



U i T

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Vi vil, vi vil, men får det ikke til...

Om profesjonelle læringsfellesskap av skoleledere

—

Vegard Yttergård

Masteroppgave i PED-3902

Mai 2018



Sammendrag

Denne oppgaven handler om profesjonelle læringsfellesskap av ledere på tvers av skoler. Oppgavens problemstilling er: *Hvordan utvikle et profesjonelt læringsfellesskap av ledere som kan styrke den enkeltes leders kapasitet til å lede utviklingsarbeid i egen skole?* Det empiriske materialet ble samlet inn gjennom aksjonsforskning sammen med rektorer, fagledere og SFO-ledere i fem skoler. Skolene har vært sammen i nettverk i mange år. Empirien ses i lys av teorier om profesjonelle læringsfellesskap, lærende nettverk og lærende organisasjoner.

Funn i oppgaven peker på noen sentrale forutsetninger for samarbeid. Disse er forankring, forpliktelse og systematikk og samsvarer med øvrig forskning på kollektive læringsprosesser. Andre identifiserte funn i oppgaven er lederes behov og ønske om en innholdsmessig balanse mellom drifts- og utviklingsarbeid i det profesjonelle læringsfellesskapet. I forhold til lederdimensjonen og begrepet kapasitet, tyder det på at lederstøtte og lederutvikling styrker det enkelte medlem i læringsfellesskapet.

Hensikten med valg av tema og problemstilling har vært å utvikle kunnskap om et kollektiv av ledere kan styrke den enkeltes kapasitet til å lede en skole i krysspreset mellom sentralisering og desentralisering. For å definere krysspreset har jeg vist til aktuelle masterideer for samtiden. En av masterideene, ledelse, anses som eklektisk. Derfor har jeg valgt å knytte teorien om profesjonelle læringsfellesskap av ledere, inn i konteksten ledelse som distribuert aktivitet.

Forord

Vi bør konsentrere oss om fremtiden. Det er der vi skal være resten av livet (Mark Twain).

Med disse ordene avslutter jeg min erfaringsbaserte masteroppgave i utdanningsledelse. Jeg skal konsentrere meg om fremtiden. Jeg er stolt, lettet og glad for å ha gjennomført. Studiet i kombinasjon med arbeid har gitt meg en strålende mulighet til å lære. Jeg håper læringen setter spor, men det er opp til andre å bedømme. Et hovedtema i oppgaven min er krysspresset skoleledere står i. Det er egentlig et paradoks at jeg har påført meg et ekstra press gjennom denne oppgaven, men i morgen er slitet glemt.

En ydmyk og stor takk til alle mine flotte kollegaer i nettverket. Uten dere har jeg ikke hatt noen arena å hente synspunkter og empiri. Dere har tilført meg gode opplevelser og mange interessante innfallsvinkler på lederrollen i skolefeltet. Sammen gjør vi skolene bedre.

Takk til alle ansatte på Slettaelva skole. Dere er en fantastisk gjeng. Jeg setter stor pris på den fantastiske jobben dere utfører for alle elevene våre. Sammen gjør vi vår skole bedre.

Åse Slettbakk og Torbjørn Lund, mine veiledere, hvor hadde jeg vært dersom ikke dere hadde vist vei, forklart, kritisert eller sendt oppmuntrende E-poster? Jeg vet ikke, men dere har sørget for å holde liv i min drøm om å skrive en utforskende oppgave om styrken i et kollektiv av skoleledere. Tusen takk.

Til slutt, de aller viktigste. Takk kjære mamma. I helga har du vaska huset vårt, passa hund og katt og tatt imot lam fra villsauene. Uten deg hadde det ikke blitt masteroppgave på meg, bokstavelig talt. Takk lillebror. En flinkere lillebror kan ingen ha. Du har lest teksten min, kommet med konstruktive bidrag og hele tiden påstått at jeg rekker å bli ferdig innen fristen. Du fikk rett. Viljar, Aleksander, Wiggo, Clara og Mathilda, tusen takk for tålmodigheten. Jeg gleder meg til fremtiden sammen med dere, som pappa, stepappa, svigerfar og bestefar. Til slutt, kjæreste, kone og fantastiske venn Tone Mette. Du er best. Nå er jeg ferdig, endelig. Tusen takk for at du hele tiden har hatt troen på meg.

Slettaelva, mai, 2018

Innhold

1.	Innledning.....	1
1.1.	Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.2.	Problemstilling.....	3
1.3.	Oppbygning av oppgaven.....	4
2.	Kontekstualisering og teoretiske perspektiver.....	7
2.1.	Perspektiver på ytre faktorer som påvirker skolen.....	7
2.1.1.	Master- og reformideer som (om) former skolen.....	7
2.1.2.	Utdanningsdirektoratet som premissleverandør i det norske skolefeltet.....	8
2.2.	Perspektiver på skoleledelse.....	10
2.2.1.	Ledelse som masteride.....	10
2.2.2.	Skolen med ledere i bevegelse.....	11
2.2.3.	Distribuert ledelse.....	12
2.3.	Profesjonelle læringsfellesskap.....	14
2.4.	Oppsummering.....	17
3.	Prosess – design og metode.....	19
3.1.	Forskningsarbeid - prosess.....	19
3.2.	Aksjonsforskning som vitenskapelig aktivitet.....	19
3.3.	Design av forskningsarbeid.....	21
3.4.	Metoder for innhenting og bearbeiding av empirisk materiale.....	22
3.5.	Rollen som aksjonsforsker (sokratisk klegg) og etiske betraktninger.....	25
3.6.	Refleksjon over eget design og metode.....	26
4.	Aksjoner.....	29
4.1.	Presentasjon av nettverket.....	29
4.2.	Planleggingsfasen.....	29
4.3.	Gjennomføring av aksjoner.....	30
4.3.1.	Aksjon 1 – Hvor står vi?.....	30
4.3.2.	Aksjon 2 – Vi vet hvor vi står, men hvor vil vi?.....	32
4.3.3.	Aksjon 3 – Vi vet hvor vi vil – hva skjer med oss på veien?.....	33
4.3.4.	Aksjon 4 – Sammen om et profesjonelt læringsfellesskap i fremtiden.....	35
4.4.	Våre funn gjennom aksjonene.....	36
4.5.	Kritisk blikk på aksjoner.....	36
5.	Drøfting.....	39
5.1.	Hvorfor skal ledere møtes i et profesjonelt læringsfellesskap?.....	39
5.2.	Hvordan bygge opp og utvikle et profesjonelle læringsfellesskap?.....	42
5.3.	Et profesjonelt lærende fellesskap - med ledere i bevegelse?.....	46

6. Avslutning.....	53
Litteraturliste.....	55
Vedlegg.....	I
Vedlegg 1: Aktivitetsplan.....	I
Vedlegg 2: Svar fra NSD.....	II

1. Innledning

August 2017 møttes rektorer fra fem skoler. De diskuterte fritt skolevalg, lovendringen om elevenes psykososiale miljø og fagfornyelsen. Ledernetverket på tvers av skolene ble også diskutert. I løpet av de siste skoleårene hadde nettverket slitt. Dårlig oppmøte, lite planlegging og tilfeldig innhold på møtene hadde ført til at entusiasmen rundt samarbeidet var lavt. Jeg merket likevel en motivasjon til å endre vår praksis. De fire andre rektorene visste at jeg skulle gå i gang med masteroppgave i utdanningsledelse. Jeg lanserte ideen om la samarbeidet vårt i nettverket være utgangspunkt for oppgaven i et aksjonsforskningsprosjekt. Ideen startet sin reise.

Min oppgave handler om hvordan skoleledere kan utvikle et profesjonelt læringsfellesskap (PLF), for å utvikle og styrke sin ledelseskapasitet til å drive skoleutvikling i egen enhet. Skoleleders oppgaver består av administrasjon og drift, samtidig som leder er pålagt et stadig større ansvar i å lede lærernes læring og utvikling. Drift kan ses på som løpende oppgaver, mens utvikling er å arbeide med å skape noe nytt i et langsiktig utviklingsperspektiv (Irgens, 2010). Utfordringen for skoleledere er å finne balansen mellom disse. I tillegg står ledere i et krysspress, innenfra og utenfra. Presset utenfra kan omtales som sentralisering og utøves gjennom juridisk, økonomisk, ideologisk og nasjonal mål- og resultatstyring (Møller & Ottesen, 2012). Presset innenfra ses på som desentralisering, der det forventes at skolens ledelse skal stimulere og legge til rette for profesjonell yrkesutøvelse gjennom myndiggjorte medarbeidere (Møller & Ottesen, 2012). Krysspresset kan forstås ut ifra fire nivå, internasjonalt, nasjonalt, kommunalt og lokalt skolenivå.

Norsk utdanningspolitikk blir stadig mer internasjonalsert og overnasjonalt regulert. OECD og EU blir pekt på som viktige reformgenerende institusjoner i dette feltet (Røvik, 2015). New Public Management (NPM) ble lansert tidlig i 1990-årene, og innebar at sentrale myndigheter ivaretok enhetlig nasjonal styring gjennom overordnende mål (Karlsen, 2015). Ideen er målene skal operasjonaliseres og kommuniseres nedover i systemet, og følges opp med systematisk kontroll og resultatvurdering (Karlsen, 2015). I praksis fører NPM med seg sentralisering gjennom nasjonal styring og kontroll, og desentralisering gjennom lokal iverksetting og implementering. I utdanningssammenheng er Kunnskapsløftet eksempel på dette. Bakgrunnen for reformen kan søkes i den sterke internasjonalseringen og PISA-testene i regi av OECD (Karlsen, 2015).

Den sterke internasjonaliseringen bringer blant annet med seg målstyring som et nasjonalt og politisk styringsprinsipp, og en konsekvens var at Utdanningsdirektoratet ble opprettet som statlig kontrollorgan i 2004 (Røvik, Eilertsen, & Lund, 2015). Direktoratets oppgave er kvalitetsutvikling og vurdering av grunnopplæringen. I tillegg har de ansvar for læreplanutvikling, nasjonalt system for kvalitetsvurdering, kompetanseutvikling, innhenting og initiering av forsknings- og utredningsarbeid og etatsstyring av fylkesmennenes utdanningsavdelinger (Røvik, Eilertsen & Lund, 2015).

På det lokale kommunenivået påvirkes skolelederne av skoleeier. De styrer og regulerer ressursbruken gjennom politiske bestemmelser, og sørger for at kravet til skoleeiers forsvarlige system er i henhold til Opplæringslovens § 13-10 (Opplæringslova, 1998).

I egen skole og SFO skal ledere sørge for å ta ansvar for å oppnå gode resultat, at resultatene oppnås på en god måte, at medarbeiderne har et godt og utviklende arbeidsmiljø, samt at den virksomheten som lederen er ansvarlig for, også er rusta til å oppnå gode resultater i fremtiden (Utdanningsdirektoratet, Leing i skolen, 2015).

Jeg vil i min studie fokusere på PLF bestående av skoleledere som redskap for å styrke den enkeltes kapasitet til å lede en skole i krysspresset mellom sentralisering og desentralisering, i en tid preget av masterideene kvalitet, ledelse, evidensbasert praksis og accountability (Røvik & Pettersen, 2015). «En masteride er en ide som i en periode har fått særlig stor legitimitet og utbredelse, og som samtidig gir legitimitet og virker utløsende for lokale reformer i organisasjoner på tvers av sektorer og nasjoner» (Røvik & Pettersen, 2015, s. 54). Vår tid preges av stor tilgang på ideer som moderne organisasjoner må forholde seg til, enten gjennom utforming av organisasjonsstrukturer, hvordan virksomheter bør styres og ledes, eller hvordan kjerneaktiviteter bør organiseres og utføres (Røvik & Pettersen, 2015). Masterideene treffer skolefeltet, og den enkelte skoleleder skal sørge for å forstå og filtrere innholdet, implementere dem i virksomheten og rapportere effekt utad.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Det er tre grunner til at jeg har valgt å se på styrking av ledelse gjennom å utvikle PLF som tema i min studie. For det første handler det om en erkjennelse som går ut på at jeg, i mitt tiende år som rektor, ofte merker et stort arbeidspress. Min erfaring er at det å finne balansen mellom drift og utvikling, med et stadig økt trykk utenfra gjennom krav og forventninger til skolen, er utfordrende. Rektor som faglig leder skal administrere skoleorganisasjonen og lede skolens

personale mot en samlet pedagogisk innsats for elevenes læring og utvikling (Lillejord, 2012). I tillegg til politiske føringer som skal omdannes til god pedagogisk praksis, skal skoleledere være utviklingsagenter med kunnskap og forståelse for samfunnsutviklingen (Lillejord, 2012). For det andre har jeg i årene som rektor deltatt i flere nettverk. Erfaringene fra disse nettverkene har vært blandet, alt fra opplevd nytting, til følelsen av bortkastet tid. Jeg har deltatt i ledernetverk som jobbet systematisk og godt med implementering av den nasjonale satsingen på realfag. På den andre siden er tittelen på min masteroppgave «*Vi vil, vi vil, men får det liksom ikke helt til*», et uttrykk for min erfaring med vårt lokale nettverk av skoleledere. Den tredje begrunnelsen for valg av tema er en konsekvens av de to første, kombinert med en nysgjerrighet til hvordan skoleledelse bør utøves, da sett i forhold til krysspresset ledere står i. Jeg har lyst å undersøke om en mulighet for å utvikle god ledelse er å drive samhandling med kollegaer i et i PLF. Undersøkelsen skal jeg gjennomføre sammen med det lokale ledelsesnettverket ved hjelp av aksjonsforskning. Vi skal sammen søke og forstå hvordan vi kan utvikle vårt ledelsesfellesskap i en retning av mer læring og utvikling, sett i min kontekst, styrking av kapasitet. Nettverket består av 16 skole- og SFO-ledere fra fem skoler i geografisk nærhet. Skolene ble satt sammen i nettverk i forbindelse med ulike program for skoleledere på 1990-tallet og består siden. Nettverket er ikke en del av det kommunale organisasjonskartet og er dermed uformelt. Det er frivillig om skolene ønsker å delta. Gjennom årene har ledere sluttet, og nye er kommet til. Nettverket presenteres fyldigere i kapittel 4.2.

Det er gjort mye og omfattende forskningsarbeid på nettverk for lærere, men studier som dokumenterer lederes læring i nettverk er mer begrenset (Jensen & Hammersvik, 2012). Denne oppgaven blir en studie av min reise sammen med en gjeng dyktige skoleledere gjennom skoleåret 2017 og 2018. Med dette som bakgrunn for tema, og med skolelederhatten på, går jeg i gang, som forsker i et spennende felt.

1.2. Problemstilling

Problemstillingen tar utgangspunkt i at et PLF av ledere kan tilføre økt kapasitet og gjennomføringskraft hos den enkelte leder for å drive skoleutvikling på egen skole. Den er derfor formulert slik;

Hvordan utvikle et profesjonelt læringsfellesskap av ledere som kan styrke den enkeltes leders kapasitet til å lede utviklingsarbeid i egen skole?

For å utforske min problemstilling vil jeg drive praksisnær forskning. Jeg skal som forsker og deltaker i eget ledernetverk lete etter konkrete løsninger for å utvikle vårt kollektiv, slik at alle lederne øker sin ledelseskompetanse. Jeg har hentet inspirasjon fra den tradisjonen i aksjonsforskningen som omtales selvstudier. «Selvstudier faller innenfor begrepene praksisutøveres forskning og er i like stor grad også praksisrettet forskning» (Smith, 2016, s. 216). Smith skriver om selvstudier i en lærerutdanner-kontekst, der målet er å skape kollektiv kunnskap om lærerutdanningens pedagogikk (Smith, 2016). Jeg vurderer at metoden kan overføres til min kontekst, da vi som ledere i skole og SFO også er praksisutøvere og søker etter kollektiv kunnskap for hvordan vi kan utvikle oss som ledere i et læringsfellesskap. Selvstudier har som mål å skape ny kunnskap som kan brukes i praksis (Smith, 2016). Selvstudier likner på aksjonsforskning, da de samme prinsippene ligger til grunn (ibid). Aksjonsforskning handler om å endre praksis, om å utvikle forståelsen av praksisen, og videre om å endre situasjonen som handlingene eller praksisen foregår i (Postholm & Moen, 2018). Lewin la vekt på at deltakerne måtte bli involvert i alle faser i aksjonsforskningsprosessen. Han omtalte dette som en demokratisk impuls, som betyr at praktikerne identifiserer seg med arbeidet, og leder an i prosessene mot endring og utvikling (Postholm & Moen, 2018). Lewins modell for aksjonsforskning omtales også som en syklisk prosess, der en ut ifra egen erfaring planlegger en aksjon, gjennomfører den, observerer hva som skjer underveis, og resultatet fører til en ny aksjon gjennom refleksjon (Rønnerman, 2012). Mulighetene for å utforske kunnskap er en viktig motivasjon for meg. I interaksjon med mine lederkollegaer søker vi forståelse ut ifra vårt perspektiv som skoleledere for hvordan vi skal endre og utvikle vårt samarbeid for vekst og utvikling.

1.3. Oppbygning av oppgaven

Oppgaven er delt inn i seks kapitler, inkludert det første innledningskapitlet. Andre kapittel kontekstualiserer utenforliggende krefter som påvirker skolefeltet og skolens ledelse. Deretter beskrives teorier og retninger om kompleksiteten i en skolelederrolle, og hvilke muligheter som ligger i forståelsen av ledelse som distribuert aktivitet. Kapitlet avsluttes med en diskusjon av teorier om profesjonelle læringsfellesskap for å forklare og forstå samhandling blant ledere. Det tredje kapitlet vurderer metode, design og prosess. Her presenteres modeller for aksjonsforskning som design og kvalitative metoder som innhenting av datamateriale. Det avsluttes med betraktninger rundt mitt ståsted som aksjonsforsker i eget felt med etiske betraktninger. Kapittel fire beskriver aksjonene, fra planlegging, gjennomføring og analyse.

Deretter kommer det femte kapitlet som drøfter teori og funn fra aksjonene, før oppgaven oppsummeres og avsluttes i kapittel seks.

2. Kontekstualisering og teoretiske perspektiver

Hensikten med kapitlet er å belyse ledelsesteorier og retninger som forklarer ulike lederperspektiver med vekt på samhandling. Videre skal kapitlet konkretisere hvordan en kan forstå kollektiv samhandling av profesjonelle yrkesutøvere. I min kontekst er det videre hensiktsmessig å presisere hvordan skoleledere utsettes for press utenfra, og hvordan samarbeid kan være en mulighet for å takle presset. Kapitlet er delt i tre deler. Del en kontekstualiserer ytre faktorer som påvirker skolefeltet utenfra og som legger premisser for utøvelse av ledelse. Den andre delen diskuterer ledelsesbegrepet og mulige ledelsesretninger for å imøtekomme kravene utenfra. Den siste delen beskriver ulike perspektiver for å forstå den kollektive aktiviteten i vårt ledernetverk.

