



UiT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk  
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

# Utviklingsgruppen – Gull verdt?

*Utviklingsgruppens betydning for utvikling av det profesjonelle fellesskapet*

**Cecilie Bakkevold**

*Ped-3902 Masteroppgave i utdanningsledelse Mai 2017*







## Sammendrag

Den nasjonale satsningen på skolebasert kompetanseutvikling har som hovedmålsetting å utvikle lærernes undervisningskompetanse, slik at elevene presterer bedre. Til tross for at målene er like for skolene, er det variasjoner skolene imellom med tanke på hvordan utviklingsarbeidet organiseres og ledes. I denne oppgaven presenteres hvordan en utviklingsgruppe leder skolens utviklingsarbeid. Skolen hvor studien ble gjennomført, omtales som en «*spydspiss-skole*», da den i kommunen blir ansett som ledende når det gjelder organisering og ledelse av et godt og systematisk utviklingsarbeid.

Dette er en kvalitativ studie, hvor intervju og observasjon er benyttet for innhenting av data. Det ble gjennomført intervju med både rektor, fagleder og lærere i en grunnskole, hvor målet har vært å få frem informantenes perspektiv på ledelsen av skolens utviklingsarbeid. Problemstillingen for studien er: *Hvordan kan utviklingsgruppens arbeid bidra til utvikling av det profesjonelle fellesskapet?*

Funnene viser at utviklingsgruppen på skolen er en avgjørende faktor for utvikling av det profesjonelle fellesskapet. Konklusjonen bunner i at medlemmene av utviklingsgruppen har den nødvendige (1) *fagkunnskapen*, og benytter denne kunnskapen til å tilrettelegge for et utviklingsarbeid som er (2) *praksisnært*. Disse to elementene er viktige, da de er medvirkende til at ledelsen og lærerne sammen arbeider for å skape en felles forståelse av hvordan undervisningspraksisen kan forbedres. I tillegg blir (3) *lojalitet og tillit* til lærerrepresentantene i utviklingsgruppen, som har likt kunnskapsgrunnlag og lik arbeidsbelastning med resten lærerkollegiet, trukket frem som avgjørende. Kompetansen til medlemmene av utviklingsgruppen er bred, og medvirkende til at de klarer å løse de komplekse utviklingsoppgavene. Ut fra funnene i denne studien er det nærliggende å beskrive utviklingsgruppen som et (4) *effektivt team*.

I tillegg til betydningen av at utviklingsgruppen leder utviklingsarbeidet, er det viktig å trekke frem rektors rolle i arbeidet. Han har indirekte påvirkning på lærerne og elevenes læring gjennom måten han organiserer utviklingsarbeidet på. Ambisjonene og verdiene hans er medvirkende til en utviklingskultur der lærerne reflekterer rundt undervisningspraksis og lærernes og elevens læring.



## Forord

Nok en master er snart i havn, og reisen kan beskrives som både spennende, krevende og lærerik. Da jeg startet studien min i utdanningsledelse, bestemte jeg meg for å ta ett år av gangen. Jeg hadde ikke i begynnelsen et mål om å skrive en ny masteroppgave, men kjente heller et behov for å få påfyll av teorier knyttet til feltet ledelse. Påfyll av teori har jeg fått fra dyktige forelesere. I tillegg har jeg hatt stor glede av alle faglige diskusjoner sammen med flinke medstudenter, gode lærere og ikke minst mine veiledere. Else og Åse, dere har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger og motivasjon gjennom hele prosessen med masteroppgaven, så tusen takk!

I Aftenposten 29. november 2016 ble det publisert en artikkel med følgende overskrift: *Norske 5-klassinger best i Norden i matematikk*<sup>1</sup>. Vår kunnskapsminister, Torbjørn R. Isaksen, uttalte i den forbindelse at det går godt med den norske skolen, og at lærerne kan være stolte av jobben de gjør. Personlig er jeg alltid på jakt etter en organisering som resulterer i at elevene lykkes med å nå sine mål. Det harde arbeidet som legges ned i skolen hver enda dag for å hjelpe barn og unge, imponerer og inspirerer meg.

En stor takk vil jeg rette til *Solsiden skole*, både ledelsen og lærerne. Jeg har stor respekt for det grundige arbeidet dere gjør med tanke på å gi barn de beste forutsetninger for å mestre livene sine. Det er helt riktig å kalle dere en *spydspiss-skole* med tanke på hvor langt dere er kommet i arbeidet med utvikling av det profesjonelle fellesskapet.

Til sist, men ikke minst vil jeg rette en stor takk til min flotte mann. Jeg er utrolig takknemlig for at du nok en gang har lagt til rette for min personlige selvrealisering. Det skal nå bli godt med sommer og sol uten press om en eneste pensumbok som må leses, og jeg gleder meg til å kunne planlegge ting sammen med deg og ungene i helgene.

Det nærmer seg *veis ende* med stormskritt, men like foran meg ser jeg et veiskille. I skillet står det et skilt. Den ene pila peker mot fortsettelsen, mens den andre peker mot slutten. Jeg undrer meg over hva fortsettelsen innebærer. Det som i hvert fall er sikkert, er at fortsettelsen bringer med seg muligheter, muligheter som jeg er nysgjerrig på...

Tromsø, mai 2017

---

<sup>1</sup> <http://www.aftenposten.no/norge/Norske-5-klassinger-best-i-Norden-i-matematikk-609998b.html>



## Innhold

Sammendrag.....	i
Forord.....	iii
Kapittel 1: Innledning .....	1
1.1 Begrunnelse for valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.3 Oppbygning og avgrensning .....	3
Kapittel 2: Teoretisk innramning .....	5
2.1 Læring med vekt på sosialkonstruktivistisk teori.....	5
2.2 Hva kjennetegner effektive team?.....	6
2.3 Det profesjonelle fellesskapet .....	7
2.3.1 Fokus på undervisningspraksis gir effekt for både lærere og elever .....	8
2.3.2 Faglig, didaktisk og pedagogisk kunnskap er fundamentet i profesjonelle felleskap .....	9
2.3.3 Lojalitet og tillit blant lærerne gir bedre læring for elevene .....	10
2.4 Distribuert ledelse .....	11
2.4.1 Hvorfor distribuert ledelse?.....	12
2.4.2 Ulike former for distribuert ledelse .....	12
Kapittel 3: Forskningsdesign.....	15
3.1 Kvalitativ forskning.....	15
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet: Informantene kommer til orde .....	16
3.1.2 Observasjon: Et utenfra perspektiv på samhandling .....	18
3.2 Utvalg av informanter .....	19
3.3 Etske betraktninger.....	19
3.4 Metodiske krav .....	20
3.4.1 Reliabilitet .....	20
3.4.2 Validitet.....	21
Kapittel 4: Presentasjon av funn og analyse.....	22
4.1 Hvordan kan utviklingsgruppen gjennom sitt mandat bidra til utvikling av det profesjonelle fellesskapet? .....	23
4.1.1 Utviklingsgruppens mandat.....	23
4.1.2 Rekruttering av medlemmer til utviklingsgruppen.....	24
4.1.3 Rollene til representantene i utviklingsgruppen .....	25
4.2 Hvilke styrker innebærer en organiseringsform hvor utviklingsgruppen tilrettelegger og gjennomfører skolens utviklingsarbeid? .....	29
4.2.1 Et praksisnært utviklingsarbeid .....	29
4.2.2 Fagpersonene som planlegger utviklingsarbeidet .....	32

4.2.3 Lojalitet og tillit.....	33
4.3 Svakheter ved at en utviklingsgruppe leder skolens utviklingsarbeid.....	35
Kapittel 5: Drøfting .....	37
5.1 Utviklingsgruppen og dens mandat– bidrag til utvikling av det profesjonelle fellesskapet?. 37	
5.1.1 Et distribuert perspektiv på ledelse – bidrag til utvikling av det profesjonelle fellesskapet? .....	37
5.1.2 Utviklingsgruppen – et effektivt team.....	40
5.2 Styrker ved at en utviklingsgruppe leder skolens utviklingsarbeid.....	42
5.2.1 Utviklingsarbeidet på Solsiden skole – «så praksisnært at lærerne umiddelbart ser at det kommer elevene til gode». ....	42
5.2.2 Fagkompetanse - «Lærerne kan fagstoffet, og jeg (rektor) kan drive et utviklingsarbeid, så vi utfyller hverandre i arbeidet med å utvikle det profesjonelle fellesskapet».....	43
5.2.3 Lojalitet og tillit – «noe vi skal gjøre – ikke noe dere skal gjøre». ....	44
5.3 Svakheter ved at en utviklingsgruppe leder skolens utviklingsarbeid.....	46
Kapittel 6: Avslutning .....	47
Litteraturliste .....	50
Liste over vedlegg .....	53





## **Kapittel 1: Innledning**

Det overordnede målet for skolen er at lærerne leverer en undervisning med høy kvalitet, slik at elevene lærer mest mulig. Forskning knyttet til skolen har de senere årene både vært rettet mot elevens læring, lærerens læring, ledelse og skolens samlede kompetanse. Det blir satset på etter- og videreutdanning av både lærere og ledere, samtidig som det nasjonalt og lokalt brukes midler på å sette skolene bedre i stand til å drive en systematisk og god skolebasert kompetanseutvikling (St. Meld. nr. 30, 2004). I Stortingsmelding 21 (2016-2017), *Læringslyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen*, presiseres det at den viktigste kvalitetsutviklingen må gjøres internt på skolene, mens de statlige virkemidlene skal bygge opp om kommunenes evne til å ta ansvar for at skolene utvikler seg.

Til tross for at skoleledere i dag vet mye om hva som gjelder for å oppnå best mulig læringsresultat hos sine elever, er de fortsatt på leting etter å finne den beste organiseringen for å nå målet. Det som også er sikkert, er at det ikke finnes en oppskrift på hvordan dette arbeidet best kan gjøres. Flere teoretikere, deriblant Aas (2012), Irgens (2016) og Lillejord (2003), er alle enige i at «*ledelse og utvikling av skolens profesjonelle læringsfelleskap synes å være betydningsfullt for endringsarbeid i skolen*» (Aas, 2012, s. 186).

### **1.1 Begrunnelse for valg av tema**

Våre valg er sjelden eller aldri helt tilfeldig, og det er som oftest en bakenforliggende grunn til at vi har gjort det konkrete valget. Argumentasjonen for at vi gjør som vi gjør, ligger i vår forforståelse, men er også relatert til hypoteser vi har om hva som kan komme til å skje. Valgene vi gjør, kan derfor beskrives ut fra våre allerede iboende erfaringer, men også våre nye forventninger (Irgens, 2016).

Personlig har jeg 12 års undervisningserfaring fra barneskolen, og de siste fire årene har jeg jobbet som skoleleder. I kommunen hvor jeg arbeider, har det vært fokusert og satset på å heve kompetansen til skolelederne, spesielt med tanke på at vi skal bli bedre til å lede utviklingsprosesser på egen skole. Jeg vil derfor hevde at min erfaringsbakgrunn er sentral for forskningen. Utgangspunktet for mitt valg av tema er Tromsø kommunes fokus på skolebasert kompetanseutvikling. Alle barneskolene i kommunen er deltagende i prosjektet, *Tromsøskolen i utvikling* (TiU). Forgjengeren til TiU er *Ungdomsskolen i utvikling*, som er en nasjonal satsning. Det er utarbeidet en forskningsrapport fra piloten,

*En gavepakke til Ungdomstrinnet* (Postholm m.fl., 2013), som viser til flere faktorer som er av betydning for å lykkes med utviklingsarbeidet i skolene. I denne oppgaven er jeg likevel helt avhengig av å gjøre utvelgelses og begrense oppgaven slik at den samsvarer med omfanget av en masteroppgave. Jeg har derfor ut fra egne erfaringer og kunnskap om utviklingsarbeid plukket ut distribuert ledelse som en faktor jeg mener er sentral i arbeidet med utviklingen av det profesjonelle fellesskapet. Valget er også forankret i rapportens konklusjon om at:

*«Rektorer som legger til rette for samarbeid mellom lærerne og som følger opp dette arbeidet på en aktiv måte, bidrar til å utvikle et distribuert lederansvar der lærere selv tar ansvar for egen og kollegers utvikling»* (Postholm m.fl. 2013, s. 7).

I enkelte skoler er det skoleledelsen alene som tilrettelegger for utvikling av det profesjonelle fellesskapet, og noen lykkes nok også med en slik organisering. Jeg er likevel nysgjerrig på en organiseringsform som gjør lærerne mer delaktige i dette arbeidet. I tillegg til at jeg mener det er av betydning å involvere lærerne i ledelsen av utviklingsarbeidet, er distribuert ledelse de senere årene blitt trukket frem av flere ulike teoretikere som betydningsfullt (Halvorsen, 2012a).

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Vi vet i dag mye om hvordan skolene kan lykkes med utviklingsarbeidet, og denne studien tar utgangspunkt i den eksisterende forskningen på feltet. Ledelse av hele eller deler av utviklingsarbeidet er i dag ofte organisert i team eller ulike grupper, og det er nettopp organiseringsformen hvor skoleledelsen har gitt en utviklingsgruppe ansvaret for å drive utviklingsarbeidet, jeg skal studere. Det er ulikt, fra skole til skole, hva utviklingsgruppen jobber med. På noen skoler arbeider gruppen både med drift og utviklingsarbeid, mens den i andre skoler jobber utelukkende med utviklingsarbeid. Det som imidlertid kan synes som et fellestrekk hos alle utviklingsgruppene, er at de består av hele eller deler av skolens ledelse og noen lærerrepresentanter.

Tromsø kommunes fokus på å heve kvaliteten på skolenes utviklingsarbeid har bidratt til at flere av skolene i kommunen har reorganisert lederteamene sine. Omorganiseringen består blant annet i at skoleledelsen i dag har et mer distribuert perspektiv på ledelse enn tidligere. Med utgangspunkt i denne dreiningen endte jeg opp med følgende problemstilling:

*Hvordan kan utviklingsgruppens arbeid bidra til utvikling av det profesjonelle fellesskapet?*

For å kunne belyse og besvare problemstillingen på en best mulig måte, utformet jeg to forskningsspørsmål:

- Hvordan kan utviklingsgruppen gjennom sitt mandat bidra til utvikling av det profesjonelle fellesskapet?
- Hvilke styrker og svakheter innebærer en organiseringsform hvor utviklingsgruppen tilrettelegger og gjennomfører skolens utviklingsarbeid?

### **1.3 Oppbygning og avgrensning**

I det påfølgende kapittelet vil aktuell teori bli presentert. Teoriene har to formål. På den ene siden har de til hensikt å bidra som bakgrunnskunnskap for mitt forskningsarbeid, og på den andre siden vil de være sentral i drøftingen av resultatene. Den kvalitative metoden, og mer detaljert mitt design for oppgaven, blir beskrevet i kapittel 3, før jeg i kapittel 4 presenterer mine forskningsfunn og analysen av funnene. I oppgavens femte kapittel vil jeg flette sammen empiri og teori, og sentrale funn fra analysen av datamaterialet vil bli drøftet. Avslutningsvis vil det bli gitt en konklusjon på oppgavens tittel og problemstilling.

Jeg har valgt å gjennomføre studien min på en grunnskole i Nord-Norge. Skolen er i kommunen presentert som en «*spydspiss-skole*», siden den anses av kommunens utdanningsetat for å være ledende innenfor det å drive et godt og systematisk utviklingsarbeid. Hva er årsaken til at nettopp denne skolen har kommet lenger i arbeidet med å utvikle det profesjonelle fellesskapet enn mange av de øvrige skolene i kommunen? Kan det ha en sammenheng med at utviklingsarbeidet ledes av lærerne og ledelsen sammen? Er denne formen for organisering medvirkende til at erfaringsdeling og refleksjon er høyt prioritert? Dette er sentrale spørsmål og til dels hypoteser jeg hadde med meg inn i forskningsarbeidet.

I denne studien har jeg studert en utviklingsgruppe. Det kunne vært interessant å studere flere ulike utviklingsgrupper for så å sammenligne dem, men omfanget av denne masteroppgaven tillater ikke en slik utvidelse. Perspektivet jeg har valgt, er distribuert ledelse, noe som igjen medfører at andre forståelser kommer mer i bakgrunn. Jeg mener likevel at et slikt perspektiv på ledelse bidrar til at jeg får forklart og støttet opp om oppgavens problemstilling og forskningsfunn som er gjort i denne studien. Gjennom

intervju og observasjon vil jeg få frem utviklingsgruppens selvforståelse knyttet til deres rolle med tanke på ledelse av skolens utviklingsarbeid. I tillegg vil jeg studere hvordan medlemmene av gruppen i praksis utøver ledelse.

Dette er ikke en effektstudie, hvor jeg skal måle læringsutbyttet til den enkelte lærer. Jeg har heller valgt et kvalitativt design hvor jeg ønsker å studere en faktor som i nyere skoleledelsesforskning er trukket frem som et viktig element i arbeidet med skoleutvikling: distribuert ledelse (Halvorsen, 2012a).

## **Kapittel 2: Teoretisk innramning**

Innledningsvis i oppgaven har jeg i korte trekk beskrevet mitt teoretiske ståsted og gitt en begrunnelse for hvorfor jeg ønsker å forske på utviklingsgruppens betydning for utviklingen av skolens profesjonelle fellesskap. Jeg har også helt kort beskrevet min erfaringsbakgrunn og interesse innenfor feltet. Argumentasjonen for at dette bør prioriteres i alt forskningsarbeid, er at teorivalgene vi gjør kan ses i sammenheng med vårt allerede eksisterende kunnskapsgrunnlag (Irgens, 2016).

Det teoretiske rammeverket for oppgaven består hovedsakelig av definisjoner av begrepene læring, med spesiell vekt på sosial konstruktivisme, effektive team, profesjonelle fellesskap og distribuert ledelse. Disse begrepene blir viktig å forklare fordi de er sentrale både i oppgavens problemstilling og i forskningsspørsmålene.

### **2.1 Læring med vekt på sosialkonstruktivistisk teori**

Ordet *læring* defineres på ulike måter av forskjellige teoretikere, og det eksisterer ikke en allmenn gyldig definisjon av begrepet. En av utfordringene er at det finnes mange teorier relatert til læringsbegrepet, og begrepet kan både knyttes til et kunnskaps- og et lærings-syn. I denne studien tas det utgangspunkt i sosialkonstruktivistisk læringsteori, hvor de sosiale omgivelsene blir beskrevet som sentrale for individets læring og utvikling.

