



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for Humaniora, Samfunnsvitenskap og Lærerutdanning

Hvordan kan jeg som rektor lede og legge til rette for lærernes læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap?

Merete Rasmussen

Masteroppgave i Utdanningsledelse PED-3905 mai 2023

Forord

Årene på masterstudiet i utdanningsledelse har vært litt av en læringsreise, og nå er tiden inne for å ta et lite tilbakeblikk og levere produktet av mitt arbeid. Det har vært så utrolig lærerikt og nødvendig, men samtidig svært krevende ved siden av full jobb som skoleleder. Takket være dyktige forelesere og veiledere på UiT Norges arktiske universitet har studiet blitt en læringsreise med både innover- og utoverblikk. Og sammen med de fantastiske medstudentene mine, har vi hatt mange gode og verdifulle diskusjoner og refleksjon over teori og praksis. Innimellom har både livet og jobben gjort det krevende, men både de fysiske og digitale samlingene har bidratt til motivasjon og guts til å fortsette arbeidet.

Det er så mange jeg vil takke for at jeg til slutt kunne ferdigstille og levere denne masteroppgaven etter en lang og krevende studiereise med både oppturer og nedturer.

Først og fremst vil jeg takke mine dyktige medarbeidere og informanter for at de velvillig ville bidra til at jeg fikk deres verdifulle innspill og meninger om hvordan ledelse og tilrettelegging av kollektiv læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap oppleves og ønskes i en hektisk skolehverdag. Dere er lovet full anonymitet. Og spesielt takk til dere som har vært med på å teste ut og kvalitetssikre spørreskjema i forkant av undersøkelsen.

Og jeg vil også takke mine medledere og ledere i kommunen for diskusjoner, refleksjoner, tilrettelegging og støtte på og mellom samlinger og skriving av oppgaven. Det har betydd mye på mastergradsreisen.

Og en stor takk forelesere på UiT for viktige kunnskapsbidrag, og da særlig min dyktige veileder Torbjørn Lund for god veiledning, spesifikk og konstruktiv tilbakemelding, støtte og motivasjon, tips og råd i prosessen og ferdigstilling av denne mastergradsoppgaven. Jeg er så utrolig takknemlig for at du har vært så fleksibel! Du vet hva jeg har stått i.

Og ikke minst vil jeg takke min aller nærmeste familie, min mann og mine barn, min mor og mine venner, og da særlig mine barnebarn; tusen takk for tålmodighet og forståelse for at jeg ikke alltid kunne være så tilgjengelig som både dere og jeg skulle ønske. Dere vet det kommer bedre tider!

Sammendrag

Denne mastergradsoppgaven handler om ledelse av lærernes læring, hovedsakelig forstått som kollektiv læring, utviklingsarbeid og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Spesielt har jeg fokus på ledelse og skoleutvikling, og hva som påvirker deltakelse i utviklingstida som arena for at ledere, lærere og andre ansatte i skolen skal lære, reflektere og samarbeide om å utvikle praksis i det som omtales som profesjonelle læringsfellesskap.

Rektor har det overordnede ansvaret for elevenes læring, utvikling og skolemiljø, for ledelse og tilrettelegging av ansattes arbeidshverdag, læring og utvikling, og for utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet, for å nevne noen av de mangfoldige kravene som stilles til en skoleleder. Skoleleder har også ansvaret for at det kontinuerlig drives frem utviklings- og endringsarbeid i skolen. Det stilles høye krav og forventninger knyttet til lederrollen i skolen som tilrettelegger og deltaker i utviklingsarbeidet.

Metoden i denne oppgaven er en kvalitativ studie, der jeg har forsket på egen praksis gjennom åpne, anonyme spørreundersøkelser til alle ansatte. Jeg har fått et stort datamateriale som grunnlag for forskningen min. Med bakgrunn i dette materialet har jeg analysert og tolket funnene med utgangspunkt i utvalgt teori om ledelse, utvikling av profesjonelle læringsfellesskap, lærernes læring, skoleutvikling. Med forankring i teorien og funn i forskningen min, har jeg prøvd å forstå hvordan jeg som leder bedre kan tilrettelegge for læring og skoleutvikling sammen med lærere og andre ansatte i skolen, og hvordan utøvelse av ledelse er avgjørende for at vi skal dra i samme retning.

Jeg har gjort en del interessante funn gjennom denne forskningen som presenteres i denne oppgaven, om hva ansatte mener god ledelse og hvilke forventninger de har til en leder. Det fremtredende er tillit, være tydelig, lytte til ansatte og medvirkning. Noen av faktorene som meldes å kunne hemme samarbeid og deltakelse i utviklingsarbeid er *tid*, den enkeltes timeplan, samt fravær og at for mye av tida går til driftsoppgaver og dokumentasjon. Noen av de faktorene som oppleves å fremme skoleutvikling og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap er *tid* til refleksjon og samarbeid sine kollegaer, samt at innhold og metodene i utviklingsarbeidet oppleves relevant for lærere og andre ansatte, som de kan knytte opp mot egen praksisutøvelse.

Min masteroppgave er et bidrag til å synliggjøre kompleksiteten og balansegangen det er å utøve ledelse og tilrettelegge for kollektiv læring og skoleutvikling i og gjennom profesjonelle læringsfellesskap, samtidig som det er en av de avgjørende faktorene for at vi sammen skal lykkes med det viktige samfunnsoppdraget vårt.

Innhold

Forord	1
Sammendrag	2
1 Innledning.....	7
1.1 Problemstilling	8
1.2 Formål med forskningen	10
1.3 Omfang og begrensinger	10
1.4 Oppgavens struktur	11
2 Teori	11
1.1 Ledelse.....	12
2.1.1 relasjonell og lyttende ledelse	13
1.1.2 Selvbestemmelsesperspektiv	14
2.1.3 Distribuert ledelse og Transformasjonsledelse	14
1.2 Den pedagogiske verdikjeden	16
1.3 Profesjonelle læringsfellesskap	16
1.3.1 Profesjonelle læringsfellesskap og lærernes læring	18
1.3.2 Profesjonelle læringsfellesskap og organisasjonskultur.....	19
1.3.4 Profesjonelle læringsfellesskap og måling av elevresultater.....	20
1.3.5 Kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap	20
1.3.6 Utvikling av profesjonelle læringsfellesskap	21
2 Skolen som organisasjon.....	22
3 Metode.....	24
1.1 Forskningsdesign	24
3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	25
3.3 Metodikk og metode.....	27
3.3.1 Innsamling av data	29
3.3.2 Utvalg	30

3.3.3	Kvalitativ dataanalyse	31
3.3.4	Validitet og Reliabilitet	33
3.4	Etiske overveielser	35
4	Empiri og funn	37
4.1	Organisering av profesjonsfaglig samarbeidstid	38
4.1.1	Morgenmøter	39
4.1.2	Trinnteammøter	39
4.1.3	Samarbeidstid på tvers av trinnteam	40
4.1.4	Felles profesjonsfaglig utviklingstid	40
4.1.5	Tema for skoleutvikling	40
4.2	Presentasjon av funn.....	40
4.2.1	Ledelse og forventninger til rektor.....	41
4.2.2	Profesjonelle læringsfellesskap og lærernes læring	44
4.2.3	Utviklingsarbeid, -tid og -tema	47
4.2.4	Organisasjon og kultur	51
4.2.5	Lærernes egne vurderinger av seg selv, motivasjon og mestring	52
5	Analyse og drøfting	54
5.1	Rollen som rektor og utøvelse av ledelse.....	54
5.2	Lærers deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap.....	58
5.3	Utvikling av profesjonelle læringsfellesskap	62
6	Avslutning	62
	Litteraturliste	66
	Vedlegg	68
1.2	Vedlegg 1 Spørreskjema.....	69
1.3	Vedlegg 2 Ringstadbekk-krysset	79
1.4	Vedlegg 3 Rektors ledelse vurdert av lærere i en australsk studie	80

1 Innledning

Tema for denne masteroppgaven er ledelse, tilrettelegging for læreres læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og skolen som organisasjon. Som skoleleder har jeg opplevd hvor kompleks og sammensatt disse temaene er, samtidig som de henger nøye sammen og forutsetter hverandre. Det er mange indre og ytre faktorer som påvirker utviklingen i skolen, mange utviklingsprosjekt og satsingsområder, både lokalt tilpassede og kommunale satsinger, i tillegg til at Utdanningsdirektoratet er en sentral premissleverandør i den norske skole og utdanningssektoren (Rørvik et al., 2014 s. 88).

Høsten 2020 ble en fornyet læreplan av Kunnskapsløftet (LK20) gjort gjeldende.

Fagfornyelsen var navnet på prosessen med å fornye læreplanene i Kunnskapsløftet. Arbeidet startet i 2017 med Stortingsmelding 28, Fag-Fordypning-Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015-2016)). Overordnet del har et eget kapittel om profesjonsfellesskap og skoleutvikling, som legger tydelige føringer og stiller krav til leder om både utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet, ledelse av lærere og om den avgjørende rollen læreren har for elevens læring og utvikling, samt krav til at alle ansatte må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å utvikle skolen. Videre at må det gis tid og rom for skoleutvikling, refleksjon og samarbeid. At det er skolelederens ansvar for å legge til rette og gi retning i arbeidet i skolen er tydelig spesifisert (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20-21).

Begrepene *profesjonelle læringsfellesskap*, *profesjonsfellesskap*, *lærende*

profesjonsfellesskap, brukes om hverandre i både styringsdokumenter, forskning, teori og også gjennom denne oppgaven, og henviser til *en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk gransker sin egen praksis gjennom en vedvarende refleksiv, samarbeidende, inkluderende og læringsfremmende, og utviklingsorientert prosess* (Stroll et al., 2006, sitert i Aas og Vennebo, 2021).

Skoleutvikling ses på som en verdikjede fra skoleeier via skoleleder og lærere til elevenes læring (Paulsen 2019), der skoleeiere, skoleledere og lærere har et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen, og for at elevene lærer og utvikler seg faglig og sosialt. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Å danne og utdanne elevene krever kontinuerlig oppdatering, felles forståelse og samarbeid i et profesjonsfellesskap med ulike aktører om skolens samfunnsoppdrag. I førstelinjen er

lærere og andre ansatte som arbeider nærmest elevene. «En god lærer er en god start», står det å lese på Utdanningsforbundet sin forside (Utdanningsforbundet [UDF]). Elevenes læring, målt i nasjonale prøver, kartlegginger, vurderinger, standpunkt karakterer og eksamener, samt kartlegginger om elevenes skolemiljø, elevundersøkelser og ungdataundersøkelser, skal indikere om vi lykkes i arbeidet.

Begrepene *skoleleder* og *rektor* brukes om hverandre i denne oppgaven, forstått som skolens ansvarlige pedagogiske og administrative leder.

Jeg har jobbet ved den samme skolen i mange år, og hatt mange ulike funksjoner, både som lærer, rådgiver, mellomleder og nå rektor. Dette medfører at jeg har stor innsikt i de pedagogiske utfordringene og den hektiske hverdagen lærere og andre ansatte står i til daglig. Det må sies at det har vært krevende å gå fra å være ansatt og kollega til å lede den samme organisasjonen, hvor relasjoner og tillit fikk andre premisser, og det har ikke alltid vært lett å avgjøre hvordan man best kan lede og hva man skal gjøre for å få alle med. Gjennom deltakelse i den nasjonale rektorutdanningen og gjennom denne studien har jeg festet meg med teori og forskningslitteratur som viser ulike perspektiver på ledelse, profesjonsfaglige læringsfellesskap, skoleutvikling og hva som har størst effekt på lærernes og elevenes læring og utvikling. Blant annet Robinson beskriver fem dimensjoner i elevsentrert skoleledelse, hvor hun viser til at «å lede lærernes læring og utvikling» er det som viser seg å ha størst effekt på elevens læring (Robinson, 2017).

1.1 Problemstilling

På bakgrunn av de overnevnte faktorene ble problemstillingen min derfor:

Hvordan kan jeg som rektor lede og legge til rette for lærernes læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap?

Problemstillingen legger til grunn at internasjonal forskning og metaanalyser viser at det er sammenheng mellom ledelse av lærernes læring og elevenes læring og resultat (Robinson, 2017, Postholm, 2012).

Ledelse er en av mange prosesser for å organisere arbeid og aktiviteter, og hvilket syn en leder har på organisering, vil antakelig påvirke synet på ledelse. Organisasjon og ledelse lar seg vanskelig skille i teori og praksis, hevder Irgens (2016). Jo større en virksomhet er, desto mer avhengig vil ledere bli av å få gjort arbeid ved hjelp av en velfungerende organisasjon

(Irgens, 2016). Slikt sett blir ledelse av betydning for utvikling av skolen som organisasjon og profesjonsfellesskap.

Min forskning handler om ledelse og hvordan leder kan legge til rette for lærernes læring og forståelse for, utvikling og deltakelse i det profesjonelle læringsfellesskapet. Det har vært viktig for meg å reflektere over min egen læring og utvikling som leder og utøvelse av ledelse. I tillegg til den teoretiske kunnskapen jeg har tilegnet meg, har det vært viktig å få stemmen og opplevelsene til de ansatte inn, for det er de som kan si noe om hvordan de opplever at dette fungerer i praksis og hva som kan endres og forbedres.

Utvikling av profesjonelle læringsfellesskap gir individer, grupper, skolen og skolesystemet mulighet til å være involvert og påvirke læring over tid. Selv om mye kan tyde på at profesjonelle læringsfellesskap har en positiv innvirkning på skoleutvikling, er forskningen på hva som gjør slike læringsfellesskap operasjonelle og effektive, i en tidlig startfase i mange land (Aas & Vennebo, 2021).

Hver del av begrepet profesjonelle læringsfellesskap tilfører det sin spesifikke mening. Kjernen i begrepet er ordet *fellesskap*. Det retter oppmerksomheten mot at det ikke bare handler om den enkelte lærers læring, men om profesjonell læring innenfor en fellesskapskontekst – et fellesskap av lærere, ofte betegnet som kollektiv læring. Ordet *profesjonell* peker på at fellesskapsarbeid er understøttet av en spesialisert og teknisk kunnskapsbase for å kunne møte klienters behov, en sterk kollektiv identitet bygd på profesjonell forpliktelse, og sist med ikke minst en kollegial autonomi som utøves gjennom kollegial kontroll av praksis og profesjonelle standarder. Ordet *læring* i konteksten profesjonelle fellesskap innebærer å arbeide sammen mot en felles forståelse av begreper og praksiser (Aas & Vennebo, 2021).

Læreres og ansattes motivasjon og opplevelse av mestring, og lyst til å yte sitt beste er viktige faktorer for læring, skoleutvikling og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Utvikling av utviklingsarbeid forutsetter lærernes opplevelse av lederens engasjement og ikke minst hvordan en leder hele tiden må være bevisst på oppgave- og relasjonsdilemmaet for å få lærere med seg, og være åpen for læring selv (Emstad & Birkeland, 2020).

Videre er tillit og psykologisk trygghet og tillit mellom ansatte og ledelse, og mellom ansatte avgjørende faktorer når lærere, personalgrupper, team eller ledere skal utvikle sin egen læring og beskrives som limet i skoleutvikling og utvikling av skoler (Paulsen, 2021).

1.2 Formål med forskningen

Formålet med min forskning er å utvikle og videreutvikle min egen praksis som leder, gjennom forskningsbasert kunnskap og teori, og innspill fra ansatte om hva de mener er god ledelse, samt få en helhetlig forståelse for kompleksiteten i ledelse, best mulig tilrettelegging av læreres læring og ledelse av profesjonelle læringsfellesskap, gjennom å lytte og lære av de ansatte og profesjonen i egen organisasjon for å gjøre nødvendige endringer og forbedringer ut fra funn i undersøkelsen, empiri og relevant teori om emnet.

Jeg har derfor forsket på egen praksis, hvordan jeg som leder legger til rette for at ansatte får muligheten til å lære og utvikle sin praksis, både individuelt og kollektivt. Jeg undersøker hvordan vi organiserer oss, hvordan vi utnytter den fellestiden vi har til rådighet for samarbeid og skoleutvikling, hva vi kan lære av det vi gjør og det vi ikke gjør, erfaringene og empirien fra utviklingsmøter og -tid, og hvordan vi kan utvikle en praksis for fellesmøtene hvor vi kan videreutvikle oss sammen, gjennom samskaping og medvirkning.

Jeg har først og fremst et ønske om å utvikle meg som leder og er spesielt interessert i å finne ut hvordan vi best kan legge til rette for å utvikle de profesjonelle læringsfellesskapene, hvilke forskningsbaserte og faglige begrunnelser legges til grunn for strategier og metoder for å lede utviklingsarbeid og lærernes læring. Jeg ønsker å undersøke dette først og fremst for egen læring, men også for å kunne utvikle en bedre praksis på egen skole, og være med på å utvikle en delingskultur i skolen og kommunen. Jeg vil derfor undersøke hva litteraturen og forskningen sier har effekt og jeg vil spørre de ansatte på skolen om hvordan vi lykkes i arbeidet. Jeg ville også undersøke hvordan de ansatte opplever, deltar og lærer i skolens ulike læringsfellesskap og profesjonsfaglige samarbeidstider, hva som motiverer dem til arbeid i skolen, hva de tenker om medvirkning og samarbeid innad på teamet og på tvers av teamene. Et av formålene med forskningen min er å finne ut om de ansatte har utbytte av den profesjonsfaglige utviklingstida, og om de selv mener det fører til egen læring og praksisendring i klasserommet.

1.3 Omfang og begrensninger

På grunn av begrensninger i forhold til tid og omfang av oppgaven, så hadde jeg ikke anledning å undersøke elev- og skolelederperspektivet, eller for den saks skyld, skoleeier, så det får bli til en annen gang. Utfordringen er å utforme en undersøkelse som gjør det gjennomførbart og samtidig legitimt ut fra forskningsspørsmålene mine, og få nok informanter som har tid og anledning til å svare på spørreundersøkelsen min. Det er også

begrenset hvor mange ulike informanter jeg kan ta med innenfor ramma jeg har, samtidig som det er viktig å få tilstrekkelig for å få et mest mulig valid resultat til å kunne si noen generelt om resultatene av undersøkelsene. Jeg vil derfor i denne omgangen forske på egen praksis og ansatte, da det er deres opplevelser av ledelse, tilrettelegging og utviklingsarbeidet på skolen som vil være viktig sett i lys av profesjonsfaglig utviklingstid i praksis, og det vil ha gyldighet også utenfor denne skolen.

1.4 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er strukturert i 6 kapitler, inkludert innledningen, som er kapittel 1.

I kapittel 2 presenteres teori og forskning som jeg finner relevant for oppgavens hovedtema: ledelse, lærernes læring og profesjonelle læringsfellesskap.

Kapittel 3 er oppgavens metodekapittel, hvor det gjøres rede for forskningens design, det vitenskapsteoretiske perspektiv, metodikk og metode, samt forskerens egne refleksjoner knyttet opp mot forskningens validitet, reliabilitet og etiske vurderinger.

I kapittel 4 presenteres data og funn fra svarene fra informantene ut fra spørreskjema de har svart på, samlet tematisk under oppgavens hovedtema om ledelse, lærernes læring og profesjonelle læringsfellesskap. Funnene kommenteres kort ved at det blant annet vises til spørsmål som er stilt.

Kapittel 5 er oppgavens drøfting av svarene fra informantene i spørreundersøkelsen sett i lys av aktuell teori. Her analyseres og drøftes data og funn for finne svar på eller belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, med opp mot empiri, teori og forskning.

Til slutt oppsummeres masteroppgaven i kapittel 6, hvor oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål blir besvart og gjennom hovedfunn i forskningen. Til slutt rettes blikket fremover på hva som kan synes å være behov for i videre forskning på feltet skoleledelse.

2 Teori

Jeg har valgt et teoretisk rammeverk som jeg mener er relevant og gir en større forståelse for hva ledelse som fag handler om og hvordan ledelse av utviklingsarbeid, lærernes læring og utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet betraktes fra et teoretisk perspektiv og fra andre forskere. Flere av disse forfatterne fikk jeg kjennskap til allerede gjennom deltakelse i rektorutdanningen, og resten gjennom denne masterreisen.

I skolen preges samspillet mellom makt, regler og verdier av den lokale konteksten. Når nasjonale og regionale styringssignaler møter den enkelte skole, utfordres ledelse med tanke på å oversette styringssignaler på en slik måte at de kan omdannes til god, og helst også en forbedret praksis. Konteksten, både den formelle og den kulturelle, som lederen på den enkelte skole er en del av, gir derfor muligheter for handlinger, men også klare føringer og begrensinger (Dons et al., 2020).

Selv om de ulike begrepene i problemstillingen er definert hver for seg, både ledelse, lærernes læring, profesjonelle læringsfelleskap og organisasjon, og presenteres i det følgende i inndelte kategorier, så henger de nøye sammen og forutsetter hverandre for å få en helhetlig forståelse. De må forstås og leses i sammenheng. Inndelingen er gjort for å gi mer luft og lettere kunne orientere seg i teksten.

1.1 Ledelse

I forskningslitteraturen er det vanskelig å finne et entydig begrep som kan forklare *ledelse* hevder Arnulf (2020, s. 7), og understreker noe av problemet slik: «Jeg vet så lite som er så lett å omtale i store ord og så vanskelig å få til i praksis som ledelse». Men det finnes imidlertid noe som er felles for de fleste definisjoner, og det er at ledelse faller innenfor et kulturelt og medmenneskelig perspektiv, et «innenfra»-perspektiv (Dons et al., 2020).