2.1. Perspektiver på ytre faktorer som påvirker skolen

Denne delen tar opp hvordan skolen påvirkes for trykk utenfra. Jeg vender blikket mot reform- og reformaktivitet som får direkte konsekvenser for utdanningspolitikken, og Utdanningsdirektoratet som premissleverandør i skolefeltet.

2.1.1. Master- og reformideer som (om) former skolen

Det norske skolefeltet må ses i sammenheng med reformideer, reformaktivitet og internasjonale aktører utenfra. Noen av idestrømmene skiller seg ut som særdeles kraftfulle og normative og omtales masterideer (Røvik & Pettersen, 2015). Fire typiske masterideer i samtiden er kvalitet, ledelse, accountability og evidensbasert praksis (Røvik & Pettersen, 2015). Masterideene treffer skolen med sin påvirkningskraft. I det følgende beskrives noen eksempler.

Norsk utdanningspolitikk er blitt stadig mer internasjonalsert. Siden begynnelsen av 1980-årene har Norge blitt stadig tettere integrert i det transnasjonale utdanningsfeltet (Karlsen, 2015). Reformideer og reformaktivitet er ideer om hvordan norske skoler bør organiseres, ledes og styres. De forteller også hvordan den pedagogiske kjernevirksomheten bør utføres (Røvik, 2015). New Public Management (NPM) er et eksempel på en reformidee med påfølgende reformaktivitet. Røvik (2015) omtaler NPM i lys av accountability som masteridee. Kjernen i accountability er at ansvarlige i et offentlig organ er forpliktet til å gi innsyn, gjøre rede for, begrunne og forklare ovenfor eksterne autoriteter hvordan myndigheten og mandatet er ivaretatt, hvordan ressurser er blitt anvendt, og hvilke resultater som er oppnådd (Røvik & Pettersen, 2015). NPM ble innført av sentrale myndigheter i 1990-årene som målstyring

(Karlsen, 2015). Målstyringen innebar enhetlig nasjonal styring gjennom overordnede mål. Målene skulle operasjonaliseres og kommuniseres nedover i systemet og følges opp med systematisk kontroll og resultatvurdering. Implementeringen ble overlatt til virksomheten og betegnet som desentralisering og fristilling (Karlsen, 2015).

Røvik hevder at OECD og EU er viktige reformgenererende institusjoner i skolefeltet (Karlsen, 2015). OECD er primært en organisasjon for økonomisk og sosial utvikling og samarbeid, men har samtidig hatt et langvarig engasjement innenfor utdanning (Karlsen, 2015). Et viktig bidrag fra OECD har vært å utvikle felles indikatorer for vurdering av utdanning og dokumentere den faktiske situasjonen på utdanningsområdet. Komparative sammenligninger basert på statistisk dokumentasjon har blitt tillagt stor betydning som grunnlag for politikktutforming, også i Norge (ibid). Jeg vil senere i oppgaven vise til den nasjonale satsingen på realfag som eksempel.

2.1.2. Utdanningsdirektoratet som premissleverandør i det norske skolefeltet
Udir har hovedansvar for kvalitetsutvikling og vurdering av grunnopplæringen. I tillegg har direktoratet ansvar for læreplanutvikling, nasjonalt system for kvalitetsvurdering, kompetanseutvikling, innhenting og initiering av forsknings- og utredningsarbeid og etatsstyring av fylkesmennenes utdanningsavdelinger (Røvik, Eilertsen & Lund, 2015). Direktoratet kan beskrives som et autorativt sentrum (Røvik, Eilertsen & Lund, 2015). Dette innebærer at Udir har tre roller, innhenter, oversetter og iverksetter. Begrepet innhenter handler om Udirs innsats for å forholde seg aktivt og oppdatert om forskning, praksiser, erfaringer og løsninger på skolefeltet, både fra andre land og eksterne fagmiljøer. Rollen som oversetter rammer inn Udirs arbeid for å bearbeide og tilpasse ulike reformideer. Det finnes svært mange reformideer og reformer som til sammen utgjør det totale forandringstrykket i skolesektoren, og som i varierende grad setter sine signaturer på norsk skole. Disse deles gjerne i tre hovedtyper, utdannings- og læreplanreformer, lokale skoleutviklingstiltak og reformer som mer indirekte berører skolefeltet. Som iverksetter tar Udir ansvar for at overordnede politiske myndigheters vedtak blir implementert (Røvik, Eilertsen & Lund, 2015). I min kontekst drøftes om et nettverk av ledere kan samarbeide for å øke egen forståelse og dermed kvalitet på lokale implementeringsstrategier i egen skole.

Målstyringsprinsippene innenfor NPM og Kunnskapsløftet som utdanningsreform kan ses i sammenheng. En viktig bakgrunn for reformen er nok den sterke internasjonaliseringen av norsk skole etter millenniumskiftet (Møller, 2015). Den norske deltakelsen i internasjonale

studier ble som tidligere nevnt omtalt som PISA-sjokket, da norske elever presterte dårligere enn elever fra mange andre land. Konsekvensen ble at Kunnskapsløftet som reform skulle inneha ei satsing på å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter med tydelige mål av ferdigheter (Møller, 2015). Videre ble det tatt et ansvars- og styringsgrep som innebar lokal autonomi gjennom frihet for skoleeiere og skoler til å finne hensiktsmessige måter å oppnå de nasjonale kompetansemålene, men med sentral resultatstyring. Resultatstyringen skjer gjennom et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem med nasjonale prøver, kartleggingsprøver og prinsippet om transparens, det vil si offentlig tilgjengelig informasjon om resultater (Møller, 2015). Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet eksemplifiserer masterideen kvalitet. Kvalitet er kanskje den mest typiske masterideen i vår tid (Røvik & Pettersen, 2015). Det har vist seg vanskelig å komme med entydige definisjoner og avgrensning av begrepet kvalitet. En funksjonell definisjon vektlegger at kvalitet og kvalitetsarbeid er rutiniserte aktiviteter mot å avdekke og lukke kvalitetsavvik (Røvik & Pettersen, 2015). Udir har også en rolle som iverksetter av nasjonale satsinger. Jeg velger i denne sammenhengen å trekke inn Realfagsstrategien fordi jeg selv deltok sammen med mine lærere i 2015 – 2017. Realfagsstrategien, Tett på Realfag, 2015 – 2019 (Utdanningsdirektoratet, u.å.) er et eksempel på internasjonalisering i skolen med påfølgende politiske føring. Strategien viser til PISA-målingene i 2012, som viste at bare to prosent av norske elever var på det høyeste nivå i matematikk, og i naturfag var en prosent på det høyeste nivået. Som en følge av disse målingene er overordnet mål for satsingen å forbedre barn og unges kompetanse og resultater i realfag. Direktoratet fikk i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å utvikle og gjennomføre satsingen på realfagskommuner. I rammeverket for satsingen på realfag (Utdanningsdirektoratet, 2017a) kreves det at deltakerkommunene må utarbeide og gjennomføre en lokal realfagsstrategi med politisk forankring, lede og drifte lokale nettverk og rapportere på resultater og bruk av midler. Den lokale strategien skal ha avgrensede mål og kunnskapsbaserte tiltak. Arbeidet skal ta utgangspunkt i konkrete eksempler fra barnehagers og skolers praksis og støttes opp av relevant teori og forskning. Videre i rammeverket for realfagsstrategien trekker Udir frem nettverk som virkemiddel til utvikling og læring. De skriver at lærende nettverk kan være en god arena for lokal kompetanseutvikling hvor eksisterende tilbud kan arbeides med i et kollektivt læringsfellesskap. Udir viser både til teori og tidligere satsinger når de beskriver lærende nettverk som metode og virkemiddel. Realfagsstrategien med sitt rammeverk synliggjør rollene til Udir som innhenter, oversetter og iverksetter. Direktoratet viser tydelig at de forholder seg aktivt og oppdatert om forskning, praksiser, erfaringer og løsninger på skolefeltet, både fra andre land og eksterne fagmiljøer. Udir som premissleverandør i skolefeltet legger naturlig et

press på skoleledere for både å delta i, bygge opp og formalisere ulike typer profesjonelle læringsfellesskap på flere nivå. I min studie blir det sentralt å peke på mulige forståelser av ledelse for å imøtekomme kollektiv tilnærming av lærende nettverk og skoleutvikling.

2.2. Perspektiver på skoleledelse

Teorier om ledelse kan hjelpe ledere til å orientere, men ikke til å løse spesifikke situasjoner. De må løses ut ifra aktuell kontekst.

2.2.1. Ledelse som masteride

Ledelse er en typisk eklektisk masteride (Røvik & Pettersen, 2015). Ideen om ledelse fører til stor frihetsgrad til å adoptere flere og gjerne motsetningsfylte ledelsesoppskrifter, som autoritær, direkte og resultatorientert lederstil, eller mer relasjonelle menneske- og prosessorienterte lederstiler (Røvik & Pettersen, 2015). Opplæringsloven §9-1 setter ingen krav til kompetanse for rektor. I dag er det tilstrekkelig at «den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar» (Opplæringslova, 1998). Frihetsgraden åpner for tolkning, men i St. meld. Nr. 19 (2009-2010, Tid til læring, forsterket Kunnskapsdepartementet (KD) behovet for tydelig ledelse på alle nivå (Meld. St. 19 (2009-2010), 2010). Rektorutdanningen ble opprettet for 8-9 år siden som følge av dette, og det legges opp til økt grad av profesjonalisering. Krav og forventninger til en rektor som er formulerte i premissene for den nasjonale rektorutdanninga, deles inn i fem hovedområder, elevene sine læringsprosesser, styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging, utvikling og endring, samt lederrollen. Lederrollen beskrives slik; «Leiing er ein heilskapsfunksjon og ein integrerande funksjon. Leiaransvaret er i prinsippet altomfattande» (Utdanningsdirektoratet, Leiing i skolen, 2015).

Skoleledelse anses som altomfattende og innebærer ifølge masterideen ledelse, stor frihetsgrad. Jeg slutter av dette et stort mulighetsrom for å finne strategier for å tåle presset, innen- og utenfra. Et rom kan være at ledere tar del i nettverk som arena. Min forskning søker etter forståelse og kunnskap om hvordan et læringsfellesskap av ledere kan utvikles. For å bli en dyktig yrkesutøver som for eksempel skoleleder, må du kunne anvende ulike forståelsesformer (Irgens, 2016). Jo mer kompleks verden er, desto mer nødvendig er det at ledere må å være i stand til å anvende og kombinere ulike måter og tilnærme seg, fortolke og håndtere virkeligheten (Irgens, 2016). Forståelsesformer kan sammenlignes med profesjonsforståelse. Rektor har ansvar for å etablere og utvikle robuste støttestrukturer for kollektiv kunnskapsutvikling, og for å bidra til et kunnskapsdriv i skolen som organisasjon (Møller,

2012). I min kontekst kan begrepet robust støttestruktur være et eksempel på nettverk av ledere på tvers av skoler som skal sikre kunnskapsdriv. Robinson (2016) beskriver hva en skoleleder kan gjøre for å utvikle en felles og læringsfremmende skolekultur og en kollektiv profesjonalitet blant skolens personale. Skoleledelsen har fem hovedoppgaver; å sette mål, å bruke ressurser strategisk, å sørge for undervisning av høy kvalitet, å lede lærernes læring og utvikling, samt sørge for et velordnet og trygt miljø. Disse oppgavene knyttes til tre essensielle ledelsesferdigheter; å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer og å bygge tillitsrelasjoner (Robinson, 2016). En eklektisk tilnærming av ledelsesrollen innebærer frihet til å adoptere ulike lederstiler. I krysspresset som skoleledere står i kan kollektiv tilnærming gjennom samarbeid på tvers være en støttestruktur som bidrar til å styrke lederrollen. I min avsluttende drøfting vurderer Robinsons (2016) strategisk ressursbruk og ledelse av læreres læring og utvikling i sammenheng med lederferdighetene.

I det følgende vil jeg kontekstualisere mulige støttestrukturer for samhandling mellom ledere, arenaer for kollektiv kunnskapsutvikling og kunnskapsdriv med mål om en læringsfremmende kultur.

2.2.2. Skolen med ledere i bevegelse

For å lede læreres læring og utvikling, må vi som ledere kunne lede egen læring og utvikling i vårt kollektiv. Teorien om organisatorisk læring har tatt tre retninger eller veier (Elkjær, 2004 i Irgens, 2016). Den første vei i organisatorisk læring beskrives som en prosess av oppdagelse og korrigerende av feil, hvor individene opptrer som representanter for organisasjonen, og læringen skjer gjennom individene (Argyris, 1977 i Irgens, 2016). Den andre veien vektlegger læring som deltakelse i praksisfellesskaper (Elkjær, 2004 i Irgens, 2016). Dette knyttes til et konstruktivistisk syn på læring, som vektlegger det sosiale, hvordan læring skjer når individer samhandler i og med sine sosiale og fysiske miljøer. Læring er altså mer enn kognitive prosesser. Læringen er en situert konstruksjonsprosess som må forstås ut fra den kulturelle og sosiale kontekst den skjer i, dermed er relasjoner viktig (Elkjær, 2004 i Irgens, 2016). Den tredje veien til organisatorisk læring, beskrives som en videreføring av de to første veiene, men som i tillegg trekker inn blant annet forpliktende engasjement, emosjoner og sosiale verdener (Elkjær, 2004 i Irgens, 2016) I min studie kontekstualiseres det konstruktivistiske synet på læring gjennom et praksisfellesskap av skoleledere, og deres sosiale verden.

For å nansere læring i en organisasjon foreslår Irgens (2010) en oppdeling. I skolen er det et spenningsforhold mellom drift og utvikling, og forholdet mellom individuell og kollektiv

arbeidsutførelse (Irgens, 2010). Irgens utviklingshjul (2010) konkretiserer forholdene drift og utvikling, samt individuell og kollektiv utførelse på skolen.

Et utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens, 2010, s. 136)

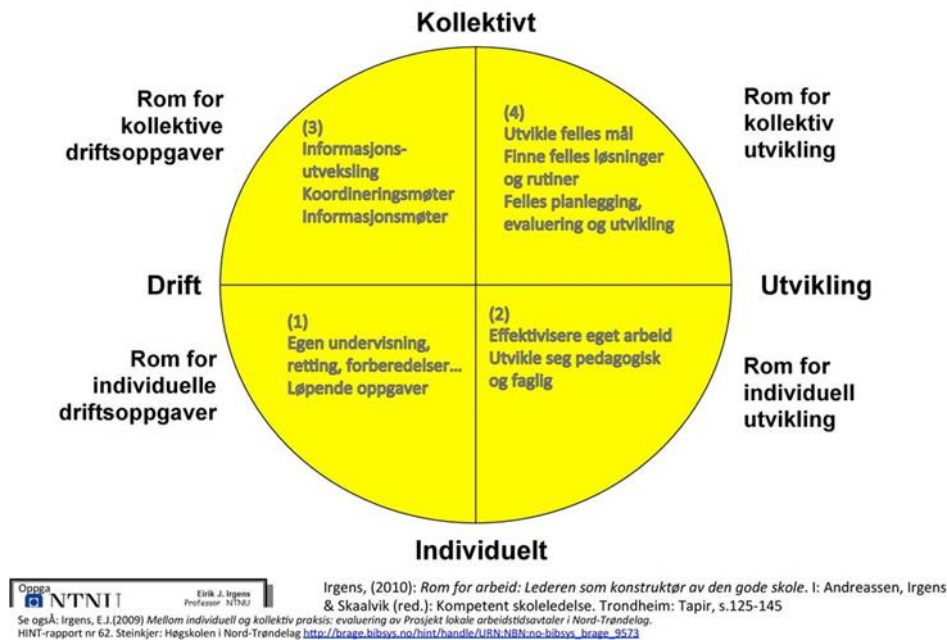


Fig. 2.1 Et utviklingshjul for en skole i bevegelse

Rom 1 har et kortsiktig driftsperspektiv. Rom 2 omfatter egenutvikling. Rom 1 og 2 vil likevel ikke være tilstrekkelig, da mye av innholdet i skolen krever kollektive prosesser og løsninger. Logikken bak rommene 3 og 4 er å ivareta den enkelte lærers elevrettede arbeid og forstås i relasjonen til personalets kollektive orientering (Irgens, 2010). Utviklingshjulet kan forstås ut ifra et lederperspektiv, for ledere skal balansere mellom kortsiktige driftsoppgaver og utviklingsarbeid i et lengre perspektiv. Jeg skal i drøftingsdelen bruke modellen til Irgens, men da som et utviklingshjul for ledere i bevegelse, i et profesjonelt læringsfellesskap med vekt på innholdet i et samarbeid. Veien til læring og utvikling for ledere kan foregå i fellesskap. I den neste delen beskrives en mulig ledelsesretning og forståelse av ledelse som argumenterer for kollektiv samhandling for å styrke ledelseskapasiteten i det komplekse skolefeltet.

2.2.3. Distribuert ledelse

«Dagens skoleledere må forholde seg til en økt kompleksitet definert av skiftende politiske og offentlige forventninger og krav, og en uttalt konkurranse og ansvarliggjøring» (Aas & Paulsen, 2017, s. 14). Den pågående debatten om norsk skoles innhold og prosesskvalitet, inspirert av Ludvigsen-utvalgets innstilling og OECDs føringer, får merkbare konsekvenser for skoleledere (NOU 2015:8). De mest omtalte føringene er beskrevet som «21st Century Skills», hvor læreplanverket skal dreies mer mot elevenes dybdelæring, og deres kompetanse i å utforske og

lære gjennom metakognisjon, egnede læringsstrategier og evne til selvutvikling av egen mestring (NOU 2015:8). Den enkelte skoleleder må sørge for at endringene forstås i egen kontekst og implementeres i hele organisasjonen. Det ligger store krav og forventninger på skolens ledere, og min studie spør om samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap kan styrke lederes kapasitet. Det norske utdanningsfeltet er i en utvikling som på noen områder vil kreve relativt dyptgripende atferdsendring og behov for generering av en mer innovativ og samarbeidsorientert ledelse (Aas & Paulsen, 2017). Aas og Paulsen beskriver det de kaller et internasjonalt paradigmeskifte når det gjelder synet på skoleledelse (ibid). De viser til Yukl (1999 i Aas & Paulsen, 2017) og det individrettede «heroiske» lederparadigmet, til fordel for det Spillane, Halverson, & Diamond (2004 i Aas & Paulsen, 2017) omtalte som et distribuert ledelsesperspektiv. Paradigmeskiftet fra den heroiske leder til distribuert ledelsespraksis gjenspeiles også i den norske ledelsesdiskursen slik den fremkommer i stortingsmeldinger på 2000-tallet (Aas & Paulsen, 2017). I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), Kultur for læring, ble det skissert en spenning mellom den tradisjonelle norske rektorrollen, karakterisert som svak og føyelig, og en mer kraftfull rolle, der rektor skulle ha autoritet og styrke til å lede lærerne, og lærerne måtte «akseptere» at rektor var leder (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004). I Stortingsmelding nr. 19 (2009–2010), Tid for læring, skjer et diskursivt skifte, der skoleledelse blir beskrevet som en distribuert aktivitet (Meld. St. 19 (2009-2010), 2010). Stortingsmelding nr. 22 (2010–2011), Motivasjon – Mestring – Muligheter, introduseres begrepet den lærende skolen, beskrevet som en organisasjon der alle er ansvarlige, og der ledelse er distribuert. Én fremtredende ledelsespraksis i dette perspektivet beskrives som «tilrettelegging» (Meld. St. 22 (2010 – 2011), 2011). Tilretteleggingsrollen innebærer at rektor må lytte til og ta hensyn til læreres profesjonalisme og meninger gjennom demokratiske beslutningsprosesser i et involverende lederskap (Aas & Paulsen, 2017). Stortingsmeldingene 19 og 22 tar til ordet for distribuert ledelse og aktivitet. I det følgende nyanseres forståelsen av distribuert ledelse.