Kunnskapen blir konstruert gjennom sosial samhandling, der menneskene har en reell mulighet til å påvirke sin læring. Oppfattelsen og forståelsen er farget av personenes sosiale, kulturelle og historiske settinger, og menneskene innenfor samme kontekst vil derfor i større eller mindre grad kunne dele en felles forståelse. Dette innebærer at ledere og lærere i en skole sammen kan skape en felles forståelse gjennom sosial samhandling. Innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet er kunnskapen i stadig endring og fornying. Menneskene og konteksten kan beskrives som ufravelige enheter om en tar helhetsbildet i betraktning (Postholm, 2010).

Denne helhetstenkningen blir av Postholm og Emstad (2014) eksemplifisert ved å sammenligne skolen med et symfoniorkester. På flere nivåer i skolen blir det praktisert ledelse, og både på mikro- og makronivå kan læreren betraktes som en del av et sosialt system. I klasserommet er det læreren som er lederen, men i tillegg er læreren delaktig i forskjellige lærerteam og samhandler tidvis med hele kollegiet på skolen. Rektors oppgave er å lede personalet på en hensiktsmessig måte. Han eller hun har et overordnet ansvar for



at samspillet i personalet fungerer godt, og kan i så måte sammenlignes med dirigenten i symfoniorkesteret. Hver enkelt musiker må ta ansvar for at de *trener* og slik klarer å spille godt. Dette innebærer at ingen er av større betydning enn andre, og for at det skal bli god musikk, må alle stemmene fungere like bra. Slik er det også i skolen. Læreren og lederen må i samspill med hverandre ta ansvaret for å levere en god undervisning til elevene, slik at de lærer mest mulig (Postholm og Emstad 2014).

Sosiokulturell teori plasserer seg inn under det konstruktivistiske paradigmet. Læring skjer, som beskrevet over, i et dynamisk samspill mellom mennesker som arbeider sammen, både praksisen og kunnskapen er i kontinuerlig forandring. De språklige og fysiske verktøyene som benyttes, er avgjørende for læringsutbyttet (Møller og Ottesen, 2012). Den russiske psykologen Lev Vygotskij la vekt på sammenhengen mellom språket og tegnene og den intellektuelle tanken. Språket som konstrueres under sosial samhandling, blir på sikt en sentral del av mennesket og dets tenkning. I prosessen skjer det en bevegelse fra det ytre stadiet til det indre, fra en sosial til en indre tale. Samhandlingen menneskene imellom kan betraktes som utgangspunktet for læring. I skolen, og for studien min, innebærer dette at språket som benyttes i sosial samhandling, er *nøkkelen* for den enkelte lærers læring. Skolen må derfor legge til rette for at ledelsen og lærerne er i kontinuerlig dialog med hverandre (Lillejord, 2003).

## **2.2 Hva kjennetegner effektive team?**

Henning Bang (2008) er organisasjonspsykolog, og har skrevet flere fagartikler om effektive team og hvilke faktorer som må være til stede for at teamene skal kunne betraktes som effektive. Han fokuserer spesielt på lederteam, som han også betegner som *beslutningsteam*. Beslutningsteamet arbeider med kognitive oppgaver, og spesielt vektlagt er de intellektuelle og relasjonelle ferdighetene, men også kommunikasjon beskrives som en sentral faktor. I et effektivt team er det overenstemmelse mellom målene teamet har satt seg og resultatene det oppnår. Bang (2008) fokuserer først og fremst på teamets forutsetning for å nå sine mål. Teamet må selv kunne definere innholdet i oppgavene de skal løse, og i etterkant være i stand til å vurdere hvor godt de har nådd sine mål. Han argumenterer for at det alltid vil eksistere motstridende ideer og interesser mellom medlemmene i beslutningsteamet, og at de derfor må benytte sin samlede kompetanse for å lande på de mest hensiktsmessige beslutningene (ibid).

Teamets resultater deler Bang (2008) inn i tre ulike områder: *saksresultater*, *teamets overlevelsesevne* og *individuell tilfredshet* (Bang, 2008, s. 274). *Saksresultater* handler om teamets resultater målt opp imot de oppgavene de arbeider med. Hvem som vurderer måloppnåelse og resultatet av arbeidsoppdraget vil variere, men når det er lederteamets arbeid som skal vurderes, argumenterer han for at det er hensiktsmessig at ledelsen selv gjør denne vurderingen. Ledergruppen kan for eksempel spørre seg i hvilken grad kvaliteten på arbeidet samsvarer med skolens mål og personalets forventninger. Uavhengig av hvem som er satt til å måle kvaliteten, er dette en kompleks og vanskelig oppgave (ibid).

*Overlevelsesevnen* beskriver medlemmenes evne til å virke og holde sammen som et team. Det dreier seg først og fremst om teammedlemmenes samarbeidsferdigheter, hvor tette relasjonelle bånd er viktig for om teamet kan klare å levere et arbeid av høy kvalitet. Tillit og respekt er også avgjørende elementer, som er relatert til medlemmenes verdier, kompetanse og væremåte. Stolthet av å være en av representantene i teamet trekker Bang (2008) frem som ytterligere en faktor, som kan fremme teamets effektivitet. Alle elementene som er nevnt i dette avsnittet beskrives som vesentlig for medlemmenes engasjement for arbeidet som skal gjennomføres (ibid).

Den siste faktoren som spiller inn på resultatet, er *individuell tilfredshet*, hvordan arbeidet i teamet gir personlig gevinst. Det er viktig å fokusere på om oppgavene teammedlemmene skal løse, tapper eller gir energi. Hvis arbeidsoppdragene som skal løses tapper representantene for energi, er dette en indikator på at utbyttet den enkelte har av å være delaktig i teamet er lav (ibid).

### **2.3 Det profesjonelle fellesskapet**

Fellesnevneren for teoriene knyttet til begrepet profesjonelt fellesskap, er at de beskriver hvordan kollektiv læring og kunnskapsutvikling kan skje i organisasjonen. Skoler med en samarbeidskultur som kjennetegnes ved at personalet arbeider mot en felles visjon og verdier, felles ansvar, refleksjon, samarbeid og gruppelæring kan sies å ha utviklet et profesjonelt læringsfellesskap. Tillit blir i tillegg trukket frem som en nødvendig faktor (Aas, 2012, Lillejord, 2012 og Robinson, 2016). Begrepet profesjonelt fellesskap er ikke synonymt med gruppe, team eller nettverk, men det omfatter hele organisasjonen og forutsetter at medlemmene er gjensidig engasjert i arbeidsoppdraget som skal utføres. For

at gjensidig engasjement skal virkeliggjøres må hvert enkelt medlem kjenne at deres rolle er av betydning. Et profesjonelt fellesskap er ikke noe man får og har, det må vedlikeholdes og styrkes underveis (Tiller, 2006).

I Stortingsmelding 21 (2016-2017), *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*, brukes begrepene profesjonelt fellesskap, læringsfellesskap og profesjonsfellesskap hyppig, samtidig har de også en sentral plass i Ekspertutvalgets rapport, *Om lærerrollen* (Dahl m.fl., 2016). I begge kildene argumenteres det for at profesjonelle valg kan få høyere kvalitet ved at de gjøres i samarbeid og interaksjon med andre. Det blir trukket frem som nødvendig at fellesskapene skapes på hver enkelt skole og at profesjonaliseringen må skje innenfra (Dahl m.fl., 2016, Meld. St. 21, 2016-2017).

Tradisjonelt sett har lærernes praksis i stor grad vært individuell og isolert. Dette står i motsetning til det profesjonelle læringsfellesskapet hvor strategien bygger på en langsiktig og kollektiv modell for profesjonsutvikling (Lillejord, 2003).

### 2.3.1 Fokus på undervisningspraksis gir effekt for både lærere og elever

I Stortingsmelding 21 blir det poengtert at:

*«Lærere som kan faget sitt, som gir god undervisning og ivaretar elevens trivsel og lærelyst, er det viktigste bidraget til at elevene lærer og har det godt på skolen. Det er kvaliteten på lærernes undervisning som betyr aller mest for elevenes læring. Ingenting kan erstatte lærerens kompetanse og kontakten med den enkelte elev»*  
(Meld. St. 21, 2017, s. 25).

Når vi så vet at det eksisterer kunnskapsforskjeller mellom lærerne, og at fokus på kollektiv refleksjon og felles undervisningsplanlegging gir resultat, må utviklingen av det profesjonelle fellesskapet prioriteres på den enkelte skole slik at ulikhetene i opplæringstilbudet og i resultatene til elevene reduseres. I læringsfellesskap som fungerer godt, vil lærerne kjenne en ansvarlighet for å hjelpe sine kollegaer om de skulle ha behov for det (Robinson, 2016).

Nettopp prioriteringen av et utviklingsarbeid rettet mot undervisningspraksisen blir presentert av Robinson (2016) som et hovedfunn i forskningen relatert til hvordan ledere kan utgjøre en forskjell for elevenes læring. Hun viser til forskningen på følgende måte:

*«Jo mer ledere fokuserer sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevens læringsresultater» (Robinson 2016, s. 25).*

Oppsummeringen til Robinson (2016) samsvarer også med Ekspertutvalgets rapport (Dahl m.fl., 2016). I rapporten vises det til to forhold ved lærerprofesjonen som er spesielt viktige for å styrke kvaliteten på undervisningen. Det ene er at lærernes kunnskapsgrunnlag heves, og for det andre må utvikling av det profesjonelle fellesskapet til lærerne prioriteres. Lærerne er avhengige av avsatt tid til å diskutere og reflektere rundt arbeidet de utfører i klasserommene, og Tiller (2006) hevder at det er refleksjonen som gir erfaringene mening, struktur og relevans, og at det derfor må settes av nok tid til dette arbeidet.

For å lykkes i arbeidet med å skape profesjonelle fellesskap, må det også settes av tilstrekkelig med tid til møter hvor personalet kan jobbe sammen mot felles mål og visjon. Det er helst skoler som er preget av god samarbeidskultur lærerne og ledelsen imellom som lykkes med målsetningen om å heve kvaliteten på undervisningen (Irgens, 2012). Skoler som kontinuerlig jobber for at elevene skal utvikle seg faglig og sosialt, bidrar samtidig til lærernes utvikling. Men det er først når det profesjonelle fellesskapet har fokuset rettet mot utvikling av undervisningspraksis, at det resulterer i økt læring for elevene (Aas, 2012, Robinson, 2016, Meld. St. 21, 2017, Dahl m.fl., 2016).

### 2.3.2 Faglig, didaktisk og pedagogisk kunnskap er fundamentet i profesjonelle fellesskap

Den formelle kompetansen i undervisningsfag, som lærerne skal ha, blir i Stortingsmelding 21 (2016-2017), trukket frem som avgjørende for kvaliteten de klarer å levere på undervisningen. Denne kompetansen kan det være utfordrende for en skoleleder å besitte, da den ofte vil være basert på skjønn og undervisningserfaring. Denne argumentasjonen støttes av Robinson (2016), som beskriver den faglige, didaktiske og pedagogiske kunnskapen som sentral. Samtidig er også hun tydelig på at det ikke er realistisk at en rektor alene kan ha utpreget god kjennskap til alle de ulike områdene. Dette forklares blant annet av at gjennomført undervisning er kontekstavhengig, siden det vil kunne oppstå situasjoner i klasserommene som lærerne ikke har forutsett. Det er naturlig at det er lærerne som har bredest kompetanse på dette området, siden de underviser i klasserommene uken igjennom.

Utdanningsdepartementet argumenterer derfor for at lærerne sammen med skoleledelsen må spille en aktiv rolle i kompetanseutviklingen i skolen. Lærerprofesjonen og skoleledelsen blir utfordret til å disponere det profesjonelle handlingsrommet og videreutvikle kunnskap til stadig bedre undervisningspraksis. Det profesjonelle handlingsrommet handler både om at lærerne og skoleledelsen, individuelt og i gruppe, kan bestemme over viktige elementer i utviklingsarbeidet, men det forutsetter også at lærerne sammen med ledelsen er i stand til å ivareta det ansvaret som er gitt dem. Profesjonelle fellesskap stiller høye kvalitetskrav og forventninger til lærerne, og åpenhet og refleksjon som springer ut fra forskningsbasert kunnskap blir trukket frem som en nødvendighet (Meld. St. 21, 2017).

### 2.3.3 Lojalitet og tillit blant lærerne gir bedre læring for elevene

Robinson (2016) hevder at det eksisterer forskningsbevis som tilsier at tillitsnivået mellom de ansatte i skolen har stor innvirkning på hvor godt de ansatte fungerer sammen. Dette forskningsfunnet kan spores i elevenes sosiale og akademiske utvikling. Skoler som kjennetegnes med høy grad av tillit kollegaene imellom, har et godt utviklet profesjonelt læringsfellesskap, hvor lærerne er mer villige til å endre praksis, der det er hensiktsmessig, og ta sjanser. Samtidig finnes det også forskningsbevis for at elevene som går i skoler med høy grad av tillit, har større faglig og sosial utvikling enn i sammenlignbare skoler hvor denne faktoren mangler eller er lavere (ibid).

Videre skisserer Robinson (2016) fire sentrale faktorer for tillit. Punkt én er mellommenneskelig *respekt*, som er synlig først og fremst ved at man roser andre personers ideer. Et annet viktig element er å vise *omsorg* for hverandre. Sårbarheten til den enkelte kan reduseres når lærerne bryr seg. Alle har behov for støtte, dette behovet er like gjeldende for lærerne som for andre mennesker. Det tredje kriteriet som Robinson trekker frem er *kompetanse*. I skolen er lærerne avhengige av hverandre for å gi elevene et godt opplæringstilbud, og de fokuserer derfor både på egen og andres kompetanse. Til sist skisseres begrepet *integritet* som viktig for tillit. Det handler om hvorvidt de som leder det profesjonelle fellesskapet gjennomfører det i samsvar med det som er uttrykt. «*For skolen betyr det at alles handlinger i siste instans må oppfattes som tjenlige for barnas interesser*» (ibid, s. 42).

## 2.4 Distribuert ledelse

Teorier knyttet til distribuert ledelse har sin opprinnelse i USA, New Zealand og England. Innholdet i teoriene fokuserer på at ledelse ikke utøves av kun formelle ledere, og at det derfor ikke er hensiktsmessig å studere bare rektors lederskap når en forsker på skoleutvikling. Om målet er å studere hvordan skolene ledes, er det av stor betydning å se på interaksjonen mellom lederne. I tillegg er det nødvendig å studere samspillet mellom de som ikke har formelle lederposisjoner, lærerne, og samtidig ta i betraktning de redskapene og organiseringen som finnes i skolen (Halvorsen, 2012a).

Mens samarbeid *lærerne imellom* blir trukket frem som en avgjørende og nødvendig forutsetning for at skolene skal kunne *stimulere til læring* i hverdagen, nevnes verken samarbeid om eller distribusjon av oppgaver som et moment med tanke på *ledelse* i Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring* (2003-2004, s. 26). Men i de seneste årene har det skjedd en dreining på dette området. En av de nyeste Stortingsmeldingene (Meld. St. 21, 2017) trekker nettopp frem viktigheten av at skoleledelsen og lærerne jobber tett sammen for å nå målsetningen om å skape en skole i utvikling. Også forskning relatert til distribuert ledelse nyanserer i dag bildet av den heroiske lederen på toppen. Ledelse kan beskrives som noe alle i skolen praktiserer i løpet av arbeidsdagen, uavhengig av om en er leder eller ikke. De ansatte vil i større eller mindre grad ha innvirkning på aktivitetene som gjennomføres og samarbeides om. Personalet gir og mottar informasjon, lager og følger mål, samarbeider, planlegger og leder undervisning etc. Avstanden mellom et distribuert perspektiv på ledelse og medarbeiderskap er derfor ikke stor, og fokuset rettes da først og fremst mot relasjonen mellom personalet og lederen (Irgens, 2016).

Rektors rolle er også av stor betydning i et distribuert lederperspektiv. Sett med norske øyne beskrives suksessrike skoleledere ut fra at de gir lærerne sine tillit, slik at flere i organisasjonen kan utøve ledelse. Skoleledelsen har en sentral posisjon med tanke på tilrettelegging for en produktiv organisering, som ivaretar målsetningen om pedagogisk ledelse og utvikling av skolens profesjonelle fellesskap. Rektor vil fortsatt være den øverste lederen, med formell autoritet og resultatansvar, samtidig som det er mulig å lede med utgangspunkt i faglige ekspertise, ideer, og ut fra personlighet eller karakter, egenskaper en kan finne hos både lærere og ledelsen (Irgens, 2016).



#### 2.4.1 Hvorfor distribuert ledelse?

Den økte interessen for fenomenet distribuert ledelse forklares av noen teoretikere med at rektors oppgaver i skolen har endret seg. Innholdet i stillingsbeskrivelsen til rektor er kompleks og består av et stort antall administrative og pedagogiske oppgaver. Skolens utallige utfordringer og oppgaver, hvor hovedfokuset ligger på å heve organisasjonens samlede kompetanse, resulterer i at rektor sammen med skolens øvrige ledelse må lete etter en god organiseringsmodell, som igjen kan bidra til at skolen lykkes i arbeidet med å utvikle det profesjonelle fellesskapet (Halvorsen, 2012b).

Et sterkt ytre press har tvunget frem en omstrukturering i skolen. Både innføringen av tonivåkommuner og nasjonalt kvalitetssikringssystem har bidratt til at skolene har måttet fordele lederansvar på flere. Denne endringen har av forskere blitt beskrevet som positiv både for utviklingen av lærenes profesjonelle fellesskap og for elevenes læring (Lillejord, 2012). Argumentasjonen for at denne teorien stemmer, springer blant annet ut fra en tanke om at skolene som praktiserer ulike former for distribuert ledelse, har flere medarbeidere med stor kunnskap knyttet til utviklingsarbeid og elevlæring. Men for at dette skal bli virkelighet, må lederen stole på kompetansen til sine medarbeidere, til å utføre ledelse, og være villig til å myndiggjøre dem. I denne sammenhengen er det ikke hensiktsmessig å dele inn personalet i ledere og de som blir ledet. Lederen må heller legge til rette for at lærere kan ta initiativ, samle de ansatte om felles mål og visjon og videre poengtere viktigheten av at alle kjenner på et ansvar for at organisasjonen lykkes med å nå sine målsetninger (Askheim, 2007). Distribuert ledelse kan også bidra til en organisering som i større grad sikrer at rett person er plassert til riktig oppgave. Sett i lys av denne påstanden vil hele personalet ha et reelt ansvar for at organisasjonen utvikler seg, og ingen kan da fraskrive seg det ansvaret.

