedagogisk utviklingsarbeid ikke settes på dagsordenen. Dette kan gi færre verktøy for å løse utfordringer i klasserommet og svekke den kollektive orienteringen. Jeg har også vist at utdanningsprogrammet mangler en tydelig definert leder av PLF som kan stille sentrale spørsmål i utviklingsarbeidet.

Selv om utdanningsprogrammet mangler systematikk i arbeidet med PLF, viser forskningen at lærerne har et utbredt samarbeid om undervisning i uformelle fora. I uformelle fora diskuterer lærerne undervisningspraksis, metode, vurdering og erfaringer. Uformelle fora betyr mangel på ledelse og systematikk og innholdet blir dermed vanskelig å kvalitetssikre. Konsekvensen kan være en form for passiv ledelse som kan føre til usikker kvalitet på undervisningen som gis, legge til rette for individuelt orienterte lærere og muligens føre til svakere elevresultater. På en annen side kan uformelle samarbeidsfora tyde på et velordnet og trygt læringsmiljø, og ved å delta kan slike fora

gi skoleledelsen innsikt. Jeg har samtidig vist at utdanningsprogrammet arbeider systematisk med noe av elevdataene som kommer inn. Skoleledelsen var direkte involvert i lærernes arbeid med elevundersøkelsen, og sammen med lærerne ble det sørget for at det ble tatt kollektivt ansvar for elevenes læring. Det systematiske arbeidet med elevundersøkelsen fulgte flere av Dufour et als. (2016) elementer i en PLF-prosess, og kan ha hatt direkte effekt på elevenes læring. Til slutt har jeg vist at samarbeidstiden på utdanningsprogrammet i stor grad blir brukt til å løse kortsiktige driftsoppgaver. Både lærere og skoleledere forteller at mye av møtetiden blir brukt til å arbeide med saker som organisering av undervisning, elevsaker «som brenner» og saker «du skal melde av». En møtetid preget av driftsoppgaver gjør at utdanningsprogrammet i for stor grad befinner seg i rommet for kollektiv drift, jf. modellen til Irgens (2010). Konsekvensen av dette kan være for lite fokus på pedagogisk utviklingsarbeid som igjen kan føre til ulik praksis med varierende kvalitet i klasserommet. Sett i lys av Robinsons (2014) ledelsesdimensjoner med betydning for elevenes læring kan det med en overvekt av driftsoppgaver, være vanskelig å etablere mål og forventninger og å lede lærernes læring. Manglende mål og forventninger og arbeid med å lede lærernes læring kan føre til utfordringer med å få til gode PLF, og dette kan svekke lærernes profesjonelle kunnskap.

Jeg har i denne oppgaven belyst problemstillingen hvordan utdanningsprogram arbeider med profesjonelle læringsfellesskap gjennom mine to forskningsspørsmål. I denne undersøkelsen fremstår PLF som et begrep som tydeligere bør defineres og arbeides med ved utdanningsprogrammet slik at lærere og skoleledere kan få en dypere forståelse av begrepet og samtidig styrket kompetanse. I sine samarbeidsfora arbeider utdanningsprogrammet med spor av PLF, men det kan være formålstjenlig for skoleledelsen å sette PLF på dagsordenen og legge til rette for systematiske og konstruktive samarbeidsprosesser hvor undervisning diskuteres. At utdanningsprogrammet trekker frem et konstruktivt samarbeid i uformelle fora, kan være et godt utgangspunkt for videre utvikling. Gode PLF kommer ikke av seg selv, men må utvikles og jobbes med. Da kan utdanningsprogrammet virkelig forbedre det kollektive utviklingsarbeidet, fremme kollektiv praksis og styrke elevenes læring og utvikling. Min forskning åpner for innsikt i denne tematikken, men samtidig ser jeg behov for mer kunnskap. Eksempelvis er det begrenset kunnskap om hvilken sammenheng det er mellom samarbeidet på utdanningsprogrammet, praksis i klasserommet og konkrete elevresultater. I lys av at PLF er et politisk satsingsområde, kan min forskning antyde at det er behov for ny kunnskap om PLF i skolen. Mye av forskningen rundt PLF er gjort internasjonalt, og det er derfor behov for mer teori og forskning på PLF i den norske skolen generelt og i videregående skole spesielt.