Distribuert ledelse innebærer å se på ledelse som aktivitet og samhandling (Møller, 2015). Spillane (2005 i Irgens, 2016) mener at ledelse er distribuert praksis, som et resultat av at flere ideer møtes, og det er en praksis som skapes av flere mennesker i samhandling. Hargreaves (2005 i Irgens, 2016) støtter opp Spillane og mener at det er behov for en mer distribuert forståelse av ledelse, som en praksis der lederskap spres gjennom organisasjonen. Rapporten om Ungdomstrinn i utvikling (Postholm, et al., 2017) peker at de skolene som lyktes best med å sikre eierskap til skoleutvikling, kjennetegnes gjennom medvirkning og samskaping. For å forstå relasjonen mellom ledelse og kunnskapsutvikling i skolen trenger vi begreper om læring

og utvikling, som kan hjelpe oss i analysen av samspillet mellom kultur, historie og praksis (Møller & Ottesen, 2012).

Vi ser et omfattende endringslandskap for norsk grunnopplæring. Konsekvensen er at det blir stadig vanskeligere for ledere å mestre oppgavene alene, argumenter som fører til at løsninger må finnes gjennom samarbeid, og arbeidet må i større grad enn tidligere koordineres (Irgens, 2016). Et distribuert syn på ledelse kan ses i samsvar med det Skrøvset og Tiller (2013) kaller for verdsettende ledelse. «Verdsettende ledelse utfordrer det vi tror vi vet, verdsetter det positive og ser hvordan fremtida kan skapes ut fra nåtida» (Ghaye, 2008 i Skrøvset og Tiller, 2013 s. 11). Teorien om distribuert ledelse favner om aktivitet og samhandling og dermed samskaping som strategi. Videre beskrives teorier for hvordan kollektiv samhandling mellom ledere kan forstås og dermed være hjelpemidler eller støttestrukturer for ledere.

2.3. Profesjonelle læringsfellesskap

Ordet profesjon kommer fra latin og betyr ganske enkelt yrke (Irgens, 2012). Det knyttes forventninger om kompetansenivå til en profesjonsutøver, en forventes å ha profesjonell kunnskap (ibid). Ledelse og utvikling av skolers profesjonelle læringsfellesskap, heretter forkortet PLF, bør være betydningsfullt for endringsarbeid i skolen (Aas, 2012). Aas skriver at PLF har solide historiske røtter. Deweys (1966 i Aas, 2012) ide om en undersøkende pedagogikk og Stenhouse (1975 i Aas, 2012), som argumenterte for at læreren bør forske på egen praksis, er to eksempler. Skoler som utvikler hensiktsmessige samarbeidskulturer, karakteriseres ved at de arbeider med felles visjon og verdier, felles ansvar, refleksjon, samarbeid og gruppelæring. Videre trekker Aas frem Stoll (Stoll et.al 2006 i Aas, 2012), som bekrefter disse kjennetegnene, men har gjennom sin forskning identifisert ytterligere tre kjennetegn, delt tillit, respekt og støtte blant medlemmene i personalet. I min avsluttende drøfting vil jeg argumentere for at disse karakteristikene av hensiktsmessige samarbeidskulturer er overførbare til å utvikle et PLF av ledere.

I PLF er samhandlende aktivitet helt sentralt. Tredjegerasjons aktivitetsteori (Engstrøm, 1987 i Aas, 2012), har bidratt til å utvikle begreper og verktøy for å forstå dialoger, multiple perspektiver og nettverk av interagerende aktivitetssystem. I aktivitetsteori studeres den aktivitet som utspiller seg når en gruppe mennesker forsøker å forandre et felles objekt. Objektet refererer til det problemområdet aktiviteten rettes mot (ibid). I følge Engstrøm (1987 i Aas, 2012) vil det i diskusjoner oppstå ulike motsetninger, tett knyttet til skolens tradisjoner, det spesifikke rektor- og lærerfellesskapet, samt arbeidsdelingen mellom rektor og lærere og mellom lærere. Disse motsetningene utgjør både et utviklingspotensial og en hindringsfaktor i

skolenes utviklingsarbeid. I denne sammenhengen trekker Engstrøm frem begrepet ekspansiv læring, som forklarer at endring av praksis skjer gjennom en spørrende, kritisk og motsetningsfylt gransking av eksisterende praksis. Aas har i sin studie også tatt i bruk begrepet mediering og medierende verktøy for å forstå hvordan mennesker i en gruppe søker etter endring på et felles objekt. Et eksempel på et medierende verktøy er språket. Hun viser til Vygotsky (1978 i Aas, 2012) som betraktet språket som det mest betydningsfulle medierende verktøyet.

Helstad kontekstualiserer PLF som modell for kollektiv kunnskapsutvikling og støttestruktur for læring (Helstad, 2012). Hun støtter seg til Bolam et.al. (2005; Helstad, 2012) som definerer PLF til å være et felleskap som har til hensikt å fremme og opprettholde kollektiv profesjonslæring til beste for elevenes læring. Profesjonsutøvere som deltar i ulike former for kollektive læringsfellesskap ser ut til å dele sentrale normer og verdier, de fører reflekterte dialoger, fokuserer på samarbeid og avprivatiserer praksis gjennom å bringe sine erfaringer ut i offentligheten. Betydningen av PLF knyttes til to sentrale hypoteser. Den første hypotesen er at læring er situert og forankret i den daglige virksomheten der lærernes kollektive refleksjon over egen praksis er sentral. Den andre hypotesen går ut på at lærere som deltar i slike fellesskap vil styrke sin profesjonelle kompetanse, som igjen kan innebære en positiv betydning for elevenes læringsutbytte (Helstad, 2012). Overført til et ledelsesperspektiv kan disse hypotesene også omfatte et profesjonsfellesskap av ledere, lik vårt skoleledernetverk. I en lederkontekst må innholdet forankres til ledernivået.

En annen teori som berører PLF er teorien om lærende nettverk (LN). LN kan forstås ut i fra oppfatningen om positiv synergieffekt gjennom samarbeid (Irgens, 2012). Nettverksdoktrinen som implementeringsstrategi bygger på en forestilling om at iverksettinger i utdanningsfeltet bør drives frem i nettverk eller partnerskap av deltakere fra ulike instanser, eksempelvis kompetansemiljøer, nasjonale skolemyndigheter, skoleeiere og skoler. Det er to tradisjoner som kan knyttes til nettverk som strategi for skoleutvikling (Furu & Lund, 2015). Den ene tradisjonen bygger på lærersamarbeid som betingelse og grunnlag for god skoleutvikling. Den andre tradisjonen er relatert til læreren som forsker i sin egen praksis (ibid). Jeg vil i drøftingen nyansere begge tradisjonene ut ifra ledere i samarbeid og som forskere på sin praksis.

Utdanningsdirektoratet (Udir) har som beskrevet i 2.1.2 utarbeidet grunnlagsdokumenter om lærende nettverk. Dokumentene brukes i flere nasjonale satsinger som Vurdering for læring, Ungdomstrinn i Utvikling og Realfagskommuneprosjektet. Direktoratet påpeker viktigheten av at arbeidet i nettverk må knyttes til utviklingsprosesser på den enkelte skole. Videre må ledere

av nettverket ha fokus på strukturen på møtene, der innholdet er definert på forhånd og krav til forpliktende og gjensidig deltakelse. Udir trekker også frem erfaringsdeling og refleksjon over egen praksis. Det handler om å utvikle en kultur i nettverket for å lære av hverandre og for å reflektere over og stille spørsmål ved egen og andres praksis. Dersom en ser på oppbygningen av lærende nettverk har Black-Hawkins (2008; Furu & Lund, 2015) gjort en analyse av nettverk som utviklingsstrategi basert på spørsmålene, hvem deltar, hva er hensikten og hvordan er aktivitetene organisert. Spørsmålene hvem, hva og hvordan presiserer og beskriver sentrale faktorer for å utvikle hensiktsmessige arenaer for samhandling. I drøftingen blir spørsmålene kontekstualisert i forhold til vår søken etter å utvikle et PLF som styrker kapasiteten hos den enkelte leder. Jeg mener å se at prinsippene for LN og PLF bygger på felles teorigrunnlag. Det handler om målrettede aktiviteter og samhandling i et profesjonsfellesskap, som har til hensikt å forandre et felles objekt i en sirkulær prosess.

I det følgende beskrives teori om lærende organisasjon sett i lys av PLF og LN. Begge tilnærmingene og forståelsen av kollektiv kunnskapsutvikling kan ses i sammenheng med en lærende organisasjon. Begrepet lærende organisasjoner, beskriver organisasjoner som har utviklet en høy grad av bevissthet om viktigheten av å lære (Irgens, 2016).

Organisasjonens læreevne har stor betydning for den måten organisasjonen håndterer ytre og indre endringer på, som igjen har betydning for organisasjonens tilpasnings- og overlevelsesmuligheter (Irgens, 2016). Læreevnen i organisasjonen settes på prøve gjennom endringer, eller det jeg har omtalt som press innen- og utenfra. En organisasjons læringsatferd kan kalles en syklisk prosess (Irgens, 2016). Den starter med at noe skjer, endringssignaler. Organisasjonens kommunikative kompetanse defineres som de kunnskaper, ferdigheter og holdninger organisasjonen har til å håndtere kommunikasjon, som er viktige for å fange opp endringssignaler og gi dem mening. Organisasjonens læreevne handler om evnen til å kunne omdanne den nye kunnskapen man sitter inne med til potensielt nye handlingsmønstre. Organisasjonens respons dreier seg om de handlingsmessige konsekvensene av læringen. En ureflektert, automatisk respons kan karakteriseres som en reaktiv reaksjon. Et planlagt og bevisst svar på ytre endringer vil være en proaktiv handling (Irgens, 2016). En organisasjons læreevne og læringsadferd kan ses i sammenheng med begrepet translasjons- eller oversettelsesprosesser (Røvik, 2015). Det translasjonsteoretiske perspektivet retter oppmerksomheten mot måten praksiser og ideer spres på mellom organisasjoner på ulike steder og med ulike aktørgrupper, teknologier, oppgaver og kulturer (Røvik, 2015). Når nye ideer finner veien inn i en organisasjon oppstår spørsmål om den nye kunnskapen og praksisen skal

erstatte en eller flere av de eksisterende praksiser, om den skal integreres eller flettes inn med de eksisterende, eller om den skal komme i tillegg uten å direkte berøre eksisterende praksiser (Røvik, 2015). I en oversettelsesprosess må oversetteren ha gode kunnskaper om de kontekstene ideene hentes fra, og om mottakerorganisasjonen og de etablerte praksisene der. Dette handler om den kompetansen en eller flere personer besitter for å kunne «oversette-fra-noe», dekontekstualisering, og den kompetansen de må inneha for å «oversette-til-noe», kontekstualisering. Røvik omtaler dette som en viktig del av aktørenes translasjonskompetanse (Røvik, 2015).

Kapitlet har beskrevet ulike perspektiver for å forstå samhandling i profesjonelle læringsfellesskap. Teoriene definerer læreevne gjennom fellesskapets respons på endringskrav gjennom bevisste handlinger i kollektivet. Jeg slutter av dette at et samarbeid mellom skoleledere kan beskrives ut ifra perspektivet PLF. Jeg har beskrevet at teorier om lærende organisasjoner fremhever kollektiv kunnskapsutvikling og læreevne, og prinsippene til et PLF eller LN er mulige verktøy for å nå en slik tilstand. For ledere er da PLF i egen skole eller sammen med andre ledere, arenaer for å utvikle kapasitet. En distribuert ledelsestilnærming åpner for en slik mulighet.

2.4. Oppsummering

De teoretiske perspektivene i dette kapitlet har blant annet hatt til hensikt å vise hvordan en kan forstå kollektiv samhandling av profesjonelle yrkesutøvere. Ledere som samhandler inngår i et sosiokulturelt perspektiv, der læring er grunnleggende sosial og situert i en kontekst. Teoriene om lærende nettverk, profesjonelle læringsfellesskap og lærende organisasjoner er overførbare til min studie. Jeg vil i drøftingen sette teorien i sammenheng med funn fra våre aksjoner. Jeg vil på den ene siden peke på faktorer som kanskje forklarer at vårt samarbeid ikke fungerer hensiktsmessig, og på den andre siden drøfte hvordan vi i lys av teoriene kan utvikle vårt samarbeid i en retning som styrker den enkelte leder. Min studie har fokus på hvordan ledere utsettes for press utenfra. Master- og reformideer treffer skolen med sin gjennombruddskraft, og spørsmålet blir om aktiviteten og styrken i et kollektiv kan sørge for at ideenes reise ender i gode skoler og klasserom, via kompetente ledere? Irgens har utformet et utviklingshjul for skoler i bevegelse. Han skiller mellom drift og utvikling og individuell og kollektiv tilnærming. Dette er særlig relevant for min studie, da en slik inndeling også berører skoleledere. Irgens teoretiske modell har inspirert meg til å lage en egen modell med skolelederen som deltaker. Flere skoleforskere omtaler en skole i endring og stadig økt kompleksitet. Distribuert ledelse

foreslås som et mulig lederparadigme, med tilrettelegging, samarbeid og koordinering som sentrale lederegenskaper. Det å lede utviklingsprosesser i skolen er krevende. Det krever vilje og motivasjon, utholdenhet og målrettethet. Ledere som står sammen kan skape den kollektive kapasitet som kreves for å takle presset utenfra.

3. Prosess – design og metode

Innledningsvis i dette kapitlet foretas en kort beskrivelse av forskningsarbeidet som ble gjennomført i min studie. Hensikten er å sørge for gjennomsiktighet i mine valg videre. Deretter drøftes aksjonsforskning som vitenskapelig aktivitet. Videre følger en beskrivelse av tre ulike modeller for aksjonsforskning og en redegjørelse for de metodene som benyttes til datainnsamling. Så problematiseres og defineres ståsted som aksjonsforsker i eget felt, før kapitlet avsluttes med etiske betraktninger og refleksjoner over design og metode.

3.1. Forskningsarbeid - prosess

Forskningsarbeidet utføres ved hjelp av aksjonsforskningsmetoden. 16 skoleledere i nettverk bestående av fem skoler deltar i forskningen. Nettverket presenteres i 4.2. Jeg er som nevnt i innledningen rektor på en av skolene. På bakgrunn av min masteroppgave er min rolle to-delt. I aksjonene skal jeg være en aktiv deltaker sammen med mine kollegaer, som bidrar til nærhet. I for - mellom- og etterarbeidet skal jeg sørge for distanse gjennom å fundamentere våre aksjoner til relevant teori og sørge for at arbeidet med aksjonene oppsummeres. Jeg blir en praksisutøvende forsker. Det ble gjennomført totalt fire aksjoner i forbindelse med møtene i nettverket i løpet av skoleåret 2017/2018. Hver aksjon fulgte i hovedsak samme mønster. I forkant fikk alle lederne spørsmål de svarte på. Spørsmålene ble sendt ut i en anonymisert questback. Hensikten var at alle skulle være mest mulig forberedt til hver aksjon. Jeg hadde tilgang på svarene men ikke avsender. Fordelen med denne kombinasjonen var at jeg fikk et hensiktsmessig datamateriale å forske på, og i tillegg fikk alle mulighet til å forberede sitt bidrag på møtene. Hver aksjon varte omtrent 90 minutter. Videre jobbet vi oss gjennom aksjonene ved hjelp av verktøyet IGP. Bokstavene står for individuelt, gruppe og plenum, og kan brukes for å ramme inn møter som får det beste frem i alle og legger til rette for gode prosesser (Skrøvset, 2017). Med utgangspunkt i våre analyser og funn, utformet vi en konsekvens/løsningsplan som ble tema for neste aksjon.

3.2. Aksjonsforskning som vitenskapelig aktivitet

Min studie benytter aksjonsforskning som forskningsdesign. Aksjonsforskning avgrenses gjerne til en case, f.eks. en organisasjon, en skole, et nettverk osv. (Jacobsen, 2016). McNiff (2013 i Jacobsen, 2016) forklarer at en aksjonsforsker er A) en *deltakende* part, sammen med de som utgjør enhetene i casen, og B) en *aktiv* part i den forstand at han heller hun iverksetter endringer, og så studerer hva slags virkninger disse har.

Kalleberg (1994) argumenterer for at aksjonsforskning er en profesjonell virksomhet. Han viser til to generelle elementer. For det første finnes en fagperson med en vitenskapelig skoleing. For det andre tar fagpersonen sikte på å (om) forme deler av den sosiale realitet på oppdrag av, eller på vegne av, en eller annen bruker. Dette utøves ved hjelp av personens generelle faglige skoleing og erfaring (Kalleberg, 1994). Jeg velger å definere de 15 andre lederne som medforskere i stedet for respondenter eller informanter, da vi tilhører en profesjonell virksomhet og skal sammen utvikle vårt samarbeid. I følge Kalleberg (1994) er det sentrale ved profesjonelle at de skal bruke sine kunnskaper og innsikter til beste for en eller annen bruker, for å bidra til utvikling, eller forbedring, av brukeren og det sosiale system han representerer. Det kan dreie seg om forbedring når det gjelder forståelse av problemer og muligheter, vurdering og utvikling av effektiviteten av tiltak og rutiner og kartlegging og forbedring av enhetens sluttresultater (Kalleberg, 1994). Jeg gjør den samme slutningen her, alle lederne i nettverket er profesjonelle yrkesutøvere og skal i min kontekst bidra som medforskere for å forbedre samarbeidet innenfor vårt sosiale system. Som følge av disse elementene mener Kalleberg (1994) at aksjonsforskning bør defineres «tosidig som virksomhet som ikke bare skal A) produsere ny vitenskapelig kunnskap», men også B) bidra til forbedringer i det felt som studeres gjennom aktiv deltakelse fra forskerne» (Kalleberg, 1994). «Å føre aksjon og forskning sammen gir kraft og læringsenergi» (Tiller, 2004, s. 21). Aksjonsforskning har som ett av sine formål å fremskaffe og teste ut alternative løsninger til det eksisterende, særlig når det som er, ikke holder mål (Tiller, 2004). Tiller skiller videre mellom aksjonsforskning initiert av praktikere, og aksjonsforskning som forskere selv har ideen til (Tiller, 2004). Min studie støtter seg til Kallebergs og Tillers definisjoner av aksjonsforskning. Det er et nettverk av ledere som sammen skal bidra til forbedringer gjennom aktiv deltakelse ved hjelp av aksjonsforskning. Målet er å utvikle velfungerende samhandling som kan støtte og styrke den enkeltes kapasitet gjennom et definert og forpliktende samarbeid om ledelse av skoleutvikling i et profesjonelt læringsfellesskap. Det er jeg, en av praktikerne, som dokumenterer vår aksjonsforskning som et ledd i min studie.