#### 2.4.2 Ulike former for distribuert ledelse

Peter Gronn er en sentral forsker innenfor feltet distribuert ledelse. Han skiller mellom tre ulike former for samhandling ved distribuert praksis, *spontant samarbeid mellom kollegaer*, *intuitive samarbeidsrelasjoner* som oppstår mellom kolleger over tid og *institusjonaliserte praksiser* (Gronn, 2002). Hver kategori er kompleks, og overgangene mellom de tre ulike formene kan beskrives som flytende. Halvorsen (2012a) viser til Gronn

og sier at kategoriene kan vanskelig skilles helt fra hverandre, og alle formene vil være mulig å praktisere samtidig.

*Spontant samarbeid* innebærer at ledelsesoppgavene ikke er planlagt distribuert fra den formelle lederen. Det er medarbeiderne selv som tar initiativ til ledelse for organisasjonen i en gitt situasjon. Denne formen for samarbeid innebærer et fokus på hva vi gjør sammen, og ikke hva hver enkelt har til hensikt å gjøre. Bakgrunnen for at noen ansatte tar dette ansvaret, kan være at de kjenner på påvirkningskraften de har overfor sine medarbeidere, og kan beskrives som et produkt av strukturer og forventninger som eksisterer i organisasjonen som gjør det trygt for medarbeiderne å bidra (Gronn, 2002).

*Intuitive samarbeidsrelasjoner* preges av at relasjonene mellom de ansatte er trygge og nære, og at samarbeidsklimaet i organisasjonen er godt. Det eksisterer en gjensidig respekt mellom medarbeiderne imellom. Fokuset er rettet mot å bygge sterke relasjoner menneskene imellom fremfor et fokus på lederen som person. Det som først og fremst skiller spontant samarbeid og denne formen for distribuert ledelse, er at denne er varig og strekker seg over tid. Intuitive samarbeidsrelasjoner oppstår gjerne når man er avhengig av hverandre for å få jobben unna. Om resultatet blir eksplisitt kunnskap kan det i fortsettelsen bli institusjonalisert, og dermed bli en del av praksisen på den enkelte skole.

*Institusjonaliserte praksiser* er en mer formell organisering, hvor organisasjonsstruktur er et viktig stikkord. Denne formen for distribusjon er mer forutsigbar. Forskjellen fra de overnevnte ligger hovedsakelig i at det i organisasjonen gjøres bevisste valg av formelle ledere om hvilken struktur skolen skal ha. Skolen er i kontinuerlig endring, og dette gjelder også oppgavene som skal løses. Organisasjonsrammene er derfor ulik på de forskjellige skolene. Forskjellene består blant annet i organiseringen av lederteam, utviklingsgruppe, avdelinger, trinnteam, fagseksjoner, småskoleteam, mellomtrinnssteam etc. Et av målene med denne formen for distribuert ledelse er at arbeidsbyrden blir fordelt på flere av de ansatte, med utgangspunkt i den formelle leders kunnskap om lederegenskapene til de ansatte. Gronn (2002) argumenterer for at forandringer som skjer på denne måten vil bidra til utvikling.

Et distribuert perspektiv på ledelse av skoler synliggjør at skolen i dag trenger flere ledere, samtidig som det ikke er tilstrekkelig å tenke at dette kun innebærer et x-antall flere medarbeidere som utøver ledelse. Distribuert ledelse kan heller ikke betegnes som en modell hvor lederen i tillegg til andre medarbeidere fordeler ansvar for oppgaver, men om

selve måten man løser oppgavene og praktiserer ledelse på. Flere av de sentrale teoretikerne på feltet er enige i at distribuert ledelse ikke kjennetegnes av en spesifikk form for ledelse som rektor kan benytte seg av. Begrepet blir først og fremst beskrevet som analytisk, til hjelp for å bedre forstå hvordan ledelse kan praktiseres. Distribuert ledelse forteller oss ikke noe om hvordan skolene bør ledes. Det kan derfor være av interesse for organisasjonene å spørre seg om hvordan ledelse er distribuert hos dem, og om det finnes forbedringspotensialer i måten ledelse er distribuert på i dag (Halvorsen, 2012b).

## **Kapittel 3: Forskningsdesign**

Studien min kan beskrives som fenomenologisk, siden den har til hensikt å gi dypere forståelse og innsikt i et bestemt fenomen. Helt konkret ønsker jeg å skape en økt forståelse av utviklingsgruppens betydning for å lede lærernes profesjonelle utvikling. Jeg har valgt et kvalitativt design for å presentere stemmene til medlemmene av utviklingsgruppen og få frem deres opplevelse av organisasjonsmodellen (Postholm, 2010).

### **3.1 Kvalitativ forskning**

Kvalitative studier kjennetegnes ved at menneskelige prosesser eller utfordringer blir utforsket i deres naturlige omgivelser. Ved bruk av denne metoden er det viktig at den som gjennomfører undersøkelsen, er åpen for det informantene gjør og sier, og at det er deres perspektiv som står i sentrum. Forskeren må derfor være innstilt på at hun eller han kanskje underveis i forskningsprosessen må gjøre endringer i den ordinære planen (Postholm, 2010). Noen antagelser vil kunne bli avkreftet, mens andre vil bestå, og nye teorier og hypoteser vil kunne komme til, forhold jeg ikke har tenkt ut på forhånd. I denne konkrete studien ble blant annet problemstillingen og forskningsspørsmålene justert underveis. Utgangspunktet for endringene var at jeg etter første observasjon oppdaget at det kom til å bli umulig å si noe konkret om læringen og utviklingen til den enkelte lærer, da forskningsarbeidet har for lite omfang til å kunne måle en tilstand ved to eller flere ulike tidspunkt.

Forståelsen av det vi ser og hører er ikke nødvendigvis lik. Det er derfor viktig å være klar over at forskerblikket er farget av forskerens teoretiske ståsted. Videre vil vår livserfaring være av betydning for hva vi ser og tar med oss i analysen og tolkningen av datamaterialet. Påvirkningen kan beskrives som så sterk og subtil, at forskeren kan bli blindet, og dermed ikke selv oppdager den. Dette kan ikke direkte sammenlignes med determinisme, i den tilstand at resultatene alltid vil beskrive den forutbestemte hypotesen, men kan likevel gi sterke føringer for menneskenes forståelse av verden (Irgens, 2016). Ved kvalitativ forskning inntar forskeren en fortolkende holdning gjennom hele undersøkelsesprosessen. Det er derfor av stor betydning for denne studien at jeg har presentert mine perspektiver og meninger så tydelig at leseren blir klar over hvordan teoriene mine preger forskningsarbeidet. Dette omtaler Postholm (2010, s. 128) som *refleksivitetsprosessen*.

I mitt tilfelle ble det riktig å velge et kvalitativt design, hvor datagrunnlaget bygger på det kvalitative intervju, både individuelt og i grupper. For å få et bredere datamateriale, valgte jeg å kombinere intervju med observasjon. Jeg ønsket å studere utviklingsgruppen og lærerne i deres sosiale omgivelser. Valget falt også naturlig, siden formålet med studien er å få frem informantenes egne beskrivelser av utviklingsgruppens rolle og betydning for det profesjonelle fellesskapet. Intervju er i så måte en godt egnet metode. Jeg har tatt sikte på å gjengi kompleksiteten i beskrivelsene deres, siden vi vet at virkeligheten ikke er entydig. Den kan heller beskrives som variert og konstruert av den enkelte (Thagaard, 1998). Problemstillingen fanger opp en utviklingsgruppes aktivitet, og studien har derfor fått en beskrivende form.

### 3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet: Informantene kommer til orde

Det kvalitative forskningsintervjuet kan ha ulik utforming, og Kvale og Brinkmann (2009) beskriver tre ulike former: det ustrukturerte, det strukturerte og det delvis strukturert intervjuet. Et ustrukturert intervju kan betraktes som en samtale mellom forsker og informant om et gitt tema, hvor spørsmålene i hovedsak er utformet av forskeren på forhånd. Noen av spørsmålene forskeren stiller, blir likevel til i løpet av samtalen, alt etter hva som passer å gå videre i intervjuet med, og tilnærmingen er uformell. Det strukturerte intervju, er derimot et godt planlagt opplegg hvor rekkefølgen på spørsmålene er satt på forhånd. Informanten formulerer svarene sine fritt, og gjennom dem kan han eller hun få frem sitt ståsted. Til tross for at intervjuet har en stram struktur, er det åpning for å stille spontane spørsmål underveis, og forskeren kan følge informantens utsagn. Den mest brukte metoden innenfor kvalitativt intervju er imidlertid en mellomting, en delvis strukturert tilnærming. Denne utformingen har som mål å samle inn beretninger om livsverden til den som blir intervjuet, og få frem fortolkningen av de beskrevne fenomenene. Metoden kjennetegnes av at temaene forskeren skal spørre om er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av spørsmålene bestemmes underveis. Da har forskeren mulighet til å følge informantens beretning, i tillegg til at hun eller han får den ønskede informasjonen om de temaene som er fastlagt i utgangspunktet. Ved en slik utforming av intervjuet må forskeren være fleksibel, slik at hun eller han kan knytte spørsmålene til den enkelte informants forutsetninger. Forskningsintervjuet er ikke en samtale mellom likeverdige deltagere, men en konversasjon mellom forsker og informant som styres av de temaene som forskeren

ønsker å få informasjon om. Det er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen (Kvale og Brinkmann, 2009).

Da forskningsspørsmålene begynte å ta form, vurderte jeg det slik at et delvis strukturert intervju, både individuelt og i gruppe, kombinert med observasjon, ville bidra til at jeg fikk samlet inn de data jeg hadde behov for. Metoden er også egnet for å fange opp uenigheter gruppemedlemmene imellom, men målet er ikke å diskutere seg frem til enighet om spørsmålene. Det sentrale ved å ta i bruk gruppeintervjuet er å kartlegge ulike synspunkt, og deltagerne får slik mulighet til å tenke gjennom det de øvrige i gruppen beretter. Under gruppeintervjuet kan kunnskap bli skapt med utgangspunkt i det sosiale samspillet (ibid). Min kunnskap relatert til utviklingsarbeid skulle vise seg å være nyttig underveis i intervjusituasjonen. Kunnskapen gjorde det lettere å komme med relevante oppfølgingsspørsmål, som jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd.

I intervjuguiden min er spørsmålene sortert etter tre kategorier (vedlegg 3). Kategoriene er hentet fra ett av Vivian Robinsons (2016) forskningsarbeider, som er presentert i boken «*Elevsentrert ledelse*». De tre kategoriene blir av henne trukket frem som avgjørende ledelsesferdigheter for å sikre elevene høy kvalitet på undervisningen, som igjen vil resultere i økt læringsutbytte for elevene. De tre kategoriene er: å *anvende relevant kunnskap*, å *løse komplekse problemer* og å *bygge tillitsrelasjoner*. Innholdet i kategoriene vil tre tydeligere frem når empiri og teori knyttes sammen i drøftingskapitlet.

Det individuelle intervjuet med rektor ble gjennomført først. Valget var naturlig siden jeg så for meg at han, som den formelle lederen av utviklingsgruppen, hadde noen grunnleggende ideer om sammensetningen av gruppen og deres mandat. Intervjuet ble transkribert i sin helhet samme dag som det var gjennomført. Arbeidet var krevende, og det var vanskelig, for ikke å si umulig, å objektivt oversette det informantene berettet til skriftlig form. Ved psykologisk forskning er det av stor betydning at forskeren får med pauser og tonefall, mens lingvistisk analyse krever at forskeren gir en ordrett transkripsjon (Kvale og Brinkmann, 2009). I mitt tilfelle, hvor det er innholdet i informantens beretning som er viktigst fant jeg det hensiktsmessig å gjennomføre transkripsjonen i en mer litterær stil. Det individuelle intervjuet med rektor ble brukt til å finjustere gruppeintervjuene som kom i etterkant. Justeringen tok tid, og det gikk derfor godt og vel en måned mellom intervjuet med rektor og de to øvrige gruppeintervjuene.



Innledningsvis i undersøkelsen presiserte jeg for alle deltagerne at dette ikke er en komparativ studie, hvor jeg ønsker å sammenligne svarene fra de ulike intervjuene. Formålet er derimot å lete etter nyanser og sammenhenger mellom rektors, utviklingsgruppens og lærernes refleksjoner rundt utviklingsgruppens betydning for det profesjonelle fellesskapet.

### 3.1.2 Observasjon: Et utenfra perspektiv på samhandling

I observasjonsstudier er forskeren til stede blant informantene, og observerer systematisk samhandlingen og relasjonene mellom personene. Det er en styrke at observasjonene blir gjennomført i informantenes hverdagslige kontekst (Thagaard, 1998). Både møtene med hele personalet og observasjonen av utviklingsgruppen ble gjennomført på skolen.

Før jeg gikk i gang med første observasjon, hadde jeg tenkt igjennom min rolle som observatør, og hva som skulle observeres. I tillegg var jeg bevisst på at til tross for at forskningsspørsmålene var utgangspunktet for observasjonen, kunne jeg komme til å observere ting jeg ikke på forhånd hadde tenkt over. Jeg var derfor klar over at jeg kanskje kom til å måtte gjøre endringer underveis slik Wadel (1991) beskriver.

Det eksisterer ikke én virkelighet, og det er derfor ikke mulig for meg å si at jeg har oppfattet situasjonen akkurat som den er. Individuelle oppfatninger av virkeligheten er et resultat av perspektiv, erfaringsbakgrunn og kommunikasjon, og kan derfor ikke beskrives som evige og objektive sannheter (Irgens, 2016). Under observasjon får en ikke med seg alt, og observasjonen kan derfor beskrives som utvelgende. I tillegg er det viktig å påpeke at fortolkningen av det jeg observerer, er selektiv. Forskeren er helt avhengig av å tolke den informasjonen som samles inn (Wadel, 1991). I denne undersøkelsen er det informantenes uttalelser, handlinger, atferd og samspill som tolkes.

Observatørens rolle kan ha ulik karakter. Postholm (2010) beskriver ytterpunktene som «fullstendig deltager» i den ene enden og «fullstendig observatør» som det andre ytterpunktet. Under første møte med utviklingsgruppen poengterte jeg innledningsvis at jeg ønsket at de skulle jobbe som om jeg ikke var til stede. Jeg forsøkte å gjøre meg så lite bemerket som mulig, slik at undersøkelsessituasjonen i minst mulig grad virket inn på det som skulle observeres. Hverken under observasjonen i utviklingsgruppemøtene eller under fellesmøtene til lærerne, ønsket jeg å være en deltager i handlingsprosessene.

Under observasjonene benyttet jeg hverken lydopptager eller videoopptak, da jeg tenkte at dette kunne «forstyrre» informantene, og at datamaterialet slik ville kunne bli farget av innsamlingsverktøyet. Utstyret jeg valgte å ta i bruk var en datamaskin hvor jeg kunne notere ned det jeg observerte, både direkte utsagn og det jeg så av mellommenneskelig samspill.

Umiddelbart etter at observasjonene var gjennomført, både av møtet i utviklingsgruppen og av fellesmøtene, skrev jeg logg. Det ble umulig å få tid til å notere alt under møtene, uten at jeg ville miste viktige detaljer. Stikkordene jeg skrev ned, var derfor til god hjelp når jeg i etterkant renskrev notatene. Både da jeg tok notater under møtene og da jeg skrev loggen, var jeg nøye med å ikke legge til mine tolkninger, likevel ble datamengden enorm. Til tross for at notatene mine kun besto av det jeg direkte hadde hørt eller sett, var det utfordrende å kategorisere dataene i etterkant. Hadde jeg gjort et bedre forarbeid, slik Tiller beskriver (2006), hvor jeg på forhånd hadde forenklet og funnet systemer som ville vært til hjelp under analysen, ville kanskje jobben blitt lettere.

### **3.2 Utvalg av informanter**

Da det var utviklingsgruppens rolle og betydning for utviklingen av det profesjonelle fellesskapet som skulle studeres, var det naturlig å intervju representantene av utviklingsgruppen. I tillegg valgte jeg ut fem lærerinformanter, hvor sammensetningen av gruppen ikke var tilfeldig. Jeg ønsket at gruppen skulle bestå av erfarne og nyutdannede, kontaktlærere og faglærere, og i tillegg ønsket jeg en spredning med utgangspunkt i hvilket trinn de jobbet på. Variasjonen i utvalget vurderte jeg som viktig, da det kunne være av betydning for de ulike lærergruppens syn på utviklingsarbeidet. Ved hjelp av skolens hjemmeside var arbeidet med å konstruere en intervjugruppe lett, og alle de spurte lærerrepresentantene takket ja til å delta i min studie. De ble samtidig gjort klar over at de kunne trekke seg når som helst og uten nærmere begrunnelse.

### **3.3 Ethiske betraktninger**

I alle små og store forskningsprosjekt er det viktig at forskeren nøye vurderer om undersøkelsene som skal gjennomføres, er etisk forsvarlige. Spesielt viktig blir dette når forskeren er i direkte kontakt med informantene, slik observasjon og intervju krever. Intervjusituasjonen forutsetter nær kontakt med informantene, og i min studie er også noen

av intervjukandidatene kjente for meg. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) ble det viktig at jeg ikke utnyttet den relasjonelle tilknytningen jeg hadde til noen av informantene.

Kjennskapen jeg hadde til enkelte av informantene vurderer jeg i ettertid som positiv. Jeg opplevde en avslappende atmosfære under alle intervjuene, hvor informantene hadde et oppriktig ønske om å hjelpe meg i min undersøkelse.

I planleggingsfasen av masteroppgaven, var jeg usikker på om det var nødvendig å melde prosjektet mitt inn til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Tvilen min resulterte likevel til slutt i at jeg meldte arbeidet inn, og fikk det godkjent (vedlegg 1). Til tross for at ingen personopplysninger skulle innhentes, skulle det gjøres lydopptak fra informantenes intervju. Jeg forsikret i den sammenheng informantene om at lydopptakene ville bli slettet ved prosjektets slutt, og at alle data ville bli anonymisert i det skriftlige materialet. Dette innebærer også at skolens navn er anonymisert i oppgaven, Solsiden skole er et fiktivt navn. Anonymiseringen ble også beskrevet i det informerte samtykket (vedlegg 2), som ble innhentet fra alle informantene.

### **3.4 Metodiske krav**

Kvaliteten på et forskningsarbeid bestemmes blant annet av kriteriene validitet, reliabilitet og generalisering. Innenfor kvalitativ forskning, som denne, er kravene til reliabilitet og validitet vanskelig å innfri, siden forskningen alltid vil gjennomføres innenfor en bestemt tidsavgrenset situasjon eller periode.

#### **3.4.1 Reliabilitet**

Begrepet reliabilitet blir ofte erstattet med *pålitelighet* i fenomenologiske studier, og Postholm (2010) uttrykker at dette er en mer beskrivende term. Å innfri kravene til *pålitelighet* forutsetter at funnene fra forskningen skal kunne gjenskapes og reproduseres. For å nå dette målet, må forskeren produsere og bearbeide datamaterialet på eksplisitte og gjennomskuelige måter. Kravet er derfor ikke realistisk å innfri i min studie, siden jeg har valgt å benytte det kvalitative forskningsintervjuet og observasjon som metode. Til tross for at de ytre rammene vil kunne gjenskapes, vil respondentene umulig klare å gjengi alt de har sagt under det første intervjuet eller under observasjon. I tillegg er det realistisk å tenke seg at respondentene i løpet av det første intervjuet har tilegnet seg ny kunnskap og innsikt, som mest sannsynlig vil kunne prege et nytt intervju (Kvale og Brinkmann, 2009).

Å innfri kravene til *pålitelighet* i analysefasen er også utfordrende, da det forutsetter at forskningsfunnene blir presentert uten forskerens forutinntatte synspunkter. Det er derfor mer realistisk, slik Postholm (2010) beskriver, å betegne dataene mine som *bekreftbare*. For å lykkes med å nå målsetningen om et bekreftbart studie, har jeg forsøkt å beskrive forskningsprosessen så detaljert og åpent som mulig.

#### 3.4.2 Validitet

Validitet beskriver dataenes gyldighet sett i sammenheng med problemstillingen som skal belyses, og om de teoretiske begrepene, kategoriene og de metodiske verktøyene henger nøye sammen med undersøkelsens kunnskapsinteresse (Kvale og Brinkmann, 2009). Det vil blant annet si at jeg må sikre at utsagnene jeg fortolker i en teorikontekst er *gyldige*, at forskningsprosessen og fortolkningen representerer *virkeligheten*. Jeg vurderte datamaterialet mitt, både intervjuene og observasjonene, som treffende og relevante sett opp imot studiens intensjoner. De innsamlede dataene kan derfor beskrives som tilfredsstillende. I tillegg har jeg god kjennskap til og er fortrolig med feltet jeg forsker på.

Validitet dreier seg også om det respondenten uttaler, om utsagnene er troverdige eller falske. Jeg kan ikke med sikkerhet si at ingen av informantene valgte å fortelle meg noe de tenkte jeg *ønsket å høre*, men jeg er ganske sikker på at opplysningene de kom med, er troverdig kunnskap. I en fenomenologisk studie, som denne, er ikke fokuset utelukkende rettet mot om det er samsvar mellom teksten og virkeligheten. Spørsmålet er heller om erfarne forskere finner resultatene sannsynlige eller troverdige. Her er helheten i prosjektet avgjørende, er det mulig for leseren å se en rød tråd teksten igjennom? (Postholm, 2010).

## Kapittel 4: Presentasjon av funn og analyse

Postholm (2010) deler analyseprosessen i to, den deskriptive og den teoretiske. Den deskriptive omfatter strukturering av datamaterialet, og bidrar til at materialet blir oversiktlig, angripelig og rapportvennlig. I denne oppgaven er datamaterialet kategorisert og kodet i samsvar med forskningsspørsmålene. Siden kategoriene er like i alle intervjuguidene, har de vist seg å være fruktbare med tanke på å synliggjøre om det finnes samsvar mellom det de ulike informantene beretter. Til tross for at de to forskningsspørsmålene tidlig viste seg å være hensiktsmessig å benytte, har jeg hele veien vært åpen for at det kunne dukke opp flere kategorier som jeg ikke hadde forutsett. I datamaterialet mitt fant jeg imidlertid ingen data som gjorde det aktuelt å utarbeide en ny hovedkategori.

Analysen kan være farget av min arbeidserfaring som lærer og fagleder og mitt teoretiske ståsted. Til tross for at jeg har forsøkt å distansere meg fra mine individuelle, subjektive teorier, vil min forforståelse av teoriene i en viss grad kunne prege analysearbeidet. I hermeneutikken beskrives dette som den hermeneutiske spiralen og Irgens (2016) forklarer spiralprinsippet slik:

*«Dette er en teori om hvordan vi, når vi skal forstå noe, gjør det innenfor og ved hjelp av en kontekst, og hvordan konteksten blir forstått ut ifra delene. For å forstå en del må vi gjøre det ut fra helheten, og for å forstå helheten må vi gjøre det på grunnlag av delene som inngår i helheten» (ibid, s. 134).*

Til tross for at vi aldri blir helt fri fra vår forforståelse, har vi anledning til å utvikle vår forståelseshorisont og slik også utvide våre perspektiver (ibid).

Mitt forskningsarbeid har hele veien vært farget av kommunens opplysninger om at Solsiden skole kan ses som ledende når det gjelder å drive et godt og systematisk utviklingsarbeid. Kan det være slik at utviklingsgruppen er den avgjørende faktoren for at Solsiden skole er kommet lenger enn mange av de andre skolene i kommunen?

#### **4.1 Hvordan kan utviklingsgruppen gjennom sitt mandat bidra til utvikling av det profesjonelle fellesskapet?**

For å kunne si noe om dette, måtte jeg vite hva det nedskrevne mandatet til utviklingsgruppen på skolen er, og om alle medlemmene har samme forståelse av det. I tillegg ønsket jeg å få innblikk i hvordan rekrutteringen til utviklingsgruppen skjer og innholdet i rollene til de ulike medlemmene, da dette kan være av betydning for mulighetene utviklingsgruppen har til å skape en skole i utvikling.

Jeg har tidligere beskrevet hva som ligger i begrepet utviklingsgruppe, og selve begrepet er det Tromsø kommune som har valgt. I uttalelsene fra informantene presenteres imidlertid et annet begrep, SKUT-gruppe. Disse fire bokstavene står for skoleutviklings-gruppe, som er navnet på utviklingsgruppen ved Solsiden skole. Til tross for at begrepene er litt ulike, er innholdet det samme.

##### **4.1.1 Utviklingsgruppens mandat**

Tolkningen og forståelsen av det nedskrevne mandatet er likt oppfattet av både rektor og de øvrige medlemmene av utviklingsgruppen. Alle medlemmene var tydelige på at de utelukkende skulle fokusere på skolens utviklingsarbeid, og derunder kun skolens satsningsområde, skriving som grunnleggende ferdighet. Gruppen jobber etter prinsippene i skolebasert kompetanseutvikling. Utviklingsgruppen skal lede arbeidet sammen med skolens ledelse og være to skritt fremfor det øvrige personalet i denne prosessen. Medlemmene oppfatter at de skal lede arbeidet ut mot kollegiet, og påvirke veien og retningen.

Driftsoppgaver og øvrig utviklingsarbeid, som for eksempel revidering av tilsynsplan, oppfølging og analysering av nasjonale prøver etc., blir ivaretatt i andre fora. Denne prioriteringen er det skolens ledelse som har gjort, da de så at det var mer hensiktsmessig at utviklingsgruppen arbeider grundig med ett fokusområde, fremfor å jobbe i overflaten innenfor flere ulike tema. Rektor påpeker imidlertid at det hadde vært en styrke hvis gruppen hadde kunnet jobbe med hele utviklingsarbeidet til skolen, men at medlemmene av gruppen da måtte hatt mer avsatt tid til arbeidet. Neste skoleår ønsker han å justere mandatet og avsette mer ressurser, i form av tid, til dette arbeidet.

Da jeg gjennomførte observasjonene mine på Solsiden skole, fikk jeg også bekreftet at utsagnene som ble gitt under intervjuene angående utviklingsgruppens mandat, stemte.



Under observasjon av møtet i utviklingsgruppen, var tilfeldigvis to av representantene nye. Mandatet til gruppen ble derfor kort gjennomgått:

*«99% av tiden i møtene brukes til skriving som grunnleggende ferdighet. Vi har kun fokus på det som handler om undervisningsrollen, og arbeidet skal være veldig praksisnært. Tema og arbeidsmetoder som skal brukes i utviklingsarbeidet, inn mot lærerne, blir drøftet og gjennomgått her i skoleutviklingsgruppen».*

Møtet til utviklingsgruppen var disponert og gjennomført i samsvar med gruppens mandat. Da møtet var avsluttet, spurte jeg derfor om alle møtene var utformet på samme måte, uten behov for noen *viddevakt*, som passet på at gruppen ikke sporet av fra det de skulle jobbe med. Dette bekreftet en av representantene, og de øvrige medlemmene nikkete samtykkende.

For ca. to år siden ble mandatet til utviklingsgruppen endret fra å både inneholde drifts- og utviklingsoppgaver til i dag å kun dreie seg om skolens satsningsområde. Denne endringen blir utelukkende beskrevet som positiv av både ledelsen og lærerne. De sier at kvaliteten på utviklingsarbeidet er hevet etter denne justeringen, og arbeidet med skriving blir av lærerinformantene trukket frem som den delen av utviklingsarbeidet som de har størst utbytte av. Det er likevel viktig, i denne sammenheng, å poengtere at dette funnet ikke står i motsetning til rektors ønske om en utvidelse av utviklingsgruppens mandat.

Utviklingsgruppen vil gjerne bidra inn i hele utviklingsarbeidet, men ressursene må da være i samsvar med arbeidsoppgavene, slik at arbeidet holder høy kvalitet. Jeg ser av svarene til alle informantene at utviklingsgruppen tar ansvar for å tilrettelegge for et utviklingsarbeid som både fokuserer på elevenes læring og lærernes undervisningspraksis og skolens utvikling.

#### 4.1.2 Rekruttering av medlemmer til utviklingsgruppen

Da Solsiden skole skulle velge sitt satsningsområde, var hele lærerkollegiet involvert i prosessen. I den forbindelse ble også mandatet til utviklingsgruppen grovt beskrevet, slik at lærerne på forhånd skulle vite hva arbeidsoppdraget til gruppen var. Tanken bak denne prioriteringen var at lærerne måtte vite hvilken kompetanse som var sentral for det kommende utviklingsarbeidet, for så å kunne avgjøre om de hadde de nødvendige kvalifikasjonene for å søke stillingen som lærernes representant inn i utviklingsgruppen.

Det kom også frem i intervjuene at det var viktig å ha med både representanter fra småtrinnet og fra mellomtrinnet. Rektor sier:

*«Ledelsen gikk bredt ut og spurte om det var noen som kunne tenke seg å være med i SKUT-gruppen, samtidig som vi anbefalte noen å søke. Så oppfordret vi også lærerne til å foreslå andre. Det er jo ikke alle som vil foreslå seg selv, alle er ikke skrudd slik sammen».*

Lærerrepresentantene i utviklingsgruppen kunne bekrefte det rektor fortalte i intervjuet. Noen av lærerne hadde meldt seg selv, siden de synes utviklingsarbeid er spennende og lærerikt, og at de har kompetanse innenfor skriving, mens en hadde blitt anbefalt av sine kollegaer å melde seg.

#### 4.1.3 Rollene til representantene i utviklingsgruppen

Skolen står i dag ovenfor komplekse oppgaver, som forutsetter en utvidet tilrettelegging for samarbeid blant de ansatte i skolen. Når samarbeidet organiseres i form av et team, bestående av lærere og skolen ledelse, vil arbeidet da kunne resultere i utvikling?

Rektor beskriver seg som gruppens formelle leder. Han har et klart bilde av hvor han vil med skolens utviklingsarbeid, og er en leder som ønsker å tilrettelegge for gode utviklingsprosesser. Samtidig som rektor selv har klare formeninger om hva som er viktig for å skape en skole i utvikling, er han tydelig på at det er riktig av ham å gi ansvar til representantene i utviklingsgruppen. Han beskriver lærermedlemmene som sparringspartnere til ledelsen:

*«Vi reflekterer i lag, stiller spørsmål, undres sammen i forhold til, hva tenker vi nå? Hva opplevde vi sist gang vi hadde møte med kollegiet? Hva kan være lurt å gjøre i fortsettelsen? Alle medlemmene kan beskrives som like delaktige i arbeidet som foregår i SKUT-gruppemøtene, og jeg vil derfor beskrive oss som likestilt».*

Informant 1 beskriver rektor som lydhør siden: *«han gir rom til alles innspill»*. Han blir beskrevet som: *«den overordnede lederen som trekker de lange linjene og lager og oppdaterer fremdriftsplanene»*. Det er han som sørger for at gruppen ikke avsporer fra det de skal jobbe med, samtidig som han kontrollerer at de arbeider opp imot målsetningene som er satt for utviklingsarbeidet. Rektor blir også beskrevet som en motivator: *«Han er utrolig positiv, nesten alt som blir sagt, blir heiet frem»*. En av hans styrker er at han er god

til å tilrettelegge for at gruppen skal fungere godt sammen. Representantene i gruppen er alle enige i at rektor ser den enkelte: *«Vi er så forskjellige vi som sitter i SKUT-gruppen, men han tar hensyn til alle».*

Utsagnet til denne informanten blir bekreftet med nikk og supplerende ord fra de øvrige medlemmene i utviklingsgruppen. Til tross for at rektor beskriver sin rolle i utviklingsgruppen som likestilt med de øvrige representantene, vitner utsagnene fra intervjuet med informantene og det jeg observerte under møtet i utviklingsgruppen, om at rektor har en overordnet betydning. Han er gruppens formelle leder, og har i kraft av sin stilling og sine egenskaper en overordnet posisjon i gruppen. Medlemmene av utviklingsgruppen sier de har en raus leder, som ivaretar de ulike representantenes behov. Rektors kunnskap om utviklingsarbeid, og det å lede utviklingsprosesser, trekkes frem som hans største styrke.

Det er ofte skolens ledelse som har gjort et forarbeid til møtene i utviklingsgruppen, men arbeidet er gjort med utgangspunkt i diskusjonene og bestemmelsene som var drøftet i utviklingsgruppens foregående møte. Rektor sier at:

*«det ikke hadde trengt å være slik at ledelsen tar det meste av forberedelser og trekker sammen trådene, men at hovedårsaken til denne organiseringen er at det er de som har best tid til dette arbeidet».*

Til tross for at forarbeidet gjøres av skoleledelsen, er det rom for justeringer og presiseringer fra medlemmene i utviklingsgruppen. Under min observasjon av møtet i utviklingsgruppen, ble viktige innspill fra lærerrepresentantene redigert inn i powerpointen som senere skulle presenteres for hele lærerkollegiet.

Ingen av representantene i utviklingsgruppen beskriver rollen sin helt likt. De bidrar alle, men på litt forskjellig måte. Informant 1 er en person som ofte tar ansvar for å legge frem det utviklingsgruppen har blitt enige om for lærerne. Hun er muntlig aktiv i møtene, og har mange meninger om hvordan utviklingsarbeidet best kan tilrettelegges.

Informant 2 beskriver seg selv som *«en representant for lærerkollegiet»*, men at rollen hennes er todelt. På den ene siden definerer hun sitt personlige bidrag inn i utviklingsgruppen, mens hun på den andre siden er i gruppen for å ivareta utviklingen til hele lærerkollegiet. Hun sier:

*«Det er fint å få medvirke, få sagt, ment, reflektert i lag med de øvrige medlemmene av gruppen. Jeg har latt rollen vokse i takt med min egen utvikling. Det jeg sier, føler jeg at blir tatt på alvor og at det har en betydning».*

Informant 3 sier hun er med i utviklingsgruppen blant annet på grunn av sin videreutdanning i lesing og skriving. Hun beskriver også seg selv som en ressursperson for hele lærerkollegiet. Som representant i utviklingsgruppen, er hun alltid i forkant av de øvrige lærerne på trinnet, og kan oppklare arbeidsoppgavene som blir gitt:

*«Jeg vil beskrive meg som en temperaturmåler ute på arbeidsrommet. Noen ganger har kanskje lærerne oppfattet oppgaven som stor og uoverkommelig, og da har jeg mulighet til å avklare og roe litt ned, forklare hensikten med arbeidet vi skal i gang med».*

Informant 1 skyter så inn: *Mer enn bare å roe ned. Jeg vil si at vi er motivatorer* (alle i utviklingsgruppen nikker samtykkende til denne presiseringen). *«Du er der og snakker arbeidsoppgaven inn, og kommer med avklaringer».*

Informant 4 sier at han først og fremst er medlem av utviklingsgruppen på grunn av hans engasjement for skriving. *«Det å få være med å påvirke hvordan skolen skal drive skriveopplæringen, er fantastisk».* I tillegg er han med i gruppen for at det gir ham personlig gevinst:

*«Noen ganger må jeg utfordre meg selv litt, for eksempel da jeg skulle ha fremlegget sist. Da følte jeg at jeg gjorde noe som brakte meg ut av komfortsonen min, men det gikk greit. Jeg vokser på slike oppgaver».*

Medlemmene i utviklingsgruppen beskriver seg selv som gjensidig avhengige av hverandre i arbeidet med skolens utviklingsarbeid. De fremstår som et team, med god dynamikk, og hver enkelt representant er klar over hvorfor de sitter i gruppen, og hva deres rolle er. De relasjonelle båndene mellom medlemmene i utviklingsgruppen var synlige under observasjon. Måten representantene i utviklingsgruppen beskriver og behandler hverandre, vitner om at de samarbeider godt i lag. Tonen i møtene er god, og det er rom for alles innspill og avbrytelser:

*«Vår gruppe er på bølgelengde, vi har mange like tanker om hvordan vi kan drive et godt og systematisk utviklingsarbeid, og det er jeg sikker på at er en av grunnene til at arbeidet hos oss ofte går veldig greit og effektivt».*

De ser alle på seg selv som utviklingsagenter i egen organisasjon, og omtaler rollen som interessant, selvutviklede, men også arbeidskrevende. Alle representantene er enige i at de jobber mot et felles mål. Hovedargumentet for at nettopp de er skolens representanter, er deres fagkompetanse innenfor skriving, både studiepoeng innenfor fagfeltet og deres engasjement for å skape en skole i utvikling.

En rolle representantene i utviklingsgruppen har, som er tydelig for meg både under observasjon og i intervjuene, er oppdraget med å sikre at oppgavene som blir gitt til lærerne, er tydelig utformet. Informant 1 uttaler i utviklingsgruppe-møtet: *«Bestillingen må være sylklar. Er det noe som skaper frustrasjon, så er det hvis oppgaven er uklar»*. Hun viser også til eksempler på hvordan oppgaven kan bli tydeligere for lærerne, slik at de settes bedre i stand til å løse arbeidsoppdraget.

Utviklingsgruppen er både lojale mot kommunale føringer og gruppens definerte mandat, men opplever likevel stor handlefrihet med tanke på selv å kunne velge hvordan de skal løse arbeidsoppdraget sitt. Nettopp dette handlingsrommet beskrives av flere av medlemmene som avgjørende for deres motivasjon til å være delaktige i utviklingsarbeidet. Alle representantene av gruppen bidrar med sitt, ingen beskrives som passive. Rektor sier at selv når han er ute og reiser, går utviklingsarbeidet videre, det er ikke slik at arbeidet stopper opp om han er fraværende. Rektor beskriver engasjementet i gruppen slik:

*«Folk har forberedt seg og er kjempeivrige. Dette tror jeg blant annet har med sammensetningen av gruppen å gjøre, man har indre motivasjon for dette arbeidet, man er motivert for det med skriving, og det med på å påvirke utviklingsarbeidet til skolen, men så tror jeg også at de liker å være med å lede sitt eget kollegium i forhold til satsningen. Engasjementet hos representantene er så stort at de tidvis jobber på dugnad...»*.

Det personlige bidraget til hver enkelt representant av utviklingsgruppen er stort, og de får bidra der de selv kjenner seg sterkest. Kanskje er det nettopp denne tilpasningen som er medvirkende til at lærerrepresentantene i utviklingsgruppen beskriver arbeidet så positivt?

Ut mot kollegiet er hele gruppen opptatt av at det er de sammen som leder. Ledelsen åpner som oftest selve fellesmøtet, tar opp tråden i forhold til hvor langt de er kommet i arbeidet, og klargjør hva som er neste mål og oppdrag. Fagpresentasjonen og hvilken metodikk som skal benyttes, er det som oftest lærerrepresentantene som har ansvaret for. Akkurat denne ansvarsfordelingen er det tydelig at både representantene i utviklingsgruppen og de øvrige

lærerinformantene har klart for seg. Alle uttalelsene samsvarer på dette området med hverandre. En av de nyutdannede lærerne beskriver det slik: *«Som nyutdannet er det trygt at noen lærere har tilrettelagt og spisset budskapet. De hjelper til med å tydeliggjøre hva oppgavene er, og hva som skal gjennomføres».*

## **4.2 Hvilke styrker innebærer en organiseringsform hvor utviklingsgruppen tilrettelegger og gjennomfører skolens utviklingsarbeid?**

Å lede undervisningsarbeid innebærer å fokusere på koordinering og oppfølging av undervisningsplanleggingen til lærerne. Utviklingsgruppen på skolen følger opp dette arbeidet innenfor feltet skriving, og deres kjerneoppgave er å tilrettelegge for lærerne slik at de kan utvikle sin individuelle og kollektive idébank for å utvikle sine undervisningsferdigheter.

### **4.2.1 Et praksisnært utviklingsarbeid**

Likt for alle respondentene, både lærerne og ledelsen, er at de betegner utviklingsarbeidet på Solsiden skole som mer relevant, praksisnært og motiverende enn tidligere. Utviklingsgruppens representanter er tett på praksis, og har klare forventninger til undervisningsplanleggingen og elevenes læringsutbytte. Dette elementet trekkes frem som avgjørende for lærernes motivasjon til deltagelse og gjennomføring av skolens utviklingsarbeid:

*«Jeg synes absolutt det er en fordel at det er lærerne som har en sentral rolle i planleggingen av utviklingsarbeidet, siden vi har direkte kontakt med elevene og best vet hva som skal til for å skape en god undervisning. Ledelsen mister fort den nærheten. Jeg er sikker på at dette forhindrer at oppgavene føles som at de er tredd ned over hodene på oss. Nå er det bedre forankret i vår daglige undervisningsplanlegging og praksis».*

Da representantene i utviklingsgruppen skulle planlegge utviklingsarbeidet til lærerne, og videre under observasjon av fellesmøtet med lærerne, var fokuset undervisningspraksis og refleksjon. Lærerne hadde i forkant av møtene gjort individuelle refleksjoner relatert til definerte oppgaver som utviklingsgruppen hadde gitt dem en tid i forveien. Jeg klarte ikke å observere lærere som ikke hadde utført forberedelsesoppgavene til møtet. En av lærerne var også på forhånd plukket ut til å dele sine refleksjoner med kollegiet.

Alle informantene beskrev under intervjuene at de jevnlig delte erfaringer og refleksjoner både på fellesmøter og i trinnteams, og at arbeidsoppdragene var rettet mot fokusområdet, elevens læring innenfor skriving: *«Vi er alle skrive lærere i et eller annet fag, og kan derfor bidra med egne refleksjoner knyttet til gjennomføringen og effekt av egen undervisning»*. Informantene sier at tid til refleksjon er prioritert, og satt i et system med egne refleksjonssamlinger: *«Det er refleksjonssamling etter hver aksjon. Etter egenrefleksjon diskuterer vi ofte sammen hva elevene har lært...»*.

Siden samtlige av lærerne på skolen beskriver seg selv som skrive lærere, er det ingen som kan trekke seg ut. Denne organiseringsformen, med fokus på skriving i alle fag, bidrar til at alle er delaktige, og medfører at lærerne beskriver at de har et større eierforhold til utviklingsarbeidet som skal gjennomføres. Ei viktig målsetning er at når fellesmøtet er over:

*«skal alle lærerne gå tilbake til arbeidet sitt med en ting som de har hatt utbytte av, som de kan benytte seg av videre i sitt daglige arbeid med undervisningsplanleggingen»*.

I tillegg sier lærerinformantene at lærerrepresentantene i utviklingsgruppen er flinke til å se hva lærerne trenger: *«lærerne i utviklingsgruppen sikrer at arbeidet blir praksisnært»*. Erfaringsdeling blir av alle beskrevet som avgjørende. Lærerne sier *«at erfaringsdelingsoppgavene er de beste»*, og at fokuset på erfaringsdeling er sterkere nå enn tidligere. Både lærerne og ledelsen er enige i at denne utviklingen mot et mer praksisnært utviklingsarbeid har vært positivt, og at endringen har bidratt til økt engasjement knyttet til kollektivt arbeid med undervisningsplanleggingen.

Erfaringsdelingen under fellesmøtene er gjennomført på ulike måter, både ved at forskjellige trinn har fått i oppgave å presentere arbeidet de har gjennomført med elevene sine den siste tiden, og gruppefremlegg. Fremleggene til lærerne, som jeg fikk observert, besto i å synliggjøre innholdet i undervisningsoppleggene de hadde gjennomført i klassene sine og komme med eksempler og refleksjoner knyttet til hvordan oppleggene hadde bidratt til læring for elevene. Mange lærere var aktive og stilte spørsmål til det som ble presentert. I tillegg kom tilhørerne med konstruktive tilbakemeldinger til det de hadde hørt. Flere lærere noterte ivrig under fremleggene. Den systematiske erfaringsdelingen, både på team og i plenum, er hva alle respondentene beskriver som avgjørende for at arbeidet ikke bare blir et *stunt*, men faktisk blir implementert: *«Når du ser effekten av det gjennomførte*

*undervisningsopplegget, faller du ikke tilbake til gammel praksis». Lærerinformantene sier også at de: «begrunner undervisningen mer enn tidligere». Flere av informantene i utviklingsgruppen sier at lærerne nå er mer bevisste på hva en god undervisning er, og at de derfor vil ta erfaringene og refleksjonene med seg videre og utvikle sin praksis i tråd med dette.*

Om utviklingsarbeidet derimot ikke går hånd i hånd med undervisningsplanleggingen, opplever alle medlemmene av utviklingsgruppen at de møter større motstand fra lærerkollegiet. Til tross for at en skulle tro at utarbeidelse av en lese- og skriveplan dreier seg om å strukturere deler av undervisningsplanleggingen, er det mer motstand å spore under dette arbeidet:

*«Når vi nå har startet med utarbeidelsen av en lese og skriveplan, så er ikke dette arbeidet like mye knyttet opp mot lærernes direkte undervisningsplanlegging. Egentlig er det jo det, men det er ikke like synlig for lærerne. Det resulterte i at vi opplevde å være litt mer på gyngende grunn når vi skulle arbeide med planen på planleggingsdagen. Vi møter mer motstand».*

De øvrige informantene i utviklingsgruppen nikker og sier samtykkende ja til det denne informanten beretter. En av lærerne antyder at det eksisterer en spenning mellom hva lærere og ledere opplever som vesentlig for undervisningsplanleggingen i skolen, og at det derfor er av stor betydning at lærere er delaktige i prioriteringene som blir gjort innenfor skolens utviklingsarbeid. Alle lærerrepresentantene er tydelige på at det ikke er hensiktsmessig å arbeide separat med faglig innhold, men at det er avgjørende at tilegnelse av fagkunnskap og undervisningspraksis går hånd i hånd. En av representantene i utviklingsgruppen er skeptisk til om det i hele tatt er mulig å tilrettelegge for et *planarbeid*, som oppleves av lærerne som direkte linket til lærernes undervisning. Likevel er lærerinformantene enige i at de trenger en plan å forholde seg til, men at planen kanskje kunne vært utarbeidet av utviklingsgruppen? Læreren som stilte dette spørsmålet, er samtidig usikker på hvilket eieforhold lærerne ville fått til en plan som er utarbeidet av en arbeidsgruppe, men hevder at utviklingsprosessene som er gjennomført i forkant, er viktigst for om de velger å følge praksisen som er beskrevet i lese- og skriveplanen eller ikke.



#### 4.2.2 Fagpersonene som planlegger utviklingsarbeidet

Hvordan skolens samlede kompetanse blant personalet kan brukes på en hensiktsmessig måte, som optimaliserer skolens pedagogiske arbeid, er en av rektors daglige utfordringer. Vi forventer i dag at rektor har bred fagkunnskap, men at han alene har dybdekunnskap innenfor alle fagområdene i skolen, er likevel ikke realistisk å anta. Lillejord (2003) argumenterer for at rektor må være en faglig leder for å sikre elevenes læring og utvikling. Finnes det måter for skolene å organisere dette arbeidet på, slik at ikke rektor blir stående alene med dette ansvaret? Rektor ved Solsiden skole er helt enig i at skolen trenger personer med fagkunnskap for å tilrettelegge og gjennomføre utviklingsarbeidet, og han sier at han har valgt en organisering hvor dette momentet blir ivaretatt:

*«Lærere som er delaktige i planleggingen av utviklingsarbeidet, vil si det samme som at fagpersonene er med – jeg personlig har ikke den samme didaktiske kompetansen innenfor skriving. De kan fagstoffet, og jeg kan drive et utviklingsarbeid, så vi utfyller hverandre».*

Rektor sier at han, gjennom arbeidet i utviklingsgruppen, har fått ny kunnskap om hvordan lærerne best kan tilrettelegge for skriving i alle fag, essensiell kunnskap som hjelper han i arbeidet med å tilrettelegge for et godt utviklingsarbeid innenfor skriving. Informantene i utviklingsgruppen er alle enige i at det er deres fag- og didaktiske kompetanse og engasjement for lesing og skriving som er avgjørende for at det er nettopp de som er skolens representanter i gruppen. En av representantene har 60 studiepoeng i norsk, og en annen er inneværende år med på lærerløftet, hvor emnet er lesing og skriving.

Lærerinformantene poengterer også i sine intervju at kompetansen og engasjementet lærerne i utviklingsgruppen viser, er av stor betydning for at utviklingsarbeidet går så bra. Fagkompetansen beskrives som sentral både med tanke på at lærerne har god kjennskap til teori relatert til emnet skriving, men også at de har egne erfaringer med undervisningsplanlegging, som de aktivt kan knytte til teoriene.

I tillegg til at lærerne i utviklingsgruppen har bred fagkompetanse, har de også tilrettelagt for at en ekstern fagperson fra universitetet har hatt forelesning for hele personalet. Utviklingsgruppens rolle var da å spisse oppdraget til den eksterne foreleseren, slik at foredraget og oppgavene som ble gitt i etterkant, opplevdes som relevant for lærerne.

### 4.2.3 Lojalitet og tillit

Etter at intervjuene er gjennomført og observasjonene er gjort, ser jeg tydelig av notatene mine at utviklingsgruppen har stor legitimitet i lærerkollegiet. Mange av ideene og oppgavene som blir presentert og gitt på fellesmøtene, får utviklingsgruppen gjennomslag for. Flere lærere er aktive i fagdiskusjonene på en konstruktiv måte, og motstand mot arbeidsoppdragene kunne jeg ikke observere.

Ved mitt første besøk på Solsiden skole, observerte jeg et lærerteam som arbeidet med en gruppeoppgave, hvor arbeidsoppdraget var å utarbeide en problemstilling relatert til førskrivning. I løpet av tiden gruppen hadde fått til rådighet, var de nøye med å holde fokuset rettet mot oppgaven. En representant fra utviklingsgruppen var først innom for å høre om lærerteamet hadde forstått oppgaven, eller om de trengte hjelp. Litt senere kom en annen av representantene innom, for å forsikre seg om at gruppen var på rett kurs. Lærerne fikk svar på de spørsmålene de hadde, og jeg klarte ikke å observere annet enn at avbrytelsen var positiv.

På spørsmålet om hva gevinsten av å la lærere lede utviklingsarbeidet for sine kollegaer er, blir nærheten lærerne imellom trukket frem som positivt. En av informantene opplever det også mindre autoritært når lærerne leder utviklingsarbeidet kontra ledelsen. Lærerne står i de samme arbeidsoppgavene i hverdagen, og har derfor stor forståelse for hverandres arbeidssituasjon, «*noe vi skal gjøre – ikke noe dere skal gjøre*». Lærerinformant 1 deler oppfatningen om at det har en betydning om det er ledelsen eller lærerne som presenterer fagstoffet og oppgavene som skal løses i fellesskap:

*«Litt rart, men underbevisst har det nok helt klart det. Lærerne kjenner selv på hvor skoen trykker. Det handler nok også om at lærerne er de som står nærmest undervisningen. Mye å si for hvor mottakelige man er».*

Samme informant prøver å trekke en konklusjon om hvorfor det er slik at lojaliteten til oppgavene gitt av lærerrepresentantene i utviklingsgruppen er større enn når ledelsen deler ut arbeidsoppdrag:

*«Kanskje kan det være av betydning at representantene i SKUT-gruppen er drivende interesserte i norskfaget og skriving og at de derfor har blitt mer synlige? Det er tydelig at alle lærerrepresentantene i utviklingsgruppen brenner for dette utviklingsarbeidet».* Lærerinformant 5 fortsetter:

*«Det burde nok ikke ha noe å si hvem som legger det frem, men det har nok det. Det handler nok også om hvordan det blir presentert, hvilken måte. For meg handler det om følelsen av å være en del av det og kjenne seg igjen i det som har blitt spilt inn».*

Hvorfor lojaliteten lærerne imellom er sterkere enn til den øvrige formelle ledelsen, kan synes å dreie seg om flere ting. Majoriteten av lærerrepresentantene er enige i at det er av betydning at det er «likesinnede» som presenterer fagstoffet, og at de da er mer åpne for oppgaven. De trekker også frem betydningen av at lærerne har direkte befattning med undervisningen, og derfor kjenner innholdet i det de presenterer, godt. Engasjementet til representantene i utviklingsgruppen er ytterligere en faktor som blir beskrevet av lærerrepresentantene som avgjørende for deres delaktighet og engasjement. Også rektor har registrert dette:

*«Kollegiet svelger nok mye mer rått, mer enn jeg hadde trodd, når deres egne likemenn står fremme og presenterer fagstoff eller en aksjon. Kanskje ville det blitt mer murring om det var jeg som sto og presenterte den og den aksjonen som skulle gjøres i det tidsrommet, masse merarbeid oppi det arbeidet vi allerede er i gang med. Det at det er så lite klaging, tror jeg har med at det kommer fra deres egne, som selger det inn. Så det er helt genialt, det konseptet».*

Rektor er usikker på hvorfor legitimiteten lærerne imellom er større enn legitimiteten til ledelsen, men utsagnet hans viser at han er enig i at det er av betydning at lærerne kontra ledelsen legger frem arbeidsoppdragene for lærerkollegiet. Begrunnelsen hans samsvarer med beskrivelsene som lærerne gir, «noe **vi** skal gjøre – ikke noe **dere** skal gjøre», for ledelsen skal jo ikke gjennomføre aksjonene i klasserommene.

Uten motiverte lærere «ingen drive i utviklingsarbeidet», det er en av grunnene til at rektor prioriterer denne organiseringsformen. Kun en av lærerinformantene sier at det ikke er av betydning for ham hvem som leder fellesmøtene, men at han har registrert at dette er viktig for andre:

*«For mange er det av betydning at det er lærere som legger frem arbeidsoppgaven. For min del har dette ingenting å si. Det er kvaliteten i det som blir lagt frem, som er avgjørende. Er det dårlig, så er det dårlig, og er det bra, så er det bra. Da har det lite å si hvem som legger det frem. Det handler nok også for noen om relasjonen og synet man har på foreleseren».*

Også en av representantene i utviklingsgruppen er usikker på om det er av betydning om det er lærere eller ledelsen som leder utviklingsarbeidet og møtene:

*«Jeg tror det har med innholdet i oppdraget å gjøre. Hvis oppdraget vi skulle formidlet hadde vært mindre praksisnært, tror jeg ikke det hadde hjulpet at det var lærere som skulle presentere det».*

Grunnen til at denne informanten stiller spørsmålstegn ved om motivasjonen til lærerne er større når lærerne har ansvaret for fremlegget enn om det er ledelsen, handler om at hun har opplevd at også oppgaver gitt fra lærerrepresentantene i utviklingsgruppen har møtt motstand, som for eksempel da kollegiet skulle i gang med å utarbeide en lese- og skriveplan. Under dette arbeidet møtte også lærerrepresentantene i utviklingsgruppen motstand fra lærerpersonalet, siden de ikke umiddelbart klarte å se hvordan et slikt arbeid ville bidra til utvikling av deres undervisningspraksis og elevens læring.

Til tross for to utsagn som ikke støtter uttalelsene fra flertallet av informantene om at det er av betydning hvem som leder utviklingsarbeidet og fellesmøtene, er det tydelig at majoriteten av informantene mener at lojaliteten til lærerrepresentantene i utviklingsgruppen er større enn til skolens øvrige ledelse.

#### 4.3 Svakheter ved at en utviklingsgruppe leder skolens utviklingsarbeid

Verken lærerne eller de øvrige medlemmene av utviklingsgruppen kan se noen direkte svakheter ved at det er utviklingsgruppen som planlegger fagsamlinger og aksjoner og legger frem det som de i felleskap har planlagt. Det imidlertid alle lærerrepresentantene i utviklingsgruppen har kjent på, er at det ikke er rom for å stikke seg *for mye frem*. Det er både en styrke og en utfordring at de er kolleger:

*«Jeg har kjent på at janteloven kom og tok meg litt i begynnelsen. En lærer som skal fortelle hva lærerne skal gjøre, er ikke alltid helt akseptert? Det har aldri vært uttalt fra noen lærere, men jeg har følt det slik noen ganger».*

Flere av representantene sier at dette stemmer. De sier imidlertid at dette var en følelse de satt med når de var *ferske* medlemmer av gruppen, men ettersom de er blitt tryggere i sine roller, tenker de sjelden på dette som noe problem. Medlemmene av gruppen uttrykker likevel en usikkerhet i forhold til om dette kun er noe de har følt på, eller om det virkelig er

noen lærere som ikke vil at de skal være fullt så delaktige i ledelsen av skolens utviklingsarbeid.

Da jeg spurte lærerinformantene om hva de mente om at lærerne i utviklingsgruppen er delaktige i skolens utviklingsarbeid, var konklusjonen nesten entydig, denne organiseringsformen var riktig og viktig. Men en av lærerinformantene var usikker på hva han syntes om at lærerne har fått et stort ansvar inn mot utviklingsarbeidet:

*«Lærerrepresentantene er veldig delaktige, kanskje noen ganger for delaktige? Noen ganger kan man kanskje undre seg over at ikke ledelsen er mer synlig i utviklingsarbeidet, både med tanke på planlegging av innhold og fremlegg for kollegiet».*

Jeg er usikker på hva denne lærerinformanten legger i at lærerne er *for* delaktige. I følge hans videre uttalelser kommer det imidlertid frem at han mener at arbeidsbelastningen på lærerne i utviklingsgruppen er stor, og at ledelsen, som har bedre tid til planlegging, burde tatt mer ansvar for å presentere utviklingsarbeidet for lærerne.

## **Kapittel 5: Drøfting**

I dette kapittelet vil interessante funn bli drøftet i lys av den teoretiske referanserammen som er presentert i kapittel 2. Utgangspunktet for drøftingen er oppgavens problemstilling: *Hvordan kan utviklingsgruppens arbeid bidra til utvikling av det profesjonelle fellesskapet?* For å belyse problemstillingen og svare på oppgavens forskningsspørsmål, har jeg valgt å drøfte følgende perspektiver:

- Utviklingsgruppens betydning i lys av distribuert ledelse og effektive team.
- Styrker ved at lærerne sammen med skolens ledelse leder utviklingsarbeidet for sine kollegaer. Stikkordene er: praksisnært utviklingsarbeid, fagkompetanse og tillit og lojalitet.
- Svakheter ved at en utviklingsgruppe leder det profesjonelle fellesskapet.

### **5.1 Utviklingsgruppen og dens mandat– bidrag til utvikling av det profesjonelle fellesskapet?**

Utviklingsgruppens mandat ved Solsiden skole bygger på et distribuert perspektiv på ledelse, siden det innebærer at lærerne blir involvert i ledelsen av skolens utviklingsarbeid.

#### **5.1.1 Et distribuert perspektiv på ledelse – bidrag til utvikling av det profesjonelle fellesskapet?**

Kompleksiteten i skolen øker i takt med kravene samfunnet stiller til den, og rektor kan ikke lenger alene klare å ivareta alle skolens lederoppgaver. Rektor blir i større grad enn tidligere stilt ansvarlig for resultatet av skolens pedagogiske arbeid. Forandringen har skjedd i takt med at skolen og lærerne litt etter litt har blitt mer ansvarliggjort for elevenes læringsresultat. Parallelt med denne utviklingen har også lærerne fått delegert mer ansvar. Denne distribueringen av ansvar har vært nødvendig for å sikre en bedre kommunikasjon mellom formelle og uformelle ledere, og utviklingen har tvunget seg frem fordi aktivitetene i skolen i dag krever en sterkere kobling mellom administrasjon og fag (Lillejord, 2012).

Under observasjon ser jeg en rektor som er delaktig i de pedagogiske diskusjonene lærerne har, både gruppevis og i plenum. Han legger til rette for samarbeid mellom lærerne, hvor målsetningen er å utvikle deres undervisningspraksis, og overordnet organiserer han skolens utviklingsarbeid på en god og systematisk måte. På store skoler, slik som Solsiden

skole, er det likevel ikke realistisk at rektor alene skal gjennomføre dette arbeidet, men med hjelp av medlemmene av utviklingsgruppen, kan det synes som om oppgavene blir løst.

Konsekvensene blir at oppgaver må samarbeides om, og jobben må i større grad koordineres. Organisering er derfor viktigere enn noen gang tidligere (Irgens, 2016). Solsiden skole har mange elever, og ledelsen har søkt etter den mest produktive organiseringen for sin skole. Resultatet har blitt at lærerne i dag, i større grad enn tidligere, er involvert i arbeidet med å planlegge og gjennomføre deler av skolens utviklingsarbeid. Distribuert ledelse i form av *institusjonalisert praksis* er blitt løsningen. Denne ledelsesformen beskrives av Gronn (2002) som forutsigbar hvor arbeidsbyrden er fordelt på flere i kollegiet. Det er likevel viktig å poengtere at det ikke dreier seg om en ren delegering av oppgaver, men om måten lærerne og ledelsen samarbeider for å løse arbeidsoppdragene på.

Lærerrepresentantene, på sin side, er fornøyd med at de er invitert med inn i ledelsen av utviklingsarbeidet. De er alle enige i at det å være medlem av utviklingsgruppen, gir dem en personlig gevinst. Lærermedlemmene har en opplevelse av at de har et handlingsrom, og at de i kraft av sin rolle i utviklingsgruppen kan ta avgjørelser vedrørende skolens utviklingsarbeid. De opplever høy grad av autonomi, og sier at dette er medvirkende til at de presterer bedre i jobben. Rektor uttrykker at han har tillit til at representantene i utviklingsgruppen er i stand til å løse de mange arbeidsoppdragene de er satt til. Tilliten har stadig blitt sterkere, og bunner hovedsakelig i medlemmenes faglige kompetanse og engasjement. Man kan derfor si at rektor leder ut fra et empowerment prinsipp. Noen enkel definisjon av begrepet empowerment finnes ikke, men Askheim har beskrevet begrepet som treleddet: «*Styrke* → *Kraft* → *Makt*» (Askheim 2007, s. 21). Mennesket skal ved hjelp av å opparbeide seg styrke og kraft få et positivt syn på seg selv og sine muligheter (ibid). Også Halvorsen (2012a) og Irgens (2016) trekker frem viktigheten av at skoleledelsen stoler på kompetansen til sine medarbeidere, og slik er villig til å myndiggjøre dem. Rektor ved Solsiden skole har sett effekten av å lede etter empowerment-prinsippet og slik fått oppleve at lærerne i større grad forstår sitt medarbeideransvar.

I tillegg til de definerte oppgavene medlemmene i utviklingsgruppen har, kan det synes som om organiseringsformen, med en utviklingsgruppe, har mange gevinster for medlemmene og skolen som helhet. Skolen har ikke bare flere mennesker til å lede og

følge opp utviklingsarbeidet, men medlemmene av utviklingsgruppen er også i posisjon til å fange opp signaler på arbeidsrommene til lærerne. Er oppgaven som er gitt lærerne blitt forstått og tolket riktig, er den for krevende og har lærerne forutsetning for å løse den innenfor den gitte tidsrammen? Signaler av denne karakter vil vanskelig skoleledelsen alene kunne fange opp. Samtidig sier representantene av utviklingsgruppen at de på arbeidsrommene har anledning til å motivere sine kollegaer for utviklingsarbeidet og oppklare eventuelle misforståelser med tanke på oppgavene som er gitt. De har vært delaktige i å utforme arbeidsoppdragene, og vet derfor både målsettingen med arbeidet og det tenkte innholdet i de gitte oppgavene. Ifølge Gronn (2002) er dette en av de positive effektene av et distribuert perspektiv på ledelse. *Spontan samarbeid*, av denne karakter, innebærer at lærerne tar ansvaret for ledelsesoppgaver som ikke er planlagt distribuert av skoleledelsen. Lærerrepresentantene i utviklingsgruppen kjenner at de har en reell positiv påvirkning ovenfor sine kolleger, og ser det som en del av sitt arbeidsoppdrag å følge opp arbeidsoppgavene som er gitt av utviklingsgruppen.

Det er også av betydning at strukturene som eksisterer på Solsiden skole gjør, det trygt for representantene i utviklingsgruppen å delta i ledelsen av utviklingsarbeidet. Relasjonene mellom lærerne på skolen er god, og samarbeidsklimaet beskrives av dem alle som trygt og godt. Medlemmene i gruppa er gjensidig avhengige av hverandre for å få jobben gjort, samtidig som representantene tar arbeidsoppdraget sitt, med utvikling av det profesjonelle fellesskapet, på alvor. Gronn (2002) beskriver denne formen for distribuert ledelse som *intuitive samarbeidsrelasjoner*.

Selv med et distribuert perspektiv på ledelse, tilkjennes rektor ved Solsiden skole en viktig rolle. Rollefordelingen er klar, rektor er ansvarlig for de overordnede strategiene, samtidig som han er en leder med fokus på å tilrettelegge for at samspillet mellom lærerne skal fungere godt. Lærerrepresentantene i utviklingsgruppen beskriver ham som lydhør, og at han bruker tid på å skape plass for hver enkelt, slik at alle får oppleve mestring. I tillegg er han en leder som forventer at lærerne tar ansvar og bidrar til utvikling, slik at undervisningen blir av en så høy kvalitet at elevene lærer mest mulig. Solsiden skole kan derfor sammenlignes med symfoniorkesteret som ble beskrevet i teorikapittelet.



### 5.1.2 Utviklingsgruppen – et effektivt team

Det er ifølge Irgens (2009) avgjørende at utviklingsgruppen sammen definerer hva de er til for, og spør seg selv hvilken forskjell de er ment å utgjøre. Da utviklingsgruppen beskrev sitt mandat, og da rollene til medlemmene i utviklingsgruppen ble definert, kom det tydelig frem at utviklingsgruppen ved Solsiden skole i detalj vet hva deres oppdrag er, men også at de er klar over betydningen av sitt arbeid.

Ingen av utviklingsgruppens medlemmer vil alene kunne løse alle oppgavene som er relatert til utviklingsarbeidet, og de jobber derfor sammen for å utforme og nå mål. Alle medlemmene beskrives av rektor som likeverdige deltagere og har den nødvendige legitimiteten til å definere målene for utviklingsarbeidet. Teori knyttet til effektive team trekker frem nettopp dette momentet som avgjørende. Hvis en skole har flere ledere som utarbeider og setter mål og jobber målene inn i organisasjonen, så vil dette trolig føre til at også det øvrige personalet har målene og visjonene klart for seg (Bang 2008). Ikke bare jobber utviklingsgruppen for at hele personalet skal kjenne til målene for utviklingsarbeidet, men de arbeider hardt for å få hele lærerpersonalet engasjert i å nå målene. Dette arbeidet er krevende, men ut fra utsagnene til lærerinformantene kan det synes som skolen er kommet langt med å få lærerne til å føle en forpliktelse og et engasjement for å sammen jobbe mot skolens felles mål. Den økte verdien utviklingsgruppen skaper ved å arbeide systematisk med målarbeidet, kan sidestilles med det Bang (2008) beskriver som *saksresultater*.

En viktig oppgave for *beslutningsteamet* er å vurdere om det er sammenheng mellom de forhåndsbestemte målene og resultatene som blir oppnådd (ibid). For å sikre at målene i utviklingsarbeidet ved Solsiden skole blir nådd, bruker utviklingsgruppen mye tid på å evaluere oppleggene opp imot de tydelig formulerte målene, for så å kunne gjøre justeringer til neste møte eller oppgave. Ut fra utsagnene til informantene og mine observasjoner av møtet i utviklingsgruppen er det derfor nærliggende å definere utviklingsgruppen som et *beslutningsteam*.

En annen forutsetning, som må være oppfylt, for å kunne definere utviklingsgruppen som et *effektivt team*, er at medlemmene av teamet har komplementære ferdigheter, at de ikke bare er opptatt av egen kunnskap, men at de er også bevisst hverandres ferdigheter og hvordan de kompletterer hverandre med sin ulikhet (ibid). Under rollebeskrivelsene til representantene i utviklingsgruppen kommer det frem at medlemmene har ulike roller og

ferdigheter, og at de er flinke til å utnytte hverandres kvalifikasjoner. Det som beskrives som felles for dem alle, er at de har gode kommunikasjons- og relasjonelle ferdigheter. Alle lærerinformantene er enige i at læring skjer i sosiale prosesser, og spesielt når de jobber i team. Det er derfor vanskelig å skille mellom sosialisering og læring. Ifølge Vygotskij kan språket som konstrueres under samhandlingen menneskene imellom betraktes som utgangspunktet for læring (Postholm, 2010). Funnene i studien viser at alle informantene trekker frem samarbeid som utviklende for deres individuelle og kollektive praksis.

Medlemmene utfyller hverandre ved at noen har mye fagkunnskap, mens andre har stor kompetanse innenfor feltet ledelse av utviklingsprosesser. Disse forskjellene blir utnyttet når de bestemmer hvilke oppgaver de ulike representantene skal ha ansvaret for. At utviklingsgruppen består av medlemmer som har komplementære ferdigheter, er også et resultat av den grundige rekrutteringsprosessen. Skolen har en ledelse som er opptatt av at gruppens medlemmer skal utfylle hverandre i arbeidet.

Utviklingsgruppens medlemmer er, ifølge rektor, «*brennende engasjert*» i utviklingen av elevenes læring, både faglig og sosialt. De er samstemte når det gjelder viktigheten av å skape et engasjement rundt utviklingsarbeidet. Det er tydelig for meg at rektors engasjement og kunnskap om ledelse av utviklingsarbeid er avgjørende for motivasjonen den enkelte lærer har til å være delaktig i de kollektive utviklingsprosessene ved skolen. Rektor er klar i sin tale og vet hva som gjelder: «*det er ikke mulig å skape en skole i utvikling ved kun dyktige enkeltlærere eller ledelsen alene*». Noe som er helt i tråd med Irgens (2012) konklusjon om at systematisk samarbeid og kollektiv innsats er det som må til.

Relasjonelle konflikter innad i utviklingsgruppen var ikke synlig hverken under min observasjon eller i datamaterialet fra intervjuene. Samhandlingen bar derimot preg av at alle medlemmene hadde tillit til hverandre, og ga tilbakemeldinger som vitnet om at det eksisterer en nærhet medlemmene imellom. Det var likevel rom for diskusjoner, og dette ble jeg vitne til da gruppen skulle planlegge presentasjon av en oppgave for lærerkollegiet. Uenigheten vil jeg beskrive som en nødvendighet, som bidro til å sikre et godt resultat i form av at oppgaven ble ytterligere spisset. Denne typen uenighet er avgjørende for å oppnå høy kvalitet på utviklingsarbeidet, da forskjellige perspektiver og vinklinger

kommer frem (Bang, 2008). I grupper hvor samarbeidet ikke er preget av gjensidig tillit medlemmene imellom, vil en ikke klare å skape det samme gode resultatet.

Beskrivelsene ovenfor viser at *overlevelsessevnen* og den *individuelle tilfredsheten* til medlemmene av utviklingsgruppen er sterk. De virker alle å være stolte av å være medlemmer av gruppen. Arbeidet gir dem både personlig gevinst i form av økt kompetanse, men også økt energi blir trukket frem. Dette er elementer som blir beskrevet av Bang (2008) som avgjørende for om et team kan betrakte seg som effektivt eller ikke.

## **5.2 Styrker ved at en utviklingsgruppe leder skolens utviklingsarbeid**

I forrige delkapittel ble utviklingsgruppen definert som et effektivt team, og et distribuert perspektiv på ledelse beskrevet som positivt for utviklingen av det profesjonelle fellesskapet på Solsiden skole. Som beskrevet i kapittel 2.1 kjennetegnes profesjonelle fellesskap av praksisnærhet, fagkompetanse og tillit og lojalitet. Mine funn viser at utviklingsgruppen rendyrker nettopp disse faktorene. Disse funnene vil bli drøftet i de kommende underkapitlene.

### **5.2.1 Utviklingsarbeidet på Solsiden skole – «så praksisnært at lærerne umiddelbart ser at det kommer elevene til gode».**

I Stortingsmelding 21 (2016-2017) trekkes det frem at forskning viser at skolene lettest kan nå målet om økt læringsutbytte for sine elever ved å fokusere på forbedring av lærernes undervisningspraksis, og at virkningen blir størst hvis utviklingsarbeidet legges til rette for og gjennomføres internt på skolene. Det forutsetter at ledelsen, som har organiseringsansvar, sørger for at mesteparten av tiden blir brukt på forbedring av undervisningspraksisen (Emstad og Postholm, 2010). På Solsiden skole er nettopp denne justeringen gjort, alt utviklingsarbeid som planlegges av utviklingsgruppen, er rettet mot undervisningsplanleggingen og samtlige av informantene beskriver dette arbeidet som «*praksisnært*». Rektor er engasjert i utviklingen av lærernes undervisningspraksis, men sier at det er lettere å holde dette arbeidet *varmt* når lærere og ledelsen samarbeider om oppdraget. Lærerne som er tett på undervisningen, glemmer aldri hvor viktig dette fokuset er. De har derfor et særlig ansvar for å sikre at denne prioriteringen blir gjennomført.

Elementer som blir trukket frem som avgjørende i arbeidet med tilretteleggingen av et praksisnært utviklingsarbeid, er erfaringsdeling og refleksjon. Tiller (2006) hevder at

refleksjon rommer flere ting, men at det forenklet sagt dreier seg om å tenke over og igjennom det vi erfarer. Ved at lærerne på Solsiden skole får dele undervisningsoppleggene med sine kollegaer, henter de ideer og lærer av hverandre. Erfaringsdeling og refleksjon beskrives av alle lærerne som en viktig prioritering, og de sier videre at denne prioriteringen på sikt vil resultere i at de nye og utviklede undervisningsmetodene blir implementert.

Motstanden mot utviklingsarbeid ble av lærerinformantene beskrevet som større tidligere, og utviklingsgruppens tilrettelegging for erfaringsdeling trekkes frem som det viktigste elementet for at holdningen til fellesmøtene er endret hos lærerne. Likevel sier representantene i utviklingsgruppen at det er urealistisk å tro at utviklingsarbeidet på Solsiden skole i fortsettelsen aldri vil møte motstand. Arbeidet med skriving oppleves som mer matnyttig enn mye av *«det andre som jobbes med i de øvrige fellesmøtene»*. Til tross for denne uttalelsen har også utviklingsgruppen opplevd motstand da lærerne skulle i gang med å utarbeide en lese- og skriveplan. Denne formen for arbeid vil alltid måtte prioriteres, men lærerne stilte spørsmålstegn ved om ikke noen *«som liker planarbeid»* kunne tatt seg av dette arbeidet. Selv om utviklingsarbeidet også i fortsettelsen vil kunne møte motstand, er utviklingsgruppens fokus på praksisnærhet et bidrag til å styrke det profesjonelle fellesskapet.

### 5.2.2 Fagkompetanse - *«Lærerne kan fagstoffet, og jeg (rektor) kan drive et utviklingsarbeid, så vi utfyller hverandre i arbeidet med å utvikle det profesjonelle fellesskapet»*.

I boken, *Elevsentrert skoleledelse* (Robinson, 2016, s. 30) blir evidensbasert forskning *«om hvordan elevene lærer, og om hvordan undervisning fremmer læring»* trukket frem som avgjørende kunnskap for skoleledere. En viktig forutsetning for at lederen skal kunne nyttiggjøre seg av denne kunnskapen, er at han vet hvordan læreren best kan lykkes i arbeidet med å tilrettelegge og gjennomføre en god undervisning. Det kan imidlertid ikke forventes av en rektor å inneha dyptgående faglig, pedagogisk og didaktisk kunnskap som alle er like viktige for utviklingen av en god undervisningspraksis. Rektor må derfor anerkjenne nødvendigheten av at ledelsen trenger hjelp av lærerne (ibid). Denne vurderingen har ledelsen ved Solsiden skole gjort da de inviterte lærerne inn i ledelsen av skolens utviklingsarbeid. Rektor uttaler under intervjuet at han er klar over at lærerne og ledelsen har ulike innfallsvinkler og kunnskap med seg inn i arbeidet for å utvikle skolens

profesjonelle fellesskap, og at dette er avgjørende for at lærerne opplever utviklingsarbeidet ved skolen så utviklende og positivt. Den største forskjellen sier han ligger i at lærerne har bredere didaktisk kompetanse enn ledelsen, og flere av lærerne har også nylig fått faglig og didaktisk kunnskapspåfyll gjennom å ha deltatt på lærerløftet, hvor lesing og skriving har vært emnet. Ved at disse lærerrepresentantene er medlemmer av utviklingsgruppen, får skolen utnyttet den helt ferske fagkompetansen som de har tilegnet seg gjennom studiet.

Både respondentene i utviklingsgruppen, lærergruppen og rektor trekker frem at det er lærerne som er fagpersonene når det gjelder arbeidet med *skrivning*. Lærerne og ledelsen er derfor samstemte, og sier at det er viktig at det er lærerne som leder fagsamlingene. Rektor har aldri undervist i barneskolen, og har derfor ikke den samme kompetansen som lærerrepresentantene i utviklingsgruppen for hvordan en best tilrettelegger og gjennomfører en god undervisningsøkt. Hans rolle blir derfor først og fremst å tilrettelegge slik at lærerne får jobbet sammen, diskutert og reflektert rundt egen undervisningspraksis, men samtidig der det er mulig, selv være delaktig i diskusjonene:

*«Gjennom faglige diskusjoner om skolefag kan rektor påvirke lærernes undervisningspraksis og derved indirekte påvirke elevens undervisning» (Aas, 2012, s. 186).*

Ledelsen sitter med stor kompetanse innenfor det å lede utviklingsprosesser, mens lærerne kan supplere med sin erfaringsbaserte kunnskap relatert til undervisning. Gruppeintervjuet med utviklingsgruppen og intervjuet med rektor beskriver det samme, arbeidet med tilrettelegging og gjennomføring av lærernes utviklingsarbeid bidrar til både individuell og kollektiv kompetanseutvikling. Rektor lærer mer fagdidaktikk og lærerne blir stadig bedre på å drive utviklingsprosesser. Det er en klar styrke å være flere, da de får frem et mangfold av meninger og strategier.

### 5.2.3 Lojalitet og tillit – «noe vi skal gjøre – ikke noe dere skal gjøre».

Det fremstår for meg som tydelig at alle lærerne på Solsiden skole har stor tillit til sine kolleger som sitter i utviklingsgruppen. Denne tilliten kan først og fremst synes å være basert på *kompetansen* de ulike medlemmene har. Det som blir presentert for lærerne i fellesmøtene, har høy kvalitet og er nøye gjennomtenkt. Lærerrepresentantene i utviklingsgruppen påvirker i kraft av sin profesjonalitet, og deres påvirkning berører flere

nivå i skolen. De har innflytelse både på sine ledere, lærerpersonalet og ikke minst elevenes læring. Både Lillejord (2012) og Robinson (2016) argumenterer for at anerkjennelsen en oppnår, både er forankret til lederen som person, men vel så ofte til det som handler om personenes faglige trygghet og tyngde. Faglig trygghet blir derfor trukket frem som en avgjørende faktor for alle som har ansvaret for ledelse i skolen. Å finne frem til en organiseringsform som sikrer at personalets samlede kompetanse blir utnyttet på en best mulig måte, blir derfor en av rektors hverdagslige utfordringer (ibid).

Som nevnt tidligere er lærere ledere i sine klasserom uken igjennom. Skolen har en rekke dyktige og tydelige klasseledere. Befatning med og kunnskap om ledelse har derfor alle lærerne, noen mer enn andre. Viktige avgjørelser som angår skolens kjerneoppgave, elevens læring, skjer i klasserommet. Halvorsen (2012a) hevder derfor at den viktigste pedagogiske ledelsen skjer når lærere tilrettelegger og gjennomfører sin undervisning, og når lærerne deler erfaringer og refleksjoner. Det er derfor naturlig at lærerne har stor tiltro til hverandre, siden de står nærmest dette arbeidet i hverdagen. Dette er en form for selvledelse, som representerer ytterpunktet innenfor distribuert ledelse (ibid, s. 93).

Dialogen mellom representantene i utviklingsgruppen og lærerne under fellesmøtene og gruppearbeidene var preget av gjensidig *respekt*, og lærerinformantene poengterte at utviklingsgruppens medlemmer var flinke til å gi rom for lærernes innspill. Respekt blir også av Robinson (2016) trukket frem som en nødvendig faktor for å bygge tillit.

I tillegg kan det synes som om at det er av betydning at lærerne i utviklingsgruppen jobber med de samme utfordringene i hverdagen som det øvrige lærerpersonalet. Når en vet at andre bryr seg om en og viser *omsorg*, og at kollegaene uttrykker forståelse for den hektiske arbeidsdagen de står i, gjør dette at tilliten vokser. Denne støtten gjør igjen at lærerne blir mer lojale til de oppgavene som blir gitt. Også denne faktoren beskrives av Robinson (2016) som avgjørende for at tilliten øker.

Til tross for at utviklingsgruppen kan synes å oppnå bredere anerkjennelse for sitt arbeid ut mot kollegiet enn ledelsen alene, vitner beskrivelsene utviklingsgruppen gir av sin leder om at han har den autoritet og legitimitet han trenger. Rektor sammen med utviklingsgruppens øvrige medlemmer legger til rette for et utviklingsarbeid som fokuserer på lærernes undervisningspraksis, siden de ser hva som er sentralt i arbeidet med å utdanne barn. De ivaretar slik det fjerde elementet for tillit som er *integritet*. Denne begrunnelsen

bunner i at organiseringen og ledelsen av utviklingsarbeidet alltid er linket til elevenes læring og utvikling.

### **5.3 Svakheter ved at en utviklingsgruppe leder skolens utviklingsarbeid**

På spørsmålet vedrørende ulemper ved å ha en utviklingsgruppe som leder skolens utviklingsarbeid, svarer rektor det ikke finnes noen. Representantene i utviklingsgruppen og lærerinformantene kommer heller ikke på noen direkte svakheter med at utviklingsgruppen leder det profesjonelle fellesskapet, likevel sier medlemmene av utviklingsgruppen at det må være «*en balanse i deres deltakelse*», de har alle kjent på at «*det ikke er greit å stikke seg for mye frem*». Om man tar helhetsbildet i betraktning, hevder de likevel at det utelukkende bare er styrker ved at utviklingsgruppen tilrettelegger og gjennomfører utviklingsarbeidet til skolen.

Personlig er jeg enig i at fordelene med å ha en utviklingsgruppe er mange flere enn ulempene, men jeg er samtidig klar over at denne organiseringsformen bidrar til at lærerrepresentantene i utviklingsgruppen får hevet sin kompetanse innenfor det å lede utviklingsarbeidet mer enn det som er tilfelle for det øvrige lærerpersonalet. De får også bedre tid til å fordype seg i fagstoffet knyttet til skriving enn sine kolleger, som ikke har avsatt samme mengde tid til slikt arbeid. Etter å ha gjennomført masterstudien er jeg likevel overbevist om at ulempene er få. Jeg kjenner ikke til en annen organiseringsform som er bedre egnet.

## Kapittel 6: Avslutning

Alle elever i den norske skole har krav på en tilpasset opplæring, hvor de får oppleve mestring og utvikling. Om skolene skal klare å lykkes med denne målsettingen, er de avhengige av ledere og lærere som har den nødvendige kunnskapen og kompetansen til å skape gode læringsarenaer for sine elever. For å sikre alle elever et likeverdig opplæringstilbud, av høy kvalitet, foreslår regjeringen at lokalt arbeid med kvalitetsutvikling må prioriteres på den enkelte skole. Det er nettopp kompetansebyggingen som skjer innad i skolen, som blir trukket frem som mest effektiv for utviklingen av lærernes undervisningspraksis (Meld. St. 21, 2017). Med denne målsettingen som utgangspunkt, ønsket jeg å studere utviklingsarbeidet på en skole, og oppgavens konkrete problemstilling ble: *Hvordan kan utviklingsgruppens arbeid bidra til utvikling av det profesjonelle fellesskapet?*

Funnene jeg gjorde, viser at utviklingsgruppen, som et redskap for distribuert ledelse, er en avgjørende faktor for kvaliteten på utviklingsarbeidet ved Solsiden skole. Konklusjonen bunner hovedsakelig i fire sentrale funn. Kort oppsummert dreier dette seg om at utviklingsgruppen tilrettelegger for at lærernes utvikling kan skje innenfra. Dette kommer som et resultat av at lærerne og ledelsen i utviklingsgruppen er et (1) *effektivt team*. De kjenner på et felles ansvar for elevenes læring og utvikling, de jobber sammen for å skape en felles forståelse hos lærerne for hva som kjennetegner en god undervisningspraksis, de har fokus på hvordan undervisningspraksisen kan videreutvikles, og de evaluerer hva som fungerer og hva som må forkastes. Utviklingsgruppens medlemmer har den nødvendige (2) *fagkunnskapen*, og benytter denne kunnskapen for å tilrettelegge for et utviklingsarbeid som er (3) *praksisnært*. Et praksisnært utviklingsarbeid, hvor erfaringsdeling og refleksjon står sentralt, trekkes frem av både utviklingsgruppen, lærerne og rektor som avgjørende for at Solsiden skole har engasjerte lærere som er delaktig i utviklingsprosessene og opplever utvikling. I tillegg blir (4) *lojalitet og tillit* til lærerne som har likt kunnskapsgrunnlag med dem selv, og kjenner på de samme utfordringene i hverdagen, trukket frem som avgjørende.

Flere av funnene jeg har gjort i denne studien, samsvarer med antagelser jeg presenterte innledningsvis i oppgaven. Jeg visste på forhånd at jeg skulle studere en skole som er kommet langt i operasjonaliseringen av et strukturert og godt utviklingsarbeid. Mitt mål for studien var først og fremst å studere betydningen av at lærerrepresentantene, som



fagpersoner, er delaktige i tilretteleggingen og gjennomføringen av utviklingsarbeidet. I tillegg hadde jeg en hypotese om at lojaliteten og tilliten hele lærerpersonalet imellom kom til å beskrives som avgjørende, men jeg hadde ikke tenkt over at denne lojaliteten bunnet i fagkompetanse, felles erfaringsbakgrunn og likt utfordringsbilde i hverdagen.

Det er mange oppgaver som er rektors ansvar, og hans rolle i forbindelse med ledelse av det profesjonelle fellesskapet er en av de mest omfattende. Det er av stor betydning at rektor sammen med lærerne arbeider mot en felles forståelse for målsettingen til utviklingsarbeidet og lærernes tilknytning til dette arbeidet. Rektor ved Solsiden skole har ifølge lærerne utviklet en god modell for pedagogisk ledelse hvor han sikrer utvikling av det profesjonelle samarbeidet. Han er opptatt av å utvikle det faglige arbeidet som lærerne gjennomfører i klasserommene. Jeg vil derfor beskrive ham som en innovativ leder som alltid er på utkikk etter utvikling både for elevene og lærerne.

For å svare på masteroppgavens tittel *Utviklingsgruppen – Gull verdt?* mener jeg det kun finnes ett svar for Solsiden skole, og det er et rungende **JA**. Skolens organisering er helt klart av betydning for utvikling av det profesjonelle fellesskapet. Likevel er det nødvendig å poengtere at det ikke hadde vært realistisk, selv i en større studie, å måle effekten av bruken av utviklingsgruppen alene, siden det er flere elementer som kan ha innvirkning på om gruppen bidrar til utvikling eller ikke. For eksempel vil ledelse og organisering av gruppen være avgjørende, fagkunnskapen og relasjonskompetansene til representantene et annet viktig moment og det finnes ytterligere flere andre faktorer som er sentrale (Postholm m.fl., 2013). Alle faktorer som er av betydning, måtte derfor blitt belyst om jeg skulle kunne generalisere og konkludere med at utviklingsgruppene på alle skoler er *gull verd*.

Det finnes ikke enkle begrunnelser eller svar på min problemstilling, og det er derfor ikke mulig for meg å generalisere årsaksforklaringer med utgangspunkt i arbeidet til denne ene utviklingsgruppen. Alle utviklingsprosesser kan sies å ha sin individuelle kontekstualitet. Studien min ved Solsiden skole kan derfor i beste fall fremstille sammenhenger som gjelder her og nå. Jeg har ingen garanti for at jeg ville gjort de samme funnene på en hvilken som helst annen skole, og jeg kan heller ikke være sikker på at funnene jeg har gjort på Solsiden, ville blitt identiske om jeg til høsten hadde gjort den samme studien på samme skole. Formelle likhetstrekk finnes ved alle skoler, men bak disse strukturelle likhetene skjuler det seg blant annet komplekse samhandlingsformer, som aldri vil la seg

kunne kopiere fra en organisasjon til en annen. De formelle strukturene ved Solsiden skole kan derfor kanskje la seg reprodusere i en annen skole, men de utallige relasjonene og interaksjonene vil en aldri kunne gjenskape. Funnene i denne studien er derfor kun gjeldende for Solsiden skole. Jeg mener likevel at studien både kan gi meg og andre skoleledere råd og retning i arbeidet med å tilrettelegge for en god organisering som sikrer utvikling av det profesjonelle fellesskapet. Det er i den sammenheng avgjørende at hver enkelt skoleledelse gjør seg opp meninger sett opp imot den settingen de står i innenfor egen skole. Enhver endringsprosess kan derfor sies å ha behov for et teoretisk rammeverk, en elementær kunnskap om sammenhengene som eksisterer mellom mål og tiltak, som igjen kan bidra til utvikling (Halvorsen, 2012a).

Sammenhengene jeg fant på Solsiden skole, vil ha begrenset overføringsverdi til utviklingsgruppen ved min skole, siden verken ledelsen, kompetansen til medlemmene av utviklingsgruppen eller relasjonene innad i lærerkollegiet lar seg kopiere. Likevel vil mine antagelser om at det eksisterer sammenhenger mellom de ulike faktorene som er presentert i denne studien, være nyttig å ha innsikt i.

## Litteraturliste

- Aas, M. (2012): Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap. I: Møller, J. og Ottesen, E. (red.) (2012): *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Askheim, O.P (2007), Empowerment – ulike tilnærminger, I: O.P. Askheim & B. Starrin: *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag
- Bang, H. (2008): *Effektivitet i lederteam*, Tidsskrift for norsk psykologforening, nr. 45, s. 272-286
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Iversen, L., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Thue, F. (2016): *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Emstad, A. og Postholm, M. (2010): “Instructional leadership” – et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I: Andreassen, R., Irgens, E. og Skaalvik, E. (2010): *Kompetent skoleledelse*. Oslo: tapir akademiske forlag
- Gronn, P. (2002): Distributed leadership as a unit of analysis. I: *The Leadership Quarterly* s. 423-451
- Halvorsen, K. (2012a): Distribuert ledelse. I: Postholm, M. (red.) (2012): *Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Oslo: tapir akademiske forlag
- Halvorsen, K. (2012b): Ledelse og kompetanseutvikling når Lia videregående skole tar i bruk digitale hjelpemidler. I: Postholm, M. (red.) (2012): *Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Oslo: tapir akademiske forlag
- Irgens, E. (2009): *Profesjon og organisasjon – Å arbeide som profesjonsutdannet*. 2. opplag. Bergen: Fagbokforlaget
- Irgens, E. (2012): Profesjonalitet, samarbeid og læring. I: Postholm, M. (red.) (2012): *Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Oslo: tapir akademiske forlag
- Irgens, E. (2016): *Skolen organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2017): Melding til Stortinget 21 (2016-2017), *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Kvale, S. og Brinkmann S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: ad Notam Gyldendal

Lillejord, S. (2003): *Ledelse i lærende skoler*. Oslo: Universitetsforlaget

Lillejord, S. (2012): *Kunsten å være rektor*. I: Møller, J. og Ottesen, E. (red.) (2012): *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Møller, J. og Ottesen, E. (2012): *Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. I: Møller, J. og Ottesen, E. (red.) (2012): *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Postholm, M. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Postholm. (2012): *Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer*. I: Postholm, M. (red.) (2012): *Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Oslo: tapir akademiske forlag

Postholm, M. og Emstad, A. (2014): *Bokens innramming og innhold*. I: Postholm, M. (red.) (2014): *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E., Sandvik, L., og Wæge, K. (2013): *En gavepakke til ungdomstrinnet?:*

<https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Rapport%20pilot%20NTNU%20140613.pdf?epslanguage=no>

Robinson, V. (2016): *Elevsentrert skoleledelse*. 1. utgave, 4. opplag. Oslo: Cappelen Damm AS

Tiller, Tom (2006, 2. utgave): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Thagaard, T. (1998): *Systematikk og innlevelse*, Bergen: Fagbokforlaget

Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur*, Flekkefjord: SEEK A/S

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): Melding til Stortinget nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Nettkilder:

Aftenposten nettavis: <http://www.aftenposten.no/norge/Norske-5-klassinger-best-i-Norden-i-matematikk-609998b.html>

## **Liste over vedlegg**

**Vedlegg 1: Meldeskjema til NSD**

**Vedlegg 2: Informert samtykke**

**Vedlegg 3: Intervjuguider for rektor, utviklingsgruppen og lærerne**

## MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.6) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	Les mer om hva <a href="#">personopplysninger</a> er.  NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.  Les mer om hva <a href="#">behandling av personopplysninger</a> innebærer.
Annet, spesifiser hvilke		
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være <a href="#">indirekte identifiserbar</a> dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Rektor ved undersøkelsesskolen vil kanskje bli indirekte identifiserbar for de som jobber ved skolen. Jeg vet fortsatt usikker på om jeg trenger å presentere hans uttalelser fra intervjuet slik at det øvrige personalet ved skolen kan gjenkjenne ham.	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om <a href="#">nettbaserte spørreskjema</a> .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre).  <a href="#">Les mer.</a>  Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Hvordan kan utviklingsgruppas arbeid bidra til utvikling av lærernes profesjonelle læringsfellesskap?	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	UiT Norges arktiske universitet	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.  Les mer om <a href="#">behandlingsansvarlig institusjon</a> .
Avdeling/Fakultet	Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning	
Institutt	Institutt for lærerutdanning og pedagogikk	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Fornavn	Else	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Les mer om <a href="#">daglig ansvarlig</a> .  Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.  Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.  NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Etternavn	Stjernstrøm	
Stilling	Dosent	
Telefon	77645518	
Mobil	95131594	
E-post	else.stjernstrom@uit.no	
Alternativ e-post	else.stjernstrom@uit.no	
Arbeidssted	UiT Norges arktiske universitet	
Adresse (arb.)	Mellomveien 110	
Postnr./sted (arb.sted)	9037 Tromsø	
<b>5. Student (master, bachelor)</b>		
Studentprosjekt	Ja ● Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Cecilie	
Etternavn	Bakkevold	
Telefon	90212981	
Mobil		
E-post	cecilie.bakkevold@tromso.kommune.no	
Alternativ e-post	cecilie.bakkevold@tromso.kommune.no	
Privatadresse	Åslivegen 47	
Postnr./sted (privatadr.)	9016 Tromsø	
Type oppgave	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Masteroppgave</li> <li>○ Bacheloroppgave</li> <li>○ Semesteroppgave</li> <li>○ Annet</li> </ul>	
<b>6. Formålet med prosjektet</b>		
Formål	Foreløpig problemstilling for oppgaven min: Hvordan kan utviklingsgruppas arbeid bidra til utvikling av lærernes profesjonelle læringsfellesskap? Forskningsspørsmål: 1. Mandatet/rollen utviklingsgruppa har ved skolen. 2. utfordringer og styrker med tanke på utviklingsgruppas ledelse av lærernes profesjonelle læringsfellesskap. 3. Lærere som leder utviklingsarbeidet for sine kollegaer – Hva har dette å si for utvikling av lærerens profesjonelle læringsfellesskap?	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
<b>7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?</b>		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input checked="" type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	Les mer om forskjellige <a href="#">forskningstematikker og utvalg</a> .
Beskriv utvalg/deltakere	1 rektor, 5 medlemmer av utviklingsgruppa og 6 lærere	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Jeg foretar utvalget. Ikke tilfeldig, men innhenter informert samtykke.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk, eller trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre.



Førstegangskontakt	Jeg kontaktet rektor via mail. Jeg har så vært i direkte kontakt med de øvrige informantene.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om førstegagskontakt og forskjellige utvalg på våre <a href="#">temasider</a> .
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer <a href="#">barn</a> på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	12	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om <a href="#">sensitive opplysninger</a> .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om <a href="#">pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse</a> .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan identifisere personer (direkte eller indirekte) som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem, som identifiseres i datamaterialet. <a href="#">Les mer</a> .
<b>8. Metode for innsamling av personopplysninger</b>		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input checked="" type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata (medisinske journaler)	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).  NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.  Les mer om <a href="#">registerstudier</a> . Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15 Les mer om <a href="#">forskningsmetoder</a> .
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger	Lydopptak av alle intervju	
<b>9. Informasjon og samtykke</b>		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.  <a href="#">Les mer</a> . Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.  Last ned en veiledende mal <a href="#">her</a> .  Les om <a href="#">krav til informasjon og samtykke</a> .  NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og <a href="#">informert</a> .  Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.  Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes. <a href="#">Les mer</a> .
<b>10. Informasjonssikkerhet</b>		

Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videopptak/fotografi <input type="checkbox"/> Lydopptak <input type="checkbox"/> Notater/papir <input checked="" type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepenne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord. Mobiltelefon med kode for innlogging.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktør)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en <b>databehandler</b> . Slike oppdrag må kontraktreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		<p>Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig.</p> <p>Vi anbefaler ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Bruk av nettskytjenester må avklares med behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten. <a href="#">Les mer</a>.</p>
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
<b>11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser</b>		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om <b>dispensasjon fra taushetsplikten</b> . Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	I noen forskningsprosjekter kan det være nødvendig å søke flere tillatelser. Søkes det f.eks. om tilgang til data fra en registreier? Søkes det om tillatelse til forskning i en virksomhet eller en skole? Les mer om <b>andre godkjenninger</b> .
Hvis ja, hvilken		
<b>12. Periode for behandling av personopplysninger</b>		
Prosjektstart	01.01.2017	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	30.06.2017	Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (identifiserende bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	<p>Les mer om <b>direkte</b> og <b>indirekte</b> personidentifiserende opplysninger.</p> <p>NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.</p>

Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	<p>NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.</p> <p>Les mer om <a href="#">anonymisering av data</a>.</p>
<b>13. Finansiering</b>		
Hvordan finansieres prosjektet?		Fylles ut ved eventuell ekstern finansiering (oppdragsforskning, annet).
<b>14. Tilleggsopplysninger</b>		
Tilleggsopplysninger		Dersom prosjektet er del av et prosjekt (eller skal ha data fra et prosjekt) som allerede har tilrådning fra personvernombudet og/eller konsesjon fra Datatilsynet, beskriv dette her og oppgi navn på prosjektleder, prosjektittel og/eller prosjektnummer.
<b>15. Vedlegg</b>		
Vedlegg	<p>Antall vedlegg: 4.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lprer.pdf</li> <li>● Intervjuguide utviklingsgruppa.pdf</li> <li>● Rektor.pdf</li> <li>● S.pdf</li> </ul>	

## **Vedlegg 2**

### **Informasjonsskriv til rektor, fagleder og lærere**

Jeg heter Cecilie Bakkevold og er for tiden student ved Universitetet i Tromsø, der jeg nå har startet med min masteroppgave i utdanningsledelse.

### **Prosjektets foreløpige tittel: Hvordan kan utviklingsgruppens arbeid bidra til utvikling av lærernes profesjonelle læringsfellesskap?**

#### **Utviklingsgruppens rolle og betydning for utviklingsarbeidet**

I rapporten «*En gavepakke til ungdomstrinnet*» er et av funnene at enhetsledere som har et distribuert perspektiv på ledelse har større sannsynlighet for å lykkes med utviklingsarbeidet enn rektorene som ikke gjør denne prioriteringen.

Distribuert ledelse vokste fram som et resultat av at en ikke var fornøyd med tanken om at lederen er et orakel for ekspertise, makt og autoritet, og det ble derfor viktig å involvere lærerne inn i beslutningsprosesser. Enhetslederen var likevel den som hadde ansvaret for utviklingen på egen skole. For å lykkes med å få lærerne med seg på utviklingstiltak og endre etablerte kulturer, ble det viktig å skape tillit, fremme en dialogisk lederstil og distribuere noe av ansvaret.

Organiseringen hvor skolene har en utviklingsgruppe som leder utviklingsarbeidet er et eksempel på hvordan rektor kan legge til rette for distribuert ledelse.

Min foreløpige problemstilling lyder: **Hvordan kan utviklingsgruppen bidra til læring i skolen, da både med tanke på lærerens og elevens læring?**

#### **Forskningsspørsmål:**

- Mandatet/rollen utviklingsgruppa har ved skolen?
- Hvordan kan gruppen bidra til både individuell og kollektiv læring?
- Styrker eventuelt svakheter med en slik organisering?

#### **Forskningsdesign:**

Jeg ønsker å delta på to møter i utviklingsgruppen og to fellesmøter, kun som observatør. Om observasjonen blir tatt med i oppgaven, er jeg fortsatt usikker på. I utgangspunktet vil jeg bruke observasjonsnotatene mine til å fininnstille forskningsspørsmålene. Observasjonen vil også være av betydning for utformingen av intervjuguiden. På

nåværende tidspunkt ser jeg for meg å gjennomføre et delvisstrukturert intervju med utviklingsgruppen, varighet - ca. ½ time, og et lignende intervju med 4-5 lærere ved skolen.

Jeg vil imidlertid presisere at dette ikke er en komparativ studie hvor jeg skal sammenligne svarene fra utviklingsgruppa med lærernes svar. Målet er at lærerinformantene skal gi meg et innblikk i deres syn på arbeidet i utviklingsgruppen.

Deltakelse i undersøkelsen er frivillig. Dere kan når som helst trekke dere fra undersøkelsen, uten at dere må oppgi noen grunn.

Alle opplysninger som kommer frem under samtalen vil bli behandlet på en fortrolig måte. I masteroppgaven vil informasjonen fra samtalen kodes slik at dere ikke vil bli kjent igjen. Under intervjuene vil jeg bruke lydbånd. Lydbåndene vil bli oppbevart på et sted som bare jeg har tilgang til. Jeg er som forsker underlagt taushetsplikt. All informasjon jeg får fra dere vil behandles konfidensielt og vil slettes når de ikke lenger har betydning for oppgaven.

**Samtykkeerklæring** (leveres til [cecilie.bakkevold@tromso.kommune.no](mailto:cecilie.bakkevold@tromso.kommune.no))

Jeg aksepterer å delta i undersøkelsen. Jeg er villig til å gjennomføre en samtale med Cecilie Bakkevold i forbindelse med hennes masteroppgave.

Jeg er blitt informert om at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg når som helst kan trekke meg hvis jeg ønsker det.

Navn: .....

Telefon(privat):.....

Andre opplysninger/ spørsmål:

Håper på positive tilbakemeldinger!

Om dere har spørsmål vedrørende studien er det bare å ringe. Telefon: XXX

Med vennlig hilsen

Cecilie Bakkevold

### Vedlegg 3

#### Intervjuguide rektor

<p>Å anvende relevant kunnskap</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Mandatet/rollen utviklingsgruppa har ved skolen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Kan du beskrive mandatet til utviklingsgruppen?</b></li><li>- <b>Kan du beskrive din rolle i utviklingsgruppen?</b></li></ul> <p>Forarbeidet til møtene - hvem gjør det? Er det utarbeidet et årshjul for utviklingsgruppas arbeid?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Hvordan rekrutteres medlemmene til utviklingsgruppen?</b></li><li>- <b>Engasjementet til medlemmene av gruppa, hvordan vil du beskrive det?</b></li></ul>
<p>Å løse komplekse problemer</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Styrker og svakheter ved at utviklingsgruppen er delaktig i ledelsen av lærernes profesjonelle fellesskap</li><li>- På hvilken måte er utviklingsgruppen avgjørende for utviklingen av det profesjonelle fellesskapet?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>På hvilken måte er utviklingsgruppas arbeid synlig for lærerne. Gi eksempler</b></li><li>- <b>Vil du beskrive utviklingsarbeidet ved skolen som praksisnært, hvis ja, Gi eksempler.</b></li></ul> <p>Kan du se at lærerne tar i bruk metodikken dere bruker i fellesmøtene også i undervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Hvordan vil du beskrive utviklingsgruppas arbeid med implementering av nye ideer.</b></li><li>- <b>Hvordan jobber utviklingsgruppa med håndtering av motstand? Er dette en utfordring hos dere? Kom med eksempler.</b></li><li>- <b>Hvordan definerer utviklingsgruppa målene for utviklingsarbeidet, og hvordan evaluerer dere om målene for utviklingsarbeidet er nådd? Gi eksempler</b></li><li>- <b>Hvilke styrker og svakheter ligger i det å arbeide med utviklingsarbeid i utviklingsgruppa?</b></li></ul>
<p>Å bygge tillitsrelasjoner</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Lærere som leder utviklingsarbeidet for sine kollegaer – Hva har dette å si for utviklingen av det profesjonelle fellesskapet?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Hva er gevinsten av å la lærere lede utviklingsarbeidet for sine kollegaer? Hva er eventuelt utfordrende med en slik organisering?</b></li></ul> <p>På hvilken måte har relasjonelle bånd lærerne imellom noe å si for utviklingsarbeidet/prosessene?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>På hvilken måte mener du utviklingsgruppa bidrar til å skape engasjement rundt utviklingsarbeidet på skolen? Gi eksempler.</b></li></ul>

## Intervjuguide utviklingsgruppen

<p><b>Å anvende relevant kunnskap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Mandatet/rollen utviklingsgruppa har ved skolen</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Kan du beskrive din rolle i utviklingsgruppen?</b>  Hvordan vil dere beskrive rektors rolle i gruppen</li> <li>- <b>Hvordan rekrutteres medlemmene til utviklingsgruppen?</b></li> <li>- Hvilken kompetanse må medlemmene ha og hvordan brukes den?</li> </ul>
<p><b>Å løse komplekse problemer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Styrker og svakheter ved at utviklingsgruppen er delaktig i ledelsen av lærernes profesjonelle fellesskap</b></li> <li>- <b>På hvilken måte er utviklingsgruppen avgjørende for utviklingen av det profesjonelle fellesskapet?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>På hvilken måte er utviklingsgruppens arbeid synlig for lærerne. Gi eksempler</b></li> <li>- <b>Vil du beskrive utviklingsarbeidet ved skolen som praksisnært, hvis ja, Gi eksempler.</b></li> <li>- <b>Hvordan vil du beskrive utviklingsgruppens arbeid med implementering av nye ideer.</b></li> <li>- <b>Hvordan jobber utviklingsgruppen med håndtering av motstand? Er dette en utfordring hos dere? I tilfelle ja, kom med eksempler.</b></li> <li>- <b>Hvordan definerer utviklingsgruppa målene for utviklingsarbeidet, og hvordan evaluerer dere om målene for utviklingsarbeidet er nådd? Gi eksempler</b></li> <li>- <b>Hvilke styrker og svakheter ligger i det å arbeide med utviklingsarbeid i utviklingsgruppen?</b></li> </ul>
<p><b>Å bygge tillitsrelasjoner</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Lærere som leder utviklingsarbeidet for sine kollegaer – Hva har dette å si for utviklingen av det profesjonelle fellesskapet?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Hva er gevinsten av å la lærere lede utviklingsarbeidet for sine kollegaer? Hva er ev. utfordrende med en slik organisering?</b>  På hvilken måte har relasjonelle bånd lærerne imellom noe å si for utviklingsarbeidet/prosessene?</li> <li>- <b>På hvilken måte mener du utviklingsgruppa bidrar til å skape engasjement rundt utviklingsarbeidet på skolen? Gi eksempler.</b></li> </ul>

## Intervjuguide lærere

<p><b>Å anvende relevant kunnskap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Mandatet/rollen utviklingsgruppa har ved skolen</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>På hvilken måte er utviklingsgruppas arbeid synlig for lærerne. Gi eksempler</b></li> </ul> <p>Påvirker utviklingsgruppas arbeid lærernes profesjonelle utvikling (din læring og utvikling)? Hvis ja, på hvilken måte?</p>
<p><b>Å løse komplekse problemer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Utfordringer og styrker med tanke på utviklingsgruppas ledelse av lærernes profesjonelle læringsfellesskap.</b></li> <li>- <b>På hvilken måte er utviklingsgruppen avgjørende for utviklingen av det profesjonelle fellesskapet?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>oppleves utviklingsarbeidet ved skolen relevant og engasjerende? Hvis ja, gi eksempler</b></li> <li>-</li> <li>- <b>I hvilken grad er du som lærer delaktig i å definere målene for skolens utviklingsarbeid? Gi eksempler</b></li> <li>- <b>Er utviklingsarbeidet på skolen tilrettelagt slik at det bidrar til varig endring av praksis? Hvis ja, har du eksempler på dette?</b></li> <li>- <b>Hvilke styrker/fordeler ser du som lærer med at skolen har en utviklingsgruppe som er delaktig i planleggingen av skolens utviklingsarbeid? Ser du eventuelt noen svakheter med en slik organisering?</b></li> </ul>
<p><b>Å bygge tillitsrelasjoner</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Lærere som leder utviklingsarbeidet for sine kollegaer – Hva har dette å si for utviklingen av det profesjonelle fellesskapet?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Hvilken betydning har det for deg at lærere leder utviklingsarbeidet ved skolen?</b></li> <li>- <b>På hvilken måte mener du utviklingsgruppen bidrar til å skape engasjement rundt utviklingsarbeidet på skolen?</b></li> </ul>