Ledelse handler om å skape resultater gjennom andre, om å skape mening i situasjoner slik at belastningene virker naturlige og lar seg gjennomføre (Arnulf, 2012). Å lede skoler innebærer å lede høyt kvalifiserte medarbeidere med sterk profesjonsbevissthet og lange tradisjoner fra autonomi i yrkesutøvelsen. Det sier seg selv at å lede skoler innebærer spenninger, noe som innebærer at involvering, forankring og relasjonsbygging vil være avgjørende aspekter ved god ledelse (Dons et al., 2020).

Forskning på feltet har vist at selv om vi vet mye om hvilke pedagogiske ledelsespraksiser som gir forbedret undervisning og læring, er det ikke nødvendigvis praksisene selv, men måten ledere bruker disse lederpraksisene på i sin kontekst som synes å utgjøre en forskjell (Leithwood et al., 2008, sitert i Emstad og Birkeland, 2020). Dette stemmer overens med kunnskap vi har fra den generelle ledelseslitteraturen som finner at en god kvalitet på relasjonen mellom leder og ansatt er den aller viktigste faktoren for å oppnå gode prestasjoner (Gottfredson & Aguinis, 2017, sitert i Emstad & Birkeland, 2020). Det er altså viktig å gjøre

de rette tingene, men bare om du i tillegg skaper gode relasjoner underveis. Det er kjernen i tenkningen rundt lærende ledelse (Emstad & Birkeland, 2020).

2.1.1 relasjonell og lyttende ledelse

Verdsettende ledelse beskriver prinsipper og modeller for å utøve en ledelse via gode relasjoner. Å lede andre mennesker krever at man ser den enkelte medarbeider og at man bryr seg om det man ser. Verdsettingsbetydning i ledelse har de siste årene blitt stadig mer påaktet, særlig fordi erfaring og forskning viser at selv de små verdsettende ord og handlinger kan bringe store og gode resultat. Forfatterne hevder å ha fått stadig større sikkerhet for at arbeidsglede og læringslyst øker når lederne er bevisste på og praktiserer verdsettende ledelse (Skrøvseth & Tiller, 2015).

Ledelse innenfra (Dons m.fl, 2020) bidrar til en grunnleggende debatt om hvilke verdier, premisser og perspektiver som er særlig betydningsfulle for skoleledelse. Et av perspektivene er å se på ledelse om noe relasjonelt. Relasjonell ledelse kan ikke utøves fra distanse eller med et utenfra perspektiv, det må gjøres en jobb innenfra. Det betyr at skal vi lede noen, må vi forstå dem, vi må kjenne til arbeidsoppgavene deres, vi må forstå arbeidskulturen de er en del av, og vi må forstå hva slags ledelse de trenger for å utøve et godt arbeid (Dons et al., 2020).

Brunstad hevder at verbal kommunikasjon er viktig for all læring og ledelse, men at evnen til å lytte er vel så viktig for utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap. Gjennom å lytte til hverandre åpnes det for deling av erfaringer og observasjoner som kan lede til ny innsikt og kunnskap, men også til justeringer og korrigeringer av pågående praksis i lys av faglige og moralske idealer. Læringsprosessene blir på den måten mer lyttende og lærende enn dikterende og belærende. Læring og utvikling kan ikke reduseres til et knippe ferdigheter, prinsipper eller metoder med forhåndsdefinerte effekter eller mål. En slik instrumentell tenking overser refleksjonens og langsomhetens betydning, men også hvor sammensatt og komplekst skolens liv og virke dypest sett er. I arbeidet med dannelse og oppdragelse må faglige skjønn og moralske overveielser hele tiden gjøres gjeldende. Her vil evnen til observasjon og kontekstsensivitet hele tiden måtte stå i et interaktivt samspill med mer teoretisk og empirisk kunnskap (Brunstad, sitert i Aas & Vennebo, 2021).

1.1.2 Selvbestemmelsesperspektiv

Selvbestemmelsesteorien, i lærende ledelse, forklarer ulike sider ved motivasjon, og tar utgangspunkt i vår personlighet og våre behov, hvordan vi utvikler oss og fungerer i sosiale kontekster, og utvikler oss og fungerer i forhold til oss selv. Behovsteorier er viktige for å forstå hvilke essensielle behov som må tilfredsstilles for at lærere og ledere skal ha det bra og prestere godt på jobben. Disse behovene er *mestring*, *tilhørighet* og *autonomi* (Ryan & Deci, 2000, sitert i Emstad og Birkeland, 2020).

Uttrykket *mestring* viser til menneskets behov for å oppleve seg kompetent, å kunne påvirke omgivelsene og få anerkjennelse for sin person og atferd (Ryan & Deci, 2000, sitert i Emstad & Birkeland, 2020). *Tilhørighet* viser til menneskets behov for å relatere seg til andre å elske og ta vare på, og å bli elsket og tatt vare på (Ryan & Deci, 2000, sitert i Emstad og Birkeland, 2020). *Autonomi* eller opplevelsen av å bestemme selv er svært viktig i motivasjonsprosessen (Emstad og Birkeland, 2020).

I tillegg er de tre mellommenneskelige verdiene *respekt*, maksimere informasjon og *indre forpliktelse*, drivere for å få lærere selvbestemte, kompetente og tilhørende. Når ansatte får disse grunnleggende psykologiske behovene dekket, kan de lære mer, prestere bedre og ha det bedre (Deci et al., 2017, sitert i Emstad & Birkelund 2020). Hvordan dette henger sammen er grunnlagt i tre grunnleggende ferdigheter for lærende samtaler mellom leder og lærer: *å være ærlige om sitt eget standpunkt*, *å utforske andres standpunkt* og *dele kontrollen*. I en effektiv samtale mellom leder og lærer skal alle tre ferdighetene være til stede og utfylle hverandre. Den viktigste forklaringen på hvorfor lærende ledelse kan øke elevenes læring og velvære, kan i lys av selvbestemmelsesteorien, forstås som følger: når lærere opplever at deres grunnleggende behov er ivaretatt, har de muligheten til å gjøre personlige valg knyttet til internaliseringen av eksterne ønsker og behov, enten det er for elevenes, lederens eller skolens del (Gagné & Deci, 2005; Tan, Whipp, Gagné & va Quaquebeke, 2020, sitert i Emstad & Birkeland, 2020).

2.1.3 Distribuert ledelse og Transformasjonsledelse

Ledelse er en distribuert praksis som er et resultat av at en rekke ideer møtes, hevder Spillane (2005, sitert i Irgens, 2016), og det er en praksis som skapes av flere mennesker i samhandling. Det skaper en forståelse for et distribuert og relasjonelt syn på ledelse som rommer en forståelse av at ledelse som aktivitet også kan utøves av andre enn de formelle lederne. Hargreaves (2005, sitert i Irgens, 2016) hevder at det er behov for en mer distribuert

forståelse av ledelse som en praksis der lederskap sprer seg gjennom organisasjonen uten dermed å undergrave de formelle ledernes rolle. Ledelse er, skriver Robinson (2011), ikke bare et område for den som har formell autoritet over andre. Man kan også lede ut fra et grunnlag av ekspertise, ideer, og ut fra personlighet eller karakter, og i prinsipper er slike utgangspunkt for å påvirke andre tilgjengelige for alle og enhver (Robinson, 2011, s. 8). Fra et distribuert syn på ledelse til medarbeiderskap er veien kort. Søkelyset flyttes da i enda større grad fra lederne over mot medarbeiderne og til relasjonen mellom ansatte og leder (Irgens, 2016).

Paulsen viser til internasjonal forskning om rektors individuelle ledelsesatferd og den samme rektors evne til å praktisere distribuert ledelse, der mellomledere, ledergruppen og uformelle ledere mobiliseres i ledelsesoppgavene (Silins et al., 2002; sitert i Paulsen 2021). I begrepet distribuert ledelse ligger at ledergrupper, mellomledere, koordinatorer, teamledere og uformelle ledere mobiliseres i skolens samlede ledelsespraksis. De australske forskere fant også at en sameksistens av distribuert ledelse og rektors transformasjonsledelse stimulerte organisatorisk læringskapasitet mest optimalt, og dette funnet er i overensstemmelse med en større amerikansk studie som konkluderte med at de meste effektive og lærende skolene hadde et ledelsesrepertoar (vurdert av lærere) bestående av en aktiv rektor som utøvde transformasjonsledelse (i den skoletilpassede versjonen), og som samtidig mobiliserte lærere og lederkollegaer gjennom distribuert ledelsespraksis (Mark & Printy, 2003; sitert i Paulsen 2021). Samlet sett gir denne australske storskalastudien et innsyn i hvordan skoleledelse og organisatorisk læring samvirker med en konstruktiv pedagogisk praksis (vurdert av elevene) og elevenes deltagelse og engasjement med skole (Vedlegg 3).

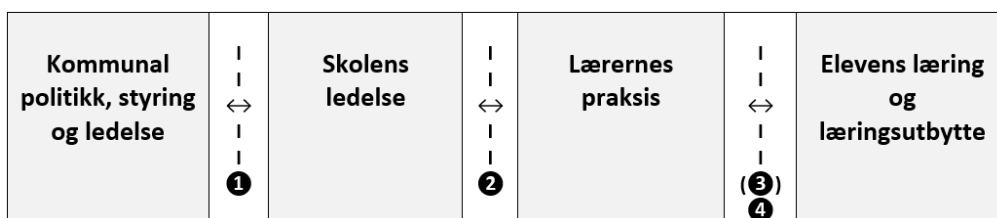
Transformasjonsledelse er begreper som kan gi assosiasjoner til ledere med særlige og nærmest heroiske egenskaper og som overlater de hverdagslige driftsoppgavene til andre, men Burn (1978, sitert i Irgens, 2016) understreker at god ledelse innebærer både transformativ (drift) og transaksjonell ledelse (utvikling). Studier av ledere, som for eksempel Mintzbergs (1973, sitert i Irgens, 2016) nærgående analyse av hva ledere egentlig gjør, viser at skillet mellom transaksjonell og transformasjonell ledelse fort blir utvisket: administrative oppgaver, styring og lederskap vokser inn i hverandre og blir en del av den løpende ledelsespraksisen. For å lykkes må ledere lede ved hjelp av verdier så vel som regler, de vil være reaktive så vel som proaktive, de må både informere og kommunisere, de er kort og godt litt av begge deler. En leder som utviser lederskap, må også forholde seg til løpende driftsoppgaver og ha et øye for administrative forhold og ta hensyn til her-og-nå-behov (Irgens, 2016).

1.2 Den pedagogiske verdikjeden

Paulsen (2019) trekker frem at god skoleledelse er avgjørende for at skolen skal være en spennende arbeidsplass for lærere og et sted der elevene opplever læring. Ledelse av læring omtales fra skoleeier til lærer og elev som en verdikjede, og hvordan denne kjeden binder sammen ledelse både som enkeltstående handlinger og som en strukturert helhet.

Samarbeidende lederskap betegnes som avgjørende for at skolen skal klare den oppgaven den er satt til å utføre i samfunnet.

Den pedagogiske verdikjeden handler om relasjonen mellom kommunale ledere, rektorer, ledere, lærere og elever, «fordi det er den samlede innsatsen i denne kjeden som skaper resultater og bidrar til samfunnsmessig dannelse» (Paulsen, 2019 s.16, 2021 s. 15). Dette metaforiske resonnementet er illustrert i modellen der et overgripende poeng er at aktørene i verdikjeden er gjensidig avhengig av hverandre for å skape læring og dannelse i elevens læringsmiljø. I tillegg kan gjensidig avhengighet mellom leddene i kjeden billedlig illustreres som vekslinger i et stafettløp, som vist i modellen. En verdikjede, slik terminologien blant annet er brukt i innovasjonslitteraturen, forutsetter produktivt samarbeid, gjensidig tillit og forpliktelse: «og gjensidig avhengighet betinger pr definisjon at relasjonene mellom aktørene må være basert på tillit for å skape synergi og utvikling» (Paulsen, 2019, s. 17, 2021, s. 15)



Tabell Den pedagogiske verdikjeden (Tilpasset fra Paulsen, 2019b, s.17)

1.3 Profesjonelle læringsfellesskap

Selv om begrepet profesjonelle læringsfellesskap er godt kjent og brukt, finnes det likevel ingen universell forståelse av det. Dette skaper en utfordring fordi begrepet kan bli brukt ukritisk om alle lærerfellesskap, også der fellesskapene hverken er lærende eller profesjonelle. De kan tvert imot være kontraproduktive med hovedvekten på eksternorienterte forklaringsmodeller dersom undervisningen ikke gir den ønskede utviklingen for elevenes

læring. Skylden for elevenes manglende progresjon kan legges på foreldre som ikke følger opp lekser, elever som er umotiverte eller manglende ressurser (Emstad & Birkeland, 2020). Hvis ingen i fellesskapet evner å rette blikket også innover når de skal finne årsakene til utfordringene, vil det være til hinder for dobbeltkretslæring. Å være åpne for læring, ved å stille spørsmål også til grunnlaget for egen praksis, er derfor viktig for en profesjonell læringskultur.

Paulsen (2021) henviser til Louis og kolleger (2015) som oppsummerer kulturelle særtrekk ved lærende profesjonelle fellesskap som «*Et profesjonelt fellesskap inneholder mer enn støtte og mer enn teamdiskusjon og dataanalyse. Det er basert på delte verdier om undervisning, et felles fokus på elevenes læring (inkludert vurdering), samarbeid i utviklingen av læreplaner og undervisning og formålsbasert deling av praksiser*» (Wahlstrom et al., 2010, s. 10, sitert i Paulsen 2021, s. 50). Dette mønstret av verdier, normer og grunnleggende forståelsesrammer består da av: en elevsentrert kultur som er delt, felles forstått og som er forpliktende for den enkelte medarbeider; en kollektiv forståelse av elevenes læring og en differensiert vurderingspraksis; forpliktende samarbeid; refleksjon og profesjonelle dialoger om pedagogisk praksis; og en skolekultur der undervisning og pedagogikk i økende grad forstås som et felles anliggende. Disse fem kategoriene kan også forstås som ulike nivåer eller styrker av profesjonelle fellesskap som vist i tabell 1 under (Paulsen, 2021).

Konseptuell beskrivelse av profesjonelle fellesskap		
	Egenskap	Beskrivelse
1	Delte normer og verdier	Sterke etikkbaserte og moralske bindende normer knyttet til hva som er foretrukket atferd
2	Kollektivt fokus på elevenes læring	Kollektiv forståelse av hvordan elever lærer som manifesterer seg i et felles arbeid for elevvurdering som går utover testresultater
3	Samarbeid	Lærere arbeider sammen for å utvikle nye perspektiver på undervisning og læring basert på deres felles verdier
4	Reflekterende dialog	Lærere engasjerer seg i dybdesamtaler med kollegaer om praksis som oppleves problematisk
5	Avprivatisere praksis	Lærere observerer hverandre i klasserommet, for å lære av observasjonene og bidra med nye ideer som kan stimulere refleksjon og dialog om utvikling med kollegaer

Tabell 1: Konseptuell beskrivelse av profesjonelle fellesskap (Louis, 2015; Paulsen, 2021, s. 51)

Det som tabellen ikke får frem, er at forholdet mellom dem er syklisk ved at prosessene må gjentas som et «spinning wheel» (Paulsen, 2021).

1.3.1 Profesjonelle læringsfellesskap og lærernes læring

Det foregår et systematisk arbeid for å fremme og vedlikeholde læring for alle profesjonelle i skolen, med den kollektive hensikten å øke elevenes læring (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas & Wallace, 2005, sitert i Emstad & Birkeland, 2020). Et profesjonelt læringsfellesskap er gjerne knyttet til skoler der det legges til rette for ulike muligheter for interaksjon mellom lærere, og samtidig fremmes en undersøkelsesorientert praksis (Emstad & Birkeland, 2020).

Aas og Vennebo (2021) hevder at det synes å være bred enighet om at begrepet profesjonelle læringsfellesskap omfatter en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk gransker sin egen praksis gjennom en vedvarende refleksiv, samarbeidende, inkluderende og læringsfremmende, og utviklingsorientert prosess (Stroll et al., 2006 i Aas & Vennebo, 2021). Begrepet har røtter helt tilbake til første halvdel av forrige århundre, knyttet til ideen om en undersøkende pedagogikk (Dewey, 1910, 1966, i Aas & Vennebo, 2021), senere til argumenter om at læreren bør forske på egen praksis og være en aktiv aktør i læreplanutvikling (Stenhouse, 1975, i Aas & Vennebo, 2021), og betydningen av den refleksive praktiker, som Schön (1987) kalte det (Aas & Vennebo, 2021).

En av de tydeligste og tidligste beskrivelser av nøkkelkomponentene i profesjonelle læringsfellesskap finner vi i Sharon Kruse og hennes kollegers artikkel «Building Professional learning communities» som peker på fem avgjørende komponenter: *refleksive dialoger, deprivatisering av praksis, kollektivt fokus på elevens læring, samarbeid og delte normer og verdier* (Kruse et al., i 1994, sitert i Aas & Vennebo, 2021).

Flere studier knytter profesjonelle læringsfellesskap til karakteristikkene felles visjon og verdier, kollektivt ansvar for elevenes læring, refleksjon og reflekterende profesjonelle undersøkelser, individuell og kollektiv profesjonell læring og støttende og delt ledelse (Boham et al., 2005; Hord, 1997; Vescio, Ross & Adams, 2008, sitert i Emstad & Birkeland, 2020). Det profesjonelle samarbeidet handler også om å føle en felles forpliktelse til å skape forbedringer, utvise god dømmekraft og utveksle ekspertkunnskap innenfor profesjonene (Hartgreaves & O'Connor, 2018, sitert i Emstad & Birkeland, 2020).

Hvis man legger til rette for ulike muligheter for interaksjon mellom lærere og samtidig fremmer undersøkelsesorientert praksis (Elmore, 2000, sitert i Emstad & Birkeland, 2020),

kan organisasjonsstrukturer gi et viktig bidrag til å støtte opp om lærersamarbeid, og dermed hindre privatisering av praksis (Emstad & Birkeland, 2020).

1.3.2 Profesjonelle læringsfellesskap og organisasjonskultur

Vanligvis tenker man på utvikling av profesjonelle læringsfellesskap som en utvikling av organisasjonskulturen. Konseptet kan beskrives som en kultur som har fokus på å bygge kapasitet for kontinuerlig forbedring, og at dette er en måte å arbeide og lære på. Det betyr at man sikter mot å fremme og vedlikeholde læring for alle profesjonelle i skolen, med den hensikten å øke elevenes læring (Stroll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006a, sitert i Emstad & Birkeland, 2020). I følge Bolam et al. (2005, sitert i Emstad & Birkeland, 2020) er det åtte nøkkeltallkarakteristikker ved en kultur som kan betegnes som et profesjonelt læringsfellesskap: *kollektivt ansvar for elevenes læring, samarbeid som fokuserer på elevenes læring, både individuell og kollektiv profesjonell utvikling, profesjonell nysgjerrighet og refleksjon, åpenhet mellom lærere, nettverk og partnerskap som handler om elevenes læring, et inkluderende miljø, gjensidig tillit, og respekt og støtte* (Emstad & Birkeland, 2020).

Empiriske studier viser at det kreves en sterk, aktiv og støttende ledelse for å kunne legge til rette for og vedlikeholde profesjonelle læringsfellesskap (Bhram et al., 2005; Harris & Jones, 2010; Mulford, Silins & Leithwood, 2004; Stroll et al., 2006a, sitert i Emstad & Birkeland 2010). Videre er det av betydning at rektoren kan være lærende og samtidig være en kulturskaper (Eaker & Gonzales, 2006, sitert i Emstad & Birkeland, 2020). Schein (1985, sitert i Emstad & Birkeland) peker på at rektorene har stor påvirkningskraft når det gjelder å skape og lede en skoles kultur. Rektor har en viktig rolle som kulturbærer når det gjelder å utvikle tillit og skape åpenhet ved å jobbe med relasjonsbygging (Bryk & Schneider, 2002, sitert i Emstad & Birkeland, 2020).

Ledelse er en av mange prosesser for å organisere arbeid og aktiviteter, og hvilket syn en leder har på organisering, vil antakelig påvirke synet på ledelse. Organisasjon og ledelse lar seg vanskelig skille i teori og praksis, hevder Irgens (2016). Jo større en virksomhet er, desto mer avhengig vil ledere bli av å få gjort arbeid ved hjelp av en velfungerende organisasjon (Irgens, 2016). Slikt sett blir ledelse av betydning for utvikling profesjonelle læringsfellesskap og utvikling av skolen som organisasjon.

1.3.4 Profesjonelle læringsfellesskap og måling av elevresultater

I en drøfting av dilemmaer knyttet til videreutvikling og videreføring av profesjonelle læringsfellesskap argumenterer Hargreaves (2007, sitert i Aas & Vennebo, 2021) for at den tidlige utviklingen var lovende. Profesjonelle læringsfellesskap skapte strukturer, kulturer og ledelse som fremmet stimulerende og utfordrende samtaler, anerkjente profesjonelle relasjoner mellom lærere om å forbedre læringen, livet og læringsutbytte til elevene.