Kalleberg sidestiller aksjonsforskning med konstruktiv samfunnsvitenskap. Det innebærer at samfunnsvitere intervenserer i den studerte virkelighet med tanke på å forbedre den (Kalleberg, 1994). Den konstruktive samfunnsvitenskapen kan deles i tre former, det intervenserende, det varierende og det utopiske opplegg (Kalleberg, 1994). Et intervenserende opplegg kjennetegnes ved at samfunnsforskeren selv griper inn i det felt som skal studeres, med tanke på å forbedre det (Kalleberg, 1994). Jeg slutter av dette at min studie er konstruerende, med et intervenserende

opplegg. Min slutning baseres ut ifra ideen om at aksjonsforskning skal foregå i interaksjon mellom deltakere i en avgrenset case, der målet er å finne løsninger, teste dem, vurdere virkning og korrigere i en pågående prosess. Som aksjonsforsker skal jeg delta aktivt i prosessen sammen med mine medforskere i det profesjonelle læringsfellesskapet, altså vår egen praksis i vårt ledernetverk.

Kvalitativ forskning bygger på noen grunnleggende filosofiske antakelser eller forutsetninger. Det ontologiske og epistemologiske ståstedet til kvalitative forskere er at virkeligheten og kunnskapen er det som blir (re) konstruert i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne (Nilssen, 2014). Postholm (2010; Nilsen, 2014) mener at all kvalitativ forskning er vitenskapelig arbeid, som utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme. Innenfor dette paradigmet finnes mer avgrensede teorier, eksempelvis sosiokulturell teori og symbolsk interaksjonisme. Min studie foregår i et konstruktivistisk paradigme med et sosiokulturelt teoriperspektiv på læring. Aksjonsforskningen skjer innenfor et sosialt og kulturelt system, der kunnskapen deles, omformes og rekonstrueres mellom medlemmene.

3.3. Design av forskningsarbeid

I denne delen gjøres det rede for studiens aksjonsforskningsdesign. Designet er inspirert av tre ulike modeller. Aksjon 1 handler om å kartlegge lederne oppfatning av nettverkets nåværende tilstand. Aksjonen skal finne styrker og svakheter med samarbeidet. Videre skal alle komme med forslag om forbedringer i et fremtidsperspektiv. Aksjonen kan forstås i lys av Engestrøms (2001 i Postholm & Moen, 2018) ekspansive lærings sirkel. Modellen visualiserer at forskere og forskningsdeltakere i utgangspunktet stiller spørsmål ved eksisterende praksis. Videre foretas en historisk analyse sett i sammenheng med nåværende praksis. Med utgangspunkt i disse analysene kan forskere og praktikere utforme en løsningsplan for videreutvikling. Dersom løsninger eller opplegg ikke fungerer etter intensjonen, kan de forkastes, og nye opplegg planlegges. Utviklingssirkelene leder praksis mot nye endringer, slik at utviklingsprosessen er i stadig bevegelse (Postholm & Moen, 2018). Lærings sirkelen er et redskap til å starte utviklingsprosessen i vårt lokale ledernetverk. Fremgangsmåten står i samsvar med selvstudier, som er systematisk planlagt, det handler om læring fra erfaring, ofte ved å prøve ut nye alternativer, en form for intervensjon (Smith, 2016). Aksjon 2 handler A) om å avklare hvilke skoler som ønsker å delta i ledernetverket og B) finne ut hvorfor lederne ønsker samarbeid, hva skal samarbeidet inneholde og hvordan skal samarbeidet i nettverket organiseres? Aksjon 3 dreier seg om hvordan et samarbeid mellom ledere kan påvirke ledelseskapasiteten. Aksjon 4

tar sikte på å konkretisere arbeidet med forankring gjennom nettverkets rolle, visjon og verdigrunnlag. Aksjonene 2 – 3 – 4 kan forstås i lys av Lewins grunnleggende modell for aksjonsforskning og Carr og Kemmis modell for endringsaktivitet i nåtidig og fremtidig ramme (Postholm & Moen, 2018).

Lewin (1952 i Postholm & Moen, 2018) var den første som brukte uttrykket aksjonsforskning. Aksjonsforskning handler om å endre praksis, om å utvikle forståelsen av praksisen, og videre om å endre situasjonen som handlingene eller praksisen foregår i. Han konstruerte en modell som visualiserer aksjonsforskningen gjennom fasene; planlegging, handling, observasjon og refleksjon (Postholm & Moen, 2018). Lewin (1952 i Postholm & Moen, 2018) la vekt på at deltakerne måtte bli involvert i alle faser i aksjonsforskningsprosessen. Han omtalte dette som en demokratisk impuls, som betyr at praktikerne identifiserer seg med arbeidet, og leder an i prosessene mot endring og utvikling. Lewins modell for aksjonsforskning omtales også som en syklisk prosess, der en ut ifra egen erfaring planlegger en aksjon, gjennomfører den, observerer hva som skjer underveis, og resultatet fører til en ny aksjon gjennom refleksjon (Rønnerman, 2012). En slik tilnærming, der alle deltakerne involveres, skaper større nærhet mellom deltakerne. I min studie skal hele prosessen være preget av et forpliktende partnerskap der alle får muligheten til å delta i en åpen prosess.

Carr og Kemmis (1986 i Postholm & Moen, 2018) laget en modell som setter endringsaktiviteten inn i en nåtidig og fremtidig ramme. De løfter frem spenningen mellom retrospektiv forståelse og prospektiv handling. Det vil si at deltakerne ser tilbake på og reflekterer rundt handlinger som er gjennomført, for videre å ta med seg disse erfaringene i påfølgende planlegging og handling (Postholm & Moen, 2018). Denne tenkningen rundt aksjonsforskning peker i retning av at prosessen er et samarbeid, forskere og deltakere lærer sammen. Fordelene med disse modellene er de vektlegger dialog og medskapning. Det er viktig sett i lys av den prosessen nettverket gjør sammen om forankring og forbedring i et fremtidsperspektiv. Videre følger en beskrivelse av de metoder som benyttes for innhenting av empiri.

3.4. Metoder for innhenting og bearbeiding av empirisk materiale

I denne delen skisseres de ulike metodene som ble brukt i forskningsprosessen. Metodene er en kombinasjon av intervju og deltakende observasjon. I tillegg bruker jeg forskerlogg. Metodene inngår i den kvalitative forskningstradisjonen. Jeg har valgt å gi et innledende blikk på hva

kvalitative metoder er. For å produsere vitenskapelig kunnskap med mål om forbedringer må forskeren finne metoder for å skaffe empiri. Kvalitative metoder prioriterer nærhet (Kleven, 2014). Kvalitative metoder får frem nyanserte data, går i dybden og er følsom for uventede forhold og dermed åpen for kontekstuelle forhold (Jacobsen, 2016). Hensikten er å søke forståelse av sosiale fenomener, gjennom nær relasjon til deltakere i felt ved intervju eller observasjon (Thagaard, 2016). For å søke forståelse prioriterer denne studien nærhet gjennom aksjonsforskning i et ledernetverk. Datainnsamlingsmetoder som til vanlig brukes i pedagogikk, er varianter av å se og spørre (Kleven, 2014). I min studie kombineres flere metoder.

Før hver aksjon skal alle lederne i nettverket forberede seg. Jeg sendte ut spørsmål gjennom tjenesten questback i Office 365. Hensikten var at alle kunne stille mest mulig forberedt til aksjonen. Fordelen med en slik tilnærming til aksjonen var at den enkelte fikk anledning til å tenke over innholdet i den kommende aksjonen og samtidig skrive sin personlige mening om spørsmålet som ble stilt. Videre fikk jeg tilgang til svarene, transkribert. I tillegg er prinsippet om anonymitet ivaretatt. Et eksempel fra aksjon 1 beskriver fremgangsmåten. Aksjonen handler om en analyse av tilstanden til nettverket, og spørsmålene ble stilt slik; A) "Hvordan har nettverket vårt fungert de siste årene? Ta med svakheter og styrker» B) «Hva mener du skal til for å utvikle et hensiktsmessig lærende nettverk for våre skoler og SFO`er?»

Åpenhet, medvirkning og refleksjon kan kontekstualiseres i aksjonene gjennom verktøyet IGP. Verktøyet kan i min forskning ses i sammenheng med metoden fokusgruppeintervju, «en metode der flere personer drøfter et avgrenset tema med forskeren som observatør» (Jacobsen, 2016, s. 145) Alle lederne har fått spørsmålene på forhånd og besvart dem skriftlig, tema er avgrenset. I selve aksjonen gjennomgås spørsmålene i gruppe på to eller tre. Som kvalitativ metode egner denne formen for intervju seg godt når vi ønsker å utvikle ny kunnskap om et fenomen, eller når vi vil utvikle problemstillinger (Jacobsen, 2016). I en gruppediskusjon argumenteres og utveksles synspunkter, og gjennom samtalen får deltakerne perspektiv på tema, og mening utvikles (Jacobsen, 2016). Svakheten med metoden er ifølge (Hollander (2004 i Jacobsen, 2016) at resultatene av gruppeintervjuer kan være et produkt av gruppeprosesser, beskrevet som makt- og dominansforhold. For å sikre medvirkning og fikk alle utveksle sine svar til hverandre i grupper på to og tre. Innspill fra gruppene ble videre lagt frem og diskutert i plenum.

Forsker som aktiv deltaker i aksjonene kan beskrives ut ifra metoden deltakende observasjon. Metoden innebærer at den som observerer, deltar på lik linje med dem som undersøkes (Jacobsen, 2016). Dette er i tråd med prinsippene i aksjonsforskning, aktiv og deltakende. Hensikten med deltakende observasjon er å undersøke hva som skjer over tid i en gruppe (Jacobsen, 2016). Kalleberg mener at det å besvare konstruktive forskningsspørsmål krever at forskeren deltar i feltet som en forstyrrende observatør, en sokratisk klegg (Kalleberg, 1994). Svakheten med metoden er muligheten for at observatøren påvirker situasjonen, observatøreffekt (Kleven, 2014). Min rolle som deltaker vurderes i 3.4.

Forskning medfører skriving. Skriving er noe mer enn å skrive resultat av forskningen. Skrivingen er den del av forskningen (Nilsen, 2014). I studien benyttes blant annet forskerlogg. Hensikten med en forskerlogg er å visualisere, ta vare på og utvikle tanken (Nilssen, 2014). Forskerloggen inneholder tanker og ideer som har dukket opp underveis, særlig mellom aksjonene, i både for- og etterarbeid. Forskerloggen inneholder dato for hver aksjon, antall ledere som var tilstede og spørsmål og refleksjoner underveis i aksjonen. Forskerloggen er et viktig pedagogisk verktøy, da den støtter og sikrer fremdrift i analysearbeidet gjennom hele prosessen (Nilsen, 2014). For min del ble loggen særlig viktig i forbindelse med funn underveis i aksjonene og de individuelle svarene i forkant av hver aksjon. Forskerlogg bidrar til forskerrefleksivitet (Nilsen, 2014). I min studie er en form for refleksivitet oppsummeringen og analysen mellom aksjonene. Da sammenlignes empiri fra aksjonen med de individuelle svarene, på jakt etter sammenhenger og mening.

Mellom aksjonene oppsummeres materialet. Min tilnærming er induktiv, det vil si åpen metode, der forskeren legger så få føringer som mulig på informasjon som samles inn (Jacobsen, 2016). Etter innsamling blir informasjon kategorisert og satt i sammenheng. Koding og kategorisering blir brukt i litteraturen som beskrivelse av prosessen for å finne mening med datamaterialet (Nilsen, 2014). I følge Nilsen (2014) kan andre ord bli brukt, som for eksempel å finne mønstre, temaer eller dimensjoner. I min kontekst velger jeg å benytte begrepene tema og dimensjoner. Dette valget er på bakgrunn av hensikten med aksjonene. Vi skal i fellesskap finne ut hvordan vi skal utvikle samarbeidet i ledernetverket og sentrale endringstiltak må identifiseres og forbedres.

3.5. Rollen som aksjonsforsker (sokratisk klegg) og etiske betraktninger

I denne delen vurderes min rolle ut ifra spenningen mellom utfordringer og muligheter som aktiv deltaker sammen med mine medforskere i det profesjonelle læringsfellesskapet, altså vår egen praksis. Mitt prosessmål er at etiske valg og fremgangsmåter skal prege mitt forskningsarbeid. «Etikkens formål er å studere hvordan man bør handle, og å forstå begrepene vi bruker når vi evaluerer handlinger, personer som handler og utfall av handlinger» (Sagdahl, 2018). Utgangspunktet for forskningsetikken i Norge er tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på; informert samtykke, krav på privatliv og kravet om å bli korrekt gjengitt (Jacobsen, 2016). I min studie ivaretas kravene. Jeg informerte om studiet og forskningen på vårt første møte høsten 2017. Alle lederne i nettverket gav sitt samtykke til å delta. Kravet om å bli korrekt ivaretas gjennom metodene for innsamling. Spørsmålene blir besvart skriftlig, men anonymiseres i questback som verktøy og lagringsområde. I tillegg legger alle frem sine svar gjennom refleksjon i plenum med utgangspunkt i metoden IGP. Jeg vurderer at kravet på privatliv ivaretas fordi alle forberedelser og gjennomføringer av aksjoner legges innenfor arbeidstiden og alle medforskere forblir anonyme.

Forskeren påvirker og blir påvirket, og omtales som det refleksive aspektet ved forskningen (Nilssen, 2014). Nilssen viser til Leming (2009 i Nilssen, 2014) som trekker frem tre kategorier refleksivitet. Forskerens tilstedeværelse påvirker selve situasjonen og dermed informantenes adferd. Forholdet mellom informant og forsker, påvirker informasjonen. Forskerens forforståelse kan få konsekvenser for hvilke spørsmål som stilles, hvordan de stilles og hvem de stilles til (Nilssen, 2014). Forforståelse er ifølge Gadamer (1989 i Nilssen, 2014) det vi bringer med oss inn i situasjonen. Nilssen viser videre til Gilje og Grimen (1993 i Nilssen, 2014), som nevner tre ulike typer forforståelse. Den første angår språk og begreper. Den andre forbindes med tro og ideer, mens den tredje typen forforståelse knyttes til personlige opplevelser.

Det å forske sammen med lederkollegaer i eget nettverk fører til noen åpenbare utfordringer. I det neste følger en nyansering. Jeg blir en såkalt «innsider» med førstehåndskjennskap (Jacobsen, 2016). Jeg har deltatt i nettverket over en treårsperiode som innebærer at forholdsvis god kjennskap til historien og menneskene. Risikoen med denne typen nærhet er det jeg ikke vet. Jeg vet for eksempel lite om de andres relasjon og tillit til meg. I denne forbindelse kan det være at mine kollegaer mener at jeg opplever nettverkssamarbeidet negativt, særlig fordi jeg har valgt denne tilnærmingen. Det kontekstualiserer min forforståelse knyttet til personlige

opplevelser. Bør jeg være ærlig om at min oppfatning og forforståelse av vårt nettverkssamarbeid ikke er så bra? Bør jeg formidle at min hensikt og tro med forskningen er å utvikle oss sammen som ledere? Jeg vil ikke at min forskning på eget nettverk skal påvirke utfallet. Jeg bør kanskje være tydelig på at jeg ønsker at nettverket vårt skal bestå, men at vi sammen må evaluere, korrigere og sette ny kurs. Jacobsen på sin side advarer mot for mye informasjon fra forskeren, da respondenten kan tilpasse sine svar (Jacobsen, 2016). Min rolle i våre aksjoner kan bli sett på som truende, enten individuelt eller blant grupperinger innad. Andre ulemper med nærhet til forskningsfeltet er det Van Hecke (2007 i Jacobsen, 2016) omtaler som «blinde flekker». Det innebærer at medlemmene i organisasjonen har en forutinntatt holdning, der vi sammen opererer ut i fra en taus, men bindende og moralsk kontrakt. Objektiv kunnskap blir da følgelig vanskelig å hente ut gjennom kritisk refleksjon (ibid).

På den andre siden kan det være positivt med nærhet og kjennskap til forskningsfeltet. Jeg vil videre beskrive mulighetene. For det første åpner aksjonsforskning for deltakelse og medvirkning. Det leder til nyanser for medskapning og samskapning. I nettverket er alle skoleledere, som betyr at vi er praksisutøvere i samme felt. Det gir et felles utgangspunkt for at aksjonene bringer med seg dimensjonen lederutvikling som positiv synergi. Å utvikle samhandling mellom mennesker er en av hovedoppgavene til alle skoleledere. Arbeidet med aksjonene kan gi vårt lederkollektiv et fokus, der vi bruker kunnskapen om oss selv som gruppe til utvikling. Gjennom aksjonene har jeg mulighet å tilføre relevant teori til vår praksis. Vårt arbeid med å utvikle oss i retning av et PLF har overføringsverdi til egen skole. Det er mulig å bruke ledernetverket som arena for utprøving og erfaringsdeling.

3.6. Refleksjon over eget design og metode

Dette kapitlet har fokusert på aksjonsforskningens prosess, design, metode og de implikasjoner prosessen kan og bør inneholde, samt forslag på løsninger og betraktninger rundt min tilnærming som praksisutøvende aksjonsforsker. Min forskning vil bære preg av at jeg forsker i eget felt. Det betyr at mine valg kommer til å være preget av egen rolle, forforståelse, og ikke minst som medlem av det miljøet jeg oppsøker. Jacobsen er poengterer at forskeren har plikt til å tenke nøye igjennom hvordan forskningen kan påvirke dem det forskes på, og hvordan forskningen vil oppfattes og bli brukt (Jacobsen, 2016). To krav for innsamling av empiri må sikres, validitet og reliabilitet (Jacobsen, 2016). Det innebærer at forsker skal gjennomføre ei

forskning der empirien skal være gyldig og relevant (valid), samt pålitelig og troverdig (reliabel).