9.3 Avsluttende refleksjoner

Å skrive denne masteroppgaven har vært en meget interessant og lærerik prosess. Å forske på et utdanningsprogram på egen skole har vært spennende og utfordrende, og gitt meg verdifull innsikt. Jeg skrev tidligere i oppgaven at en avgrenset kontekst gir avgrenset kunnskap. Forskingen har gitt ny kunnskap rundt hvordan ett utdanningsprogram arbeider med PLF ved å rette søkelyset mot begrepsforståelsen og mot hvordan PLF ledes. Kunnskapen er forhåpentligvis av betydning for ansatte som er en del av eller har tilknytning til utdanningsprogrammet, og jeg håper at de som finner forskningen relevant, kan bruke den til utvikling og forbedring. Forskingen kan også være gjenkjennbar for andre i skolen, selv om funnene i forskningen er kontekststøttet. Jeg er samtidig nysgjerrig på hvordan andre utdanningsprogram ved

Wangsvik videregående og hele Wangsvik arbeider med PLF, samt andre relevante problemstillinger som omhandler PLF. Videre forskning på studiestedet ville derfor vært interessant for å få utvidet kunnskap om et fenomen som både er dagsaktuelt og som kommer til å ha en sentral plass i fremtidens skole. En casestudie gir grunnlag for nye casestudier.

I arbeidet med denne masteroppgaven ser jeg at jeg kunne gjort noe annerledes. Det ville vært interessant å være tydeligere på hvilke antagelser jeg hadde om PLF ved utdanningsprogrammet i forkant av prosjektet og trukket antagelsene inn i casestudien. Jeg kunne samtidig brukt flere metoder for å innhente data og utvidet antall forskningsspørsmål. Det ville gitt et bredere kunnskapsgrunnlag innenfor konteksten, men samtidig krevd med tid. Jeg ser også at jeg burde spisset spørsmål og oppfølgingsspørsmål under intervjuene noe bedre slik at datamaterialet hadde blitt mer presist og overkommelig. Dette ville gjort det enda lettere å hente ut relevante data. Under selve intervjuene aksepterte jeg muligens avsporinger fra intervjupersonene i for stor grad. Dette førte til omfattende intervjutekster.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Studentlitteratur.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Brandi, U. & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik : kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling* (W. Hansen, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Dahl, T. (2016). *Norske lærere og skoleledere i TALIS-undersøkelsene. En re-analyse av TALIS-dataene*. Oslo.
- Dewey, J. (1909). *How we think*. Heath.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo.
- Emstad, A. B. & Birkeland, I. K. (2020). *Lærende ledelse : skolelederes rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget.
- Gunnulfsen, A. E. (2020). *Utdanningsledelse som mikropolitisk praksis : forhandling om mening, makt og posisjonering*. Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler : hva er nødvendig lærerkapital?* (S. Sandengen, Overs.). Kommuneforlaget.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør for den gode skole. I E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 125-145). Tapir akademisk forlag.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen : organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Next generation science standards. (2016). *Using Phenomena in NGSS-Designed Lessons and Units*. N. g. s. standards. <https://www.nextgenscience.org/resources/phenomena>
- Nielsen, J. C. R. & Repstad, P. (2006). Når mauren også skal være ørn: Om å analysere sin egen organisasjon. I F. Nyeng & G. Wennes (Red.), *Tall, tolkning og tvil* (s. 245-279). Cappelen akademisk forlag.
- Nordahl, T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfællesskap. I M. Løtveit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar - 150 år* (s. 359-374). Oplandske Bokforlag.
- Nordland fylkeskommune. (2021). *Sammen mot felles mål 2021-2024 - Strategiplan for realisering av Nordlandsmodellen*. Nordland fylkeskommune. <https://bit.ly/38GA17B>
- NSD. (u.å.). *Om NSD - Norsk senter for forskningsdata*. <https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* (1. utg.). Paris: OECD Paris.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Qvortrup, L. (2018). *Profesjonelle læringsfællesskap* (A. Sjøbu, Overs.; T. Nordahl & O. Hansen, Red.). Gyldendal akademisk.
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis* (2. utg.). Hans Reitzels Forl.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace. The social organization of schools*. Longman.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Skaalvik, E. M., Irgens, E. J. & Andreassen, R.-A. (2010). *Kompetent skoleledelse*. Tapir akademisk forl.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforl.
Aas, M. & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole* (J. M. Paulsen, Red.). Fagbokforl.
Aas, M. & Vennebo, K. F. (Red.). (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv for deltagelse i intervju