I løpet av de siste årene har imidlertid de originale ideene blitt redusert og deres rike potensial forsvunnet. Av ideologiske grunner har det kun blitt lagt vekt på ferdigheter i for eksempel lesing og matematikk som fokus for forbedring og på testresultater som den dominerende (eneste) måten å måle elevenes læring på (Hargreaves, 2007, sitert i Aas & Vennebo, 2021) fra et lovende utgangspunkt kan det se ut som om «såkalte» profesjonelle læringsfellesskap blir til noe annet.

I stedet for å arbeide med læring og utvikling innenfor kulturer som er preget av tillit, endres profesjonelle læringsfellesskap til å bli team som arbeider for å få frem raske resultater innenfor kulturer preget av frykt (Hargreaves, 2007, sitert i Aas & Vennebo, 2021). Denne typen ensidig resultatorientert undervisning kan ende opp med å redusere lærernes entusiasme og engasjement for de dype og langvarige sidene ved elevenes læring, og den vil ikke bidra til å øke kvaliteten på skolens undervisning (Fullan, 2018; Hargreaves & Fullan, 2012, sitert i Aas & Vennebo, 2021).

1.3.5 Kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap

Profesjonelle læringsfellesskap er en vedvarende prosess der skolefolk arbeider sammen i gjentatte sykluser av kollektivt endringsarbeid og aksjonsforskning for å oppnå bedre resultater for sine elever (DuFour & Marzano, 2021, sitert i Aas & Vennebo, 2021). Ifølge disse forskerne som i mer enn 30 år har studert hvordan ledere og lærere kan bygge og videreutvikle profesjonelle læringsfellesskap i skolekontekster, finner vi tre store ideer som bør være i fokus og være drivere i prosessen (jf. DuFour & Marzano, s. 22-25, sitert i Aas & Vennebo, 2021). Disse har alle betydningsfulle implikasjoner for ledere og lærere. Ideene kan oppsummeres slik: *Hensikten med utdanningen*, *Samarbeid mellom lærere* som innebærer meningsfulle team, fast tid til møter, prioritere og holde fokus, støtte fra skoleeier, og *Resultatorientert kultur*.

Hord og Sommers (2008, sitert i Aas & Vennebo, 2021) bidrar med en utvidet oppfatning av profesjonelle læringsfellesskap ved å knytte begrepet opp mot et konstruktivistisk læringssyn. Konstruktivisme anerkjenner læring som en prosess av meningsskaping (*making sense*) bygd på informasjon og erfaringer. Læring preget av et konstruktivistisk kunnskapssyn krever et læringsmiljø der de lærende arbeider kollegialt og er situert i autentiske aktiviteter og kontekster (Vygotsky, 1978, sitert i Aas & Vennebo, 2021). Med andre ord er læring mest produktiv når den skjer i en sosial kontekst.

Med utgangspunkt i disse prinsippene utleder Hord og Summers (2009, sitert i Aas & Vennebo, 2021) seks *dimensjoner* ved et profesjonelt læringsfellesskap som bygger på konstruktivistisk læring, med en tydelig kobling til hvilke betingelser for ledelse som må til (Aas & Vennebo, 2021):

- *Delte oppfatninger, verdier og visjoner om hva en skole skal være.*
- *Delt og støttende ledelse der makt, autoritet og beslutningstaking er distribuert i fellesskapet.*
- *Støttende strukturelle forutsetninger som tid, sted og ressurser.*
- *Støttende relasjonelle forutsetninger som inkluderer respekt, omsorg og tillit blant fellesskapets medlemmer.*
- *Kollektiv læring som skal ta hensyn til elevens behov og den økte effektiviteten hos profesjonelle.*
- *Kolleger som deler sin praksis for å få feedback for å skape forbedringer for individer og organisasjon.*

1.3.6 Utvikling av profesjonelle læringsfellesskap

En delt visjon og en felles oppfatning av hensikten med et endringsarbeid har vist seg å være helt sentralt for å kunne utvikle et rammeverk for delte, kollektive, etiske beslutninger (Andrews & Lewis, 2007; Hargreaves & O'Connor, 2018, sitert i Aas & Vennebo, 2021).

Stroll og Louis (2007, sitert i Aas & Vennebo, 2021) har gjennom sin forskning identifisert betydningen av tre grunnforutsetninger for det relasjonelle fundamentet: delt tillit, respekt og støtte blant medlemmene i personalet. Det er stor enighet i litteraturen om at medlemmene av et læringsfellesskap har felles ansvar for elevenes læring (Philpott & Oates, 2017, sitert i Aas & Vennebo, 2021) og at dette felles ansvaret for elevenes læring, og at dette felles ansvaret bidrar til en vedvarende enighet ved blant annet å isolere de som avviker fra de felles inngåtte forpliktelsene. En refleksiv profesjonell undersøkende tilnærming omfatter refleksive dialoger, hyppige undersøkelser av læreres praksis via observasjon, kusanalyser, felles planlegging og læreplanutvikling og søken etter ny kunnskap som deles gjennom interaksjon (Hord & Sommers, 2008, sitert i Aas & Vennebo, 2021).

2 Skolen som organisasjon

Organisasjonslæring handler blant annet om kulturutvikling i skolen, der grupper og felleskap utvikler nye måter å forstå skolens oppdrag på, analysere skolens ståsted og forbedre ulike former for pedagogisk praksis. Det særegne med organisatorisk læring er at skolen som et profesjonsfellesskap evner å trekke ut det beste av den læringen som enkeltlærere og grupper står for, og institusjonalisere eller «dypfryse» denne kunnskapen i praksis og kultur som er gjenkjennbar i størstedelen av skolens virksomhet: i skolens pedagogiske praksis, i skolens systemer for håndtering av uønskede utfall, og ikke minst i skolens felles base av normer, verdier og kollektivt fokus: det vi omtaler som skolens organisasjonskultur.

Organisatorisk læring har flere definisjoner (Paulsen, 2021 s. 34), og felles er at institusjonalisering er den definerende prosessen, men grunnlaget er kollektiv og gjentakende læring blant individer og grupper i den samme organisasjon, som er bevisst konstruert for å forbedre skolens arbeid og måloppnåelse (Paulsen, 2021). Basert på skoleforskning oppsummerer Collinson og kollegaer fem sentrale egenskaper ved fenomenet organisatorisk læring i skoler (Collinson, Cook & Conley, 2006, s. 107, sitert i Paulsen, 2021):

- Organisatorisk læring spenner over flere nivåer i skolens organisasjon i den forstand at kollektiv læring avhenger av læring fra individer og grupper.
- Organisatorisk læring omfatter undersøkelser i form av å oppdage avvik og feil og å utfordre eksisterende praksis som tas for gitt.
- Organisatorisk læring er avhengig av delt forståelse og ofte taus kunnskap blant medlemmene.
- Organisatorisk læring forutsetter både atferdsendring og kognitiv endring.
- Organisatorisk læring omfatter å inkorporere ny kunnskap og praksis i organisatoriske handlingsteorier, bruksteorier, og i organisatoriske rutiner og systemer.

Det vil si at organisatorisk læring som strategisk praksis innebærer en måte å tenke endringsarbeid på som tar utgangspunkt i kontinuerlig fornyelse fra innsiden av skolen, selv om impulser og ny kunnskap kan komme utenfra. Skoler stimuleres da til å undersøke eksisterende praksis kritisk gjennom å utforske problemløsning og utvikle læringsstrategier for å møte nye utfordringer. I det perspektivet er organisatorisk læring en proaktiv tilnærming til skoleutvikling (Paulsen, 2021).

Skoler som har kommet langt i å mestre kollektiv organisatorisk læring, defineres gjennom et distinkt sett av kapasiteter som omtales som organisatorisk læringskapasitet (Marks, Lois &

Printy, 2000; sitert i Paulsen 2021), som i den australske studien nedfelles i fire karakteristika i tabellen under

Egenskaper	Beskrivelse
Et tillitsbasert og samarbeidsorientert klima i skolens organisasjon	<ul style="list-style-type: none"> • Skolens klima og kultur støtter åpen kommunikasjon, deling av informasjon og samarbeid sentrert rundt den pedagogiske praksis • Diskusjoner blant kollegaer er åpne og ærlige • De fleste lærere søker ny informasjon for å forbedre det pedagogiske arbeidet sitt • Det eksisterer gjensidig støtte overalt i organisasjonen • Det eksisterer toleranse for andres meninger • Kolleger blir brukt som ressurser • Det er kontinuerlig profesjonelle diskusjoner blant lærerne
En kultur for å ta initiativ og risiko	<ul style="list-style-type: none"> • Skolens ledelse støtter lærere som tar initiativ selv om det medfører risiko • Lærere opplever verdsetting når de tar initiativ • Ledelsen myndiggjør lærere til å fatte pedagogiske beslutninger • Lærere stimuleres til å drive med forsøk og eksperimentering • Ledere er åpne for endringer
En delt oppdragsforståelse som overvåkes og følges opp	<ul style="list-style-type: none"> • Skolen har en delt forståelse av hvilken retning den skal utvikle seg i • Vi undersøker og vurderer kritisk vår eksisterende praksis • Lærere og ledelse arbeider sammen for å løse pedagogiske problemer • Vi deler aktivt informasjon med foreldre og lokalsamfunn • Det blir nøye evaluert og vurdert om skolens undervisningsopplegg er effektivt nok for elevene
Profesjonell utvikling	<ul style="list-style-type: none"> • Vi følger med hva som skjer på andre skoler for å lære av praksis som er bedre enn vår • Fagmiljøene gjør seg nytte av faglig litteratur • Grupper av lærere får trening i hvordan de kan arbeide bedre som team • Det gis adekvate tidsressurser for profesjonell utvikling • Andre skoler betraktes som kilder til profesjonell utvikling • Ferdigheter i samarbeid er vurdert som svært viktig

Tabell: Organisatorisk læringskapasitet i skoler (Tilpasset fra Sillins et al., 2002, sitert i Paulsen, 2021)

I tillegg ble noen distinkte kjennetegn identifisert, definert som byggeklosser i en sterk organisatorisk læringskapasitet i skoler: Lærere opplevde høy grad av myndiggjøring gjennom deltakelse i pedagogiske beslutningsprosesser, skolene hadde strukturer som fremmet samarbeid, samt at kulturene i fagmiljøene var kjennetegnet av høy grad av forpliktelse til fellesskapet og en indre ansvarliggjøring. Den australske studien vektla i tillegg ledelsesbidraget i en samlet modell (Tabell) og fikk dermed frem en påvirkningskjede fra ledelse til organisatorisk læringskapasitet til studentenes engasjement og deltakelse via lærernes arbeid (Stilins et al., 2002; sitert i Paulsen 2021).

En av de viktigste og kanskje vanskeligste oppgavene en skoleleder har, er å utvikle og lede profesjonsfellesskapet ved skolen. Dette handler om hvordan man skal få med lærerne slik at man sammen utvikler en forbedret praksis i tråd med verdigrunnlaget og prinsippene i læreplanverkets overordnet del. Hargreaves og Fullan (2012, sitert i Dons et al., 2020) peker på at det kan være mange grunner til at profesjonelle beslutninger forbedres i samhandling og

i interaksjon med andre. En slik kollektiv dimensjon bør dermed være en del av en definisjon av lærerprofesjonalitet, det vil si at profesjonsfellesskapet utgjør grunnlaget for den profesjonelle lærer. Nilsen sier det var relativt lavt lederengasjement når det handler om å utvikle en kollektiv samarbeidskultur. Det kan se ut som at mye av det som gjøres av utviklingsarbeid i fellestid ikke får så stor betydning ute i teamene. Det er et positivt fokus på «vi-skole» og «vi-kultur», men å bruke mye av fellestiden til utvikling ser ut til å være en utfordring (Dons et al., 2020).

3 Metode

Dette kapitlet handler om hvilken metode, tilnærming, forskningsdesign og avveining jeg har benyttet i denne forskningen for å få finne svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

1.1 Forskningsdesign

Denne studien er i hovedsak en forskning på egen praksis med hovedfokus ledelse, læreres læring gjennom profesjonsfaglig samarbeid, skoleutvikling, gjennomført på en skole i nord, med alle ansatte som potensielle informanter. Forskning gir oss mulighet til å forfølge våre interesser, for å lære noe nytt, for å videreutvikle og forbedre vår praksis, for å forbedre våre evner til problemløsning og til å utfordre oss selv på nye måter. Man kan søke svar på spørsmål og problemstillinger som har stor interesse for oss selv og for andre.

Forskningstilnærmingen min bygger i hovedsak på de fire elementene i Crotty (2010) sin forskningsmodell, som bygger på og understøtter hverandre: epistemologi, det vitenskapsteoretiske perspektivet, metodikk og metode.

Det første elementet er epistemologi. Det handler om forståelsen av, eller læren om hvordan kunnskap tilegnes. Jeg plasserer meg selv i en sosialkonstruktivistisk retning. Det andre elementet er det vitenskapsteoretiske perspektivet, den teoretiske tilnærmingen, det vil si min forståelse av hvordan ting henger sammen. Mitt perspektiv og min tilnærming til forskningen er forankret i hermeneutikken. Det tredje elementet er metodikk, det vil si valg av fremgangsmåte for innsamling av data, hvor jeg har valgt kvalitativ metodikk. Det fjerde og siste elementet er metoden for innsamling av data, hvor jeg har valgt anonymt spørreskjema med åpne spørsmål (Crotty, 2010, Postholm & Jakobsen, 2018).

3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Forenklet kan man si at vitenskap kan forstås som systematisk og kontrollert utvikling av ny kunnskap, og kan deles inn i to hovedretninger av vitenskapsteori hvor den ene er normativ og den andre er deskriptiv (Nyeng, 2020). Vitenskapsteori stiller spørsmål til hva vitenskap er, til hva som gjør den troverdig og sann, og til om det i det hele tatt finnes en sannhet.

Vitenskapen søker hele tiden etter noe nytt, en ny sannhet. Nettopp derfor forsker man hele tiden etter noe nytt, eller man utfordrer etablerte sannheter (Gilje & Grimen, 1995). Det er viktig å ha med seg tanker og perspektiver om hva vitenskapsteori er, når man skal drive et forskningsarbeid, og samt å kunne plassere seg selv i forhold til denne forståelsen. Teoriene er et uttrykk for hvordan man oppfatter verden, altså et verdenssyn. Kognitivismen, konstruktivismen og positivismen er slike teorier. Kognitivismen og positivismen har begge vært fremtredende paradigmer som ramme for forskning (Postholm, 2010).

Jeg har plassert meg selv innenfor et konstruktivistisk, eller rettere sagt sosialkonstruktivistisk ståsted, når det gjelder min forståelse av hvordan man tilegner seg kunnskap og læring. Jeg mener at kunnskap og forståelse skapes gjennom menneskelig samhandling og dialog, og i interaksjon med omgivelsene rundt, og at kunnskap fører til ny kunnskap ved at man gjennom erfaringer og praksis lærer noe nytt, eller at man utvider sin kunnskap.

Innenfor det konstruktivistiske paradigmet blir menneskets betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Videre oppfattes kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker. Kunnskap er dermed ikke noe som er gitt en gang for alle og skal overføres eller forløses. Kunnskap er derimot i stadig endring og fornyelse. Konstruktivistisk tradisjon kan derfor ses på som en brobygger mellom mennesker og den verden som denne oppholder seg og handler i. Det betyr at den sosiale, kulturelle og historiske settingen som mennesker lever i får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse (Gilje & Grimen, 1993; Postholm, 2010).

Pedagogene John Dewey og Lev Vygotskij er kjente navn innenfor konstruktivismen. De hevder at læring og kunnskap skapes gjennom aktivitet og vi ved stimuli tolker eksisterende kunnskap for å skape ny og at interaksjon mellom individ og omverden fører til læring. Teori på ulike nivå gir også retning for forskningsarbeidet, samtidig som forskerens egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset (Postholm & Jakobsen, 2018).

Hermeneutikken vektlegger å finne mening i noe, finne mening eller forstå noe. Karakteristisk for meningsfulle fenomener er at de må fortolkes for å kunne forstås. Fortolkning av meningsfulle fenomener er noe vi som sosiale aktører bedriver hele tiden. Det er noe vi må gjøre, for å kunne samhandle med andre sosiale aktører. Vanligvis skaper ikke dette problemer, fordi vi ofte deler så mange felles kulturelle og sosiale forutsetninger med andre (Gilje & Grimen, 1993).

I hermeneutikken fremheves det også at forståelse er avhengig av visse fordommer, slik som Gadamer (1989) fremholdt (Gilje & Grimen, 1993). Jeg har en hermeneutisk tilnærming til forskingsfeltet som kvalitativ forsker. Enhver tekst eller handling forstås eller gis mening ut fra en kontekst. For meg vil det bety at jeg må være bevisst på min egen rolle og intensjoner som forsker, og at jeg vil være farget av mitt eget teoretiske ståsted og forforståelse når jeg forsøker å finne mening ut av teksten. Det kan forstås slik at enhver tekst eller handling skal forstås eller gis mening ut fra en kontekst og forkunnskap. Jeg er skoleleder og forsker, og har jobbet mange år i skolen som lærer, så jeg har erfaring og innsikt fra begge sider, og kjenner godt til både skolehverdagens hektiske liv.

Jeg tror ikke det finnes en sannhet eller en rett fortolkning av hvordan verden kan forstås, men som forsker kan jeg finne mening i en del av helheten. For meg betyr det at jeg, etter å ha tolket svarene i spørreundersøkelsen, ikke vet alt, og har heller ikke fått alle svar eller en fasit, men jeg har fått en innsikt i deler av det hele. Jeg har tolket og gitt en beskrivelse av hva mine ansatte kan ha ment med sine fortellinger og svar, og hvilke fortolkninger det gir og hvilken fortolkning jeg med forskerblick gir det. I en kvalitativ studie er det vesentlig å få frem deltakernes perspektiv. I den skriftlige teksten kan dette gjøres ved at deltakernes «stemme» blir løftet frem i sitater (Postholm, 2010).

Kvalitativ tekstanalyse passer bra når skriftlige dokumenter og tekster skal studeres og tolkes. Kvalitativ tekstanalyse følger en lang historisk tolkningstradisjon som benevnes som hermeneutikken (Gadamer, 2012, sitert i Postholm, 2010). Hermeneutikken innebærer at forskeren skal prøve å forstå meningsperspektivet til menneskene som uttrykker seg enten muntlig eller skriftlig. Språket, muntlig eller skriftlig, blir oppfattet som en tekst. Den hermeneutiske sirkelen, eller spiralen, utgjør kjernen i en prosess som skaper forståelse og mening (Gudmundsdottir, 1997, sitert i Postholm, 2010).

Hermeneutikken vektlegger altså det å fortolke og å utforske meningsinnhold for å oppnå forståelse. Forståelse er målet i hermeneutikken og oppnås gjennom innhenting av data, tolkning og oversettelse. Den hermeneutiske sirkel om at man skal forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten, og omtales gjerne som forståelsens sirkel (Gadamer, 1959). Ved å tegne opp den hermeneutiske sirkelen som en spiral, fremheves et normativt element i vitenskapelig forståelse: prosessen bør være uavsluttet og åpen, og alltid tilgjengelig for videre endring og forbedring, gjerne omtalt som den hermeneutiske sirkel.

Gjennom erfaringene og svarene til informantene mine, sett opp mot forkunnskapen og erfaringene jeg har, som igjen knyttes opp mot relevant teori og tilbake til funnene igjen, vil jeg bevege meg fra helheten til delen og fra delen til helheten, og jeg vil kunne forså og tolke informantenes perspektiv.

3.3 Metodikk og metode

Forskning er alltid rettet inn mot å bringe frem kunnskap, for eksempel gjennom å svare på en problemstilling eller forskningsspørsmål, og utgangspunktet er at forskning skal frembringe en kunnskap som er gyldig for flere enn bare en selv. Systematikk og åpenhet er to grunnleggende kjennetegn ved forskning, og at man kan redegjøre for hvor, når og hvordan informasjon er samlet inn og hvordan den er behandlet. Videre være åpen med hensyn til hvilke valg som er tatt, slik at andre har mulighet for å vurdere hvor gode disse valgene var (Postholm & Jakobsen, 2018).

Valg av metodikk og metode henger klart sammen med min problemstilling og mine forskningsspørsmål, og er et viktig verktøy for å få svar og kunne trekke forståelse og mening ut av det jeg forsker på. Det er hovedsakelig to retninger i vitenskapelig forskningsmetode. Det ene er kvantitativ forskning som innebærer arbeid med data i form av tall som kan analyseres statistisk, og det andre er kvalitativ forskning hvor man arbeider med tekster eller muntlige kilder som gir forskeren rom for tolkning i form av ord (Postholm, 2010).

Jeg har nøye vurdert og valgt kvalitativ metodikk og en anonym spørreundersøkelse med åpne spørsmål som den mest hensiktsmessige måten å finne svar på mine forskningsspørsmål. I utgangspunktet hadde jeg tenkt det kvalitative forskningsintervju som metode. Grunnen til at det ikke ble det, var at var mine ansatte jeg skulle bruke som informanter, var jeg usikker på om de ville tørre å være helt ærlig med meg. Jeg var også bekymret for om mine ansatte ville være redd for at det ville få noen konsekvenser for dem om de ikke ville delta. I noen

sammenhenger føler mennesker seg presset til å delta for å opprettholde sin sosiale status i en gruppe, eller de tør ikke nekte å delta fordi de frykter det vil gi negative konsekvenser for venner, familie, studier, jobbsituasjon og så videre (Furseth & Everett, 2012).