Er empirien valid? Gyldighet og relevans handler om den empirien som samles inn gir svar på de spørsmål som stilles. Vitenskapelig metode opererer med to ulike typer, intern og ekstern gyldighet (Jacobsen, 2016). Intern gyldighet er et spørsmål om vi har dekning i våre data for de konklusjoner som trekkes. Aksjonsforskning fordrer deltakelse. I vår prosess har alle lederne fått muligheten til å bidra, individuelt, i gruppe og i plenum. Funn, resultat og konsekvenser for nye aksjoner er utøvd i fellesskap. I tillegg er våre funn kontekstualisert gjennom tema og dimensjoner. Den interne gyldigheten bør være dekket. Ekstern gyldighet og relevans handler om resultater fra et avgrenset område er gyldige i andre sammenhenger (Jacobsen, 2016). Spørsmålet blir om funn og konklusjoner i vår kultur og kontekst kan overføres til et annet ledelsesnettverk? Dersom teori om PLF koples til vår empiri, er det mulig å argumentere for ekstern gyldighet og relevans mellom denne studiens empiri og andre representative grupper. Teorien til både PLF, LN og lærende organisasjoner knyttes til et sosiokulturelt syn på læring, et kollektiv i interaksjon. Videre trekkes viktige forutsetninger for samarbeid frem, lik våre funn. Det er altså mulig å peke på en form for ekstern gyldighet, men på en annen side er et hvert PLF unikt, i den forstand at kontekst, kulturer og rammer er ulike.

Er empirien reliabel? Undersøkelser skal være pålitelige og troverdige (Jacobsen, 2016). En deltakende aksjonsforsker i eget felt påvirker og påvirkes. Min forforståelse av samarbeidet i nettverket har nok påvirket prosessen. På den ene siden har jeg vært deltaker i nettverket over flere år, men ikke kommunisert min negative oppfatning til andre. På den andre siden har jeg i aksjonene vektlagt styrken i et PLF. Det er derfor mulig at jeg har påvirket mine kollegaer i den retning jeg ønsker, utvikling og forbedring. Jeg tenker likevel at aksjonsforskning som grunnide er med på å skape reliabilitet. Individuelle forberedelser, felles refleksjoner og beslutninger generer handlingene fremover, som videre medfører en test på lojaliteten til valg som foretas underveis. Vi utgjør 16 personer, fem rektorer, seks fagledere og fem SFO-ledere. Gruppestørrelsen vil ha stor innvirkning på hvordan utvekslingen av synspunkter foregår (Jacobsen, 2016). En liten gruppe begrenser meningsutvekslingen, som igjen medfører liten bredde i synspunktene. 16 personer er nok et høyt antall, men på den andre siden ville et mindre utvalg vært lite hensiktsmessig, all den tid intensjonen er (om) forming av en organisasjon (Kalleberg, 1994). Dersom vi ser på vårt PLF som en organisasjon, vil det være lite hensiktsmessig å redusere deltakere i aksjonene. Bred deltakelse kan være en faktor som fører til styrket lojalitet og dermed forpliktelse til de valg som tas for fremtiden. Det er vanskelig å

trekke en bastant konklusjon om reliabilitet. Designet som et kjølig verktøy danner et godt fundament, men det er menneskene med sine unike oppfatninger og emosjoner som kompliserer bildet. Vi vet mer om et år, da ideen om vårt PLF har reist en stund, sammen med oss.

4. Aksjoner

Dette kapitlet handler om aksjonsprosessen i min studie. Først foretas en presentasjon av nettverket, så en kort gjennomgang av planleggingsfasen. Deretter beskrives de fire aksjonene vi har gjennomført og mine analyser. Jeg avslutter kapitlet med ei kort oppsummering og et kritisk blikk på de gjennomførte aksjonene.

4.1. Presentasjon av nettverket

Med henvisning til kapittel 1.1 presenteres nettverket vårt. Nettverket er aksjonsgrunnlaget i min studie. Det består av 16 skole- og SFO-ledere i skoler som ligger geografisk nært hverandre. Jeg finner det hensiktsmessig å omtale denne gruppen ledere som skoleledere i resten av kapitlet. Vi er tilsammen fem skoler, fire er 1.-7. skoler, og en er 1. – 10. trinnskole. I kommunen er alle barneskolene organisert i nettverk etter en ren geografisk inndeling. Skoleledernetverkene er ikke en del av det formelle organisasjonskartet til kommunen. Etter det jeg kjenner til fungerer de andre nettverkene svært forskjellig, og aktuelle ledere bestemmer både møtefrekvens, innhold og omfang i samarbeidet. Nettverket vårt sliter med å finne form, innhold og funksjon. De fem skolene samarbeidet på både leder- og lærernivå om implementeringen av K-06. Fra 2007 har nettverket bestått av de samme skolene, men flere ledere har sluttet, og nye er kommet til. Ledelsen av nettverket har gått på omgang mellom skolene. Vi har de årene jeg har jobbet ved min skole, hatt jevnlige møter, dog med svært ulikt oppmøte og tema for samlingene. Det har ikke vært samarbeid på lærersiden i denne perioden. Utover skoleåret 2016/2017 falt nettverket mer og mer sammen.

4.2. Planleggingsfasen

August 2017 møttes rektorene fra alle de fem skolene. På møtet informerte jeg om min masteroppgave, og ideen om å utvikle nettverket som arena for økt kapasitet til skoleutvikling. Rektorene syntes ideen var god, og vi ble enige om at vi sammen skulle gjennomføre aksjonsforskning i forbindelse med min studie. Det ble satt ned egen styringsgruppe som skulle forberede og lede alle møtene utover skoleåret. Styringsgruppa datofestet seks møter i løpet av skoleåret. Jeg informerte styringsgruppa om at aksjonene kunne foregå i møtene 2, 3, 4 og 5, totalt fire aksjoner. På det første møtet skulle jeg informere om prosjektet, min rolle som forsker og innhente muntlig samtykke. Det siste møtet skulle være ei oppsummering av arbeidet vårt. Vi satte av en og en halv time til arbeidet med aksjonene på hvert møte. Med bakgrunn i

møteplanen for nettverket utformet jeg en plan (vedlegg 1) med aktiviteter, hensikt og hvilke datainnsamlingsmetoder min forskning skulle forankres i

På det første møtet med alle lederne presenterte jeg min ide om nettverk som mulig arena for å øke kapasiteten til skoleutvikling og ønsket om å forske i eget nettverk. Videre informerte jeg om metoden aksjonsforskning. Jeg fortalte om mine egne tanker om rollen som forsker og om åpenhet og medvirkning som prosessmål. Jeg ønsket å være en aktiv og deltakende partner i hele prosessen. På møtene ville jeg notere sitater, innspill og refleksjoner i min forskerlogg. Alle lederne gav sitt muntlige samtykke til å delta på aksjonene. De spurte om jeg kunne presentere aktuell teori på hvert møte slik at de fikk faglig påfyll underveis. Jeg syntes ideen var god, for da kunne jeg samtidig holde lederne oppdatert på den teoretiske delen i min studie. Vi ble enige om at hver aksjon skulle bygge på foregående og gi innhold til den neste. For å spare tid ble vi enige om at jeg skulle sende våre beslutninger og nye spørsmål for hver aksjon til de andre lederne som en anonymisert questback. På denne måten fikk alle muligheten til å forberede seg til hver aksjon, samtidig som vi ivaretok de lederne som ikke var tilstede på enkelte aksjoner. Videre fant vi ut at det var nyttig at jeg bearbeidet og oppsummerte innspillene for hver aksjon, slik at vi kunne konsentrere møtene rundt refleksjoner, analyser, drøftinger og nye handlinger. Vi brukte den siste delen av møtet til å planlegge aksjon 1.

4.3. Gjennomføring av aksjoner

I denne delen beskrives gjennomføringen av aksjonene. Beskrivelsene følger et bestemt mønster. Først kommer en kort informasjon om den enkelte aksjon. Videre følger hovedlinjer av de tema som ble diskutert underveis på i aksjonen med påfølgende analyse. Til slutt i hver aksjon foretas en refleksjon over mulige funn til drøftingsdelen.

4.3.1. Aksjon 1 – Hvor står vi?

13 ledere deltok på aksjonen. Selv om tre manglet, var alle skolene representert. Aksjonen hadde to formål, kartlegging av nå-situasjonen til nettverket og ideer for nettverket i et fremtidsperspektiv. Aksjonen kan forstås i lys av Engestrøms (2001 i Postholm & Moen, 2018) ekspansive lærings sirkel. Alle hadde forberedt følgende spørsmål; **A)** Hvordan har nettverket vårt fungert de siste årene? Ta med svakheter og styrker, og **B)** Hva mener du skal til for å utvikle et hensiktsmessig lærende nettverk for våre skoler og SFO`er?

Hovedlinjene i aksjon 1 var at lederne omtaler det sosiale miljøet i gruppa og relasjonene mellom hverandre som positivt. Det trekkes frem at det er gunstig at nettverket består av

rektorer, fagledere og SFO-ledere. Videre pekes det på at styringsgruppa som ble etablert høsten 2017 har fungert godt, men at det må bli mer fokus på innholdet i møtene. Flere tok til ordet for at nettverket er en arena for erfaringsdeling og lederstøtte, men at det mangler ei avklaring av nettverkets rolle, ansvar og forpliktelse. I et fremtidsperspektiv er det ønskelig at nettverket bør ha en sentral rolle for arbeid med skoleutvikling. Aksjonen ble også preget av en sak fra skoleeier. Skoleeier hadde på høsten 2017 arbeidet frem en plan for felles skoleutvikling i kommunen. Barne- og ungdomsskolene hadde hittil jobbet hver for seg, fordi ungdomsskolene var forpliktet til deltakelsen gjennom Ungdomstrinn i utvikling, UiU. Det nye forslaget gikk ut på at samtlige skoler i kommunen skulle fordeles i fire nettverksgrupper, og at barne- og ungdomsskolene skulle være slått sammen. For vårt nettverk innebar endringen at vi fortsatt skulle være organisert sammen, men fikk i tillegg fem skoler inn. Den nye organiseringen og strukturen innebar en formalisering av nettverkene i det kommunale landskapet gjennom nye samhandlingsarenaer, ledet av skoleeier. Det var enighet om at aksjon 2 måtte føre med seg avklaring fra den enkelte skole om fortsatt deltakelse i nettverket.

På bakgrunn av aksjon 1 velger jeg å fokusere på områdene sammensetning av nettverket, struktur, systematikk og forpliktelse i min analyse. Engestrøms (2001 i Postholm & Moen, 2018) ekspansive læringssirkel åpner for at nettverket skal stille spørsmål ved egen praksis for å løse spenninger og konflikter. Aksjonen viser at sammensetningen av nettverket er hensiktsmessig. Det at alle ledernivåene er representert kan være med å skape autonomi og legitimitet. Innspill i aksjonen peker i retning av at etableringen av styringsgruppe har innvirket positivt, men at nettverket fortsatt mangler et tydelig mandat. Flere tok til ordet for at nettverket som gruppe må arbeide sammen for å skape en sterkere forpliktelse, da oppmøtet har vært varierende og sårbart i forbindelse med fravær. Aksjonen er i tråd med Engestrøm (2001 i Postholm & Moen, 2018), som mener at utviklingsprosessen kommer seg videre ved hjelp av historiske analyser. Planen for aksjon 2 tyder på behovet for å avklare om skolene med sine ledere virkelig vil fortsette med samarbeidet i nettverket. Et slikt behov omtales Engestrøm (2001 i Postholm & Moen, 2018) som en løsningsplan for videreutvikling. Løsningsplanen for aksjon 2 ble preget av forslaget fra skoleeier om utvidelse av nettverksstrukturen for skolene i kommunen. Coghlan og Brannick (2001 i Postholm & Moen, 2018) omtaler økonomiske og politiske bestemmelser som ytre faktorer som kan påvirke endringsarbeid.

I min refleksjon i etterkant av aksjon 1 så jeg på mulige funn som kunne tas med i mitt drøftingskapittel. Hva forteller aksjonen? Først og fremst beskriver aksjonen ståstedet og den opplevde her-og-nå-situasjonen blant lederne i nettverket. Det fremkommer av aksjonen at

mulige forutsetninger for godt samarbeid ligger i forankring og struktur. Kategorien forankring kan omhandle felles tanker og forståelser om selve hensikten med nettverket. Dette innebærer hvilken rolle nettverket skal ha, fokusområder og en klar profil. Det er viktig for fortsettelsen å avklare hva vi egentlig vil med nettverket, og at alle kan komme med sine meninger. Kategorien struktur handler om planlegging, forberedelser, møtekoreografi, metoder og evalueringer. En nøye gjennomtenkt struktur kan føre til systematikk, slik at ikke møteinnholdet blir tilfeldig og samtidig forankret i behovene til nettverket. Teorien i Engestrøms (2001 i Postholm & Moen, 2018) ekspansive læringssirkel kontekstualiserer aksjonen. Coghlan og Brannick (2001 i Postholm & Moen, 2018) mener utviklingsprosjekter må ha klare mål eller intensjoner og at de som deltar bør ha eierskap til problemstillingen. Aksjon 2 vil vise om løsningsplanen vår fungerer.

4.3.2. Aksjon 2 – Vi vet hvor vi står, men hvor vil vi?

I aksjon 2 møtte 11 ledere, men alle skolene var representert. Aksjonen var en planlagt videreføring av aksjon 1. Aksjonen hadde først og fremst til formål å avklare om skolene ville fortsette nettverkssamarbeidet. Videre skulle aksjonen beskrive innholdsdimensjonen ved samarbeidet og hvordan det kan organiseres og ledes. Aksjonen kan forstås i lys av Lewins grunnleggende modell for aksjonsforskning og Carr og Kemmis modell for endringsaktivitet i nåtidig og fremtidig ramme (Postholm & Moen, 2018). Som avtalt i aksjon 1 sendte jeg problemstillingene vi hadde planlagt i forrige aksjon til de andre lederne som forberedelser til aksjon 2. Spørsmålene var, **1)** Skal vår skole og SFO fortsette å delta i nettverket? Dersom skolene prioriterer et videre samarbeid i det lokale nettverket ønsket vi også å kartlegge **2)** hvorfor ønsker din skole og SFO å delta i dette nettverket, **3)** hva skal vi samarbeide om og **4)** på hvilken måte skal vi organisere og lede samarbeidet?

Hovedlinjene i aksjon 2 kan deles i fire på bakgrunn av spørsmålene. En viktig hovedlinje i aksjon 2 var at alle skolene ønsket at nettverket skulle bestå, til tross for forslaget fra skoleeier om utvidet nettverksstruktur. Lederne ønsket et videre samarbeid fordi nettverket oppleves som en trygg arena som kan bidra med hjelp og støtte i utfordrende saker. I tillegg til ønskes lederutvikling med ledere på samme nivå. Her ble både erfaringsdeling inspirasjonskilder benevnt som muligheter. På spørsmålet om hva vi skal samarbeide om viste det seg at lederne åpnet for et omfattende innhold og spennvidde. Mulige områder kan være kvalitetsutvikling i skole og SFO, fagfornyelsen, tilpasset opplæring, spesialundervisning, HMS, oppfølging sykemeldte, fritt skolevalg, elevenes psykososiale miljø, oppfølging av nyansatte, lederutvikling, samarbeid med eksterne og kommende høringsuttalelser. Når det gjaldt

organisering og ledelse av samarbeidet ville alle at nettverket skal fortsette med styringsgruppe og sammensetning. Planlegginga av aksjon 3 resulterte i at alle ønsket tydeligere fokus på lederrollen i et profesjonelt læringsfellesskap. Vi var enige om at aksjonen skulle handle om hvordan et profesjonsfellesskap kan påvirke den enkeltes kapasitet til å lede skoleutvikling.

På bakgrunn av aksjon 2 velger jeg å fokusere på to dimensjoner, innholds- og lederdimensjonene i arbeidet i min analyse. Aksjonen ses i sammenheng med Lewins grunnleggende modell for aksjonsforskning, som mener at endring og utvikling skal komme nedenfra og innenfra (Postholm & Moen, 2018). I vår kontekst vil lederne at nettverket skal bestå til tross for forslaget fra skoleeier om ny og utvidet samhandlingsarena. Det begrunnes ut ifra felles problemstillinger, der samarbeid kan bidra til å finne bedre og felles løsninger på disse problemstillingene. Det fremkom tydelig av aksjonen at samarbeidet skal inneholde både drifts- og utviklingsoppgaver. Carr og Kemmis modell for endringsaktivitet i nåtidig og fremtidig ramme løfter frem spenningen mellom retrospektiv forståelse og prospektiv handling (Postholm & Moen, 2018). I vår kontekst kan teorien forstås ved at alle lederne ser på og reflekterer rundt gjennomførte handlinger, for videre ta med erfaringene i fremtidig planlegging og handling. Det kan peke i retning av at samarbeid i nettverket anses som en styrking av lederfunksjonene ute på den enkelte skole.

I min refleksjon i etterkant av aksjon 2 så jeg på mulige funn som kunne tas med i mitt drøftingskapittel. Hva forteller aksjonen? Avklaringen om at alle ønsket å fortsette nettverkssamarbeidet var viktig. Nettverket har slitt over flere år med varierende oppmøte, og avgjørelsen ble nok ei positiv rettesnor for fortsettelsen av vårt arbeid. Lederperspektivet er trukket frem. Jeg ser to lederdimensjoner, behovet for lederstøtte og lederutvikling. Dette er viktige funn. De kan relateres til yrkets og profesjonens kompleksitet gjennom stadige lov- og endringskrav, med klare mål fra skoleeier om reduksjon av sykefravær og spesialundervisning, samt fokuset på fremtidens skole med fagfornyelse som et stort og viktig tema. Vi må i hvert fall sikre at samarbeidet har en innholdsmessig balanse mellom drifts- og utviklingsarbeid, i mitt drøftingskapittel omtalt som innholdsdimensjonen.

4.3.3. Aksjon 3 – Vi vet hvor vi vil – hva skjer med oss på veien?

I aksjon 3 var alle lederne tilstede. Aksjonen var en oppfølging av aksjon 2. Formålet med aksjonen var å finne faktorer som kan påvirke og styrke ledelseskapasiteten til å drive utvikling på egen skole og SFO. På samme måte som aksjon 2, forstås aksjon 3 i lys av Lewins

grunnleggende modell for aksjonsforskning og Carr og Kemmis modell for Endringsaktivitet i nåtidig og fremtidig ramme (Postholm & Moen, 2018). Som avtalt i aksjon 2 sendte jeg ut følgende spørsmål som innledning og forberedelse til aksjon 3; Hvordan kan nettverket påvirke din kapasitet til å lede utviklingsarbeid på egen skole og SFO?

Hovedlinjene i aksjon 3 var en nyansering og konkretisering av hvordan lederrollen kan utvikles og støttes gjennom samarbeid. Samarbeid og samhandling med andre ledere skaper refleksjon forståelse og dermed læring. Det skjer gjennom erfaringsdeling og diskusjoner. Videre peker aksjonen på at deltakelse i nettverk kan føre til utvikling av egen oversettelseskompetanse, trykk og driv i utviklingsarbeid og nytteverdi sett i forholdet egen skole og ledernetverket. Et interessant moment ved samarbeid er mulighetene til effektivisering av driftsoppgaver. Felles kjøreregler og rutiner for håndtering av ulike driftsoppgaver kan både styrke kvaliteten på tjenesten, samtidig som den enkelte kunne frigjøre tid. Vi var enige om å bruke siste aksjonen til gruppearbeid med konkrete arbeidsoppgaver.