Vedlegg 3: Informasjonsskriv for informant under observasjon

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vurdering

Referansenummer

730436

Prosjekttittel

Profesjonelle læringsfellesskap i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Pia S. Hagerup

Student

Lars Molin

Prosjektperiode

04.10.2021 - 25.09.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

09.11.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.09.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke

tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Office365 er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold
Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

Profesjonelle læringsfellesskap i skolen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på profesjonelle læringsfellesskap i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne masteroppgaven i skoleledelse ønsker jeg å forske på hvordan skolen arbeider med profesjonelle læringsfellesskap. «Skolen» er i denne forskningen avgrenset som ett studiested ved en sammenslått videregående skole. Jeg ønsker å undersøke begrepet «profesjonelle læringsfellesskap» samt hvordan skolen organiserer arbeidet med PLF. Jeg skal undersøke dette gjennom å belyse læreres og skolelederes erfaringer. Masteroppgaven er en del av NTNUs mastergrad i skoleledelse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, institutt for lærerutdanning, ved førsteamanuensis Pia S. Hagerup er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er blant seks lærere og to ledere som er plukket ut til å delta på et individuelt intervju. Utvalget er basert på å få en best mulig fordeling på arbeidserfaring, kjønn og tilhørighet på studieprogram/trinn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det å stille til et personlig intervju med totalt seks lærere og to ledere. Det vil ta deg anslagsvis 30 minutter. Intervjuet vil omhandle dine erfaringer rundt arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Prosjektet er meldt til norsk senter for forskningsdata (NSD), og det er kun undertegnede og veileder Pia S. Hagerup, førsteamanuensis ved institutt for lærerutdanning ved NTNU, som vil ha tilgang til innsamlet data. Det vil bli brukt fiktive navn i datamaterialet, og opplysninger kan ikke knyttes direkte til deg i prosjektet. Enkelt personer vil ikke kunne identifiseres i teksten. Det eneste av personopplysninger som samles inn gjennom data er underskriften på dette samtykket. Samtykkeskjemaet oppbevares adskilt fra øvrig innsamlet data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Innsamlet data lagres på fylkeskommunal skytjeneste (Office365) med tofaktorverifisering og slettes ved prosjektslutt. Forventet avslutning av prosjektet er september 2022.

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, institutt for lærerutdanning, 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:

- NTNU, institutt for lærerutdanning, ved prosjektansvarlig student Lars Molin, telefon 95973880 og e-post larmol@vgs.nfk.no
- NTNU, institutt for lærerutdanning, ved veileder Pia S. Hagerup 46747396 (pia.skog.hagerup@ntnu.no)
- Vårt personvernombud ved NTNU, Thomas Helgesen, telefon 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

Pia S. Hagerup
(Forsker/veileder)

Lars Molin

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «profesjonelle læringsfellesskap i skolen» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

Profesjonelle læringsfelleskap i skolen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på profesjonelle læringsfelleskap i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne masteroppgaven i skoleledelse ønsker jeg å forske på hvordan skolen arbeider med profesjonelle læringsfelleskap. «Skolen» er i denne forskningen avgrenset som ett studiested ved en sammenslått videregående skole. Jeg ønsker å undersøke ledelsen av de profesjonelle læringsfelleskapene. Jeg skal undersøke dette gjennom observasjon. Masteroppgaven er en del av NTNUs mastergrad i skoleledelse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, institutt for lærerutdanning, ved førsteamanuensis Pia S. Hagerup er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er blant et utvalg av lærere og ledere som jeg ønsker å observere i formelle og uformelle fora i en periode på to måneder. Utvalget er basert på å få en best mulig fordeling på arbeidserfaring, kjønn og tilhørighet på studieprogram/trinn.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å samle inn data om profesjonelle læringsfelleskap ønsker jeg å observere og notere i ulike møtefora. Notatene er tiltenkt brukt i oppgaven, men det brukes ikke navn eller personopplysninger i notatene. Hvis sitater fra observasjonen skal brukes direkte i teksten, vil det opplyses om til informanten. Informanten har da mulighet til å trekke sitatet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Prosjektet er meldt til norsk senter for forskningsdata (NSD), og det er kun undertegnede og veileder Pia S. Hagerup, førsteamanuensis ved institutt for lærerutdanning ved NTNU, som vil ha tilgang til innsamlet data. Det vil bli brukt fiktive navn i datamaterialet, og opplysninger kan ikke knyttes direkte til deg i prosjektet. Enkelt personer vil ikke kunne identifiseres i teksten. Det eneste av personopplysninger som samles inn gjennom data er underskriften på dette samtykket. Samtykkeskjemaet oppbevares adskilt fra øvrig innsamlet data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Innsamlet data lagres på fylkeskommunal skytjeneste (Office365) med tofaktorverifisering og slettes ved prosjektslutt. Forventet avslutning av prosjektet er september 2022.

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, institutt for lærerutdanning, 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:

- NTNU, institutt for lærerutdanning, ved prosjektansvarlig student Lars Molin, telefon 95973880 og e-post larmol@vgs.nfk.no
- NTNU, institutt for lærerutdanning, ved veileder Pia S. Hagerup 46747396 (pia.skog.hagerup@ntnu.no)
- Vårt personvernombud ved NTNU, Thomas Helgesen, telefon 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

Pia S. Hagerup
(Forsker/veileder)

Lars Molin

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «profesjonelle læringsfelleskap i skolen» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å være informant under observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Hvordan arbeider skolen med profesjonelle læringsfellesskap?	
Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Hvilken forståelse har ansatte av begrepet profesjonelt læringsfellesskap?	<p>Kan du fortelle litt om hva du legger i begrepet profesjonelle læringsfellesskap?</p> <p>Hva innebærer det å jobbe i et profesjonelt læringsfellesskap?</p> <p>Hvordan har ledelsen rettet et søkelys mot begrepet profesjonelle læringsfellesskap?</p>
Hvordan leder skolen arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap?	<p>Hvem er med i PLF?</p> <p>Hvordan er samarbeidstiden organisert?</p> <p>Hvordan er balansen mellom drift og utvikling?</p> <p>Hvordan ledes arbeidet i PLF?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Struktur, agenda, oppfølging av enighet, arbeidsformer, elevfokus, praksisendringer, erfaringsdeling, individuell oppfølging <p>Hvordan har ledere og lærere jobbet med hva det innebærer å være i et PLF?</p> <p>Hvordan jobber dere med elevdata som kommer inn?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vurderinger/undervisvurderinger, tilbakemeldinger, elevundersøkelsen, undervisningsvurdering, skolebidragsindikatoren <p>Har ledelsen delegert ledelsen av PLF til noen?</p> <p>Hvordan kommuniserer dere arbeidet med ledelsen?</p> <p>Hva er ledelsens rolle i det faglige samarbeidet?</p> <p>Samarbeid med andre skoler?</p> <p>Hvordan samhandler rektor med mellomledere?</p> <p>Hvordan vurderer du PLF på utdanningsprogrammet?</p>