Siden dette er en undersøkelse hvor jeg ønsket at respondentene skulle være helt sikre at de kunne svare det de ville og helt anonymt, og at det ikke kunne spores tilbake til dem, valgte jeg å be om å få svarene maskinskrevet på papir, og at det skulle leveres i posthylla til meg. Dette var praktisk mulig fordi vi var i det samme bygget. Selv om de web-baserte spørreundersøkelsene er enklere å sende ut og behandle i etterkant, vil det nesten alltid være mulig å identifisere den som svarer gjennom en IP-adresse (Postholm & Jakobsen, 2018, s.190), og jeg kunne derfor ikke garantere anonymitet. Ifølge SND/SIKT skulle jeg da ikke melde inn prosjektet inn, men det vil være mulig å arkivere forskningsdata senere, for innsyn for offentligheten. Vitenskap er systematiske undersøkelser av fysiske og sosiale fenomener som baserer seg på en organisert skepsis hvor resultatene gjøres tilgjengelig for en kritisk offentlighet, og som går ut på å produsere kunnskap som er menneskers felleseie. Det er viktig å sikre transparens i forskningen, gjennom tilgjengelighet og overlevering av data (Nyeng, 2020).

Jeg mener jeg best kan få svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål gjennom kvalitativ metode, og ved å bruke anonyme spørreskjema med åpne spørsmål, slik at respondentene får utdype sine svar. Jeg mener at erfaringsbasert kunnskap fører til ny kunnskap ved at man gjennom erfaringer og praksis lærer noe nytt eller at man utvider sin kunnskap etter tilbakemelding og innspill fra de som står i praksisfeltet. Kvalitative forskningsstudier innebærer å forstå deltakernes perspektiv. Det er viktig at jeg som kvalitativ forsker også er bevisst på at jeg vil være farget av mitt eget teoretiske ståsted og forforståelse når jeg skal analysere og fortolke svarene fra ansatte.

Postholm (2010) hevder det er nær sammenheng mellom forskerens teoretiske ståsted, spørsmålene som blir stilt, metoden som blir valgt og dermed måten materialet blir samlet inn, analysert og tolket på. Det finnes neppe en sannhet eller en bestemt tolkning av hva som er rett forståelse. Jeg tror det finnes ulike måter å fortolke og forstå materialet på. Det er flere faktorer og nivåer som har betydning for hvordan vi mennesker handler og fortolker, som for eksempel fellesskap, mellommenneskelig og personlige faktorer (Postholm & Jakobsen, 2018). Noe som jeg har hatt bakhode for hvordan lærere opplever sin rolle og skriver sine opplevelser og svar, alt fra elevsyn, erfaringer med ledelsen, relasjon til elever, foresatte,

kolleger og leder, føringer i lovverk, fag- og årsplaner og læreplanverket. Jeg tenker jeg vil få et godt grunnlag for analyse gjennom svarene i de anonyme spørreskjemaene til mine informanter. Alle ansatte fikk det samme spørreskjemaet og de valgte selv om de ville svare. Jeg vil ikke ha mulighet til å vite hvem som har svart. Jeg forventet ikke at alle kom til å svare, men jeg antok at omtrent halvparten ville svare.

For å oppnå den forståelsen jeg higer etter, er det også viktig at jeg er bevisst på min egen erfaringsbakgrunn og intensjoner som forsker og skoleleder. Kvalitativ forskning blir gjerne omtalt som kontekstuell forskning fordi det man forsker på må forstås i en sammenheng (Postholm & Jakobsen, 2018). Jeg mener at jeg gjennom bruk av kvalitativ tilnærming har fått en større innsikt og kunnskap om læreres opplevde hverdag og meninger, fordi kvalitativ forskning handler om å forstå deltakernes perspektiv. På mest mulig objektiv måte har jeg forsøkt å forstå deres perspektiv i forhold til syn på ledelse, å bli ledet selv gjennom profesjonelle læringsfelleskap, utviklingsarbeid og -tid, samt organisasjonsutvikling. Mitt forskerblikk har nok blitt farget av mitt teoretiske ståsted og mine erfaringer og opplevelser, samt min kjennskap til skolen, men det har jeg vært bevisst og tydelig på i forskningen (Postholm, 2010).

3.3.1 Innsamling av data

Kvalitativ metodikk samsvarer med mitt vitenskaps- og kunnskapsteoretiske ståsted, og ble valgt på grunn av problemstillingen min og fordi den er mer fleksibel enn kvantitativ metode. I spørreundersøkelsen ville jeg ikke begrense hva de kunne svare, informantene ville kunne svare med egne ord og deres egne opplevde virkelighet. Jeg tror ikke jeg det ville være mulig å få med alle mulige svaralternativer elles. Åpne spørsmål legger ingen begrensninger for hva den enkelte kan svare. Det vi får er rene kvalitative data, informasjon med en potensiell enorm detaljeringsgrad (Postholm & Jakobsen, 2019).

Jeg brukte veldig lang tid på å utforme spørsmålene og hvilke ord jeg skulle bruke for å få svar på det jeg ønsket ut fra tema som var valgt i problemstillingen: Ledelse, lærernes læring, profesjonelle læringsfelleskap, herunder også utviklingsarbeid- og tid, og organisasjonsutvikling. Jeg undersøkte hvordan andre studenter hadde utformet spørsmål, og jeg testet dem ut på et utvalg ansatte. For det første lurte jeg på om de ville forstå spørsmålene, og om jeg ville få svar på det jeg spurte om. Etter mye prøving og feiling fant vi til slutt en mellomting med hovedsakelig åpne spørsmål, men også lukkede kvantitative spørsmål (Likert-skala), og analysekryss, samt en tabell de skulle krysse av i. Dette var greit å

få til å kombinere i ett dokument hvor de ikke bare måtte svare med tekst. Informantenes svar ga meg forutsetninger til å forstå lærernes meninger og opplevelser, gjennom å tolke svarene. En svak side med spørreundersøkelser er manglende interaksjon. Når man minimerer kontakten mellom forsker og informant, som slike undersøkelser gjør, mister man også muligheten til å gå i dialog og får ikke oppklart uklarheter, utdypet spørsmål, forklare hvis noe er vanskelig å forstå (Postholm & Jakobsen, 2018).

Når vi snakker om spørsmål, mener vi ikke bare ulike måter å forme spørsmålene på, det er også snakk om viktige nyanser, som ordvalg og ulike sammensetninger av ord. Hensikten med spørsmål er først og fremst å måle et teoretisk fenomen, noe vi er interessert i å vite. For å oppnå dette må vi stille spørsmål slik at det ikke vris i en annen retning enn det vi ønsker. Og vi må stille spørsmålet slik at respondenten oppfatter det som meningsfullt. Dette knyttes direkte til den vitenskapelige drøftingen om at når vi lager et spørreskjema, forutsetter vi at spørsmålene skal oppfattes tilnærmet likt av alle dem som svarer. Bak dette ligger en antakelse om at det finnes begreper som vi med rimelighet kan anta at det ligger en felles forståelse av (Postholm & Jakobsen, 2018). Selv om jeg hadde testet spørreskjema ut på noen av de ansatte, så jeg likevel at noen av dem ble tolket forskjellig av noen informanter. Dette kan antakelig ha med bakgrunnskunnskap og tolkning å gjøre.

Kritikken mot min spørreundersøkelse var at den ble altfor lang, med 49 spørsmål, selv om noe bare var avkrysning. Forskning viser at frafallet på åpne spørsmål er betydelig større enn for spørsmål med lukkede svaralternativer. Det anbefales videre å ha det så kort som mulig, slik at informantene ikke orker å svare fordi spørreundersøkelsen blir for lang (Postholm & Jakobsen, 2018).

Jeg lagde spørsmålene så åpne som mulige, der det var åpne spørsmål, men det kan være en fare for at jeg har vært forutinntatt eller ikke bevisst nok i forhold til mine hypoteser, slik at noen spørsmål ble for ledende. Mens andre spørsmål var ment å være konkrete fordi jeg spurte direkte om faktorer i hva jeg ville vite i forhold til problemstillingen min.

3.3.2 Utvalg

Jeg sendte ut spørreskjema til alle ansatte på skolen på e-post, med spørreskjema som vedlegg, med god informasjon i tekstfeltet som forklarte tema i undersøkelsen og hensikten med studien, hva den skulle brukes til, hvor den ble oppbevart og at den var anonym og ikke kunne spores tilbake til den enkelte på noen måter, samt at det var frivillig å delta (Vedlegg

1). De kunne selv laste ned og fylle inn svarene digitalt, skrive ut og legge i posthylla mi anonymt. På den måten ville jeg forsikre dem om at det ikke kunne spores til dem. Jeg spesifiserte at jeg ikke måtte motta noen svar på e-post, da jeg vil sikre anonymitet for alle, og at det heller ikke skal kunne spores på elektronisk. Jeg la også inn et felt hvor mine informanter kunne gi innspill eller råd hvor de sto fritt til å skrive det de ville. Jeg sendte en tekstmelding til alle og fortalte at jeg hadde sendt en e-post. Jeg sendte kun en påminnelse. Jeg sendte ikke flere tekstmeldinger eller e-poster, for at den ansatte ikke skulle føle seg presset til å delta.

16 av 39 som fikk e-post svarte på undersøkelsen, det vil si 41 prosent. Det vil være tilstrekkelig for å få et innblikk i en del av helheten og jeg så en sammenfallende trend som ga forskningen min validitet og gi meg kunnskap og forståelse av hvordan det oppleves å være lærer på skolen og hvilke forbedringer som skal til. Det åpnet seg en ny forståelse og nye problemstillinger for meg. Vitenskapen søker hele tiden etter nye sannheter og som forsker har man anledning til å utfordre etablerte sannheter (Gilje & Grimen, 2018).

I kritisk blikk kunne man kanskje spørre om hvorfor bare på en skole og være kritisk til om det vil gi forskningsresultat som vil være av allmenn interesse. Jeg kunne også undersøkt et større utvalg i regionen, for å kunne samle mer data og ha komparative studier, om jeg gikk over til et annet forskningsdesign. Det får også bli til en annen gang. Og ja, jeg tror forskningen vil være av allmenn interesse, for det er mange skoler som organiseres og drives omtrent som oss.

Av utvalget vet jeg ikke hvem som har svart på spørreundersøkelsen. Alle aldersgrupper, begge kjønn og både erfarne med lang praksis og nyutdannede jobber med skolen. Det kunne selvsagt vært interessant å undersøke om disse bakgrunnsvariablene hadde hatt betydning på hvordan de svarer, men det ville blitt en helt annen forskning, og mest sannsynlig kvantitativ metode, så det får bli til en annen gang.

3.3.3 Kvalitativ dataanalyse

Hensikten med kvalitative analysemetoder er for det første å sortere datamaterialet som er samlet inn i en studie for å kunne gjøre materialet forståelig (Merriam, 2009, sitert i Postholm & Jakobsen, 2018). Denne formen for analyse hvor materialet struktureres og gjøres rapportvennlig, benevner Postholm (2010) som en deskriptiv analyse. Charmaz (2014, sitert i Postholm & Jakobsen, 2018) uttaler at denne fasen i analysearbeidet skaper skjellettet for den

videre analysen i forskningen. I mange tilfeller handler det om å lete etter mønster, slik at materialet kan samles i kategorier eller under ulike tema. Datamaterialet i kvalitative studier er ofte omfattende, og i analyseprosessen gjelder det å få en oversikt over dette materialet, slik at den kan presenteres for andre i en skriftlig tekst.

Jeg samlet spørsmålene mine i kategorier eller rettete sagt tema, med utgangspunkt i problemstillingens deler: ledelse, lærernes læring, profesjonelle læringsfellesskap og organisasjonsutvikling. Spørsmålene var laget etter temaene, og det var flere spørsmål som tilhørte samme tema, så det var greit, men det var likevel mye arbeid, for siden spørreundersøkelsene var på papir, så måtte jeg skrive alle svarene inn for hånd, og det tok tid, for jeg hadde mye datamateriale. Men det var lærerikt, for i løpet av innskrivingen fikk jeg gjort meg opp mange tanker og refleksjoner som ble en viktig del av analyseprosessen. Til sammen brukte jeg 8 timer og fikk 12385 ord på 32 sider av disse 16 informantene. Det ville ikke være mulig, ut fra størrelsen på denne oppgaven, å bruke alle svar og data, så jeg har slått sammen noen svar og gjort et utvalg som gjør at jeg kan svare på problemstillingen min.

Strauss og Corbin (1990, 1998, sitert i Postholm & Jakobsen, 2018) og Corbin og Strauss (2008, sitert i Postholm & Jakobsen, 2018) har utviklet den konstant komparative analysemetoden, og de uttaler at denne måten å analysere data på kan benyttes for å analysere datamateriale innenfor alle studier. Analysemetoden kan ifølge forfatterne benyttes når tekst skal analyseres. Den konstant komparative analysemetoden har systematiske prosedyrer for hvordan analyseprosessen skal gjennomføres, men denne prosessen er ikke en mekanisk eller en automatisert prosess. Forskeren må være til stede med sin kreativitet i analyseprosessen (Postholm & Jakobsen, 2018).

Widén (2015, sitert i Postholm & Jakobsen, 2018) presenterer tre analytiske dimensjoner for tekstanalysen. Den første dimensjonen handler om å analysere tekstforfatterens oppfatninger og hensikt med å skrive teksten. Den andre dimensjonen rettes oppmerksomheten mot tekstens form og innhol, for eksempel språket og teksten, som metaforer, bilder og språklige begrep. Den tredje innebærer å tolke hvilke implikasjoner tekster får for settinger og situasjoner utenfor selve tekstene, dette kan være stortingsmeldinger og nasjonale og lokale planer som gir ramme og retning for praksisen i skolen, eller det kan være læreverk. For å kunne svare på sine problemstillinger må forskeren innhente et passende empirisk tekstmateriale, og deretter gjennomføre en kategorisering, og mener at den konstant komparative analysemetoden også kan benyttes i analyse av tekst for å strukturere materialet

(Postholm & Jakobsen, 2018). Det ble utfordrende å skulle følge alle tre analytiske dimensjonene, da den første dimensjonen forutsatte kjennskap til forfatter. Den andre og tredje dimensjonen kunne jeg bruke som ramme i analysen og tekstproduksjonen min.

3.3.4 Validitet og Reliabilitet

Metodologisk drøfting, - validitet og reliabilitet, er viktig for verifisering av forskningen. Det første punktet, validitet, henviser til forskningens *gyldighet*, det vil si hva slags konklusjoner en forsker egentlig har dekning for å trekke ut fra de data hen har samlet inn. Det andre punktet viser til forskningens *pålitelighet* og viser til i hvor stor grad vi kan stole på de funnene som et forskningsprosjekt har produsert (Postholm & Jakobsen, 2018).

Gyldighet deles inn i to typer: indre og ytre. Indre gyldighet går på om det vi har kommet fram til – de konklusjonene vi trekker, er gyldig for de eller det vi har studert. Mer konkret vil dette dreie seg om to forhold, det første er årsaksgyldighet, knyttet til å trekke slutninger om årsak virkning. Hvor sikre kan vi være på at noe er en årsak og noe annet en virkning?

For å validere forskningen min har jeg foretatt det Jakobsen (2005) omtaler som en respondentvalidering, hvor jeg har bedt to tilfeldige ansatte om å lese gjennom oppgaven og funn og konklusjon, og spørre om de opplever at resultatene er relevante og om de kjenner seg igjen. Begge bekreftet tydelig «ja» på begge spørsmålene. Det betyr ifølge Jakobsen (2005) at forskningen og funnene virker sanne eller realistiske for dem det angår.

Respondentvalidering er en viktig valideringsmetode, men bør også ses opp mot annen teori og forskning, og ikke minst handler verifisering om at man kan bekrefte, vise til, eller stå inne for at forskningen er gjort riktig (Postholm & Jakobsen, 2018).

Det andre er knyttet til om vi gjennom vår datainnsamling har målt det vi sier eller tror vi måler. Dette betegnes som begrepsmessig gyldighet. Ytre gyldighet eller overførbarhet til andre kontekster enn det som faktisk er studert. Hvis vi har studert en enkelt skole, i hvor stor grad vi kan resultatene overføres til andre skoler?

Skoler som organisasjoner er relativt like, med relativt lik organisering, drift, nasjonale føringer, arkitektur, lærernorm, profesjon, arbeidstid og kontinuerlig utviklingsarbeid, legger føringer som gjør at det potensielt kan overføres til andre skoler, med noen tilpasninger. Tar vi i betraktning at det er spesielle skolekulturer som er førende ved de ulike skolene, så kan det påvirke overføringsverdien.

Alle disse begrepene, indre og ytre gyldighet, samt pålitelighet, inngår som kriterier i en studies samlede troverdighet. Dersom forskeren tar hensyn til alle disse faktorene og viser hvordan hen har gått frem i forskningsprosessen for å sikre kvalitet på studien, kan studiens totale troverdighet fremmes (Postholm & Jakobsen, 2018).

I tradisjonelle perspektiver på forskning, tett knyttet til positivistiske idealer, blir reliabilitet definert som forskningsresultatene konsistens og dermed om resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, sitert i Postholm & Jakobsen, 2018). «Test-retest», altså det å gjenta en studie på et annet tidspunkt og så se om resultatene er de samme, ble sett som den ultimate testen på reliabilitet. Ikke for å sjekke hvor pålitelig studien er, men for å reflektere over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet. Det er viktig at forskeren er oppmerksom på sin egen subjektivitet. Det krever at forskeren selv reflekterer over sin påvirkning, og at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den.

I kvalitativ forskning, som min forskning er, er reliabilitet i hovedsak knyttet til intern reliabilitet og transparens og ikke «test-retest».

Jeg er, ut fra et konstruktivistisk forskerperspektiv, klar over at jeg ikke kan være totalt objektiv gjennom kvalitative forskningsstudier, og dataene vil derfor ikke være fullstendig nøyttale. Dataene påvirkes av at jeg har samlet, tolket og skrevet dem ut fra en bestemt kontekst og med min kjennskap og teoribakgrunn fra skolen. Reliabilitet blir derfor et spørsmål om jeg som forsker, grundig nok har redegjort, trinn for trinn, hvordan dataene har blitt utviklet gjennom forskerprosessen. Reliabilitet måles da gjennom transparens, ved at den som leser forskningen oppfatter at forskningsprosessen og resultatet er pålitelig og troverdig (Postholm, 2010).

Kvalitative studier, som dette masteroppgaven er, vil man bevege seg i den hermeneutiske sirkelen, der det å utvide den forståtte meningen er en del av det å utvikle ny kunnskap. Min forskning er et lite bidra i å utvikle denne kunnskapen basert på empiri og tolkning av lærernes oppfatninger og meninger (Kvale & Brinkmann, 2017).

Validitet handler om å sikre på best mulig måte, at resultatene av forskningen oppfattes som riktig, det vil si forskningens gyldighet i forhold til det vi har studert. Det kan spørres om forskningen har bidratt til å gi svar på problemstillingen, og om det er gjort gode eller riktige utvalg, om forskningen bygger på tilstrekkelig data og om resultatene er etterprøvbare.

Svarene kan si noe om validitet, altså om hvor sterke resultatene er (Postholm & Jakobsen, 2018). Validitet i forskning er spesielt viktig fordi det er vanskelig å vite om forskning leverer det den lover. Man kan ikke bare anta at de innsamlede data i undersøkelsen er gyldige. Målet er å samle inn relevant data for å svare på forskningsspørsmålet og inkludere alle de data som er av betydning.

Det aller meste av samfunns- og atferdsvitenskapelig forskning, vil være en relasjon mellom mennesker, enten i en observasjonssammenheng, i intervju eller gjennom spørreskjema. I alle slike relasjoner vil mennesker tilpasse sin atferd, hva de sier og gjør, til hverandre, et kjent fenomen i intervjusituasjoner er at mennesker tilpasser det de sier, til det de tror at intervjueren ønsker å høre (Hox, 1994; West & Blom, 2017, sitert i Postholm & Jakobsen, 2018). å kontrollere dette er umulig og heller ikke et ideal å strebe etter. I stedet skal forskeren være åpen på hvordan hun eller han opplevde relasjonen, og dermed gjøre det mulig for leseren av forskningen å selv reflektere over hvor troverdig det virker. I spørreundersøkelser vil utforming av svar og spørsmål være helt sentralt. I slike undersøkelser vil ikke forsker og forskningsdeltaker være fysisk i nærheten av hverandre, men relasjonen mellom dem vil bestemmes av selve «instrumentet»: spørreskjema. Desto viktigere blir det å være klar over hvordan spørsmål og svar er formulert og blir oppfattet (Postholm & Jakobsen, 2018).

Som forsker har jeg det etiske ansvaret for at min forskning er verifiserbar, det betyr at forskningen min er gyldig og pålitelig, noe jeg har vist etterstrebet og vist gjennom alle ledd i forskningsprosessen.

3.4 Etiske overveielser

Forskningsetikk er ikke en individuell sak, men all forskning, også studentforskning, reguleres av etiske normer og verdier, slik at både forskere og studenter skal vite hva som er akseptabel og uakseptabel forskning. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har laget retningslinjer som jeg som forsker er forpliktet til å følge (Furseth & Everett, 2020).

Jeg må sikre transparens i forskningen, men det må ikke gå på bekostning av at resultater og beskrivelser som kan kjennes igjen, og må ivareta integriteten til mine informanter. Denne forskningen er i hovedsak rettet mot leder og hva leder kan gjøre, men angår i høyeste grad også mine informanter som er mine ansatte.

I den forbindelse er det viktig for meg å ha et bevisst forhold til den krevende øvelsen det er å forske på og i egen praksis i forhold til nærhet til forskningsfeltet og samtidig være objektiv forsker med distanse til det jeg skal forske på. Jeg må være bevisst på at jeg står i praksisfeltet sammen med de ansatte, enn om på en annen måte enn lærerne, og har med meg mine oppfatninger, erfaringer og fordommer som kan påvirke arbeidet mitt som både når det gjelder innhenting av data og arbeidet med å tolke svarene.

Nærhet har vært viktig for å kunne forstå og formidle deres egen forståelse, opplevelser og meninger. Men forskeren må samtidig ha en distanse for å kunne vurdere informantens situasjon utenfra (Postholm, 2010). Gilje og Grimen (1993) kaller det for innsikt og utsikt, og beskriver det som at man står så nær sin egen aktivitet at man ikke legger merke til nyansene og forutsetningene. Vi kan være så engasjert i en aktivitet at vi ikke er i stand til å se verken den eller oss selv fra mer enn en side, og er heller ikke i stand til å se hvilke forutsetninger aktiviteten bygger på. For å få utsikt må vi betrakte våre aktiviteter utenfra, gjøre den til gjenstand for systematiske studier, og bringe deres forutsetninger fram i lyset. Vi må lene oss tilbake og reflektere over hva vi driver med, og hvilken status resultatene av våre aktiviteter har (Gilje & Grimen, 1993). Jeg må hele tiden forholde meg bevisst til at jeg står i den samme virkeligheten som mine informanter, dog fra et annet perspektiv, og at det hele tiden vil være en fare for at jeg vil være farget av det som forsker på eget felt.

I utformingen av spørsmål til spørreskjemaet må jeg på forhånd tenke gjennom hvilke etiske spørsmål som må avklares før jeg går i gang. Siden jeg bruker mennesker som informasjonskilder, bør jeg også sette meg inn i de lover og normer som garanterer personvern, og jeg er forpliktet til å lage en forskning som viser respekt for individets frihet og selvbestemmelse (Furseth & Everett, 2020). Det er også viktig å være klar over at min forskning ikke sier alt, men er et utsnitt av informantenes egne erfaringer og fortellinger. Likevel mener jeg at mitt forskningsprosjekt gir valide resultat og relabilitet i datamaterialet. Forskningens KUDOS synliggjør at de rørte partene i forskerens etiske valg og i prosessen og arbeidet med forskningen.

Forsknings- prosessen: Berørte parter:	Planlegge forskning -problemstilling/ forskningsspørsmål -forskningsdesign	Samle og analysere data	Presentere og publisere forskningsresultat
Samfunnet	-Evidensbasert. Nyttig for alle, spesielt lærere, skoleledere og -eiere og politikere	-Reliabilitet -Samfunnsnyttig	-Transparens -Bør gjøres tilgjengelig for alle. -Kan publiseres på kommunens hjemmeside
Personer det forskes på (eller er berørt av forskningen)	Utforme problemstilling som er av interesse for skoleutvikling og å få informanter	-Reliabilitet -Informere om formål med forskningen -Skriftlig samtykke -eventuelt informere om hvordan og hvor lenge personopplysninger blir oppbevart (i dette tilfelle skal de ikke kunne identifiseres, med mindre de selv gir opplysninger som kan gjenkjennes)	-Omtale informanter respektfullt -Anonymisere personer, skoler og sted -Forskningsrapporten sendes til informantene -Validitet
Forskersamfunnet -krav til vitenskapelighet	-Bygge på tidligere forskning -Gode forskningsspørsmål	-Vitenskapelig innsamling av data -Reliabilitet	-Referanser – gi kredit til de man referer til -Oppgi forfatterskap og publisering

Figur 3: Matrise for å identifisere, reflektere, analysere og diskutere etiske spørsmål og balansere etiske dilemmaer i pedagogisk forskning og utvikling (Tangen, 2014).

De viktigste prinsippene når man samler og analyserer data er informert, frivillig samtykke til informantene, samt innsamling og oppbevaring av eventuelle personopplysninger (Furseth & Everett, 2020). I denne forskningen vil ikke noen personopplysninger etterspørres, oppbevares eller mottas. Jeg kommer ikke til å bruke informasjon hvor noen av mine informanter vil kunne gjenkjennes. Undersøkelsen ble utført på papir, hvor informantene selv kunne laste ned spørreskjema, skrive ut og svare maskinelt, og levere i posthylla til meg. På denne måten kunne jeg sikre dem full anonymitet. Derfor var det heller ikke nødvendig at jeg skulle melde inn undersøkelsen til NSD/SIKT.

I presentasjon og publisering av forskningsresultat må man anonymisere, behandle og omtale informantene og de som er berørt av forskningen på en hensynsfull måte. Forskingen må ikke skade andre. Når det gjelder forskersamfunnet er det viktig at man gir kredit til de man referer til. Det er av samfunnets interesse at forskningen gjøres tilgjengelig for alle for å sikre transparens (Tangen, 2014).

4 Empiri og funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene i min forskning, disse kommenteres og oppsummeres ut fra hvilke spørsmål de stammer fra i spørreundersøkelsen. Funnene og

empirien presenteres på en mest mulig objektiv måte, men jeg er bevisst på at oppgaven vil være preget av meg som forsker, både fordi jeg har inngående kjennskap til virkeligheten mine informanter står i, og dertil kunne være påvirket av fordommer og være forutinntatt. Men også fordi det er jeg som forsker som har foretatt utvalg av hvilke funn som jeg velger å presentere, i tillegg til at det er jeg som har kategorisert disse under tema for presentasjon. For at jeg skal være mest mulig transparent, har jeg derfor kort kommentert funnene ved blant annet å vise til hvilke spørsmål de hører under.

Før jeg går i gang med å presentere funnene, vil jeg presentere hvordan vi organiserer den profesjonsfaglige utviklingstida på skolen, og hva som er fastlagt som av faste møter og fastsatt tid på møteplanen for å få en oversikt over mulighetene de ansatte har til organisert samarbeid. Dette har også betydning for at man lettere skal se for seg strukturen på de ulike møtene og orientere seg og forstå sammenhengen når jeg presenterer funnene ut fra spørsmålene i spørreskjema og svarene til mine informanter.

4.1 Organisering av profesjonsfaglig samarbeidstid

For å få en forståelse av hvordan skolen organiserer det som kalles profesjonsfaglig samarbeidstid, skisseres i det følgende tid, rom og forum for profesjonsfaglig samarbeid. Alle møter som er satt av til felles tid betegnes profesjonsfaglig samarbeidstid på møteplanen i den hensikt å synliggjøre at denne tiden skal være et profesjonelt læringsfellesskap. Dette er tid og møter som er forbeholdt samarbeid, planlegging og skoleutvikling i kollegiet eller deler av kollegiet, på trinnteamene og/eller på tvers av team, og lærere gis tillit og frihet til å forme innholdet i de møtene hvor dette ikke på er fastsatt av ledelsen. Dette er et dynamisk og levende dokument som tas opp hver morgen, og som alle ansatte kan redigere og føre inn på. Skolens faste møter og møtepunkt og arena for samarbeid, fastsatt på møteplanen, og fordeler seg slik:

Morgenmøte er på mandager, tirsdager, torsdager og fredager kl 0810-0820: gjennomgang av møteplan, frister, informasjon om aktiviteter i klassene og på trinnene, info om drift, fravær, vikarer, disponering av skolens ansatte. Alle ansatte kan skrive inn og oppdatere planen

Profesjonsfaglig samarbeid på team: mandager kl 1415-1530, er møter med alle involverte på teamet, kontaktlærere, assistenter, lærlinger og faglærere. Møteplanen følges og teamleder har ansvar for at det skrives referat som legges på SharePoint

Profesjonsfaglig samarbeid i tverrfaglige team/fagseksjoner: tirsdager kl 1415-1530, er møter og samarbeid på tvers av trinnteamene til det beste for elevene, samt samarbeid om undervisning og utvikling innenfor de ulike fagene til årsplanarbeid, fagsamarbeid og drøfting og erfaringsdeling i de ulike fagene, og planlegging av fagdager/aktiviteter. Fagseksjonsledere/samlingsstyrere innkaller og leder møtene og sørger for at det skrives referat.

Profesjonsfaglig samarbeid i storsteam er møter og samarbeid på hele avdelingen ved behov, 5.-7. og 8.-10. Drift, aktiviteter, turer, elevsaker, informasjon, drøfte felles retningslinjer på tvers av trinn innenfor lesing, vurdering, ordensreglement mm på møtene.

Profesjonsfaglig samarbeid i teamledermøter er teamlederens møter med ledelsen for å sikre informasjonsflyt, drøfte utviklingsarbeid, praksis, standarder, frister, lovverk mm.

MBU medbestemmelsesutvalg er tillitsvalgte og ledelse møtes for å informere, drøfte og forhandle om medbestemmelse på skolen.

Profesjonsfaglig samarbeid, felles utviklingstid: onsdager 1315-1530, er for alle ansatte. Denne tiden er forbeholdt utviklingsarbeid på skolen og kommunen, opplæring og implementering av Fagfornyelsen, vurderingsarbeid, digitalt arbeid og andre felles standarder ved skolen og i kommunen. Det vil bli lagt opp til felles skoloring og felles deling av vår praksis, etter oppsatt plan. Alle trinn får i perioder mellomoppgaver som drøftes og deles i utviklingstid.

Planleggingsdager: 6 planleggingsdager på 7,5 timer kl 0800-1530, til planlegging, profesjonsfaglig samarbeid, skoleutvikling og kompetanseheving.

Frister er lagt inn på møteplanen med rød skrift for at man lettere skal kunne finne det i all felles info som legges inn på møteplanen.

Felles aktiviteter og markeringer er lagt inn med turkis markering, eller annen valgt tematisk farge, for at man lettere skal kunne finne det i all felles info som legges inn.

4.1.1 Morgenmøter

I arbeidet med å samkjøre kollegiet og gi praktisk orientering om dagen og ukene, innførte vi faste morgenmøter i 4 av 5 dager, hvor vi gjennomgår møteplanen på storskjerm på lærerrommet. Her går vi blant annet gjennom viktig informasjon for dagen og uken, minnet om nært forestående frister og trakk fram emner innenfor utviklingsarbeidet.

4.1.2 Trinnteammøter

I starten av uken er det satt av fast møte til teamsamarbeid og planlegging på teamet. Vi har stort sett organisert lærerne i det vi mener er funksjonelle, gode team, hvor de har vært mest mulig selvforsynt med fagkompetanse, utfyller hverandre og samarbeider godt. Hensikten er at lærerne skal planlegge undervisning og gode opplegg, lage felles ukeplaner på trinnet, og reflektere sammen om god opplæring for elevene.

4.1.3 Samarbeidstid på tvers av trinnteam

En gang i uken er satt av til samarbeidsmøter på fagteamene, eller andre nødvendige møter hvor man har behov for å samarbeide med andre enn de man har på trinnteamene. Denne tiden kan også settes av til å samarbeide om fagplaner, årsplaner, vurdering og så videre i de ulike fagene de deler. Storteam-møter, teamledermøter og personalmøter kan også satt inn i denne tida. Det kan også brukes til samarbeidsmøter med andre faginstanser fra laget rundt eleven. Ellers kan de ansatte disponere den som de har behov for.

4.1.4 Felles profesjonsfaglig utviklingstid

Vi har innført fast profesjonsfaglig utviklingstid en gang pr uke, som er lik på alle skoler i kommunen, hovedsakelig med tema som er satsingsområde for den enkelte skole eller i kommunen, og annet nødvendig kompetanseheving på områder når alle i kommunen er samlet, hvor vi har 2,5 timer til rådighet for skoleutvikling og kompetanseheving. Tanken er at alle skolene vil kunne møtes til fellesmøter med mål om felles forståelse for skoleutvikling og utvikling av skolene i kommunen.

4.1.5 Tema for skoleutvikling

Klasseledelse, relasjoner, mobbing og skolemiljø, faktorer som er grunnlaget for elevens læring og trivsel, for å lære konkrete verktøy for å kartlegge og jobbe med klasse miljøet gjennom møtene med veilederne og arbeidsgruppa i Læringsmiljøprosjektet. Andre tema har vært vurdering, nasjonale prøver, elevundersøkelsen, og andre tema alt etter behov og føringer fra skoleeier eller fra sentrale myndigheter.

4.2 Presentasjon av funn

I fortsettelsen presenterer jeg funn fra forskningen min. På bakgrunn av oppgavens tema, problemstilling og teori, har jeg samlet og sortert svarene etter fire hovedkategorier: ledelse og forventninger til leder, profesjonelle læringsfellesskap og lærernes læring, utviklingsarbeid og -tid, organisasjon og kultur, og til sist et lite avsnitt om lærernes egne vurderinger av seg selv, motivasjon og mestring. Inndelingen er gjort ut fra problemstillingen min, samt ut fra de hovedtemaene jeg har konsentrert meg om forskningen, med hovedvekt på ledelse og profesjonelle læringsfellesskap. Jeg har ikke benyttet og tolket alle spørsmålene i denne undersøkelsen, og noen spørsmål er behandlet lettere enn andre. Grunnen til det er begrensningene med plass i denne oppgaven, og at jeg hadde laget et altfor stort

spørreskjema, med altfor mange spørsmål, og fått svar fra altfor mange informanter. Man kan i alle fall si at jeg har nok data til å kunne lage flere undersøkelser.

Funn og empiri presenteres på en mest mulig objektiv måte, men jeg må likevel være bevisst på at oppgaven vil være preget av meg som forsker, fordi det er jeg som forsker som har foretatt utvalget av hvilke funn som skal presenteres, og det er jeg som har kategorisert dem. For at det skal være mest mulig transparent, har jeg derfor vist til spørsmålene underveis. Jeg kommenterer også der det er nødvendig. Jeg må også være bevisst på min rolle som skoleleder til mine informanter, med den bakgrunnskunnskapen jeg har til deres skolehverdag, når jeg tolker, velger ut og trekker sammen informasjon fra spørreundersøkelsen.

4.2.1 Ledelse og forventninger til rektor

Her vil jeg presentere utvalgte funn knyttet til spørsmålene om ledelse og forventninger til lederen, og spørsmål knyttet til ledelse.

Spørsmål 1: Hvilke egenskaper verdsetter du mest hos en leder?

Det som går igjen i alle 16 svarene i en eller annen form, er egenskaper er tillit, respekt, stole på de ansatte, ha tro på dem, tydelighet og evne til å lytte. Videre er det å ta ansatte på alvor, gi omsorg og tar hensyn, verdsette den ansatte, være rettferdig, ha tydelige forventninger, kunne sette ned foten og sette grenser, være løsningsorientert og får med seg ting som ikke blir sagt, beskytter og støtter den ansatte i vanskelige saker. Flere hadde også nevnt det å være «autorativ», som en lærer skal være med klassen sin:

«Gode egenskaper hos en leder i skolen mener jeg er de samme prinsippene som en autoritativ klasseleder tar i bruk. Kunne vise varme og omsorg for elevene og ansatte samtidig er leder tydelig».

En god leder er en som stopper opp, ser, hører og anerkjenner, og får med seg ting som ikke blir sagt, som viser tillit til at de ansatte gjør jobben sin, stiller krav til kvalitet i opplæringen og kvalitet i skolen».

«Lede meg med vennlighet og tydelighet på forventningen til meg. Det gjør meg godt å ha følelsen av å bli sett i mitt arbeid. Det å høre at man er verdsatt er både energivende og

øker motivasjon for å gjøre mer av det som er bra, samt bygge videre på det som er bra [...]».

Spørsmål 2: Hvilke forventninger har du til din leder?

Oppsummert kan det nevnes faktorer som tillit, rettferdighet, tydelighet, bli lyttet til og tatt på alvor, evne til å tenke langsiktig, ha ting på stell, være ærlig og spille med åpne kort, være tålmodig.

Faglig styrke, evne til å ta konstruktiv kritikk, respektere meg, og legge til rette for at jeg skal kunne drive god undervisning og gi god opplæring.

«[...] Informere så tidlig som mulig om det som er viktig. Ha gode prosesser med medvirkning».

«En som skal lede oss og ta føringen i utviklingsarbeidet på skolen. Sørge for at vi har nok ressurser i alle klasserom. Hjelp til å se løsninger når problemer dukker opp. Gi oss ansvar og vise at hun stoler på oss».

«[...] mange område å utvikle. Det er muligens mer motiverende å bare ha fokus på f.eks ett utviklingsområde pr arbeidsår. Lederen min bør styre og lede dette [...].

«[...] Det er den ansattes ansvar å uttrykke behov, og lederens ansvar å agere riktig på det [...]. En leder må også evne å si ifra til sin egen leder, om krav derfra ikke er forenelig med god drift av skolen i forhold til elevenes og den ansattes behov, om en leder har dette på stell vil det være en god leder [...].

Spørsmål 3: Hvordan mener du at en leder skal «få folket med seg, og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt best»?

Her nevnes stikkord som: Stole på folk og la dem være selvstendige, ikke overvåke dem. Man må gi for å ta. La dem få drive med det de kan best.

Medvirkning og medbestemmelse. Skape positivitet med å trekke fram det som er positivt. Stoppe negativitet, ha tydelige rammer og forventninger.

«Lytte, tar seg tid og finne løsninger i lag. Ikke den «dette har vi gjort i alle år, det fortsetter vi med». Alt av innspill er gode innspill tenker jeg»

«Vise at hun stoler på oss og selv er til å stole på. Ha klare mål og forventninger til alle. Behandle alle rettferdig og likt, ikke favorisere noen. Ivareta de som har det vanskelig i perioder. [...]».

«Det handler om å gi og ta, at leder kan forlange ekstra innsats av de ansatte i perioder, men også gi tilbake når det er muligheter».

Spørsmål 24: Hvordan kan lederen din legge til rette for at du skal oppleve mestring og lykkes i arbeidet ditt?

Utdrag av svarene som gjentar seg: Passe på at det er ressurser nok inne i klasserommet. Få ha fag som jeg har kompetanse i. En god timeplan og blir hørt og sett.

«[...] sett meg på gode team som kan samarbeide godt! Og fortell meg gjerne at jeg har gjort noe bra! Det motiverer til å gjøre mer at det som er bra! Akkurat som vi gjør til elevene!»

«[...] Gi meg tid til å gjøre jobben min. støtt meg når jeg opplever vanskelige saker og stol på meg og gi meg ansvar [...]».

«Trivsel og egen utvikling sammen med andre. Å være en del av et lag – helt uvurderlig kraft! [...]»

«Det er viktig å få støtte og tid til problemløsning, samt ressurser i form av egnet personale og læremidler. Medbestemmelse og involvering i de fleste områder som påvirker min arbeidssituasjon».

På spørsmål om hvor stor grad den ansatte opplever du å få støtte, veiledning og hjelp av lederen sin, svarte 14/16 (88%) at de i stor grad opplevde dette.

13/16 (81%) svarte at de i stor eller svært stor grad opplever å få tilrettelegginger for å kunne utføre jobben sin.

7 har svart at de alltid eller i svært stor grad, og 6 i noen grad at lederen legger til rette for medvirkning til utvelgelse av lokalt utviklingsarbeid.

14 har svart svært stor grad eller stor grad, 1 i noen grad at de opplever at lederen engasjerer seg i utviklingsarbeidet på skolen.

4.2.2 Profesjonelle læringsfellesskap og lærernes læring

Her presenteres data som vil ha betydning for kategorien profesjonelle læringsfellesskap og lærernes læring, med utgangspunkt i hvordan jeg har sortert spørsmålene.

Spørsmål 36: Hvilke faktorer og forhold mener du er viktige for at alle skal ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet?

Det kan oppsummeres som følger: At alle har felles forståelse hva som er viktig å jobbe med ved vår skole, alle er lojale og skjønner at vi må gjøre dette sammen.

At alle skjønner at vi som jobber i skolen har en forpliktelse til å utvikle skolen sammen. Lærere må syns det er nyttig tema og ikke bortkastet tid. Alle brenner for læreryrket og at man liker å jobbe sammen med andre, at tema oppleves relevant.

Å føle mer eierskap. Tid og motivasjon. Når alle er til stede. Felles ansvarliggjøring og inkludering.

IGP for å ufarliggjøre lufting av egne tanker. Caser. Trygghet og trivsel. Motivasjon, relevans av tema, utviklingsorientert, behov for læring og utvikling.

Spørsmål 37: Hvilke faktorer og forhold mener du hindrer at alle tar aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet?

Fravær og for liten tid er det som kommer hyppigst frem i en eller annen form.

Ellers kan hovedpunktene oppsummeres med: Hvis ansatte ikke deltar aktivt på utviklingstid, avtaler andre møter. Når noen tror at de ikke har noe å bidra med. At noen går tidlig hjem. At lærere ikke kan snakke med hverandre og samarbeide om noe.

Hvis tema ikke engasjerer, eller det bare er informasjon eller vi bare må sitte og høre på foredrag. Hvis noen er sure og negative. At man skal noe annet i utviklingstida, folk som helst skulle gått hjem og at man ikke er motivert. At man har for mye å gjøre og at man prioriterer å gjøre eget arbeid i stedet for samarbeid. At man sitter i telefonen under hele møtet eller svarer på mail. At man ikke er mentalt til stede.

Mye felles drøfting i for store grupper. Slitne og overarbeidede lærere

Spørsmål 13: Hva opplever du er mulighetene og utfordringene med prøver og kartlegginger?

Svarene her var samstemte med hva som er hensikten med kartleggingene i skolen: Elevundersøkelsen viser om det er en positiv eller negativ trend i klassen eller på trinnet og om vi må sette inn noen tiltak og gjøre noe med klassemiljøet.

Nasjonale prøver og Kartleggeren kartlegger utviklingsbehov og satsinger i klassene eller hos den enkelte. Noen kommenterte også at iPad skulle vært byttet ut med PC på grunn av liten skjerm, og det kan påvirke resultatene å måtte orientere seg i mangfoldige tekster på så liten flate. Flere kommenterte manglende utholdenhet hos elevene, at de ikke er vant til å sitte lenge med å svare på spørsmål. Atferd og uro som forstyrrer andre. utfordringen er at det tar så mye tid å følge opp.

Flere bemerker at den største utfordringen er at det slås stort opp i avisen hvis det er dårlig resultat – det har det vært flere ganger, og skriver at gjør noe med mestringsfølelsen til både elever og lærere.

«Utfordringene: at elevens resultat ikke alltid gjenspeiler det vi ønsker å få kunnskap om. Dette kan være at eleven ikke har fullført, har arbeidet i for høyt tempo, at det er for lita tid, at alle foretar samtidig og i samme rom (kan bidra til stress), at media tolker og slår opp når resultatene er negative.»

Oppgave 18: Hvilke faktorer og forhold mener du kan fremme lærere/ansattes læring og utvikling?

Her er det også visse forhold som går igjen, som tid, samarbeid, gode team, relevante tema og refleksjon.

Ellers blir det nevnt å ha klare tydelige langsiktige mål, læring i fellesskap. Oppgaver og bestillinger til teamene og den enkelte lærer. Prøve ut noe i klasserommet og reflektere og diskutere om hvordan det har fungert. Når alle er innstilt på at vi trenger å utvikle oss sammen, at alle vil utvikle seg. Legge til rette for gode teamsammensetninger – det fremmer motivasjon og samarbeid. Når lærere er fornøyde og motiverte, liker å ha det

hektisk og at man hele tiden vil utvikle seg og lære. At man får ansvar, blir vist tillit og at man får medvirke. At det er motiverende tema som treffer meg og jeg kan lære noe.

«Jeg synes det er ok med faste utviklingstider med kollektiv læring (onsdagstidene), men det er lagt på slutten av dagen og temaene er for mange».

«Utvikle pedagogikken vår, implementere undervisning, stoppe opp og reflektere, videreutvikle med justeringer, ny implementering og ny evaluering... Dette setter krav til struktur, klar retning og tydelig ledelse. TID! Kollegaveiledning».

«Synliggjøre klare felles målsetninger som de ansatte arbeider mot. Tid til å gjennomføre oppgaver og delingskultur».

«Gode team, tillit og respekt blant ansatte: IGP, kollegaveiledning, refleksjon over caser eller reelle elevsaker fra noen trinn eller klasser. Hjelp hverandre og lære av hverandre».

Oppgave 19: Hvilke faktorer og forhold mener du kan hemme eller hindre lærere/ansattes læring og utvikling?

Her er ansatte også samstemt om noen faktorer som går igjen: mangel på tid, dårlig samarbeidsklima og fravær av lærere. Hvis en ikke får tid til å utøve og bli god på det man har lært. At folk ikke vil utvikle seg eller ser på skoleutvikling og nye ting som en belastning. At man ikke får til et godt samarbeid på teamene.

Når det blir for mange ting som skal inn i skolen på en gang. At noe bare blir tredd nedover hodet på deg. At man ikke får medvirke. Mye tid brukt til fellesmøter, lite effektivitet. Negative lærere. Overarbeidede lærere. At lærere har for mye å gjøre og er slitne. Konflikter, mistriivsel, mangel på tillit, for mange arbeidsoppgaver, manglende læremidler, usynlig ledelse og uklare målsettinger. Ansatte som trenger å øve seg på å ta tilbakemeldinger. Dårlig samarbeid og mistillit. Lærere som ikke engasjerer seg.

«For mange utviklingsområder pr skoleår gjør at motivasjonen synker pga halvferdige produkt/ så vidt påbegynte produkt»

9 hadde svart alltid eller i stor grad at de opplever at vi har felles pedagogiske verdier og holdninger. 6 hadde svart i noen eller liten grad.

6 har svart at vi i stor grad, og 9 har svart i noen eller liten grad har felles rutiner, handlinger og håndtering?

11 lærere svarte at vi i liten eller noen grad i fellesskap stiller spørsmåltegn ved «*det vi gjør*» i skolen og diskuterer *hvorfor* vi gjør det. 5 lærere svarte i stor grad eller alltid.

Ansatte er generelt gode på å holde seg faglig oppdater på forskning, og svarer at de knytter denne opp mot egen praksis. 4 svarer jevnlig, 7 svarer ofte, 4 svarer at de gjør det når de blir bedt om det, og en hadde plassert seg midt mellom jevnlig og ofte. 1 hadde ikke svart.

4.2.3 Utviklingsarbeid, -tid og -tema

Oppgave 20: Hvilke faktorer og forhold mener du kan fremme teamsamarbeid?

Teamarbeid er den foretrukne arbeidsformen hos 12 av 16 lærere

og som har svart på spørreskjema, hvor team eller teamsamarbeid spesifikt nevnes.

Videre kan det trekkes frem å ha gode møtetidspunkt, tid sammen og ha konstruktive møter sammen, og godt sammensatte team hvor alle vil utvikle seg og jobbe mot samme mål.

Ellers nevnes det når alle gjør det de skal og at alle tar like stort ansvar på for alt arbeidet på teamet. At man tilbyr å hjelpe hverandre. Se alle og at alle får bestemme og får si sin mening og bli hørt. Utviklingsorienterte lærere som jobber godt sammen. Alle på teamet kan kanskje få sin oppgave, alt etter hva man behersker. Dette er med på å ansvarliggjøre alle, f.eks ved å utvikle tverrfaglig samarbeid, belastningsfordeling, delekultur og involvering. Trivsel

Oppgave 21: Hvilke faktorer og forhold mener du kan hindre teamsamarbeid?

Her svarer informantene i samsvar med punktet på hva som fremmer samarbeid. Det som hyppigst forekommer, er mangel på tid, fravær og når man ikke får til å jobbe sammen. Ellers kommer det frem faktorer og forhold som når man ikke har kjemi, eller når man ikke har samme mål, eller ikke vil bruke tid på samarbeid. Når noen ikke er lojale til det man har blitt enige om.

Team som ikke er tygge på hverandre. At man ikke tør si ifra hva man mener og lærere ikke har ikke gode team å jobbe sammen med. Mye fravær, lite kontinuitet, og lærere som er opptatte av å måtte gjøre noe annet. At lærere er slitne og umotiverte. Når ledelsen setter opp andre møter vi må være med på i teamtida.

En lærer slår fast: «Hvis noen slipper til med å «fore» teamet med all problematikk som virker håpløs, gjør det noen med løsningsbildet... som dessverre ofte ender med å slå fast at det er noe galt med ressurstilgangen».

En lærer beskriver det slik: «Hvis oppfatninga av tilmålt samarbeidstid er det man får plass til mellom 0810.1530 pr dag, vil et samarbeid ikke foregå utover dette. det betyr at nødvendig for- og etterarbeid gjøres individuelt. I dagenes skole fungerer ikke en slik tanke. Samarbeid er her en nøkkel for implementering av utviklingsarbeid»

En annen skriver: «Mistillit i gruppa, at noen ikke bidrar i gruppa. At man ikke tør å være ærlig og ta opp vanskelige ting».

Lærere opplever i varierende grad at vi har lyktes med *implementeringen* av nye læreplaner (LK20), hvor 7 svarer at det i stor grad, og 7 svarer at vi i noen grad har lyktes, og en svarer i liten grad.

Det samme resultatet kan vi lese av i hvilken grad ser vi endringer/ny praksis i klasserommet, hvor 7 har svart i stor grad, 8 har svart i noen grad, og en har svart i liten grad.

Spørsmål 31: Hvordan evaluerer du «Læringsmiljøprosjektet» så langt, ut fra dine erfaringer?

Det lærere har rapportert om har vært bra med Læringsmiljøprosjektet er at de har lært mange nye verktøy til sitt pedagogiske arbeid. Her blir spesielt konkrete verktøy som Spekter, Pedagogisk analyse og Relasjonskartlegging nevnt like mange ganger hver.

Ellers nevnes det organisering, arbeidsmetode, innhold og struktur og at det er godt faglig påfyll, gode forelesninger og drøftinger. Man setter ting i nye perspektiv, får inn mye lærdom og gode saker man diskutere og snakker om, som er veldig relevant. Å lære

nye pedagogiske grep og hva som har betydning for klasseledelse og relasjoner mellom elever og lærere.

Det blir også nevnt faktorer som at det er en egen arbeidsgruppe og flinke veiledere og relevant tema.

De begrunner det med å ha fått nøye gjennomgang og at det er konkret og de fikk prøve selv. Videre at de har fått så mange nyttige verktøy å bruke. Fører til mye refleksjon. Og at man lærer noe om seg selv, og har lært å se det som ikke er åpenbart og synlig med en gang. De opplever også at det har vært medvirkning og fordeling av ansvar, og at temaene har vært viktige for oss, det vi trenger å få mer kompetanse i.

«Presentasjon av tema har vært personlig bevisstgjørende og gjenkjennelig i egen praksis. IGP metoden er involverende for alle som deltar».

«Vi trenger hele tiden faglig påfyll og reflekter over praksisen vår og lære noe nytt».

De ansatte ønsker å få flere økter med læringsmiljøprosjektet. Det lærerne mener kan bli bedre er å få mere tid, mer kollegaobservasjon og få veiledning i klasserommene, og de ønsker mer medvirkning gjennom at de selv får komme med ønsker og behov til tema som skal tas opp, med konkrete forslag som å sette opp forslag fra gruppene, anonyme lapper, spørre dem. Det er også forslag om caser som kan forskes på og diskuteres.

«Vi bør ha det oftere, vi bør reflektere og snakke sammen mer og komme med konkrete endringer på vår skole»

«Sette av mer utviklingstid til dette, og oftere ha gruppearbeid og teamdiskusjoner, mer tid til utviklingsarbeid og diskusjoner.

«Større kontinuitet: dvs at utviklingsgruppa på skolen kan lede dette arbeidet på onsdagene og dermed følge opp jevnt og trutt. Har vært noe «hoppende» inn og ut av dette arbeidet der flere onsdager har forsvunnet til andre ting».

Ansatte har opplevd å ha mest nytte av/hatt størst læringsutbytte av å drøfte vår praksis sammen på grupper og i plenum. Hvis det er generelt, så har jeg hatt veldig mye læring av å ha eksterne aktører her, der vi har fått samarbeidet tett. Erfaringsdeling og refleksjon med andre. Bevisstgjørende tema som har direkte med praksisen å gjøre. IGP-

metoden. Refleksjoner, samt lufting av egne tanker og har fått konkrete verktøy å jobbe med. Spesielt nevnes: Pedagogisk analyse, Skolestart, Spekter og Relasjonskartleggingen.

Det er varierende i hvilken grad lærere vil si at dette har ført til endring og/eller forbedring av sin pedagogiske praksis. 3 svarer i svært stor grad, 4 i stor grad, 5 i noen grad og 2 i liten grad. 1 har ikke svart og en svarer: «Spør igjen til høsten».

På spørsmål om i hvilken grad de opplever at lederen legger til rette for samarbeid og refleksjon over praksis på skolen svarer 1 i svært stor grad, 9 i stor grad, 4 i noen grad og 1 i liten grad. En har ikke svart.

Oppgave 39: Hva bruker du/dere teamtiden på mandager mest til?

Her kommer det frem at 12 av 16 svarer at de bruker tida til planlegging av undervisning, aktiviteter og opplegg, lage timeplan og andre praktiske aktiviteter.

Ellers nevnes å diskutere fravær hos elevene, snakke med foreldre, diskutere vanskelige elevsaker. I tillegg nevnes pålagte oppgaver, refleksjon rundt elever som grunnlag for oppfølging faglig og sosialt. Har vi husket på å (...)? Forefallende om tid. Hjelper hverandre om behov og tid.

En lærer svarer: «*Snakke mye om forbedringer innad i klassen, når det er ting som må forberedes eller ta opp om enkelt elever. Og ellers saker. Veldig viktig og dyrebar tid*»

En annen lærer svarer: «*Mye diskusjoner og løse samtaler om utfordringer i den ene klassen. kanskje nødvendig med utblåsninger, men det kan fort bli dominerende og på bekostning a f.eks tverrfaglig samarbeid*»

Spørsmål 41: Hva bruker du/dere samarbeidstiden på tirsdager mest til?

Her nevnes at tida brukes på teamet, til planlegging/samarbeid og møter, planleggingstid rundt elever. Skrive ukeplan, planlegger osv, i tillegg til samarbeid på teamet og sammen med andre team og samarbeide med andre etater, møter med foreldre og andre instanser.

En lærer skriver: «Hjelper hverandre om behov. Refleksjon rundt elever faglig og sosialt. Oppgave/prøve-produksjon. Vurderingsarbeid. Ukeplanarbeid. Skole-hjem».

Spørsmål 43: Hva bruker du/dere felles utviklingstid på onsdager til?

Alle svarer ganske entydig at det ledelsen som styrer denne tida, og at den brukes til utviklingsarbeid som gjelder hele skolen.

4.2.4 Organisasjon og kultur

Spørsmål 14: Hvordan kan ledere og ansatte arbeide for omdømmebygging, og tenker du det har noe å si for skolens utvikling?

Alle som har svart på spørsmålet er enige om at omdømmebygging har noe å si for skolens utvikling. De ansatte ramser opp en del forslag til hvordan leder og ansatte kan jobbe for omdømme sitt: det som går igjen er bruk av sosiale media og avisen for å dele det som er positivt, og med positivt snakk, og trekker foreldre inn som viktige aktører. Flere nevner at avisskriveriene om dårlige resultat på nasjonale prøver har hatt negativ effekt på elevenes og lærernes motivasjon og selvbilde, og hvordan de føler seg stemplet som dårlige.

Videre er framsnakking av hverandre, skolen og elevene viktige faktorer som 60 % har nevnt, og det å beholde det positive fokuset. I tillegg å ha aktiviteter som alle kan være med på. Å dra i samme retning og ha god kommunikasjon nevnt som viktige faktorer.

En lærer foreslår: «[...] å vise oss selv frem i lokalmiljøet med å gjøre bra ting for fellesskapet. At alle er med på å lage god stemning og alle er med på å vise seg frem.»

Videre vektlegges det viktigheten av: «Å sette pris på alle, snakke varmt om ansatte og arbeidsplassen. Oppfordre og skryte av ansatte. Man kopierer andres oppførsel, og vi skal alle trives. Med trivsel kommer man langt».

Og det foreslås: «Gjennomføre åpne ettermiddagstimer et par ganger i året for at foresatte og familier kan bli kjent med skolen. Dette kan være foredrag, utstillinger, allsang med foreldre, foreldrebidrag osv.»

«Når vi inviterer foresatte til oss, trenger vi tradisjoner slik at vi er gode på de tingene vi inviterer de foresatte på. Vi trenger ikke finne opp kruttet hvert år, vi trenger tradisjoner.»

«Være aktiv i sosiale media og i avisen hvor vi forteller om fine ting og det som vi gjør bra. Alt oppstyret og mediastormen som har vært med nasjonale prøver, resultater som andre skoler er ansvarlige for, holdt på å knekke motivasjon hos lærere, alle ville finne noe annet å gjøre. Det påvirket også elever og foreldre.», skriver en lærer.

En ansatt har oppsummert så treffende om hva god kultur er: *En god kultur er når alle snakker pent om hverandre og vil hverandre vel, når det er «vi» og ikke «vi og dem». Det å tørre å ta opp vanskelige ting, tørre å forsvare hverandre, oppleve å bli tatt på alvor. Humor, at man har fokus på det som er positivt, at man er løsningsorientert og ikke problemfokusert. En god kultur er når man fremsnakker hverandre og ser styrker hos hverandre, når det er åpenhet og ingen «lukker døra» og baktaler hverandre.*

Spørsmål 48: Hvordan tror du «kulturen» på skolen påvirker skolen som organisasjon, utviklingsarbeidet og det profesjonelle læringsfelleskap?

En lærer oppsummerte det som alle sa med mange ord: «Dårlig kultur – dårlig miljø – lærere og elever mistrives – lærere og elever gjør det dårlig – ingen vil utvikle seg – dårlig motiverte elever og lærere. God kultur – godt og inkluderende miljø – lærere og elever trives – lærere og elever gjør det god – alle vil fortsette å utvikle seg – topp motiverte lærere og elever»

I tillegg «Påvirker arbeidsmoral og lærelyst»

4.2.5 Lærernes egne vurderinger av seg selv, motivasjon og mestring

Se at elevene lærer og utvikler seg pga av det arbeidet og den tilretteleggingen du gjør, det er det aller beste!

Bli sett og hørt og tatt på alvor av ledelsen.

Få hjelp når man trenger det.

Spørsmål 25: Hva mener du hindrer opplevelsen av motivasjon og mestring?

Ut fra lærernes svar kan de kategoriseres i relasjonelle eller praktiske og/eller organisatoriske årsaker.

Relasjonelle årsaker:

Manglende støtte, manglende tilbakemeldinger på det man gjør bra.

At man ikke får være med på å bestemme og ikke blir lyttet til. At man ikke får tillit og at man ikke får høre hva man er god på

Å hele tiden kjenne på nederlag og at man ikke får gjort jobben, eller ikke strekke til

Manglende tilbakemelding på det som er bra.

Lærere jeg ikke kan samarbeide med

Vantrivsel og ikke få utvikle seg sammen med andre. Å ikke få være en del av et lag – ikke bli inkludert og være en del av miljøet

Å ikke kunne påvirke og ha mulighet til endringer i den egen arbeidshverdag, og ikke føle seg trygg nok på ledelsen til å be om hjelp når man har behov for det. Å ikke få tillit i meninger og problemløsningsstrategier som man vil bruke i skolehverdagen.

Ikke få hjelp når man trenger det

Praktiske og/eller organisatoriske årsaker:

Ikke nok ressurser eller tid til å få forbedrede seg godt nok

Når man får fag man ikke kan. At man må være i mange ulike klasser i mange ulike fag. At man ikke får tilrettelegginger

En dårlig timeplan. Bli satt til å jobbe med fag en ikke har så god kompetanse i

Ikke få arbeid og fag som man har kompetanse i

Mistrivsel og få kompliserte arbeidsoppgaver som ikke treffer den formelle kompetansen. Det går an å slippe unna med noe her, men for eksempel og som nevnt, spesialundervisningsansvar, IOP, pedagogisk rapport og lignende, som den ansatte ikke

har utdanning i, burde unngås så langt som mulig, til tross for at man får til ganske så mye, så bra med erfaring og rutine

At man blir satt til fag som man ikke kan, ikke klarer å håndtere elevadferd.

Undersøkelsen viser at lærere flest er svært fornøyd eller fornøyd med sin egen undervisning og elevenes læringsutbytte. 8 svarer at de er svært fornøyd, 7 svarer at de er fornøyd, og 1 har ikke svart.

Og lærere svarer at de er svært fornøyd eller fornøyd med relasjon og samhandling med elevene. 12 av 16 har svart at de er svært fornøyd, 3 har svart at de er fornøyd og 1 har ikke svart på spørsmålet.

5 Analyse og drøfting

På bakgrunn av problemstillingen min og med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket og empiri, har jeg analysert og drøftet informantenes opplevelser og fortellinger med utgangspunkt i eksisterende kunnskap. Problemstillingen min er: Hvordan kan jeg som rektor lede og legge til rette for lærernes læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap?

I dette kapitlet bruken av begrepet *funn* for å vise til data som jeg har hentet inn og kategorisert ut fra svarene på spørreundersøkelsen fra mine informanter. Jeg har prøvd å være så objektiv som mulig som forsker, og der det ikke har vært mulig, har jeg vært tydelig på at min subjektive oppfatning og erfaring kommer inn.

5.1 Rollen som rektor og utøvelse av ledelse

Både gjennom verdsettende ledelse (Skrøvseth & Tiller, 2015), relasjonell ledelse innenfra (Dons et al., 2020) og lyttende og lærende ledelse (Aas & Vennebo, 2021), har tillit som grunnpilarer som forutsetning for relasjonell ledelse.

Gjennom spørreundersøkelsen min kommer det tydelig frem i flere av spørsmålene om at tillit og respekt er det mine informanter verdsetter aller mest hos en leder.

Et av spørsmålene i spørreundersøkelsen var hvilke egenskaper de setter mest pris på hos en leder. Svarene her var ganske samstemte: en leder som har tillit og tro på dem, både som

profesjon og person, videre evne til å lytte til de ansatte og ta dem på alvor. Si unnskyld når det er gjort en feil. Vennlighet og tydelighet er videre egenskaper som blir nevnt, og det å bli sett og verdsatt i den jobben som gjøres, ikke bare når det er ekstraordinært. Det beskrives som energigivende og øker motivasjonen for å gjøre mer at det som er bra. En lærer trekker paralleller til egen klasseledelse og forventer det samme av en leder som forventes av dem selv som klasseledere. Autoritativ er også nevnt, samt at man må kunne gi en klem når noen trenger det. Tydelighet og evnen til å skjære gjennom er en annen egenskap som blir nevnt.

Lærere svarer at en av de egenskapene de setter mest pris på hos en leder er evnen til å lytte. Det handler også om mer enn å lytte til ordene som blir sagt, men vel så mye om å lytte mellom linjene og fange opp det som blir formidlet. En lærer nevnte at det var en lærers plikt å si fra om det var ekstraordinære tilfeller, og at det var rektors plikt til å fange dette opp. Her vil evnen til observasjon og kontekstsensivitet hele tiden måtte stå i et interaktivt samspill med mer teoretisk og empirisk kunnskap (Brunstad, sitert i Aas og Vennebo, 2021).

Jeg finner god støtte i teorien som understøtter viktigheten av å vise tillit og lytte til den profesjonelle læreren som har best kjennskap til hvordan de overordnede målene kan omsettes til læring i klasserommet (Skrøvset & Tiller 2015, Irgens 2015, Robinson 2018, Fullan 2014). Det handler også om autonomi. Robinson vektlegger også at hvis lærere opplever at lederne er lyttende og mottakelig for tilbakemeldinger, vil tilliten til lederne øke og sannsynligheten for at lærerne personlig vil forplikte og engasjere seg i endringsarbeidet øker (Robinson, 2018). Svært mange av de som har svart sier at tillit fra leder er en av de viktigste egenskapene hos en leder. At lederen lytter til de ansatte og ha tillit til og stoler på at lærere gjør jobben sin. Det er også enighet om at medvirkning og at lederen lytter og tar imot forslag til endringer er viktige. Samtidig som de melder om at en leder må være tydelig og det må være en god oppfølging.

Gjennom å lytte til hverandres, åpnes det for deling og erfaringer og observasjoner som kan lede til ny innsikt og kunnskap, og muligens også justeringer og korrigeringer av pågående praksis i lys av faglige og moralske idealer. Læreprosessen blir på den måten mer lyttende og lærende enn dikterende og belærende (Brunstad, sitert i Aas og Vennebo, 2021). Sett i lys av ledelse vil en slik prosess kunne åpne for relasjoner og ektefølt forpliktelse.

Selvbestemmelsesteorien forklarer ulike sider ved motivasjon og tar utgangspunkt i vår personlighet og våre grunnleggende behov. Behovsteorier er viktige for å forstå hvilke

essensielle behov som må tilfredsstilles for at lærere og ledere skal ha det bra og prestere godt på jobben. Disse behovene er mestring, tilhørighet og autonomi (Ryan & Deci, 2000, sitert i Emstad & Birkeland, 2020).

Ut fra tilbakemeldingen på svarskjema, meldes det om at man i bare noen grad har opplevd å få medvirke i utvelgelsen av tema til utviklingsarbeid. Dette kan forstås ut fra at vi i utviklingsgruppa har tatt for lite hensyn til at de profesjonelle lærerne selv i stor grad kan bidra i utviklingsarbeidet, bare de får mulighet. Lærerne har fått liten grad av det Irgens beskriver som «commitment» til arbeidet (Irgens, 2015 s. 96). men på den andre siden er det ikke alltid mulig at vi kan velge om vi vil være med på utviklingsprosjekt eller ikke, eller at vi kan velge hva vi vil være med på. Da vi ble med på Læringsmiljøprosjektet, var det etter påtrykk fra Statsforvalter og skoleeier etter mange langvarige og kompliserte kapittel 9A-saker. Det var altså behovet som bestemte. Nå melder lærere om at det er nyttig å være med på dette og at de har lært mye og at det i stor grad har hatt betydning for sin egen praksis. Vi ønsker at lærerne skal få et eierskap til utviklingsarbeidet. Klev og Levin presiserer at endringsledelse innebærer å tenke utvikling og forandring bygget på at medlemmene i organisasjonene er aktive og bevisst handlende i sin streben etter å nå ønskede mål (Klev & Levin 2002). Det betyr at ledelsen må inkludere lærerne i alle deler av utviklingsarbeidet for å oppnå ønsket endring.

Begrepet mestring viser til menneskets behov for å oppleve seg kompetent, å kunne påvirke omgivelsene og få anerkjennelse for sin person og atferd. I skolen vil dette blant annet bety at når lærere får positive tilbakemeldinger på sitt arbeid, oppleves det troverdig og sann. Manglende positiv tilbakemelding av en av de faktorene som mine informanter nevnte flere ganger, som kunne hemme lærernes læring og utvikling. Positiv tilbakemelding og anerkjennelse fremmet motivasjon og engasjementet til lærere. Som en av mine informanter skriver: *«Det gjør meg godt å ha følelsen av å bli sett i mitt arbeid. Det å høre at man er verdsatt er både energigivende og øker motivasjonen for å gjøre mer av det som er bra, samt bygge videre på det som er bra».*

Tilhørighet viser til menneskets behov for å relatere seg til andre å elske og ta vare på, og å bli elsket og tatt vare på (Ryan & Deci, 2000, sitert i Emstad og Birkeland, 2020). For lærere kan dette for eksempel bety at de opplever seg som et verdifullt medlem av sin gruppe eller avdeling fordi de blir involvert i beslutningsprosesser, men at det også sette forventninger til deres deltakelse. En av mine informanter skriver at en av de egenskapene hen setter mest på

hos leder er evnen til å vise omsorg og ta hensyn når noen står i vanskelige livssituasjoner, videre beskytte og ivareta lærer når det er vanskelige saker eller foreldre. Stepper inn når det er vanskelig e kapittel 9A-saker. og at hun gir en klem når noen trenger det.

Autonomi eller opplevelsen av å bestemme selv er svært viktig i motivasjonsprosessen. Blant skolens aktører vil høy grad av autonomi bety at de har reell påvirkning på undervisningsmetoder og vurderingsformer, og at lærere opplever at deres praksis i klasserommene forbedres ved egen refleksjon og innsats i samråd med ledere og kolleger fremfor overstyring av leder eller skoleeier (Emstad og Birkeland, 2020). Dette blir også vektlagt i tilbakemeldingene fra lærerne og som viktige, samtidig som de sier at de vil lære og utvikle sine undervisningsmetoder gjennom utviklingsarbeidet på skolen. Alle tilbakemeldingene tyder på at de lærer best sammen og i godt sammensatte team hvor de har god relasjon til hverandre og hvor det er åpenhet for også å ta opp det som er vanskelig og veilede hverandre.

Det er behov for en mer distribuert forståelse av ledelse som en praksis der lederskap sprer seg gjennom organisasjonen uten dermed å undergrave de formelle ledernes rolle. Ledelse er, skriver Robinson (2011), ikke bare et område for den som har formell autoritet over andre. Men kan også lede ut fra et grunnlag av ekspertise, ideer, og ut fra personlighet eller karakter, og i prinsipper er slike utgangspunkt for å påvirke andre tilgjengelige for alle og enhver (Robinson, 2011, s. 8). Fra et distribuert syn på ledelse til medarbeiderskap er veien kort. Søkelyset flyttes da i enda større grad fra lederne over mot medarbeiderne og til relasjonen mellom ansatte og leder (Irgens, 2016).

Skolen har både mellomledere, teamledere, seksjonsledere og koordinatore, som på hver sin måte får, og gjerne tar ansvar. En av lærerne svarer i undersøkelsen om hvilke faktorer som skal til for at alle skulle delta i profesjonelle læringsfellesskapet. Alle må bli hørt og tatt på alvor og at alle er lojale og skjønner at vi må gjøre dette sammen. Motivere og hjelpe hverandre, og at alle skjønner at vi som jobber i skolen har en forpliktelse til å utvikle skolen sammen. Dette vil også føre til mer ansvar og mer eierskap.

Den pedagogiske verdikjeden handler om relasjonen mellom kommunale ledere, rektorer, ledere, lærere og elever, «fordi det er den samlede innsatsen i denne kjeden som skaper resultater og bidrar til samfunnsmessig dannelse». En verdikjede, slik terminologien blant annet er brukt i innovasjonslitteraturen, forutsetter produktivt samarbeid, gjensidig tillit og

forpliktelse: «og gjensidig avhengighet betinger pr definisjon at relasjonene mellom aktørene må være basert på tillit for å skape synergi og utvikling» (Paulsen, 2021). Funnene viser at flere lærere melder fra om manglende ressurser i skolen, og de ønsker oppdaterte skolebøker og har en forventning om at rektor skal disponere ressursene som er tilgjengelig på best mulig måte, slik at både lærer og elever lærer. Det stiller også krav til lærere om å holde seg faglig oppdatert og være opptatt og deltakende i skolens utviklingsarbeid, så vel som i det profesjonelle læringsfellesskapet. Som en av informantene skrev at: *«en leder må også si fra til sin leder, om krav derfra ikke er forenelig med god drift av skolen i forhold til elevenes og den ansattes behov».*

5.2 Lærers deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap

Det kan være mange forklaringsmodeller på hvorfor elevene får dårlige resultater. Skylden kan legges på foreldre som ikke følger opp lekser, elever som er umotiverte eller manglende ressurser (Emstad & Birkeland, 2020). Hvis ingen i fellesskapet evner å rette blikket også innover når de skal finne årsakene til utfordringene, vil det være til hinder for dobbeltkretslæring. Å være åpne for læring, ved å stille spørsmål også til grunnlaget for egen praksis, er derfor viktig for en profesjonell læringskultur. Flere informanter fastholder at de lærer mye av å analysere nasjonale prøver og reflektere sammen om årsakene og finne gode tiltak læringsutvikling hos den enkelte elev og hos klassen.

Skrøvset og Tiller viser til Hargreaves (2002) forskning om hva som vekker sterkeste negative emosjoner hos lærerne. Det første er opplevelsen av at noen svekker lærernes kollektive stolthet. Det andre er når noen snakker negativt om en bak ens rygg. Det tredje er opplevelsen av at noen setter spørsmålstegn ved ens kompetanse, og antyder at man ikke kan det man skal kunne i sin profesjonsutøvelse (Skrøvset og Tiller, 2015). Som de påpeker, så var det nettopp dette siste som var tilfelle for lærerne våre, særlig fordi dette ble slått så stort opp i media at elevene hadde dårlige resultater på nasjonale prøver. Men det skjedde også noe med elevene, foresatte og omdømme til skolen. Vi merket behovet for å bortforklare resultatene og vi sanset en antydning av motstand og skam, og det gjorde noe med motivasjonen for å jobbe i skolen. Slike negative emosjoner er noe som tapper lærere for energi. Det er viktig som leder å være klar over hvilke emosjoner kartlegginger og resultat av opplæringen bringer fram hos ansvarlige lærere, særlig når de tas opp i plenum eller blir snakket om på skolen, og i særdeleshet i media – hvor alle kan komme med sine meninger. Vedsettende ledelse er viktig når man reflekterer over resultater og evaluerer opplæringa

sammen med lærerne. Det er hensiktsmessig at ledelsen inntar en empowerment holdning og har fokus på det man vil ha mer av, og unngå å innta en paternalistisk holdning som kan oppfattes som en ovenfra og ned-holdning (Skrøvset og Tiller 2015). Det betyr ikke at man ikke skal ta for seg lite tilfredsstillende resultat. Som leder har man ansvaret for å følge opp resultater og drive med skoleutvikling (Irgens s.177). Det er sentralt å analysere resultatene i forhold til undervisningspraksis sammen med lærere, trekke inn forskning og empiri, slik at alle på skolen kan lære av det og kan endre praksis. Nå var det viktig å tenke fremover og finne gode tiltak som ville hjelpe elevene videre. Man kan ta opp alle problemstillinger, bare man har en verdsettende holdning og opptrer respektfullt, og alltid med elevenes læring i fokus (Skrøvset & Tiller, 2015).

Et profesjonelt fellesskap inneholder mer enn støtte og mer enn teamdiskusjon og dataanalyse. Det er basert på delte verdier om undervisning, et felles fokus på elevenes læring og læring, samarbeid i utviklingen av læreplaner og undervisning og formålsbasert deling av praksiser (Wahlström, 2010). Det henviser til en elevsentrert kultur som er delt, felles forstått og som er forpliktende for den enkelte medarbeider; en kollektiv forståelse av elevenes læring og en differensiert vurderingspraksis; forpliktende samarbeid; refleksjon og profesjonelle dialoger om pedagogisk praksis; og en skolekultur der undervisning og pedagogikk i økende grad forstås som et felles anliggende (Paulsen, 2021).

Funn i studien viser at lærere er opptatte av elevenes læring, refleksjon og samarbeid og at de fastholder at de som jobber i skolen er forpliktet, og har forventninger om at det stilles høye krav til kvalitet i lærernes arbeid. Lærere stiller også krav til kvalitet i undervisningen og vil utvikle seg, slik at de kan drive god tilrettelegging, undervisning og opplæring til elevene. Dette gjelder også ønske om å arbeide i team hvor samarbeidet er godt og alle har den samme holdningen til elevenes læring.

Det foregår et systematisk arbeid for å fremme og vedlikeholde læring for alle profesjonelle i skolen, gjennom tilrettelegging for videreutdanning, kurs og desentralisert kompetanseheving gjennom sentrale myndigheter. Den kollektive hensikten å øke elevenes læring (Emstad & Birkeland, 2020). Et profesjonelt læringsfellesskap er gjerne knyttet til skoler der det legges til rette for ulike muligheter for interaksjon mellom lærere, og samtidig fremmes en undersøkelsesorientert praksis (Emstad & Birkeland, 2020). Informantene mine synes å være utviklingsorientert og kommer med forslag til hvordan utviklingstida og det profesjonsfaglige samarbeidet skal bli bedre, basert på erfaringer gjennom deltakelse i utviklingsarbeid, og hva

som fungerer. Lærerne melder gjennom undersøkelsen at de har et ønske om både kollegaveiledning, og gjennom systematisk refleksjon over egen praksis. Det som hindrer en slik utvikling er blant annet fravær av lærere, og at det da blir lite kontinuitet i teamarbeidet og andre samarbeidsarena. Funnene viser at en annen faktor som kan hindre utvikling av profesjonelle læringsfellesskap er at lærere ikke føler seg forpliktet til å utvikle seg og delta i utviklingsarbeidet, eller prioriterer andre ting, eller at lærere ikke aktivt deltar, men sitter på telefonen eller datamaskinen under møtene.

Avgjørende komponenter i profesjonelle læringsfellesskap er: *refleksive dialoger, deprivatisering av praksis, kollektivt fokus på elevens læring, samarbeid og delte normer og verdier* (Kruse et al., i 1994, sitert i Aas & Vennebo, 2021). Hvis man legger til rette for ulike muligheter for interaksjon mellom lærere og samtidig fremmer undersøkelsesorientert praksis (Elmore, 2000, sitert i Emstad & Birkeland, 2020), kan organisasjonsstrukturer gi et viktig bidrag til å støtte opp om lærersamarbeid, og dermed hindre privatisering av praksis. Skolen har lagt til rette for læring i profesjonelle læringsfellesskap gjennom faste møter, tid, og team, gjennom utviklingsarbeid og satsingsområde gjennom Læringsmiljøprosjektet.

Emstad og Birkeland (2010) viser gjennom andre forskere at det kreves en sterk, aktiv og støttende ledelse for å kunne legge til rette for og vedlikeholde profesjonelle. Videre er det av betydning at rektoren kan være lærende og samtidig være en kulturskaper og peker på at rektorene har stor påvirkningskraft når det gjelder å skape og lede en skoles kultur. Rektor har en viktig rolle som kulturbærer når det gjelder å utvikle tillit og skape åpenhet ved å jobbe med relasjonsbygging.

Forskere har studert hvordan ledere og lærere kan bygge og videreutvikle profesjonelle læringsfellesskap i skolekontekster har funnet store ideer som bør være i fokus og være drivere i prosessen: *Hensikten med utdanningen, Samarbeid mellom lærere* som innebærer meningsfulle team, fast tid til møter, prioritere og holde fokus, støtte fra skoleeier, og *Resultatorientert kultur*. Det er vanskelig å prioritere mellom alt som skal presenteres for lærer. Det er derfor rektor har en viktig rolle i å være dørvakt, slik at man får fullført et utviklingsprosjekt før man starter på neste. Funn fra studien viser at lærere synes det er mye som blir tredd nedover hodet på dem, og at de opplever at det er flere områder på samme tid. Det er ikke alltid man kan velge hva man vil være med på, men satsningen på Læringsmiljøprosjektet melder fra om er relevant og nyttig, og de kan også drive litt aksjonsforskning mellom møtene.

Konstruktivisme anerkjenner læring som en prosess av meningsskaping bygd på informasjon og erfaringer. Læring preget av et konstruktivistisk kunnskapssyn krever et læringsmiljø der de lærende arbeider kollegialt og er situert i autentiske aktiviteter og kontekster. Med andre ord er læring mest produktiv når den skjer i en sosial kontekst.

De seks *dimensjonene* ved et profesjonelt læringsfellesskap som bygger på konstruktivistisk læring, har en tydelig kobling til hvilke betingelser for ledelse som må til (forskere i Aas & Vennebo, 2021):

Delte oppfatninger, verdier og visjoner om hva en skole skal være. Informantene svarer at de i noen eller stor grad oppfyller dette kriteriet. En av grunnene kan være at man ikke har uttalt godt nok hva disse er. Når lærere svarer slik de gjør, kan det hende det er ut fra et pedagogperspektiv, hvor man forutsetter denne kunnskapen.

Delt og støttende ledelse der makt, autoritet og beslutningstaking er distribuert i fellesskapet. Ut fra egen kunnskap vet jeg at dette til en viss grad er på plass, gjennom mellomledere, teamledere, seksjons- og fagledere, i tillegg til koordinatorene. Om dette fungerer optimalt, ut fra den oppfatning at man alltid må spørre rektor, kan diskuteres, men det kan hende at oppgaver og ansvar ikke er godt nok kommunisert på skolen.

Støttende strukturelle forutsetninger som tid, sted og ressurser. Skolen har alle forutsetninger for å ha dette kriteriet oppfylt gjennom strukturen på møtene. Funnene i studien viser at informantene er fornøyde med faste møte, men at det kan være varierende med innholdet, om det er relevant og strukturert nok.

Støttende relasjonelle forutsetninger som inkluderer respekt, omsorg og tillit blant fellesskapets medlemmer. Ut fra funnene kan det synes som det er på plass, også i forhold til forventninger til leder og lederpraksisen.

Kollektiv læring som skal ta hensyn til elevens behov og den økte effektiviteten hos profesjonelle. Funnene tyder på at informantene opplever kompetansehevinga og satsingsområdene relevante og ut fra den kunnskapen og de ferdighetene de har bruk for i klasserommet. Fravær hos kollegaer kan skape lite kontinuitet i implementeringa.

Kolleger som deler sin praksis for å få feedback for å skape forbedringer for individer og organisasjon. Funn viser at det er tid og rom for det, men at det bør ledes utenfra, om lærere ikke klarer å lede det selv.

Det er bare i liten grad at disse er oppfylt ut fra svarene i studien og den kjennskapen jeg har til skolen. Her kommer mitt subjektive blikk inn som forsker. Men det betyr at ansatte og lærere på skolen, sammen med leder, har en jobb å gjøre om vi skal oppfylle de seks dimensjonene, og den må ledes og struktureres sammen, slik at alle får samme forståelse og et eierskap til den.

5.3 Utvikling av profesjonelle læringsfellesskap

En delt visjon og en felles oppfatning av hensikten med et endringsarbeid har vist seg å være helt sentralt for å kunne utvikle et rammeverk for delte, kollektive, etiske beslutninger hvor det er identifisert tre grunnforutsetninger for det relasjonelle fundamentet: delt tillit, respekt og støtte blant medlemmene i personalet. Det er stor enighet i litteraturen (forskere i Aas og Vennebo, 2023) om at medlemmene av et læringsfellesskap har felles ansvar for elevenes læring og at dette felles ansvaret for elevenes læring, og at dette felles ansvaret bidrar til en vedvarende enighet ved blant annet å isolere de som avviker fra de felles inngåtte forpliktelsene.

Lærere opplevde høy grad av myndiggjøring gjennom deltakelse i pedagogiske beslutningsprosesser, skolene hadde strukturer som fremmet samarbeid, samt at kulturene i fagmiljøene var kjennetegnet av høy grad av forpliktelse til fellesskapet og en indre ansvarliggjøring. Den australske studien vektla i tillegg ledelsesbidraget i en samlet modell og fikk dermed frem en påvirkningskjede fra ledelse til organisatorisk læringskapasitet til studentenes engasjement og deltakelse via lærernes arbeid (Stilins et al., 2002; sitert i Paulsen 2021).

6 Avslutning

Gjennom denne forskningen har jeg forsøkt å få svar på forskningsspørsmålet og problemstillingen min:

Hvordan kan jeg som rektor lede og legge til rette for lærernes læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap?

Jeg har fått en større forståelse for rektors lederrolle gjennom å sette meg inn i teoriene som ligger til grunn for denne studien, og hva som beskrives der som egenskaper for hva god og hensiktsmessig ledelse er. Det sammenfaller med det mine informanter svarer i

spørreskjemaet, og jeg skal gi en oppsummering her. God ledelse blir beskrevet som verdsettende og relasjonell, gjennom å vise tillit og vise respekt. En leder skal være lyttende og lærende, ikke dikterende og belærende. Rektor skal lede med vennlighet og tydelighet, for da øker med stor sannsynlighet motivasjonen hos den ansatte, med ønske om å gjøre en enda bedre jobb. Videre vektlegges det at leder skal ivareta læreres autonomi og profesjonelle skjønn. Man må stole på at de kan ta veloverveide avgjørelser når det gjelder klasseledelse, undervisning og opplæring. Som leder må man være mottakelig for tilbakemeldinger og være sensitiv for det som ikke uttales, men som det er behov for å gjøre noe med. Positiv tilbakemelding, respektfull og åpen kommunikasjon og dialog skaper og opprettholder tillit. Man må være åpen med sine hensikter. Man må stole på de ansatte, ikke overvåke, selv om kravet om internkontroll fra skoleeier av og til kan virke motsatt. En slik ledelse vil åpne for gode relasjoner og ektefølt forpliktelse for jobben. Rektor vil dermed skape forutsetninger for både stabilitet og trivsel.

De grunnleggende behovene, *mestring*, *tilhørighet* og *autonomi* må ivaretas for at både ledere og lærere skal ha det bra og prestere godt på jobben. Videre er medvirkning viktig, for å føle eierskap og ta ansvar, og distribuert lederskap kan dermed gi verdifullt medarbeiderskap.

Å ta hensyn og vise omsorg når den ansatte er i en vanskelig situasjon er essensielt for relasjonen og tilliten. Å ta vare på den ansatte i vanskelige elevsaker, og å vite når man skal steppe inn og når man skal trekke seg tilbake, viser at man har tro på den ansatte.

Tilrettelegging for lærende møter, refleksjon og samarbeid, både kollektivt og i gjennomtenkte sammensatte team, samt tid og rom for skoleutvikling. Det er ofte en forutsetning for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap, og vil dermed legge til rette for læreres læring.

Et profesjonelt læringsfellesskap har verdier normer og grunnleggende forståelsesrammer som består av: en elevsentrert kultur som er delt, felles forstått og som er forpliktende for den enkelte medarbeider, en kollektiv forståelse av elevenes læring og en differensiert vurderingspraksis, forpliktende samarbeid, refleksjon og profesjonelle dialoger om pedagogisk praksis, og en skolekultur der undervisning og pedagogikk i økende grad forstås som et felles anliggende.

Det synes å være bred enighet om at profesjonelle læringsfellesskap omfatter en gruppe mennesker innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk gransker sin egen praksis

gjennom vedvarende refleksiv, samarbeidende, inkluderende og læringsfremmende, og utviklingsorientert prosess. De fem nøkkelkomponentene her er refleksive dialoger, deprivatisering av praksis, kollektivt fokus på elevenes læring, samarbeid og delte normer og verdier.

I tillegg må man forstå refleksjon og reflekterende profesjonelle undersøkelser, individuell og kollektiv profesjonell læring og støttende og delt ledelse inn i definisjonen. Det profesjonelle samarbeidet handler også om å føle en felles forpliktelse til å skape forbedringer, utvise god dømmekraft og utveksle ekspertkunnskap innenfor profesjonene. Og når man legger til ulike muligheter for samhandling og interaksjon mellom lærere, og samtidig fremmer undersøkelsesorientert praksis, kan organisasjonsstrukturer gi et viktig bidrag for å støtte opp om lærersamarbeid, lærernes kollektive læring og deprivatisering av praksis.

Videre er den pedagogiske verdikjeden, fra skoleeier, via rektor og lærere til elevens læring, det er en gjensidig avhengighet og profesjonell forpliktelse som alle i kjeden har, både når det gjelder ressurstilførsel, disponering av midler og ressurser, kompetanseheving, samarbeid og læring. «Det er den samlede innsatsen i denne kjeden som skaper resultater og bidrar til samfunnsmessig dannelse».

Til slutt vil jeg svare på problemstillingen min: gjennom å utøve verdsettende ledelse, tillit, og lyttende og lærende ledelse som kan skape motivasjon og aktiv, forpliktende deltakelse, skaper jeg motivasjon til å delta i det profesjonelle læringsfellesskapet. Ledelse er viktig for at lederen skal få folket med seg og kunne skape endring i den retningen hen ønsker. Rektor skal gi retning for utviklingsarbeidet på en skole, og utdanningsdirektoratet legger tydelige krav om at alle ansatte må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet, på en måte som gjør at de ønsker å delta. Gjennom deltakelse i de profesjonelle læringsfellesskapene vil jeg legge til rette for individuell og kollektiv læring, legge til rette for deltakelse i team, gjennom å skape rom, tid, og tema og satsingsområde som lærere opplever nyttig. Tid kan settes fast inn på arbeidsplanen til lærere, og rom kan skapes i samarbeid med lærerne. Samtidig som lærere deltar aktivt og utvikler seg, så vil det skape utvikling i det profesjonelle læringsfellesskapet også.

Videre forskning på feltet

Skoleledelse som forskningsfelt har mange områder som står åpne og vi trenger ny forskning om. Jeg tror jeg ville valgt annerledes om jeg hadde startet min forskning i dag, nå når jeg har flere år bak meg som skoleleder og rektor. Forskjellen fra den gangen jeg startet på rektorstudiet som inspektør og leste teori og forskning om skoleledelse, til nå når jeg skriver masteroppgaven min, er stor. Nå kjenner jeg igjen teorien og kan relatere meg til den på en helt annen måte.

Jeg tror jeg ville forsket på profesjonelle læringsfellesskap for rektorer. Det hadde også vært interessant å forske på hvordan skoleledere legger til rette for profesjonelle læringsfellesskap, med deres stemme.

Det har vært interessant å forske på egen praksis, samtidig som jeg står midt oppe i det. Jeg kunne tenkt meg å forske på andre skoler. Muligens på kvalitet i profesjonsfaglig samarbeid, og tid.

Jeg kunne tenkt meg å forske på mellomledere og den hverdagen de står i, med press ovenfra og nedenfra.

Jeg kunne også godt tenke meg å forske på skoleledere og plasstillitsvalgtes samarbeid, hvilket perspektiv har den enkelte?

Litteraturliste

Aas, M. & Paulsen, J. M. (red.) (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget, Bergen

Arnulf, J. K. (2020). *Hva er ledelse?* Universitetsforlaget, Oslo (2.utgave)

Aspfors, J., Jakhelln, R., & Sjølie E. (red) (2021). *Å analysere og endre praksis. Teorien om praksisarkitekturer*. Universitetsforlaget Oslo

Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å. & Tønder, A. H. (2012). *Utvikling av skoler. Prosesser og forbedringshistorier*. Gyldendal Akademisk (studentkopi)

Braun, V. & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis: In APA handbook og reaserch methods in psychology, Vol 2: Reasearch*

Crotty, Michael (1998). *Introductions: The reaserch process. The Foundations of social reaserch; Mening and perspective in reasearch process*. London, Sage (bokkapittel)

Dons, C. F., Nilsen, N. O., og Skrøvset, S. (red) (2020). *Ledelse innenfra*. Fagbokforlaget, Bergen

Emstad, A. B. & Birkeland, I. K. (2020). *Lærende ledelse. Skoleleders rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget AS, Oslo

Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning*. Kommuneforlaget AS, Oslo

Furseth, I. & Everett, E. L. (2020). *Masteroppgaven, Hvordan begynne og fullføre*. Universitetsforlaget, Oslo

Gadamer, H. G. (*Forståelsens filosofi, Utvalgte hermeneutiske skrifter* (Norsk utgave 2003). Kap 3 (Bokkapittel)

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger, Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget AS, Oslo

Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Originaltittel: Visible learning for teachers (2012). Cappelen Damm AS, Oslo

Irgens, E. J. (2006). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget, Bergen

Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og Organisasjon. En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem*. Fagbokforlaget, Bergen

Jenssen, M. M. F. & Nordahl, T. (2022). *Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis*. Artikkel publisert 4.03.2022 i Utdanningsforskning.no.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/profesjonelle-laringsfellesskap-og-lareres-undervisningspraksis/>

Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Fagbokforlaget, Bergen

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode, - en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Fagbokforlaget, Bergen

Kunnskapsdepartementet (2017a). *Overordnet del – Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>

Kunnskapsdepartementet (2017b). *Strategi for fagfornyelsen*. Publisert 15.07.2019 på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-fagfornyelsen/id2537794/>

Løver, M. E. & Postholm, M. B. (2016). *Ledelse og lærernes læring i team*. Fagbokforlaget, Bergen

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative reserarch disign: an interactive approach*. Sage, Los Angeles

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringsloven). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget, Bergen

Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget, Oslo

Paulsen, J. M. (2022). *Hvorfor får vi ikke mer ut av investeringene i møtetid?* Artikkel publisert i Skolelederen [Fagblad for skoleledere] nr. 1 - februar 2022, s.14-16. https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2022/02/skolelederen-01_2022_web.pdf

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademiske

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget, Oslo

Postholm, M. B. (red.) (2012). *Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Fagbokforlaget 3. opplag 2020, Bergen

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademiske AS

SFS 2213 (2022). *Særavtale om arbeidstid i skole* [SFS 2213], i perioden 1.01.2022-31.12.2023 [Avtale mellom KS og lærerorganisasjonene]. <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/ks-tariffavtaler/sfs-2213/>

Skrøvset, S. & Tiller, T., (2015). *Verdsettende ledelse*. 2.utgave. Cappelen Damm Akademiske AS

Stortingsforhandlinger. Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter – Ungdomstrinnet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

Stortingsforhandlinger. Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Sørhaug, Tian (1996): *Fornuftens Fantasier: Antropologiske esseys om moderne livsformer: Tykke og tynne beskrivelser*. Kapittel 1 (Bokkapittel), Universitetsforlaget, Oslo.

Tangen, Reidun (2014): *Balansing Etic ang Quality in educational Researc – The Etical Matrix Method* (Scandinavian Journal of Educational Researc, Vol 58). <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.821089>

SIKT [NSD] (2022): *Melde prosjektet for NSD/SIKT. Behandling av personopplysninger*. [Dersom du kun skal behandle anonyme opplysninger, skal du ikke melde prosjektet. Et anonymt datamateriale består av opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner, hverken direkte, indirekte eller via e-post/IP-adresse eller koblingsnøkkel]. Avlest 21.10.2022: <https://www.nsd.no/index.html>; <https://meldeskjema.sikt.no/test>

Vedlegg

1.2 Vedlegg 1 Spørreskiema

1. Hvilke egenskaper verdsetter du mest hos en leder?
2. Hvilke forventninger har du til din leder?
3. Hvordan mener du at en leder skal «få folket med seg, og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt best»?
4. Hva opplever du er mest utfordrende med å arbeide i skolen?
5. Hva er det beste med å jobbe i skolen?
6. I hvor stor grad opplever du å få støtte, veiledning og hjelp av lederen din? 7. (sett ett kryss)
<input type="checkbox"/> Alltid <input type="checkbox"/> I stor grad <input type="checkbox"/> I noen grad <input type="checkbox"/> I liten grad <input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt
8. I hvor stor grad opplever du å få tilrettelegginger for å kunne utføre jobben din? (Sett ett kryss)
<input type="checkbox"/> Alltid

- I stor grad
- I noen grad
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

9. I hvilken grad opplever du å få medvirke i spørsmål om skolens organisering, drift, timeplan, osv? (sett ett kryss)

- Alltid
- I stor grad
- I noen grad
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

10. I hvilken grad opplever du å bli involvert i pedagogiske spørsmål om planlegging, læreplanarbeid, undervisning og vurdering og utvikling av pedagogisk praksis? (sett ett kryss)

- Alltid
- I stor grad
- I noen grad
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

11. Hvordan opplever du å bli involvert i forberedelse sammen med kolleger og elever før prøver og kartlegginger (gjennomgang, hensikt, gjennomføring av eks. Nasjonale Prøver, Elevundersøkelsen, Spekter osv)?

12. Hvordan opplever du å bli involvert i oppfølging av resultater av prøver og kartlegginger (eks. Nasjonale Prøver, Elevundersøkelsen, Spekter osv)?
13. Hva opplever du er mulighetene og utfordringene med prøver og kartlegginger?
14. Hvordan kan ledere og ansatte arbeide for omdømmebygging, og tenker du det har noe å si for skolens utvikling?
15. Hvordan foretrekker du å jobbe med utviklingsarbeid?
16. Hvordan legges det til rette for kollektiv læring og samarbeid på skolen?
17. Hvordan kan det legges bedre til rette for kollektiv læring og samarbeid på skolen?
18. Hvilke faktorer og forhold mener du kan fremme lærere/ansattes læring og utvikling?
19. Hvilke faktorer og forhold mener du kan hemme eller hindre lærere/ansattes læring og utvikling?

20. Hvilke faktorer og forhold mener du kan fremme teamsamarbeid?	
21. Hvilke faktorer og forhold mener du kan hindre teamsamarbeid?	
22. Hva er din motivasjon for å arbeide i skolen?	
23. Hva mener du er avgjørende faktorer for at du fortsetter å arbeide i skolen?	
24. Hvordan kan lederen din legge til rette for at du skal oppleve mestring og lykkes i arbeidet ditt?	
25. Hva mener du hindrer opplevelsen av motivasjon og mestring?	
26. I hvilken grad opplever du vi på skolen har: (sett ett kryss)	
-felles pedagogiske verdier og holdninger?	-felles rutiner, handlinger og håndtering?
<input type="checkbox"/> Alltid	<input type="checkbox"/> Alltid
<input type="checkbox"/> I stor grad	<input type="checkbox"/> I stor grad
<input type="checkbox"/> I noen grad	<input type="checkbox"/> I noen grad
<input type="checkbox"/> I liten grad	<input type="checkbox"/> I liten grad

<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt
---	---

27. Hvor fornøyd er du med: (sett ett kryss)

<p>-din egen undervisning og elevenes læringsutbytte?</p> <p><input type="checkbox"/> svært fornøyd</p> <p><input type="checkbox"/> fornøyd</p> <p><input type="checkbox"/> ikke fornøyd</p> <p><input type="checkbox"/> misfornøyd</p>	<p>-relasjon og samhandling med elevene?</p> <p><input type="checkbox"/> svært fornøyd</p> <p><input type="checkbox"/> fornøyd</p> <p><input type="checkbox"/> ikke fornøyd</p> <p><input type="checkbox"/> misfornøyd</p>
--	---

28. Hvor vil du plassere deg selv som klasseleder? Sett et X i ruten som du mener passer for deg:

I ← Grad av kontroll → +	Autoritær	Autoritativ	<p>Hvordan tenker du at dette påvirker din undervisning og elevenes læring?</p> 	
	Forsømmende	Ettergivende		

<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 5px;"> - ← Grad av varme → + </div>	
29. I hvor stor grad mener du at lederen din legger til rette for medvirkning og utvelgelse av lokalt utviklingsarbeid? (sett ett kryss)	
<input type="checkbox"/> Alltid <input type="checkbox"/> I stor grad <input type="checkbox"/> I noen grad <input type="checkbox"/> I liten grad <input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	
30. Hvordan opplever du at vi har lyktes med <i>implementeringen</i> av nye læreplaner (LK20)? (sett ett kryss)	
<input type="checkbox"/> Helt implementert <input type="checkbox"/> I stor grad <input type="checkbox"/> I noen grad <input type="checkbox"/> I liten grad <input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	I hvilken grad ser vi endringer/ny praksis i klasserommet? (Sett ett kryss) <input type="checkbox"/> I svært stor grad <input type="checkbox"/> I stor grad <input type="checkbox"/> I noen grad <input type="checkbox"/> I liten grad <input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt
31. Hvordan evaluerer du «Læringsmiljøprosjektet» så langt, ut fra dine erfaringer:	
Hva har vært bra?	Hvorfor?

Hva kan bli bedre?	Hvordan?
32. Hva opplever du å ha mest nytte av/hatt størst læringsutbytte av?	
33. I hvilken grad vil du si at dette har ført til endring og/eller forbedring av din pedagogiske praksis? (sett ett kryss)	
<input type="checkbox"/> I svært stor grad	
<input type="checkbox"/> I stor grad	
<input type="checkbox"/> I noen grad	
<input type="checkbox"/> I liten grad	
<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	
34. I hvor stor grad opplever du at lederen din engasjerer seg i utviklingsarbeidet på skolen? (sett ett kryss)	
<input type="checkbox"/> I svært stor grad	
<input type="checkbox"/> I stor grad	
<input type="checkbox"/> I noen grad	
<input type="checkbox"/> I liten grad	
<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	
35. I hvilken grad opplever du at lederen din legger til rette for samarbeid og refleksjon over praksis på skolen? (sett ett kryss)	
<input type="checkbox"/> I svært stor grad	
<input type="checkbox"/> I stor grad	
<input type="checkbox"/> I noen grad	

I liten grad

Ikke i det hele tatt

36. Hvilke faktorer og forhold mener du er viktige for at **alle** skal ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet?

37. Hvilke faktorer og forhold mener du **hindrer** at alle tar aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet?

38. Hvor ofte oppdaterer du deg faglig med forskningsartikler/forskningsbasert teori og knytter denne opp mot egen praksis? (sett ett kryss)

jevnlig

ofte

når jeg blir bedt om det

sjelden

aldri

39. Hva bruker du/dere teamtiden på mandager mest til?

40. Hva **ønsker du/har du behov for å bruke mer av** i teamtiden?

41. Hva bruker du/dere samarbeidstiden på tirsdager mest til?	
42. Hva ønsker du/har du behov for å bruke mer av samarbeidstiden på tirsdager til?	
43. Hva bruker du/dere felles utviklingstid på onsdager til?	
44. Hva ønsker du/har du behov for å bruke mer av felles utviklingstid til?	
45. Hvordan vil du evaluere den profesjonsfaglige samarbeidstida på skolen?	
Hva har vært bra?	Hvorfor?
Hva kan bli bedre?	Hvordan?
46. I hvilken grad opplever du at vi i fellesskap stiller spørsmåltegn ved « <i>det vi gjør</i> » i skolen og diskuterer <i>hvorfor</i> vi gjør det? (sett ett kryss)	
<input type="checkbox"/> Alltid	

- I stor grad
- I noen grad
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

47. Hvordan vil du beskrive en *god kultur* på skolen?

48. Hvordan tror du «*kulturen*» på skolen påvirker skolen som organisasjon, utviklingsarbeidet og det profesjonelle læringsfelleskap?

49. Er det noe du vil tilføre? Innspill og råd du vil gi?

1.3 Vedlegg 2 Ringstadbekk-krysset

Ringstadbekk-krysset

- Nyttig og enkelt refleksjonsverktøy
- Positiv vinkling og vurdering

Hva var bra?	Hvorfor?
Hva kan bli bedre?	Hvordan?

1.4 Vedlegg 3 Rektors ledelse vurdert av lærere i en australsk

REKTORS LEDELSE	
<i>Dimensjon</i>	<i>Beskrivelse</i>
Arbeid med visjoner og mål	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeider med å oppnå konsensus i staben om skolens visjon og mål • Får aksept for et overordnet felles formål • Kommuniserer skolens oppdrag til ansatte og elever • Engasjerer seg for en kultur som støttet åpenhet og endring • Hjelper avdelingene med å konkretisere hva skolens mål betyr for disse
Arbeide med kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Promoterer en atmosfære av omsorg og tillit blant personalet • Setter en respektfull tone for interaksjoner med elevene • Behandler staben som profesjonelle med respekt • Modellerer problemløsningsteknikker som er enkle å tilpasse av lærerne
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Er pådriver for en skolestruktur som gir mulighet for ansattes deltakelse i beslutningsprosesser • Delegerer myndighet når det er kritisk for å oppnå skolens mål • Tilrettelegger for effektiv kommunikasjon blant ansatte og ledere • Tilbyr en passende grad av autonomi i pedagogiske valg
Intellektuell stimulering	<ul style="list-style-type: none"> • Er pådriver for at ansatte skal reflektere over hva de ønsker å oppnå med elevene , og hvordan de gjør dette • Promoterer nye ideer for lærernes læring • Er pådriver for lærernes mål for egen profesjonsutvikling • Tilrettelegger for at lærerne lærer av hverandre
Individuell støtte	<ul style="list-style-type: none"> • Fremmer moralsk støtte for lærerne • Tar lærernes synspunkter i betraktning når felles beslutninger fattes • Er klar over lærernes behov og interesser • Er inkluderende overfor alle, favoriserer verken enkeltlærere eller grupper
Forventninger til prestasjoner	<ul style="list-style-type: none"> • Har høye forventninger til lærerne • Har høye forventninger til elevene • Forventer at lærere skal være effektive innovatører

studie

Tabell: Rektors ledelse vurdert av lærere i den australske studien (Stilins et al., 2002; sitert i Paulsen 2021).