På bakgrunn av aksjon 3 velger jeg å fokusere på faktorer som styrker den enkeltes lederkapasitet i min analyse. Det fremkommer i aksjonen at det å lede et utviklingsarbeid er en krevende prosess. Flere av lederne deltok i innføringen av Kunnskapsløftet, og opplevde implementeringen som kompleks. Oversettelseskompetansen kan prege arbeid med reformer. På samme måte som i aksjon 2 peker resultatet på Carr og Kemmis modell for endringsaktivitet i nåtidig og fremtidig ramme (Postholm & Moen, 2018). Spenningen mellom retrospektiv forståelse og prospektiv handling viser at erfaringer fra innføringen av K-06 resulterer i et behov for å forbedre egen forståelse og kompetanse i et fremtidsperspektiv. Det synes som det ligger en overføringsverdi i økt lederkapasitet, da kompetanseheving på ledernivået kan øke effekten på egen skole. Resultatet i aksjonen peker i retning av at profesjonsfellesskapet vårt er i en utviklingsprosess.

I min refleksjon i etterkant av aksjon 2 så jeg på mulige funn som kunne tas med i mitt drøftingskapittel. Dersom nettverket blir en arena for å diskutere driftsmessige utfordringer kan kanskje mange av disse effektiviseres for å frigjøre tid til å fokusere på utviklingsarbeid? Det er mulig å se på driftsoppgaver som kunne fordeles på skolene på sikt. Hensikten må være å utvikle vår samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring og ledelse gjennom samarbeid. Et velfungerende nettverk kan være den beste arena for refleksjon. Bør arbeidet med fagfornyelsen være et felles utviklingsprosjekt? I en hektisk hverdag kan det bli lite tid til å heve blikket. Da kan nettverket være arenaen for nettopp det, og således bli den viktigste arenaen for lederutvikling. Et viktig moment er at erfaringsdeling kan gi gode bidrag

til kompetanseutvikling på egen enhet. Aksjonen støttet våre valg og betraktninger i aksjon 2. Samarbeidet må omhandle både driftsoppgaver og utviklingsarbeid, og det styrker kapasiteten. Et samarbeid på tvers vil påvirke den enkeltes kapasitet positivt, både sett i forhold til individuell utvikling og læring som leder og kollektivt som profesjonsfelleskap. Forutsetningen for å lykkes er forankring, forpliktelse og systematisk utvikling på organisasjonsnivået over tid.

4.3.4. Aksjon 4 – Sammen om et profesjonelt læringsfelleskap i fremtiden

Den fjerde og siste aksjonen ble gjennomført på en felles fagdag for nettverket. Det var bare ett frafall denne dagen. Formålet med denne aksjonen var å omsette våre funn og resultater fra tidligere aksjoner til konkrete handlinger. Følgende oppgaver ble gitt som gruppearbeid; Etter forelesningen organiserte vi et gruppearbeid med følgende oppgaver. 1) Diskuter og kom med forslag til navn og logo. 2) Diskuter visjon og verdier. Bør vi bruke vår kommunes visjon- og verdigrunnlag, eller bør vi utarbeide eget? 3) Kom med forslag til postulater for vårt praksisfelleskap

Hovedlinjene i fjerde og siste aksjon knyttes til visjon, verdier og nettverkets rolle. En felles visjon skal tydeliggjøre nettverkets rolle. Kommunens verdigrunnlag skal gjelde oss, men nettverket bør sammen definere innholdet. Det er ønskelig at samarbeidet mellom skolene skal utvides til gjelde elever, ansatte, lokalt næringsliv og idrettslag. Det var enighet om at aksjonene hadde generert en forankringsprosess. Styringsgruppa fikk mandat til å bearbeide innspillene til neste møte i nettverket. Vi var enige om at ledernetverket måtte ferdigstille sitt interne arbeid med forankring av nettverket, før vi utvidet samarbeidet til å omfatte flere aktører.

På bakgrunn av aksjon 4 velger jeg å fokusere på nettverkets rolle i min analyse. Aksjonen peker på at vi fortsatt skal arbeide med hensikt og nettverkets rolle. Disse faktorene henger sammen med forankring. Det var en interessant aksjon. De foregående aksjonene har ikke hatt så dype refleksjoner rundt rollen til nettverket, da sett i forhold til innad- og utadrettet virksomhet. Dimensjonene rolle og hensikt kan likevel ses i sammenheng med innholdsdimensjonen. Vi har i de første aksjonene blitt enige om en innholdsmessig balanse mellom driftsoppgaver og utviklingsarbeid. Disse peker på lederbehovet. En mer utadrettet aktivitet vil sannsynligvis være med på å styrke ledernivået, både sett i forhold til skolen som samfunnsaktør og bidragsyter til et godt oppvekstmiljø.

I min avsluttende refleksjon av aksjon 4 fant jeg mulige funn til drøfting. Hvem er vi til for? Det er mange fordeler med fokus på utadrettet aktivitet og initiativ. Den utadrettede virksomheten kan knyttes til flere saker og nivå. Det er muligheter for felles uttalelser i forbindelse med saker på høring, kommunalt og nasjonalt. Det kan føre til effektiv tidsbruk og mer kvalitet og forståelse gjennom diskusjoner i et større fora. Et felles samarbeid med det lokale idrettslaget bør vurderes, da alle skolene har hatt diskusjoner med elever og foresatte om konsekvenser av tidlig satsing, og hvordan hendelser på fritiden påvirker skolemiljøet. Utadrettet virksomhet kan også dreies mot lokalt næringsliv med tanke på entreprenørskap. Andre mulige samarbeidspartnere med ekstern kompetanse i relevante saker er BUP, SMISO og UH-sektoren. Kommunalt samarbeid rettes mot PPT, barnevernstjeneste og flyktningetjenesten. Dersom et samarbeid mellom ledere har positive synergier, er det et mål å kunne legge til rette for samarbeid for både SFO, lærere og elever. Vi må sørge for planlegging og systematikk ut ifra behov i et fremtidsrettet perspektiv.

4.4. Våre funn gjennom aksjonene

Vi har sammen kommet frem til mange og interessante funn som tas med i neste kapittel. Disse kan deles i emner og dimensjoner. I drøftingen ses lederdimensjonen ut ifra lederstøtte og lederutvikling. Videre nyanseres forholdet mellom forankring og forpliktelse, og hvordan de kan utgjøre et sentralt fundament for at en gruppe av profesjoner skal bygges opp. Systematikk henger sammen med hvordan aktiviteter i et profesjonsfellesskap er organisert. I våre aksjoner fremkom et behov for en innholdsmessig balanse mellom drifts- og utviklingsoppgaver. For å visualisere og kontekstualiseres en slik oppdeling, tas Irgens modell utviklingshjul for skoler i bevegelse inn som analyseredskap. Her vektlegges kollektiv tilnærming til skoleutvikling.

4.5. Kritisk blikk på aksjoner

Kvalitative metoder prioriterer nærhet (Kleven, 2014). Min aksjonsforskning handler om å endre praksis, om å utvikle forståelsen av praksisen, og videre om å endre situasjonen som handlingene eller praksisen foregår i. Nærhet til forskningsfeltet gjennom aktivitet og deltakelse leder til selvstudier og utøvelse av *agency*, der forskning på egen praksis fører til endringer (Smith, 2016). Med et slikt teoretisk bakteppe er det viktig å rette kritiske blikk på de gjennomførte aksjoner.

Mitt første kritiske blikk rettes mot min rolle som forsker og deltaker. Selv om åpenhet har vært et viktig prinsipp for meg, kan en slik tilnærming vært med på å påvirke de andre deltakerne. Jeg har gjennom aksjonene ikke lagt skjul på min tro på profesjonsfellesskap som virkemiddel for individuell og kollektiv utvikling. Min holdning kan derfor ha påvirket mine kollegaer. De har kanskje følt en slags forpliktelse om at de skal svare slik jeg forventer? Videre ser jeg i ettertid at det å være deltakende observatør fører med seg utfordringer med å notere synspunkter underveis. Det er mulig at jeg har ikke har fått med gode betraktninger i aksjonene. Likevel er sentrale beslutninger ført videre da aksjonene bygger på hverandre i en syklisk prosess. Aksjonsforskning som metode kan ivareta svakheten med at våre aksjoner foregikk over et langt tidsrom. Den ene aksjonen leder til den neste, slik at tema og handlinger settes i kontekst. Mellom aksjonene har jeg som forsker brukt til å oppnå en nødvendig distanse til mitt partnerskap gjennom å bearbeide synspunkter i en teoretisk ramme. Det innebærer at min forforståelse som påvirker valg underveis. I denne sammenhengen er det særlig Gilje og Grimens (1993 i Nilssen, 2014) forforståelser tro og ideer og personlige opplevelser som kan prege min rolle. Jeg har også merket min manglende erfaring med denne typen aktivitet. Det har eksempelvis kommet til uttrykk underveis, da sett i forhold til spenningen mellom diskusjon og beslutning. Noen av mine kollegaer har sikkert tenkt at vi har brukt for lang tid på noen områder, eller at aksjonene har blitt for like. Jeg tenker videre at spørsmålet om deltakelse i vårt profesjonelle læringsfellesskap burde vært stilt i den første aksjonen. Aksjon 1 gav kanskje ikke skolene en reell mulighet til å diskutere deltakelse eller ikke, all den tid vi startet med vår form for ståstedsanalyse. Jeg synes også at vi burde prioritert SFO-lederne bedre. Dette gjelder særlig aksjon 2. Selv om tema har vært læringsfellesskap for ledere har nok tilnærmingen og innholdet blitt for mye rettet mot skolen. Det kan ha en sammenheng med at rektorer og fagledere har mer erfaring med å delta i denne typen prosesser, samt at flere deltar og har deltatt i rektorutdanningen og egen masterskriving. Aksjon 3 ble kanskje litt for mye repetisjon av de to første. Vi så at driftsoppgaver og utviklingsarbeid ble trukket frem som innhold på nytt, selv om det egentlig var avklart i forrige aksjon. Hensikten var å fokusere mest på lederperspektivet og hvordan samarbeid i læringsfellesskapet kan påvirke den enkelte som leder. Her ble både lederstøtte, deling og refleksjon beskrevet, faktorer som faktisk viser at profesjonssamarbeid påvirker den enkeltes kapasitet positivt.

5. Drøfting

Min ide for denne oppgaven er at samhandling mellom ledere i et profesjonsfellesskap kan tilføre økt kapasitet og gjennomføringskraft hos den enkelte leder for å drive skoleutvikling på egen skole. Jeg formulerte problemstillingen; *Hvordan utvikle profesjonelle læringsfellesskap av ledere som styrker kapasiteten til å lede utviklingsarbeid i egen enhet?*

Med bakgrunn i problemstillingen vil jeg nå anvende teori til å drøfte de funnene jeg har gjort gjennom aksjonsforskningen i eget profesjonelle læringsfellesskap. Ut ifra mitt materiale og vår prosess i ledergruppa har jeg fått synspunkter på hvorfor lederne ønsker et videre samarbeid i det profesjonelle læringsfellesskapet dersom noen sentrale forutsetninger legges til grunn. Disse er forankring, forpliktelse og systematikk. I tillegg må det være en innholdsmessig balanse mellom utvikling- og driftsoppgaver. Lederdimensjonen ser ut til å gjelde lederstøtte og muligheten for lederutvikling gjennom samarbeid.

5.1. Hvorfor skal ledere møtes i et profesjonelt læringsfellesskap?

I min problemstilling ligger en antakelse om at deltakelse i et læringsfellesskap styrker den enkeltes kapasitet. I tillegg ligger en avgrensning, som rettes mot *styrket kapasitet* i forhold til *det å lede utviklingsarbeid i egen skole og SFO*. Antakelsen må drøftes. Hvorfor skal lederne fra våre fem lokale skoler møtes for samhandling i et PLF? Det finnes verken overordnet lovverk eller kommunale bestemmelser som krever at skoleledere skal delta i denne typen samhandling. I tillegg er lederoppgavene så mange og krevende, at tiden til disposisjon for å utføre dem er knapp. Tid til ledelse påvirkes også av skolens størrelse og dermed tildelt økonomisk ledelsesressurs. Deltakelsen er frivillig, så dersom en skoleleder skal prioritere å delta i et praksisfellesskap, må samarbeidet tilføre former for positiv synergi. Lederdimensjonen må synliggjøres. Skolelederyrket er komplekst, definert av skiftende politiske og offentlige forventninger og krav (Aas & Paulsen, 2017). Påstanden om kompleksitet styrkes i grunnlagsdokumentene for rektorutdanningen som omtaler lederansvaret som altomfattende (Utdanningsdirektoratet, 2015). Jeg beskrev innledningsvis at det å være skoleleder er en balansekunst. Oppgavene består av administrasjon og drift, samtidig som vi er pålagt et stadig større ansvar i å lede lærernes læring og utvikling. Utfordringen er å finne balansen med et stadig økende trykk utenfra som følge av internasjonalisering og konsekvensene av utbredte masterideer. For å sikre balansen i et krevende skolefelt foreslår Irgens (2016) at ledere må være i stand til å anvende og kombinere ulike måter og tilnærme seg,

fortolke og håndtere virkeligheten. Gjennom våre aksjoner mener jeg å se to tydelige lederdimensjoner som kan styrkes i læringsfellesskapet, lederstøtte og lederutvikling.

Lederstøtte fremkom som hjelp og støtte i utfordrende saker, samt samarbeid for felles løsninger på felles problemstillinger. Samarbeid gir effekt. En positiv synergieffekt kan ses ut i fra at gruppens resultat blir bedre, enn dersom den enkelte hadde arbeidet alene (Irgens, 2012). Her er flere muligheter. I forhold til driftsoppgaver kan skolene benytte seg av hverandres styrker, både på møter i praksisfellesskapet og utenom møter. Det kan dreie seg om rutiner og saksbehandling i forbindelse med driftsoppgaver som fritt skolevalg, skoleskyss, lønnsfastsettelse osv. Det er også mulig å involvere andre ressurspersoner på skolene, som merkantile ressurser til å utføre driftsoppgaver på tvers. Et slikt samarbeid kan føre til effektivisering og dermed frigjøre tid. Frigjort tid kan kanaliseres til mer pedagogisk aktivitet. Sett i forhold til Robinson (2016) er effektivisering gjennom å benytte hverandres styrker og kompetanser en måte å bruke ressurser strategisk på (Robinson, 2016). Behovet for lederstøtte handler også om vanskelige saker, gjerne personalsaker, økonomiske prioriteringer, arbeid med sykefravær eller knyttet til elevenes psykososiale miljø. I aksjon 2 kom det frem at ledelse kan bli ensomt, og det å ha ledere, på samme nivå i organisasjonen som man kan sparre med, søke råd og støtte hos, er den beste form for støtte vi ledere kan ha. Jeg mener at behovet for lederstøtte kan ses i lys av NPM og accountability som masteride. Skoleledere og da særlig rektor, er forpliktet til å gi innsyn, gjøre rede for, begrunne og forklare ovenfor eksterne autoriteter hvordan myndigheten og mandatet er ivaretatt, hvordan ressurser er blitt anvendt, og hvilke resultater som er oppnådd (Røvik & Pettersen, 2015). Målstyringen og kravene til måloppnåelse tydeliggjøres gjennom krav fra skoleeier som reduksjon i sykefravær og månedlige økonomirapporteringer. Lederstøtte kan i denne sammenhengen være erfaringsdelinger om tiltak for å redusere sykefravær eller periodisering av budsjett. Vi ser de samme kravene i forbindelse med nasjonale prøver som et element i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (Røvik & Pettersen, 2015). Det nasjonale systemet kan forstås ut ifra kvalitet som masteride.

Behovet for, og ikke minst motivasjonen til lederutvikling, er den andre lederdimensjonen jeg mener å se som resultat av vårt aksjonsarbeid. Jeg har fått synspunkter på at samhandling gir inspirasjon og faglig påfyll, åpner for erfaringsdeling, utvikler refleksjon og læring. Jeg tror denne dimensjonen handler om trykket i skolefeltet med forventninger, krav og kompleksitet jf. masterideene. Vi tilhører en sektor i endring. Det pekes i en retning av som vil kreve relativt dyptgående adferdsendringer og behov for generering av en mer innovativ og

samarbeidsorientert ledelse (Aas & Paulsen, 2017). Samhandling i et læringsfellesskap innebærer et sosiokulturelt perspektiv på læring. Kunnskapen lever gjennom aktørens handlinger, den omformes og rekonstrueres når den inngår i både individets og fellesskapets aktiviteter (Aas, 2012). Det er mye teori og forskning på lærere og lærende nettverk, men det er relevant å overføre denne kunnskapen til ledere i profesjonelle læringsfellesskap. Furu og Lund (2015) har beskrevet to tradisjoner som knyttes til nettverk som strategi for skoleutvikling. Den ene bygger på lærersamarbeid som betingelse og grunnlag for god skoleutvikling, mens den andre er relatert til læreren som forsker i sin egen praksis (ibid). Liberman og Wood (2004 i Furu & Lund, 2015) forklarer at økt bruk av nettverk mellom lærere og skoler handler om et skifte i hvordan profesjonell utvikling har skjedd, fra passive mottakere av ferdigpakket ekspertkunnskap, har nettverk som strategi tiltatt fordi det åpner for å dele erfaringer mellom deltakerne. Blossing et.al. (2012 i Furu & Lund, 2015) viser til reformprosesser i England, og peker på at nettverk kan styrke skolens evne til å redegjøre for egen praksis og dermed også kunne bidra til kunnskapsspredning om skolers utvikling. Alle disse bidragene er etter min mening overførbare til dimensjonen lederutvikling. Dersom jeg bytter ut *lærer* med *skoleleder* i disse tradisjonene og retningene, vil det føre til gode begrunnelser for deltakelse i læringsfellesskap. Ledersamarbeid og ledere som forskere på egen praksis skaper et godt grunnlag for skoleutvikling. Det er mulig å kople eksempelvis arbeid med læreplaner og det desentraliserte ansvaret for implementering i organisasjonen, til dimensjonen lederutvikling og profesjonalisering. Hvis mitt resonnement om overføringsverdi fra lærende nettverk blant lærere og til lederutvikling er gyldig, vil vårt samarbeid være innenfor Bolams definisjon av et profesjonelt læringsfellesskap, «et fellesskap som har til hensikt å fremme og opprettholde kollektiv profesjonslæring til beste for elevenes læring» (Bolam et.al, 2005 i Helstad, 2012 s. 229). Den enkelte skoleleder skal rette sin aktivitet til beste for elevenes læring. Fra et lederperspektiv kan definisjonen av PLF utvides til også å gjelde lederes og læreres læring. Et slikt syn er i tråd med Robinsons (2016) elevsentrert skoleledelse, og hva skoleledelsen kan gjøre for å utvikle en felles og læringsfremmende skolekultur og en kollektiv profesjonalitet i personalet. Hun mener at viktige oppgaver for skolens ledelse er å sette mål, bruke ressurser strategisk og lede lærernes læring og utvikling. Oppgavene knytter hun til tre lederferdigheter, å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer og å bygge tillitsrelasjoner (Robinson, 2016). I vårt PLF kan Robinsons lederoppgaver- og ferdigheter operasjonaliseres. Det finnes likevel kritiske faktorer. Liberman og McLaughlins (1992 i Furu & Lund, 2015) peker på utfordringer knyttet til nettverksstrategi. De spør blant annet hvordan aktiviteter i et nettverk kommer elevene til gode og ikke forblir i nettverket? (Furu & Lund, 2015). En slik

kritisk tilnærming er overførbar til vårt PLF. Vi må sikre at våre kollektive aktiviteter gir positive synergieffekter på den enkelte skole. I min kontekst dreier effekten seg om styrket lederkapasitet, og det handler om overføringskvalitet. Jeg skal i 5.3 nyansere overføringer ved hjelp av det translasjonsteoretiske perspektivet. Jeg har nå pekt på lederdimensjonene ved et PLF. Perspektivet åpner for ledelse som distribuert aktivitet. Stortingsmeldingene Tid for læring (Meld. St. 19 (2009-2010), 2010) og Motivasjon – Mestring – Muligheter (Meld. St. 22 (2010 – 2011), 2011) kontekstualiserer PLF gjennom den lærende skolen, der alle er ansvarlige, og ledelse er distribuert. Etter mitt syn fundamenteres et distribuert ledelsesperspektiv på en positiv tilnærming gjennom anerkjennelse av pedagogiske profesjonsutøvere. Anerkjennelse som verdi kan også nyanseres både som verdsettende og samskapende.

Jeg har i denne delen drøftet og argumentert hvorfor ledere skal samhandle i et PLF. Lederne skal møtes for å utvikle sin kapasitet til å lede arbeidet på den skolen de er ledere for. Samhandlingen økes den enkeltes kapasitet, både ut ifra lederstøtte og lederutvikling. Styringsdokumenter, teorier og forskning peker på og åpner muligheter for en slik retning. PLF har flere fellestrekk med teorien lærende organisasjoner, dermed kontekstualiseres PLF som overføringsverdi til egen skole og SFO. I det følgende skal jeg drøfte hvordan et PLF kan utvikles, og jeg nyanserer bildet ved hjelp av forskningsfunn.

5.2. Hvordan bygge opp og utvikle et profesjonelle læringsfelleskap?

Jeg argumenterte i 5.1 for at samhandling i PLF styrker lederrollen, både i form av lederstøtte og lederutvikling. I dette kapitlet drøfter jeg hvordan et PLF kan bygges opp og utvikles. Våre synspunkter i aksjonene peker i retning av at vårt samarbeid i nettverket preges av mangelen på noen sentrale forutsetninger. Disse er forankring, forpliktelse og systematikk.

Black-Hawkins (2008 i Furu & Lund, 2015) analyse av nettverk som utviklingsstrategi reiser tre spørsmål, hvem deltar, hva er hensikten, og hvordan er aktivitetene organisert? Jeg tenker at spørsmålene kontekstualiserer deler av våre funn om forpliktelse og forankring, innhold og struktur, viktige forutsetninger for samhandling i PLF. Samarbeidet mellom våre skoler har vart over flere år. Det har ikke vært tatt opp til diskusjon om hvem som skal være med i samarbeidet, hensikten og nettverkets organisering. På en måte kan vi si at vi har operert ut ifra en taus, men bindende og moralsk kontrakt. (Jacobsen, 2016). I planleggingen av Aksjon 2 ble den enkelte skole nødt til å ta stilling til spørsmålet om deltakelse. Svarene tydeliggjorde at alle lederne ønsket å delta i fellesskapet, selv om skoleeier hadde varslet en utvidelse og en formalisering

av nettverksstrukturen i kommunen. I forhold til Black-Hawkins første spørsmål om hvem som skal delta i nettverket, gav aksjon 2 et klart svar. Det kan diskuteres om ikke vi burde innledet vårt aksjonsarbeid med ei slik avklaring, men vi valgte å definere her-og-nå-situasjonen til nettverket i aksjon 1. Vi er likevel inne på sentrale momenter knyttet til våre funn og synspunkter på forutsetninger for samarbeid, nemlig forpliktelse og forankring. Jeg tror ei avklaring fra skolene om deltakelse var helt nødvendig for vårt samarbeid, det skapte første form for forpliktelse. Kontrakten var ikke lengre taus og bindende, den ble uttalt, formalisert og verdsatt. Sett i forhold til Elkjærs veier til organisatorisk læring, vektlegger den andre veien til læring deltakelse i praksisfellesskaper (Elkjær, 2004 i Irgens, 2016). Dette knyttes til et konstruktivistisk syn på læring, som vektlegger det sosiale, hvordan læring skjer når individer samhandler i og med sine sosiale og fysiske miljøer. Læring er altså mer enn kognitive prosesser. Læringen er en situert konstruksjonsprosess som må forstås ut fra den kulturelle og sosiale kontekst den skjer i, dermed er relasjoner viktig (Elkjær, 2004 i Irgens, 2016). Den tredje veien beskriver blant annet forpliktende engasjement, emosjoner og sosiale verdener (Elkjær, 2004 i Irgens, 2016). Den positive oppslutningen om å delta i samarbeidet kan relateres til både sosiale og faglige verdier. Samarbeidskulturen i vårt PLF ble i aksjonene karakterisert som en styrke, «vi er en godt sammensatt gruppe med ulike kvaliteter og bidrag». Beskrivelsen bekrefter Stolls (2006 i Aas, 2012) kjennetegn på skoler med positive kulturer for samarbeid, tillit, respekt og støtte blant medlemmene. I en gruppe der medlemmene føler trygghet er nok terskelen for å ta opp komplekse saker lavere, enn i større fora, lik forslaget fra skoleeier. Med komplekse saker mener jeg både drifts- og utviklingsoppgaver. Videre skaper opplevelser av trygghet i en gruppe verdien tillit. Robinson (2016) mener at en essensiell lederferdighet er å bygge tillitsrelasjoner. Jeg tenker at for skoleledere gjelder ikke bare denne ferdigheten elever, foresatte og ansatte, men også til kollegaer på samme nivå. Jeg tror samtidig at synspunktene på den positive oppslutningen om deltakelse også beviser mulighetene for samhandling mellom de enkelte nivåene mellom skolene. Det er pr i dag få arenaer for rektorer, fagledere og SFO-ledere på tvers av sine roller skolene, så beslutningen om deltakelse er et uttrykk for et behov for at ledere møtes på tvers av skoler. I aksjon 2 kom det forslag om å dele deler av møtene, der SFO-ledere, fagledere og rektorer møtes hver for seg. Forslaget er relevant, særlig ut ifra prinsippet om effektive møter og tilpasset innhold.

Avklaringen om å delta i nettverket fører med seg en klar forpliktelse, både individuelt for den enkelte leder, internt på den enkelte skole og utad ovenfor de andre skolene. Dette leder drøftingen frem mot Black-Hawkins (2008 i Furu & Lund, 2015) spørsmål om hensikten med

samarbeidet. Hensikt kan i min kontekst forstås ut ifra funnet om manglende forankring. Jeg påstår at vårt arbeid med aksjonene har bidratt til en forankringsprosess. Aksjonsforskningens metode og grunnide er utviklingsdialog (Tiller, 2004). «Dialog antyder betydningen av de personlige møtene, de konkrete samtalene og de felles anstrengelser for å konstruere en ny og bedre praksis» (Tiller, 2004 s. 25). Forankring handler i min kontekst om at ledere skal bygge et fundament for samarbeid i sitt PLF. Prosessen skal lede til etableringen av en robust støttestruktur for kollektiv kunnskapsutvikling, og for å bidra til et kunnskapsdriv i skolen som organisasjon (Aas, 2012). Aksjon 4 nyanserer vår konstruksjon. Vi valgte å bruke tid på arbeid med visjon, verdier, roller og mandat. Forslaget til visjon «KVAL - Kunnskap, vekst, ansvar og ledelse» beskriver både retning og en omforent forståelse av vårt PLF. Postulatene «Samarbeidet skal være en refleksjonsarena for lederne på skolene», «Sammen skal vi støtte hverandre, bidra til faglig påfyll og gi veiledning», og «Alle har en forpliktelse for å komme forberedt til disse møtene» ble nedskrevet som forslag. De tydeliggjør forventningene og dermed ansvaret vi legger på hverandre. Profesjonsutøvere som deltar i ulike former for kollektive læringsfellesskap ser ut til å dele sentrale normer og verdier, de fører reflekterte dialoger, fokuserer på samarbeid og avprivatiserer praksis gjennom å bringe sine erfaringer ut i offentligheten (Aas, 2012). Det er grunn til å tro at arbeidet med aksjonene har medført verdifull innsikt innenfor organisatorisk læring. Med støtte i Dodgson (1993 i Irgens, 2016), uttaler Irgens at lærende organisasjoner har utformet strukturer og strategier for bevisst å forbedre sin evne til organisatorisk læring. Dette viser at våre funn omkring forpliktelse og forankring danner et viktig fundament i oppbyggingen av vårt PLF og forståelsen av rollen.

Prosjektet føres nå videre til utvikling av et PLF. Hargreaves og Shirley bruker begrepet bærekraftig ledelse om en av de viktigste forutsetninger for vellykkete utviklingsprosjekter og skolereformer. Reformmiljø må legge forholdene til rette så lederne ikke bare formidler pålegg utenfra, men har kapasitet og fleksibilitet til selv å gjennomføre forandringer (Hargreaves & Shirley, 2009). I min kontekst kan det peke i retning av overføringsverdi mellom et PLF av ledere til egen skole. Jeg har drøftet og sammenlignet aktivitet i et PLF med lærende nettverk og lærende organisasjoner. I egen skole skal den enkelte leder og sitt lederteam sørge for å utvikle en felles og læringsfremmende skolekultur og en kollektiv profesjonalitet blant skolens personale (Robinson, 2016). Et PLF av skoleledere på tvers av skoler, lik vårt, skal og bør ha samme intensjon. Et PLF kan avgrenses til en gruppe innenfor samme kontekst. Elkjær (2004 i Irgens, 2016) beskriver en sosial verden som en gruppe som deler et forpliktende engasjement til bestemte aktiviteter, som har tilgang til felles ressurser for å nå sine mål, og som bygger på

en felles ideologi for hvordan de skal gå frem for å få løst sine oppgaver. For et PLF av skoleledere er god skoleutvikling bestemt aktivitet. Kollektivet i seg selv er menneskelige ressurser, men vi har også tilgang på eksterne ressurser i UH-sektoren, kommunale støtteenheter, lokale aktører og digitale plattformer til felles lagringsplass. Tid til samhandling kan anses som en felles ressurs, men den kan også ha motsatt effekt. Dersom aktivitetene i et PLF ikke knyttes til en felles kontekst med læring og utvikling som positive synergier, er en naturlig konsekvens at deltakere ikke prioriterer å delta. Min studie og analysen av funn tydeliggjør behovet for systematikk, nok en sentral forutsetning for samarbeid. «Nettverk handler om å etablere strukturer og arbeidsformer lokalt som bidrar til å forbedre praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Funnet svarer på Black-Hawkins (2008 i Furu & Lund, 2015) analyse av nettverk som utviklingsstrategi tredje spørsmål om hvordan er aktivitetene organisert. Våre refleksjoner og påfølgende handlinger gav oss selv føringer. Etableringen av styringsgruppe høsten 2017 ble trukket frem som en positiv faktor. Styringsgruppa er sammensatt av både rektor, fagleder og SFO-leder. Fordelen med denne formen for tverrfaglighet er at alle tre lederrollene representeres. En positiv konsekvens er dermed gruppes legitimitet. En viktig begrunnelse for nettverksdoktrinen er at bred deltakelse fra mange partnere gir mange en eierfølelse til det som skal implementeres. På denne måten øker også legitimiteten og sannsynligheten for å lykkes med implementeringsarbeidet (Røvik, Eilertsen & Lund, 2015). Jeg undrer på hvorfor ikke vi har etablert styringsgruppe tidligere. Det kan virke som at vi ledere har glemt ledelse av oss selv. Styringsgruppa sitt arbeid har bidratt til struktur og mer systematikk i vårt PLF. Det er etablert felles lagringsområde på egen digital plattform. Tema for møtene med forberedelsesoppgaver og sakliste sendes ut i forkant av hvert møte. Møtene for skoleåret ble datofestet tidlig. Referat skrives direkte inn i lagringsområdet. Vi er i gang med systematisk tilnærming, men vi trenger mer øving på å lære sammen. Det sosiokulturelle perspektivet på læring bidrar til forståelse av slike prosesser. Det å lære innebærer å bli en deltaker i eksisterende praksiser, der erfaringer formidles gjennom tilgjengelige intellektuelle og fysiske redskaper. Disse redskapene er kollektive, og ved å ta dem i bruk lærer vi å tenke og handle innenfor det sosiale og kulturelle fellesskapet vi inngår i. Kunnskapen lever gjennom aktørenes handlinger, den omformes og rekonstrueres når den inngår i både individets og fellesskapets aktiviteter (Aas, 2012). Vår tilnærming peker i retning av en distribuert ledelsesforståelse. Distribuert ledelse er å se på ledelse som aktivitet og samhandling (Møller, 2015). Spillane (2005 i Irgens, 2016) mener at denne ledelsestilnærmingen anses som distribuert praksis, som et resultat av at flere ideer møtes, og det er en praksis som skapes av flere mennesker i samhandling. Hargreaves (2005 i Irgens,

2016) går enda lengre enn Spillane, og mener at det er behov for en mer distribuert forståelse av ledelse, som en praksis der lederskap spres gjennom organisasjonen.

Jeg har i dette kapitlet drøftet hvordan et PLF kan bygges og utvikles i lys av våre empiriske funn. Sentralt i byggingen har vært forpliktelse og forankring. Utvikling skjer ut ifra aktørens rolle og medvirkning. Til det kreves systematikk i forhold til innhold og felles kontekst. Våre aksjoner viste behovet for en innholdsmessig balanse mellom drifts- og utviklingsoppgaver. Jeg vil i 5.3 diskutere hvordan diskusjoner og utviklingsdialoger kan være medkonstruktører i for ledelse av utviklingsarbeid i et PLF av ledere (Aas, 2012). Mitt neste kapittel skal undersøke hva som kan skje når ledere setter seg selv i bevegelse.

5.3. Et profesjonelt lærende fellesskap - med ledere i bevegelse?

Ethvert profesjonelt læringsfellesskap er unikt. Med det mener jeg at alle deltakere preger kollektivet med sine erfaringer, forforståelser, kompetanser og egenskaper. I min studie har jeg pekt på kjennetegn ved lærende organisasjoner og lærende nettverk som er overførbare til forståelsen av et PLF. Pedler (1991 i Irgens, 2016) hevder at lærende organisasjoner er organisasjoner som tilrettelegger læring for alle sine medlemmer, slik at organisasjonen kontinuerlig transformerer seg selv. Senge (1990 i Irgens, 2016) mener at lærende organisasjoner kjennetegnes ved at ledere og ansatte kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape de resultatene de trakter etter. Teoriene beskriver altså en idealtilstand for en organisasjon, eller et PLF. Målet i denne konteksten er at vårt PLF utvikler en evne og kollektiv kapasitet til transformasjon for å imøtekomme komplekse krav og forventninger i fremtidens skole. I min drøfting benyttes en tilpasset modell av Irgens (2010) utviklingshjul for skoler i bevegelse, oversatt til vår lederkontekst. Modellen blir et hjelpemiddel til å analysere og forstå hvordan ledere i et PLF kan styrke sin kapasitet til å drive skoleutvikling på egen skole.

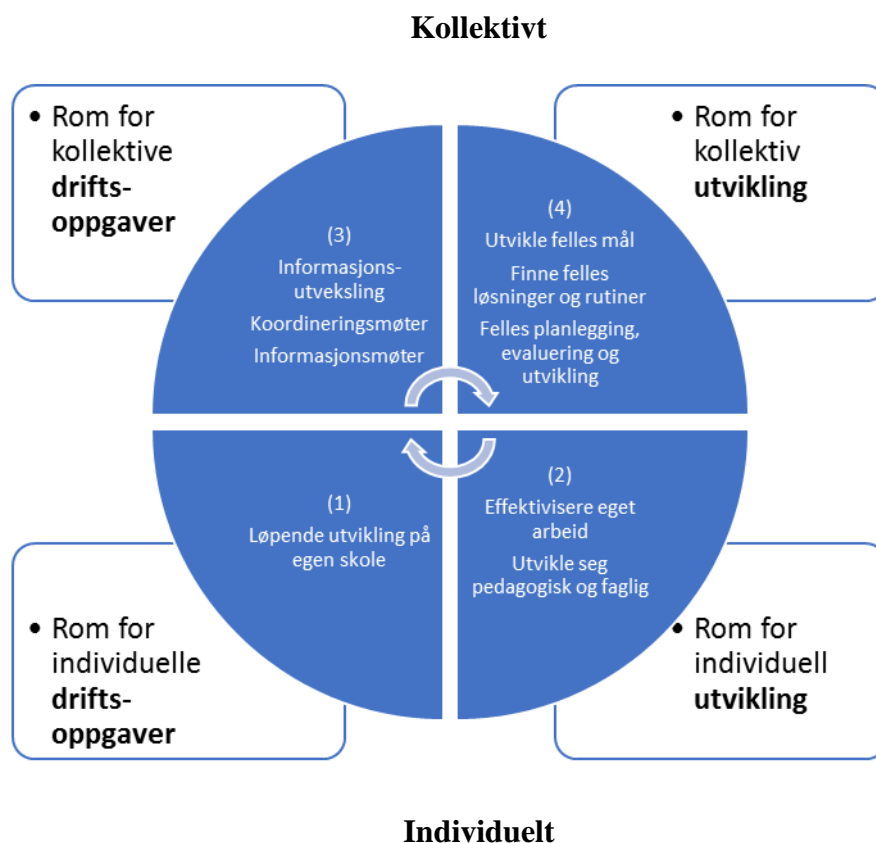


Fig. 5.1 Irgens utviklingshjul for skoler i bevegelse (Egen tilpasning)

Hjulet er delt i fire rom. Rom 1 har et kortsiktig driftsperspektiv. Rom 2 omfatter egenutvikling. Irgens (2010) mener at rommene 1 og 2 ikke er tilstrekkelig, da mye av innholdet i skolen krever kollektive prosesser og løsninger (Irgens, 2010). Logikken bak rommene 3 og 4 er å ivareta den enkelte lærers elevrettede arbeid og forstås i relasjonen til personalets kollektive orientering. «Gode skoler krever derfor lærere som har kompetanse i alle de fire rommene, og skoleledere som evner å tilrettelegge for og følge opp lærernes arbeid også utenom deres løpende undervisningsorienterte arbeid i det individuelle rommet» (Irgens, 2010). Jeg overfører logikken til Irgens (2010) til et PLF for ledere. Jeg vil i det følgende fokusere på rommene 3 og 4, men med hovedvekt på rom 4 og lederperspektivet.

Et tydelig funn i aksjonene var lederne ønsker om og behov for en innholdsmessig balanse mellom drifts- og utviklingsoppgaver. Drift kan ses på som løpende oppgaver, mens utvikling er å arbeide med å skape noe nytt i et langsiktig utviklingsperspektiv (Irgens, 2010). Utfordringen for skoleledere er å finne balansen mellom disse. I rom 3 ivaretas drifts- og administrasjonsoppgaver som er felles for skolene. Det gjelder å finne felles løsninger. Her kan oppgaver av rutinemessige og administrativ karakter legges inn som faste aktiviteter i møteplanen. Tema som lederne ønsker drøftet i PLF spilles inn via styringsgruppa. Møteplan ivaretar systematikk. Rom 4 visualiserer en arena for muligheter til skoleutvikling, som kan

anses som støttestruktur (Irgens, 2010), eller nettverk som strategi for skoleutvikling (Furu & Lund, 2015). Furu og Lund (2015) har beskrevet tradisjoner som knyttes til nettverk som strategi for skoleutvikling. Den ene bygger på lærersamarbeid som betingelse og grunnlag for god skoleutvikling, mens den andre er relatert til læreren som forsker i sin egen praksis (Furu & Lund, 2015). Begreper som lærende fellesskap (Street og Temperly 2005 i Furu & Lund, 2015), praksisfellesskaper (Wenger 1998 i Furu & Lund, 2015) og skolen som lærende organisasjon og kollegaveiledning (Hargreaves, 2003 i Furu & Lund, 2015) er eksempler på nye retninger og forståelser av hvordan ulike praksiser blir gjenstand for god læring mellom lærere. Elliot (1991 i Furu & Lund, 2015) var opptatt av at fornying av praksis lykkes best når lærerne systematisk utforsker sin praksis gjennom kollektive anstrengelser lærere. Med bakgrunn i min problemstilling kan et svar være at den enkelte leders kapasitet styrkes gjennom et PLF av ledere som utforsker egen praksis. Jeg har argumentert for at et sosiokulturelt perspektiv på læring bidrar til forståelse av slike prosesser. Forståelsen nyanseres ut ifra et konstruktivistisk syn på læring, som vektlegger hvordan læring skjer når individer samhandler i og med sine sosiale og fysiske miljøer. Målet for deltakelsen i rom 4 er læring og utvikling. Dialog og refleksjon peker i retning av Engstrøms (1987) aktivitetsteori, som studerer aktivitet som utspilles når en gruppe mennesker forsøker å forandre et felles objekt (Aas, 2012). I vår lokale kontekst er fagfornyelsen et mulig tema for felles skoleutvikling. Fagfornyelsen har til hensikt å fornye læreplanene ved å gjøre dem mer relevante for fremtiden. Fagene skal få mer relevant innhold, tydeligere prioriteringer og sammenhengen mellom fagene skal bli bedre. Fagfornyelsen har tre prioriterte områder, dybdelæring, tverrfaglige tema og kjerneelementer i fag (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Jeg bruker i min kontekst fagfornyelsen som eksempel, men innhold og kollektiv tilnærming i rom 4 kan overføres til skoleutvikling av generell karakter. Hva kjennetegner egentlig læringen til profesjonsutøvere i rom 4?

Engestrøm (2001 i Aas, 2012) bruker begrepet ekspansiv læring, som forklarer at endring av praksis skjer gjennom en spørrende, kritisk og motsetningsfylt gransking av eksisterende praksis. Aas peker på begrep som mediering og medierende verktøy for å forstå hvordan mennesker i en gruppe søker etter endring på et felles objekt. Et eksempel på et medierende verktøy er språket. Hun viser til Vygotsky (1978 i Aas, 2012) som betraktet språket som det mest betydningsfulle medierende verktøyet. For å belyse dette nærmere støtter Aas seg til Wells (2007 i Aas, 2012), som hevder at diskusjoner kan mediere handling på tre ulike måter. Det ene er at deltakerne kan skape en utvidet og felles forståelse gjennom å dele og sammenligne sine personlige oppfatninger, evalueringer og intensjoner. På denne måten fungerer diskusjonene

som medkonstruktør av en verden deltakerne forsøker å forstå og muligens forbedre sine handlinger gjennom nye handlingsvalg. For det andre forklarer Aas at dersom en rektor initierer en diskusjon, rettes lærernes oppmerksomhet mot det felles objektet, som kan føre til at lærernes profesjonalitet, deres faglige kompetanse og interesser utfordres og videreutvikles. For det tredje kan diskusjoner tilrettelegge for fysiske handlinger, som skal sikre at deltakerne arbeider mot det samme målet og koordinere deres individuelle handlinger (Aas, 2012). Jeg har nå argumentert for at PLF kan være en arena der ideer bearbeides og forstås gjennom ekspansive læringsprosesser. Røvik (2015) foreslår et alternativ teoretisk perspektiv på kunnskapsoverføring og implementering av reformideer i skolen. Sentralt i min kontekst er ytre faktorer som påvirker skolefeltet. Reformideer og reformaktivitet er ideer om hvordan norske skoler bør organiseres, ledes og styres. De forteller også hvordan den pedagogiske kjernevirksomheten bør utføres (Røvik, 2015). Hva skjer når ulike reformideer skal tas inn og tas i bruk i skolen? I følge Røvik (2015) er implementering av reformer vanskelig.

Det translasjonsteoretiske perspektivet retter oppmerksomheten mot måten praksiser og ideer spres på mellom organisasjoner på ulike steder og med ulike aktørgrupper, teknologier, oppgaver og kulturer (Røvik, 2015). Når nye ideer finner veien inn i en organisasjon oppstår spørsmål om den nye kunnskapen og praksisen skal erstatte en eller flere av de eksisterende praksiser, om den skal integreres eller flettes inn med de eksisterende, eller om den skal komme i tillegg uten å direkte berøre eksisterende praksiser (Røvik, 2015). I en oversettelsesprosess må oversetteren ha gode kunnskaper om de kontekstene ideene hentes fra, og om mottakerorganisasjonen og de etablerte praksisene der. Dette handler om den kompetansen en eller flere personer besitter for å kunne «oversette-fra-noe», dekontekstualisering, og den kompetansen de må inneha for å «oversette-til-noe», kontekstualisering. Røvik omtaler dette som en viktig del av aktørenes translasjonskompetanse (Røvik, 2015). Jeg foreslår at ledere i et PLF på tvers av skoler kan fungere som en oversettelsesarena. Det er likevel grunn til å stille noen kritiske spørsmål. Hva skjer dersom ledere på tvers av skoler dekontekstualiserer en reform eller ide, og kontekstualiserer ideen til i sitt læringsfelleskap? Oversettelsen må nødvendigvis også gjøres på den enkelte skole som oversettelsesarena, og det får konsekvenser. Røvik omtaler dette som oversettelseskjeder, da flere aktører setter sitt preg på sirkulerende ideer (Røvik, 2015). Hva skjer dersom den interne dekontekstualiseringen på den enkelte skole ikke står i samsvar med ledernes oppfatning, forståelse og legitimitet? Faren er at skolen går i gang med en prosess som er så lederstyrt at reell medvirkning og samskaping ikke realiseres. Konsekvensene kan være et kollegium av lærere uten eierskap eller forståelse av en reformide,

og implementering skjer i liten grad. Sannsynligheten for få praksisendringer i klasserommet kan bli resultatet. Det er også en mulighet for at oversettelsene på skolene tar ulike retninger på bakgrunn av skolekulturer og miljø. Ved kunnskapsoverføringer i skolesektoren refererer begrepet oversettelsesmodus til den hensikt eller ambisjon som ligger bak overføringen (Røvik, 2015). En reproduserende modus har ambisjon om å gjenskape en praksis og har kopiering som oversettelsesregel. Det modifierende modus fører med seg oversettelsesreglene addering og fratrekking. Her ønskes en gjenskaping av andre praksiser for å oppnå gode resultater, men andre praksiser og ideer må tilpasses egen virksomhet. Det radikale modus tar i bruk andre praksiser som inspirasjonskilder for å utvikle egne løsninger. Oversettelsesregelen er omvandling (Røvik, 2015). Det translasjonsteoretiske perspektivet synliggjør kompleksiteten av reformarbeid i skolen. Jeg tenker det likevel er i eie av en teoretisk ramme som kan styrke aktørene i skolefeltet. Det translasjonsteoretiske perspektivet gir ledere både en mulighet til å bearbeide og sette sitt preg på ideene og forhåpentligvis forstå dem. Et slikt utgangspunkt vil gjøre det lettere å lede oversettelsesprosesser, både i et PLF av ledere og på egen skole. Idespredning skjer som følge av at alle aktører som mottar og forholder seg aktivt til ideen, tilfører ny spredningskraft (Røvik, 2015). Spredningskraften kan hentes gjennom ledelse som distribuert aktivitet. Her inngår medskapning og samskaping gjennom verdsettelse av den enkelte aktør. Et profesjonelt læringsfelleskap av ledere kan utgjøre en forskjell.

Jeg avslutter kapitlet med et lite kontekstualisert eksperiment fra en skoleleder som tenker å spre ideen om fagfornyelsen til mine arenaer. Et av fagfornyelsens hovedområder er dybdelæring. Utdanningsdirektoratet (2017) har definert begrepet¹. Hva skjer dersom elevperspektivet i Udirs beskrivelse av dybdelæringsbegrepet erstattes med skolelederperspektivet? Eksperimentet leder til utsagn som kan peke i retning av skoleledelse i et fremtidsperspektiv. Min omskriving, eller oversettelse i denne sammenhengen blir som følger; «Skolelederne skal lære å lære og bygge kompetanse over tid. Dybdelæring innebærer at lederne gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger. Dette innebærer at de ser hvordan enkeltdele av det de lærer på en arena kan utgjøre en helhet, og hvordan dette kan overføres til egen skolekontekst. Dybdelæring dreier seg om både kvaliteten på

¹ Elevene skal lære å lære og bygge kompetanse over tid. Dybdelæring innebærer at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger. Dette innebærer at de ser hvordan enkeltdele av det de lærer i et fag kan utgjøre en helhet, og hvordan dette kan overføres til andre fag og sammenhenger. Dybdelæring dreier seg om både kvaliteten på læringsprosessen og elevenes læringsutbytte. All læring bør sees i en større sammenheng og elevene må utvikle både bredde og dybde for å få en helhetlig forståelse av et fag eller et fagfelt. For at dybdelæring skal kunne skje er det viktig at kompleksiteten i det elevene skal lære økes gradvis, og at det prioriteres hva det skal arbeides med.

læringsprosessen og ledernes læringsutbytte. All læring bør sees i en større sammenheng, og skolelederne må utvikle både bredde og dybde for å få en helhetlig forståelse av skolefeltet. For at dybdelæring skal kunne skje er det viktig at kompleksiteten i det lederne skal lære økes gradvis, og at det prioriteres hva det skal arbeides med». Nye læreplaner vil først være klare for elevene høsten 2020. Det gjelder å bruke de neste to årene hensiktsmessig.

6. Avslutning

April 2018 møttes 16 ledere fra fem skoler. De diskuterte visjonen (Kunnskap – Vekst – Ansvar – Ledelse) og sin felles retning for sitt profesjonelle læringsfellesskap, og hva samarbeidet for det neste skoleåret skal inneholde.

Jeg er i ferd med å avslutte min masteroppgave, både alene som distansert aksjonsforsker, men ikke minst som *Sokratisk klegg* med nærhet til mine aksjonslærende kollegaer. Ideen om utvikling av vårt læringsfellesskap har vært en motiverende og lærerik reise på tvers av våre skoler. Jeg har gjennom hele min studie vært klar over min overbevisning om styrken og potensialet som ligger i profesjonelle læringsfellesskap. Det handler om å forene krefter ut ifra en felles forståelse om det å være leder i skolen. Min forforståelse og erfaring har preget våre aksjoner i nettverket og anvendelsen av litteratur. Jeg har fått synspunkter og satt søkelys på noen viktige utfordringer som ligger i denne type samarbeid og samhandling på tvers av skoler.

Jeg har forsøkt å vise hvordan en sterk og samlet ledergruppe ved å ta grep innenfor forankring, forpliktelse og systematikk kan snu slike utfordringer, nettopp for å øke individuell og kollektiv kapasitet, hele tiden med kompetanseutvikling og elevenes læring i fokus. Aas (2012) mener at betydningen av PLF for lærere knyttes til to sentrale hypoteser. I min kontekst overføres betydningen til ledere, men følger samme logikk. Den første hypotesen blir da at læring er situert og forankret i den daglige virksomheten der **ledernes** kollektive refleksjon over egen praksis er sentral. Den andre hypotesen går i min sammenheng ut på at **ledere** som deltar i slike fellesskap vil styrke sin profesjonelle kompetanse, som igjen kan innebære en positiv betydning for heles skolens læringsutbytte (Aas, 2012).

Som skoleledere står vi i krysspress. Masterideene om ledelse, evidensbasert praksis, kvalitet og accountability infiltrerer skolefeltet med stor legitimitet. De fører med seg krav og forventninger for skoleledere, men like viktig, flere mulighetsrom. Utfordringen er å identifisere rommene og gå inn i dem, sammen. Et slik rom kan være et profesjonelt læringsfellesskap av ledere på tvers av skoler. Dersom kulturen blant profesjonsutøverne preges av Tillers (2004) utviklingsdialog med forankret og systematisk praksis, kan dette styrke lederes kapasitet til å drive skoleutvikling i egen skole og SFO. En kollektiv tilnærming kan styrke forståelsen og gjennomføringen av viktige endringer i det norske skolefeltet.

Min forskning har nok ikke ført til grensesprengende gjennombrudd for skoleledere i stadig krysspress. Jeg ser likevel potensielle en overføringsverdi. Et PLF av ledere kan være en god

arena for å øve på samhandling i en skolekontekst. Målet er jo å utøve best mulig lederskap i egen skole i samskapning med de ansatte og eleven i sentrum.

Vi vil, vi vil, og vi får det kanskje til....

Litteraturliste

- Aas, M. (2012). Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap. I J. Møller, & E. Ottesen, *Rektor som leder og sjef* (ss. 186-200). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017). Å lede i fremtidens skole. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (s. 391). Bergen: Fagbokforlaget.
- Furu, E. M., & Lund, T. (2015). Reformideer på reise - på spor etter etter oversettelser av ny vurderingspraksis til klasserommet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu, *Reformideer i norsk skole* (ss. 255-286). Tromsø: Cappelen Damm Akademisk.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *Den fjerde vei. En inspirasjon til endring i skolen*. Gyldendal norsk forlag A/S.
- Helstad, K. (2012). Ledelse og lærerarbeid i videregående skole - vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I J. Møller, & A. Ottesen, *Rektor som leder og sjef* (ss. 225-247). Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R. Andreassen, E. M. Skaalvik, & E. J. Irgens, *Kompetent skoleledelse* (ss. 125-146). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Irgens, E. J. (2012). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2016). *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, R., & Hammersvik, C. (2012). Lederutvikling med videosekvenser som "triggere" for læring. I J. Møller, & E. Ottesen, *Rektor som leder og sjef* (ss. 202-223). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalleberg, R. (1994). *Konstruktiv samfunnsvitenskap - en fagteoretisk plassering av aksjonsforskning*. Oslo: Institutt for sosiologi - Universitetet i Oslo.
- Karlsen, G. E. (2015). Internasjonale aktører som premissgivere for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu, *Reformideer i norsk skole* (ss. 121-140). Tromsø: Cappelen Damm Akademisk.
- Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (ss. 9-24). Fagbokforlaget.
- Lillejord, S. (2012). Kunsten å være rektor. I J. Møller, & E. Ottesen, *Rektor som leder og sjef* (ss. 284-299). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 19 (2009-2010). (2010). *Tid til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/>
- Meld. St. 22 (2010 – 2011). (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec1>

- Møller, J., & Ottesen, E. (2012). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J. Møller, & E. Ottesen, *Rektor som leder og sjef* (ss. 15-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2012). Rektorers profesjonsforståelse - faglig autonomi og administrativ underordning. I J. Møller, & E. Ottesen, *Rektor som leder og sjef* (ss. 27-48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2015). Ledelse som masteride i norsk skole sett i et internasjonalt perspektiv. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu, *Reformideer i norsk skole* (ss. 147-162). Tromsø: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse av kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_10
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., & Irgens, E. J. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling*. Trondheim: NTNU.
- Robinson, V. (2016). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rønnerman, K. (2012). Vad ar aktionsforskning. I K. Rønnerman, *Aktionsforskning i praktiken* (ss. 21-38). Studentlitteratur.
- Røvik, K. A. (2015). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu, *Reformideer i norsk skole* (ss. 13-42). Tromsø: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A. (2015). Translasjon - en alternativ doktrine for implementering. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu, *Reformideer i norsk skole* (ss. 403-415). Tromsø: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A., & Pettersen, H. M. (2015). Masterideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu, *Reformideer i norsk skole* (ss. 51-79). Tromsø: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T., & Lund, T. (2015). "Hvor har de det fra, og hva gjør de med det?" Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer. I K. Røvik, T. Eilertsen, & E. M. Furu, *Reformideer i norsk skole* (ss. 87-115). Tromsø: Cappelen Damm Akademisk.
- Sagdahl, M. (2018). *Etikk*. Hentet fra <https://snl.no/etikk>
- Skrøvset, S. (2017). Verdsettende ledelse. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 97-120). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skrøvset, S., & Tiller, T. (2013). *Verdsettende ledelse*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Smith, K. (2016). Selvstudier - verktøy for profesjonell utvikling for læreutdannere. I M. Ulvik, H. Riese, & D. Roness, *Å forske på egen praksis* (ss. 213-232). Fagbokforlaget.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>

- Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller , *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (ss. 13-29). Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Leiing i skolen*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017* . Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/Organisering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeverk for realfagskommuner*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/realfagsstrategien/rammeverk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Realfagsstrategien – tett på realfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/realfagsstrategien/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Aktivitetsplan

Aktivitet	Formål/hensikt	Data
Møte med rektorene Presentasjon av ide	Forankring	Muntlig informasjon
Kontakt med skoleeier	Godkjenning	E-post
Meldeplikt	Finne ut om forskningen var meldepliktig	Sjekk på nettsiden www.nsd.no
Møte i nettverket	Informasjon om min studie Avklaringer om prosess Aksjonsforskerrollen Muntlig samtykke	Presentasjon
Aksjon 1	Teori: lærende møter Vurdering av nåtidig tilstand av nettverket Forslag til forbedringer	Forelesning Fokusgruppeintervju Deltakende observasjon
Aksjon 2	Teori: lærende nettverk og PLF Avklaring fra skolene om videre deltakelse. Forslag på innhold, struktur og organisering	Forelesning Fokusgruppeintervju Deltakende observasjon
Aksjon 3	Teori: masterideer Drøfte hvordan deltakelse i nettverk påvirker den enkeltes kapasitet	Forelesning Fokusgruppeintervju Deltakende observasjon
Aksjon 4	Avklare navn og logo Visjoner og verdier Utarbeidelse av mandat	Gruppearbeid
Avslutning	Oppsummering. Så langt kom vi. Vei videre?	Plenumsdiskusjon



Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personetydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern