

Ledelse og profesjonsutvikling på ungdomstrinnet

En studie av arbeid med skolebasert kompetanseutvikling i Ungdomstrinn i utvikling

Monica Bekkelien og Are Solstad



Master i Utdanningsledelse

UNIVERSITETET I OSLO

1.november 2017

Ledelse og profesjonsutvikling på ungdomstrinnet

En studie av arbeid med skolebasert kompetanseutvikling i Ungdomstrinn i utvikling



"My question is: Are we making an impact?"



Monica Bekkelien og Are Solstad

Master i Utdanningsledelse

UNIVERSITETET I OSLO

1.november 2017

©Monica Bekkelien og Are Solstad

År 2017

Tittel: Ledelse og profesjonsutvikling på ungdomstrinnet. En studie av arbeid med skolebasert kompetanseutvikling i Ungdomstrinn i utvikling

Forfattere: Monica Bekkelien og Are Solstad

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

«There is a crack in everything. That's how the light gets in.» (L.Cohen, 1999)

Forord

Vi begynte arbeidet med masteroppgaven i februar 2016. Etter et langt og omfattende arbeid med mange endringer og justeringer underveis, er vi endelig i mål med masteroppgaven vi har kalt «Ledelse og profesjonsutvikling på ungdomstrinnet». Vi har fått erfare at det å skrive en masteroppgave er en lærings- og modningsprosess og vi har fått kjenne på mange ulike følelser og faser, perioder med et voldsomt driv og engasjement, og perioder hvor det har gått litt tyngre. Det har vært veldig fruktbart å være to som har jobbet sammen om dette, og vi har byttet på å ha en pådriver- og motivatorrolle gjennom disse ulike fasene. Vi har hatt et stort utbytte av erfaringene vi har gjort oss gjennom arbeidet med masteroppgaven. Dette er læring som vi tar med oss inn i vårt videre yrkesliv.

Vi har begge bakgrunn som skoleledere og som sentrale aktører i *Ungdomstrinn i utvikling*. Monica har erfaring som skoleeier og høgskolelektor i satsingen, mens Are har vært både skoleleder og utviklingsveileder i satsingen. Vi har derfor begge erfaringer med skolebasert kompetanseutvikling og ledelse, og vi har opplevd arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling som en svært interessant strategi i den nasjonale satsingen. Vår erfaringsbakgrunn, sammen med en stor interesse for skoleutvikling og nasjonal skolepolitikk, har ført til valg av tematikk og formål for masteroppgaven der vi søker å beskrive, forstå og utvide kunnskapsgrunnlaget for hvordan skolenes arbeid med skolebasert kompetanseutvikling kan bidra positivt til profesjonsutvikling.

Vi vil få rette en stor takk til våre tidligere og nåværende arbeidsgivere som har lagt godt til rette for at vi har kunnet gjennomføre dette studiet ved siden av full jobb de tre siste årene, og til informantene ved de tre skolene som var villige til å delta i studien. En stor takk går også til familiene våre som har tatt en ekstra støyt på hjemmebane, særlig nå i innspurten, og som har måttet høre på mye «oppgavesnakk» de siste årene! Til slutt vil vi få rette en spesiell takk til vår veileder, Kristin Helstad. Hun har hele veien pushet oss, utfordret oss og hjulpet oss med å finne retningen i oppgaven. Hennes bidrag har vært helt uvurderlige.

Sammendrag

Denne studien er en kvalitativ undersøkelse av tre ungdomsskolelæreres arbeid med skolebasert kompetanseutvikling i den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling, som har pågått i perioden 2013-2017. I studien undersøker vi hvordan skolenes arbeid med skolebasert kompetanseutvikling bidrar til profesjonsutvikling, hva som kjennetegner ledelsespraksisen ved skolene, og hvilke faktorer som kan identifiseres som sentrale drivkrefter i arbeidet. Formålet er å beskrive, forstå og utvikle et bredere kunnskapsgrunnlag for hvordan arbeid med skolebasert kompetanseutvikling kan bidra positivt til profesjonsutvikling. Det empiriske grunnlaget består av seks gruppeintervjuer med tretten lærere og seks ledere på skoler som alle har deltatt i satsingen.

Vi finner at skolenes arbeid med skolebasert kompetanseutvikling bidrar til profesjonsutvikling gjennom læringsorientert ledelse med ulike varianter av en distribuert ledelsespraksis. Denne praksisen kommer til uttrykk gjennom aktiv bruk av ressurspersoner og gjennom produktive arbeidsformer som gjør at lærere og ledere tar større ansvar for egen og kollegers profesjonelle utvikling. Rektorene har lagt til rette for skolebasert kompetanseutvikling gjennom god organisering, prioritering av tid og oversettelser av den nasjonale strategien til den lokale skolekonteksten. Funnene viser at arbeidet har gitt skolene verktøy for å ta sterkere og tydeligere grep om egen utvikling. Lærerne har blitt involvert og myndiggjort gjennom arbeid i mindre lærergrupper, utprøving og observasjon av praksis, kollegaveiledning og erfaringsdeling. Den handlingsrettede og involverende måten utviklingsarbeidet er lagt opp på, gjør at lærerne føler et sterkere eierskap og at arbeidet oppleves som relevant i daglig praksis, der både lærere og ledere er blitt utfordret og ansvarliggjort når det gjelder kvaliteten på egen undervisning og ledelse. I dette arbeidet identifiseres en medskapingsprosess hvor profesjonsutvikling har foregått i samspill mellom lærere og ledere, og med eksterne aktører. Profesjonsutviklingen foregår i en vekselvirkning mellom profesjonsutvikling ovenfra, gjennom styringssignaler, og profesjonsutvikling innenfra, gjennom det skolebaserte utviklingsarbeidet. Samtidig pågår en profesjonsutvikling utenfra gjennom påvirkning og bidrag fra UH-miljøer, foresatte og praksis fra andre skoler. I arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling framkommer det utfordringer og spenningsforhold som tydeligst kommer til uttrykk i balansen mellom drift og utviklingsoppgaver, og mellom individuell og kollektiv praksis.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Formål og problemstillinger	4
1.3 Sentrale begreper	5
1.4 Kunnskapsgrunnlag	7
1.5 Oppgavens struktur	9
Kapittel 2: Teoretisk rammeverk	10
2.1 Ledelse	10
2.1.1 Ledelse i skolen	10
2.1.2 Et distribuert perspektiv på ledelse	13
2.1.3 Translasjonskompetanse	16
2.2 Profesjonsutvikling	17
2.2.1 Læreres og ledes læring på arbeidsplassen	17
2.2.2 Profesjonalisering av lærerrollen	20
2.2.3 Profesjonsutvikling ovenfra og innenfra.....	21
2.2.4 Organisasjonslæring.....	23
Kapittel 3: Metode	28
3.1 Bakgrunn med revisjon av forskningsdesign	28
3.2 Forskningsdesign	30
3.3 Mål	32
3.4 Konseptuelt rammeverk:	32
3.4.1 Erfaring og førforståelse	33
3.4.2 Forskningsmessig ståsted.....	33
3.5 Forsknings spørsmål	34
3.6 Metode	34
3.6.1 Forskerrollen	34
3.6.2 Datainnsamlingsmetode	36
3.6.3 Utvalg.....	38
3.6.4 Beskrivelse av informantene	39
3.6.5 Dataanalyse	40
3.7 Validitet og reliabilitet	43
3.8 Vurdering av studiens validitet og reliabilitet	45
Kapittel 4: Empiriske funn.....	48
4.1 Visdommen skole	48
4.1.1 Om skolen og organisering av utviklingsarbeidet.....	48
4.1.2 Ledelsespraksis	49
4.1.3 Arbeid med skolebasert kompetanseutvikling	50
4.2 Teamtoppen skole	52
4.2.1 Om skolen og organisering av utviklingsarbeidet.....	52
4.2.2 Ledelsespraksis	53
4.2.3 Arbeid med skolebasert kompetanseutvikling.....	54
4.3 Fyrtårnet skole	54
4.3.1 Om skolen og organisering av utviklingsarbeidet.....	55
4.3.2 Ledelsespraksis	56
4.3.3 Arbeid med skolebasert kompetanseutvikling.....	57

Kapittel 5: Analyse og drøfting.....	61
5.1 Hva kjennetegner ledelsespraksisen ved disse skolene?	61
5.1.1 Organisering.....	61
5.1.2 Distribusjon.....	63
5.1.3 Kontekstualisering	65
5.2 Hvilke faktorer er viktige drivkrefter i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling? 68	
5.2.1 Profesjonsutvikling innenfra	68
5.2.2 Profesjonsutvikling ovenfra.....	72
5.2.3 Profesjonsutvikling utenfra	73
Kapittel 6: Funn og konklusjoner	77
6.1 Hva kjennetegner ledelsespraksisen på disse skolene?	77
6.2 Hvilke faktorer er viktige drivkrefter i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling? 78	
6.3 Oppsummering.....	79
6.4 Implikasjoner for videre forskning og arbeid med profesjonsutvikling	80
6.5 Epilog	82
Litteratur, figur, tabeller og vedlegg	84

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Skolebasert kompetanseutvikling, da lærer du mens du løser oppgaver i hverdagen din. At du får til refleksjonsprosesser på tvers i kollegiet. At det blir arenaer der lærere deler erfaringer, at de hjelper hverandre og bygger kompetanse ved å løse oppgaver i hverdagen samtidig som de får noe teoretisk påfyll.

Sitatet er fra rektor på en av skolene som inngår i vårt datamateriale. En annen rektor sa følgende:

Nå er det i mye større grad fokus på det kollektive, og utviklingen går fra et veldig individbasert fokus, der læreren er den viktigste personen på skolen, til det kollektive fokuset, det er en prosess som skolebasert kompetanseutvikling har hjulpet oss å drive videre.

I motsetning til tradisjonen med korte etterutdanningskurs, representerer skolebasert kompetanseutvikling kollektive læringsformer med et særlig stort potensiale for å fremme skoleutvikling (Helstad og Gunnulfsen, 2014 s.333). Opprinnelsen til denne etterutdanningsmodellen finner vi hovedsakelig i internasjonal forskning om læring på arbeidsplassen og arbeid i profesjonelle læringsfelleskap. Forskningen på feltet tar utgangspunkt i at dersom lærerne lærer, lærer også elevene (Timperley mfl., 2005; Elstad og Helstad, 2014). Denne formen for kompetanseutvikling, som knyttes til arbeidsplasslæring for voksne, er et godt eksempel på «modeller på reise» hvor reformideer internasjonalt reiser over landegrensene, kontekstualiseres og settes inn i ulike nasjonale kontekster og virkeligheter (Røvik, 2014). Ved å gjennomgå tidligere stortingsmeldinger fra 2003 frem til i dag, finner vi igjen grunnlaget og utviklingen av tenkningen som i økende grad retter oppmerksomhet mot profesjonsutvikling og de voksnes læring, også i en norsk kontekst. St.meld nr.30 (2003-2004) legger grunnlaget for Kunnskapsløftet hvor elevens læringsutbytte og skolens utfordringer vektlegges. Begrepet lærende organisasjon og skolelederens ansvar som pedagogiske ledere signaliseres tydelig i meldingen, der det legges vekt på skoleledernes ansvar for å utvikle skolene til å bli lærende organisasjoner. I meldingen vises det til Kompetanseberetningen 2003 hvor det sies at «...nøkkelen til å utvikle skolen som en lærende organisasjon først og fremst er knyttet til den læring som skjer i det daglige arbeidet» (St.meld. nr 30, s.24-25). Senere stortingsmeldinger, NOU'er¹, undersøkelser og OECD²-

¹ NOU: Norsk Offentlig Utredning.

² OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development

rapporter som St.meld nr. 31 (2007-2008), TALIS³-undersøkelsene fra 2009 og 2013 og OECD-rapporten «*Improving lower secondary schools in Norway*» (2011), inngår også i dette bildet hvor det i økende grad rettes oppmerksomhet mot profesjonsutvikling og ansattes læring på arbeidsplassen.

Skolebasert kompetanseutvikling ble først nedfelt som hovedprinsipp i den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* (Udir, 2010-2017), men kompetanseutviklingsmodellen har blitt mest kjent og har fått et særlig fokus som strategi for organisasjonsutvikling i den store og nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* (Bjørnsrud, 2015; Helstad og Gunnulfsen, 2014). Denne satsingen på ungdomstrinnet skulle nå alle landets ungdomsskoler over en fem-års periode (Udir, 2013-2017). Av kapasitetshensyn ble satsingen organisert i puljer med varighet på ett og et halvt skoleår. Målet var at elevenes grunnleggende ferdigheter skulle økes, og at elevenes motivasjon skulle forbedres gjennom en mer praktisk og variert undervisning. Klasseledelse, regning, lesing og skriving var eksplisitte satsingsområder som skolene kunne velge mellom, mens vurdering for læring og organisasjonslæring var gjennomgående temaer som skulle integreres i arbeidet med satsingsområdet. For alle satsingsområdene og de gjennomgående temaene ble det utarbeidet teoretiske bakgrunnsdokumenter som skulle utgjøre et faglig fundament i satsingen (Udir, 2013). Satsingen har et sterkt kollektivt fokus hvor organisasjonslæring og ledelse trekkes frem som sentrale forutsetninger for å lykkes med arbeidet.

Målet er å lære og lære, og lære sammen, i en organisasjon som verdsetter kontinuerlig utvikling og nytenkning i et fellesskap som gir mening for den enkelte (St.meld nr. 22, 2010-2011).

Ungdomstrinn i utvikling er en omfattende og kompleks satsing som involverer mange forskjellige aktører med ulike roller. Vi nevner her noen av de mest sentrale aktørene og hvilke forventninger som stilles til dem. *Skoleeierne* skal prioritere satsingsområdene i sitt plan- og utviklingsarbeid, aktivt støtte skolenes arbeid med å forbedre kvaliteten i opplæringen og legge til rette for samarbeid mellom skoler. Det understrekes at aktive skoleeiere er en forutsetning for skolenes arbeid for å sikre at utviklingsarbeidet understøtter både lokale behov og nasjonale mål. *Skolelederne* pekes på som hovedaktørene i satsingen. De har det primære ansvaret for å legge til rette for og lede den lokale utviklingsprosessen slik at alle lærerne deltar aktivt i den skolebaserte kompetanseutviklingen, der det forventes at skolelederne aktivt vektlegger pedagogisk ledelse og organisasjonsutvikling. *Universitets-*

³ TALIS: Teacher And Learning International Survey

og høgskolesektoren skal bidra til den skolebaserte kompetanseutviklingen på kommune- og skolenivå og gi faglig støtte innenfor områdene som skoleeiere og skoleledere har bestemt. Dette innebærer blant annet å bringe inn forskningsbasert kunnskap og legge til rette for faglig refleksjon på skolene om videre utvikling av praksis. *Utviklingsveiledere* og *ressurslærere* er nye og relativt ubeskrevne aktører knyttet til satsingen. Disse aktørene er ansatt av kommunene for å styrke kapasiteten i kommunene og på skolene. *Utviklingsveilederne* har som hovedoppgave å støtte og veilede skoleeier og skoleleder i utviklingsarbeidet. Disse aktørene forventes å ha god innsikt i ledelse av utviklingsprosesser og skal bistå skoleeiere og skoleledere ved å etablere gode arenaer for kompetanse- og erfaringsdeling på og mellom skoler. *Ressurslærerne* har som hovedoppgave å støtte lærerne i skolens utviklingsarbeid på områdene klasseledelse, regning, lesing og skriving. Ressurslærerne forventes å ha god didaktisk kompetanse og kunnskap om ett eller flere av satsingsområdene, og de skal bidra til at opplæringen blir mer praktisk og variert (Strategi for ungdomstrinnet, Kunnskapsdepartementet, 2013; Udir 2013⁴).

Det mest omfattende virkemiddelet i ungdomstrinnsatsningen, skolebasert *kompetanseutvikling*, defineres slik: «Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid» (Udir, 2013). Definisjonen har to ledd. Det første leddet tydeliggjør det grunnleggende premisset for skolebasert kompetanseutvikling. Alle ansatte skal, sammen med ledelsen, delta i en utviklingsprosess. Det legges med dette opp til lokale forpliktende utviklingsprosesser hvor et utviklingsområde får felles oppmerksomhet over en tidsperiode og hvor arbeidet skal foregå i arbeidstida på egen arbeidsplass. Her rettes fokuset mot arbeidsplasslæring i profesjonsfellesskapet og hvordan lærere og skoleledere utvikler kompetanse både individuelt og kollektivt. Det andre leddet i definisjonen tar for seg hensikten med dette arbeidet. Ansattes kompetanse, definert som summen av kunnskaper, holdninger og ferdigheter, skal økes innenfor kjerneområder i skolen som undervisning, læring og samarbeid mellom profesjonsutøvere.

⁴ Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet

1.2 Formål og problemstillinger

Formålet med vår masteroppgave er å beskrive, forstå og få mer kunnskap om hvordan skolenes arbeid med skolebasert kompetanseutvikling kan bidra positivt til profesjonsutvikling. Temaet er dagsaktuelt og viktig fordi ledelse, profesjonsutvikling og utvikling av skoler som lærende organisasjoner pekes på som mulige svar på skolenes mange utfordringer (Dahl mfl., 2016). Skolebasert kompetanseutvikling løftes frem som en viktig strategi i den forbindelse (Bjørnsrud, 2015). Både forskning og politikk støtter opp om skolebasert kompetanseutvikling som en viktig strategi for kompetanseheving i skolen, men vi vet fremdeles lite om *hva* i denne modellen formen som fører til læring hos lærere (Postholm mfl., 2017). Det er også forsket mindre på hva profesjonsutøvere i skolen konkret *gjør* i arbeidet med profesjonsutvikling. Ikke minst gjelder dette utøvelse av ledelse for profesjonsutvikling og læring. Med dette identifiseres et behov for å forske mer på hvordan skolelederes og læreres arbeid med skolebasert kompetanseutvikling kan bidra til profesjonsutvikling (Postholm mfl., 2017). Forskning knyttet til disse temaene gir også oss selv som aktører i feltet mulighet til å få større innsikt og forståelse i hva som skjer.

Den empiriske konteksten for vår studie er den nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* (Udir, 2013-2017). I studien undersøker vi tre ungdomsskolars arbeid med skolebasert kompetanseutvikling i denne satsingen, der vi utforsker hva som kjennetegner ledelsespraksisen ved disse skolene, samt hvilke drivkrefter som kan identifiseres som sentrale i profesjonsutvikling. Med drivkrefter mener vi faktorer innenfor skolenes arbeid med skolebasert kompetanseutvikling som synes å virke stimulerende og positivt på profesjonsutvikling. På bakgrunn av formålet for studien har vi definert følgende overordnede problemstilling:

Hvordan bidrar skolenes arbeid med skolebasert kompetanseutvikling til profesjonsutvikling?

Vi definerer skolenes arbeid til å omfatte arbeidet både ledere og lærere utøver i sin daglige praksis i samspill med hverandre internt på skolen og med andre aktører eksternt.

Vi er særlig opptatt av ledelse og hva slags ledelsespraksis som bidrar til profesjonsutvikling. Det første forskningsspørsmålet er derfor:

Hva kjennetegner ledelsespraksisen ved disse skolene?

For å søke mulige svar på den overordnede problemstillingen, utforsker vi hvordan arbeid på den enkelte skole foregår når lærere og skoleledere jobber sammen om definerte utviklingsområder. Vi ser nærmere på hvordan arbeid med skolebasert kompetanseutvikling bidrar til profesjonsutvikling, og vi identifiserer faktorer som virker drivende på utviklingsprosesser, inkludert mulige spenninger og utfordringer som kan oppstå og som det bør tas hensyn til når skoler jobber på denne måten. Det andre forskningsspørsmålet er på denne bakgrunnen:

Hvilke faktorer er sentrale drivkrefter i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling?

I studien har vi tatt et dypdykk i feltet ved å hente data fra tre ungdomsskoler, der vi har intervjuet både formelle skoleledere og lærere med ulike roller og funksjoner i organisasjonen. Vår ambisjon er å kunne gi et rikt empirisk bidrag til feltet, der ledelse i skolen og læreres og skolelederes arbeid med skolebasert kompetanseutvikling, og hva som utgjør sentrale drivkrefter i dette arbeidet, er i forgrunnen.

1.3 Sentrale begreper

Sentrale begreper i studien er ledelse, profesjonsutvikling og skolebasert kompetanseutvikling. I det følgende beskriver vi kort hvordan vi forstår disse begrepene for å tydeliggjøre hva vi legger til grunn i bruk av disse begrepene.

Ledelse

Det finnes mange teorier om ledelse og hvordan vi kan forstå fenomenet. En vanlig måte å dele teorier om ledelse inn i, er i lederegenskapsteorier, lederatferdsteorier og samspillsteorier (Spillane, 2006). Der lederegenskapsteorier legger vekt på trekk hos lederen som karisma, intelligens og motivasjon, vektlegger lederatferdsteorier atferd fremfor egenskaper, mens samspillsteorier forstår ledelse som samspill mellom person og situasjon. Det er primært de to siste kategoriene vi tar utgangspunkt i for forståelsen av ledelse her. I vår forståelse av ledelse legger vi til grunn lederatferd som utøves av både lærere og ledere som innehar både formelle og uformelle posisjoner.

Profesjonsutvikling

Profesjonsutvikling dreier seg om hvordan lærere og ledere lærer, og hvordan de utvikler praksis både individuelt og kollektivt (Postholm og Rokkones, 2012). I begrepet profesjonsutvikling legger vi at det har foregått en læring og utvikling hos de voksne på arbeidsplassen, der læringen kan ta form av både en individuell og en kollektiv dimensjon. I forskningslitteraturen om læreres og skolelederes læring brukes hovedsakelig tre begreper og måter å omtale dette fenomenet på. På norsk gjenfinnes begrepene *profesjonsfelleskap*, som vi ofte finner i stortingsmeldinger og andre strategidokumenter, *profesjonelle læringsfelleskap*, som ofte brukes i forskningslitteraturen (jf. Bolam mfl., 2005 og Dufour & Marzano, 2015), og begrepet *praksisfelleskap*, som har sin opprinnelse i Wengers teori (1998). De tre begrepene har forskjellige nyanser og særtrekk, men de handler i all hovedsak om det samme; hvordan lærere og skoleledere som samarbeider kan utvikle en bedre kvalitet på praksis, enn profesjonsutøvere som jobber mye alene. Vi finner det lite hensiktsmessig å skille mellom disse begrepene i den videre framstillingen, og velger her primært å forholde oss til begrepet *profesjonsfelleskap* når vi omtaler lærere og skoleledere som samarbeider og lærer på arbeidsplassen. Dette er også det begrepet som blir brukt i «Om lærerrollen» (Dahl mfl., 2016) og som blir brukt av Kunnskapsdepartementet og Utdanningsforbundet når de skriver om dette fenomenet. Vi legger til grunn at lærere og ledere tilhører det samme profesjonsfelleskapet, men at de har ulike roller og ansvar. Når det eventuelt har foregått profesjonsutvikling i profesjonsfelleskapet, forstår vi at det har foregått individuell og kollektiv læring hos lærere og ledere på arbeidsplassen. Begrepet profesjonsutvikling er også beslektet med begrepet organisasjonslæring (jf. Roald, 2012). Vi velger her å forstå begrepet organisasjonslæring slik at det har foregått en utvikling og forbedring av kvaliteten i organisasjonen gjennom ulike former for profesjonsutvikling i kollegiet.

Skolebasert kompetanseutvikling

I vår forståelse av begrepet skolebasert kompetanseutvikling legger vi til grunn at det er et virkemiddel og en strategi for organisasjonsutvikling (Postholm mfl., 2017; Bjørnsrud, 2015). Denne forståelsen har også støtte i forskning, der skolebasert kompetanseutvikling som modell for etterutdanning representerer en kollektivt orientert kompetanseutviklingsstrategi som er noe annet enn tradisjonelle etterutdanningsmodeller der lærere blir sendt på individuelle kurs. En klassisk tilnærming til kompetanseutvikling ville vært etter- og

videreutdanning, som gjerne består av eksterne kurs eller studiepoenggivende studier (Helstad og Gunnulfsen, 2014; Postholm mfl., 2017). Å jobbe skolebasert med kompetanseutvikling i kollegiet kan også forstås som en strategi og et virkemiddel fra nasjonale skolemyndigheter for bedre å nå målet om økt læringsutbytte for elevene, der et grunnleggende premiss er at ledelsen sammen med alle ansatte går sammen om en forpliktende felles utviklingsprosess på egen skole. I skolebasert kompetanseutvikling har arbeidsformene som legges til grunn, som refleksjon over praksis, observasjon av undervisning og utprøving av nye undervisningsopplegg stor betydning. Samtidig vil samarbeid med eksterne miljøer og støtte fra nye aktører med nye roller, som utviklingsveiledere og ressurslærere, være viktig. Slike nye roller legger også føringer og forventninger til utviklingsprosesser på den enkelte skole.

Begrepene *Ungdomstrinn i utvikling* omtaler vi i det følgende med forkortelsen UiU, høgskole- og universitetssektoren omtales som UH-sektoren, og der vi bruker begrepet profesjonelle læringsfelleskap forkortes det til PLF.

1.4 Kunnskapsgrunnlag

Gjennom litteratursøk har vi hatt som ambisjon å få en oversikt over kunnskapsgrunnlaget både internasjonalt og nasjonalt når det gjelder skolebasert kompetanseutvikling og ledelse av profesjonsutvikling. I norsk kontekst finner vi et relativt omfattende bidrag til kunnskapsgrunnlaget som i stor grad baserer seg på norsk forskning og erfaringer, og som finner støtte i lignende internasjonal forskning. Postholm og Rokkones (2014) har gjennom et søkeutvalg fordypet seg i 31 artikler som samlet gir en god oversikt over forskning på læreres læring. Hovedkonklusjonen synes å være at læring som skjer på skolen i samarbeid med andre lærere og med en skoleledelse som støtter opp om læreres læring, er den beste måten for lærerne å utvikle undervisning på, og at forbedring av praksis også fører til at elevene lærer mer (s.43). Konklusjonen støtter seg blant annet til forskning fra Avalos (2011), som beskriver hvordan læreres profesjonelle utvikling handler om læreres læring, hvordan de lærer seg å lære, og hvordan de tar i bruk denne kunnskapen i sin egen undervisning. En internasjonal metastudie (Timperley mfl., 2007) tok utgangspunkt i 97 studier rettet mot læreres profesjonelle læring. Sentrale funn er blant annet å sørge for tilstrekkelig tid til utviklingsarbeid, å engasjere eksterne ekspertise, å sørge for muligheter for samhandling i profesjonelle felleskap og at ledere aktivt leder læringsaktivitetene i den profesjonelle læringskonteksten.

Rapporten «*En gavepakke til ungdomstrinnet?*» (Postholm mfl., 2013) er en oppsummering av følgeforskningen på piloteringen av UiU. Et hovedfunn handler om betydningen av ledelse i skolebasert kompetanseutvikling. Forskerne finner at rektorer som legger til rette for samarbeid mellom lærere, og som følger opp arbeidet på en aktiv måte, bidrar til å utvikle et distribuert lederansvar der lærere selv tar ansvar for egen og kollegers utvikling. Rektorene er tydelige på at samarbeid og kollektiv læring er nødvendig for å lykkes med å utvikle undervisningen (Postholm mfl., 2013, s.8). Forskerne finner også store variasjoner i ledes kompetanse i å lede profesjonsutvikling. De trekker frem at ved skoler der skoleledere ikke har kompetanse til å gå inn i utviklingsarbeid etter intensjonen, lykkes de i mindre grad med profesjonsutvikling, verken på individnivå eller på et mer kollektivt nivå. Et annet funn i denne rapporten er at observasjon av praksis og erfaringsdeling oppfattes som en viktig del av den skolebaserte kompetanseutviklingen. Dette avhenger av at ledelsen legger til rette for observasjon og deling av erfaringer i hverdagen. Studien viser også at allerede eksisterende kunnskap i skolene må bevisstgjøres og gjøres eksplisitt (Postholm mfl., 2013, s.9).

Et annet norsk bidrag til kunnskapsgrunnlaget finner vi i antologien «*Skolebasert kompetanseutvikling-organisasjonslæring for delingskultur*» (Bjørnsrud, 2015). Dette bidraget fremhever at skolebasert kompetanseutvikling handler om organisasjonslæring og utvikling av kompetanse ved den enkelte skole, som bygger på at et «nedenfra og opp»-perspektiv på skoleutvikling prioriteres samtidig som det må kombineres med eksterne «ovenfra og ned»-føringer som for eksempel at det er noen satsingsområder som prioriteres på bekostning av andre. Å finne balansen mellom denne kollegabaserte profesjonsutviklingen og påvirkningen av kunnskap og føringer utenfra er krevende for den enkelte skoleleder og for det pedagogiske personalet (Bjørnsrud, 2015, s.12). Et annet viktig bidrag til kunnskapsgrunnlaget i en nasjonal kontekst, kommer fram i antologien «*Profesjonsutvikling i skolen*» (Elstad og Helstad, 2014). I en rekke artikler settes profesjonsutvikling og ledelse på agendaen. Forfatterne peker på to hovedtrekk når det gjelder utviklingen av lærerprofesjonen. Det ene trekket, som omtales som profesjonalisering ovenfra, vektlegger ekstern ansvarliggjøring og former for kontroll og oppfølging av lærerne for at elevene når definerte læringsmål. Det andre trekket, profesjonalisering innenfra, legger større vekt på lærernes kunnskapsbase og profesjonelle utvikling. Disse utviklingstrekkene må ses i sammenheng da et sentralt premiss er at elevenes læringsresultater må brukes som grunnlag for utvikling av praksis gjennom å søke ny kunnskap, både individuelt og kollektivt (Elstad, Helstad og Mausestaden, 2014, s.18).

Vi finner også relevant forskning om ledelse og skolebasert kompetanseutvikling i flere masteroppgaver som er levert de siste årene. Et eksempel er Grønning og Hunsgaar (2015⁵) som undersøker hvordan rektorer legger til rette for profesjonelle læringsfelleskap. Studien peker blant annet på potensialet i at skoleledere bruker et bredt spekter av metoder for kunnskapsutvikling og at de distribuerer ledelse. Et annet eksempel er Steinholt og Austvik (2015⁶) som undersøker ledelse og læring i skolebasert kompetanseutvikling ved en ungdomsskole. De finner at skolebasert kompetanseutvikling initiert av nasjonale myndigheter oppleves som kompleks og krevende, at det stiller store krav til ledelse og oversetterkompetanse, og at endring og utviklingsarbeid bør ta utgangspunkt i lærernes opplevde behov for endring. Begge de nevnte studiene har UiU og skolebasert kompetanseutvikling som empirisk kontekst.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler hvor kapittel 1 er en innledning som tar for seg blant annet bakgrunn, problemstilling og forskningsspørsmål, definisjon av sentrale begreper og en kort beskrivelse av kunnskapsgrunnet vi legger til grunn i oppgaven. I kapittel 2 ser vi på teori og forskning som kan gi forklaringskraft til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Vi gjør rede for teorier om distribuert ledelse, translasjonskompetanse, læringssyn og språk, og teorier om læreres læring og profesjonsutvikling. I kapittel 3 gjør vi rede for anvendt forskningsmetode. Vi presenterer og begrunner valg av forskningsdesign, datainnsamling og dataanalyse, og vi beskriver forskningsprosessen og tar for oss spørsmål om studiens validitet og reliabilitet. I kapittel 4 presenterer vi det empiriske grunnlaget hvor vi legger fram data om skolene og hvordan skolene har organisert utviklingsarbeidet. Vi legger også fram data som beskriver ledelsespraksis, og hvordan skolene har arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. I kapittel 5 analyserer og drøfter vi funn og resultater opp mot utvalgt teori, før vi i kapittel 6 presenterer funn og konklusjoner og besvarer problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis legger vi fram mulige implikasjoner av studien for ledelse og profesjonsutvikling i skolen, samt forslag til videre forskning innenfor dette området.

⁵ <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/48964/MasterUTLEDGronningHunsgaar.pdf?sequence=1>

⁶ <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/48971/Masteroppgave-UTLED-4090---Steinholt-og-Austvik-redigert.pdf?sequence=5>

2 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket er bygd rundt områdene ledelse og profesjonsutvikling.

Hensikten med dette kapitlet er å identifisere og presentere relevant teori som sammen med de empiriske funnene kan gi forklaringskraft til problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Vi starter med teorier om ledelse der vi kort skisserer ulike syn på ledelse, før vi går dypere inn i perspektiver på distribuert ledelse og translasjonskompetanse. I neste del av kapitlet, der vi tar for oss profesjonsutvikling, legger vi fram teorier om læreres læring på arbeidsplassen, læringssyn og språk, samt teorier om profesjonalisering av lærerrollen og organisasjonslæring.

2.1 Ledelse

2.1.1 Ledelse i skolen

I dokumentet «Rammeverk for skoleledelse» (Udir, 2017), er ledelse definert som det å ta ansvar for at skolen oppnår gode resultater og at ledere er ansvarlige for at skolen oppnår resultatene på en god måte. I tillegg til resultatene, som gjelder både skolen som egen virksomhet, men også hver enkelt elev, skal skoleledere sørge for at medarbeiderne har et godt og utviklende arbeidsmiljø, og at virksomheten ledere er ansvarlige for, også er rustet til å oppnå gode resultater i framtiden. En rektor har dermed et samfunnsoppdrag i tillegg til å sørge for den daglige ledelsen av den enkelte skole. Offentlig sektor er kjennetegnet av å være kompleks, og ledere i det offentlige har en kompleks arbeidssituasjon. Skoleledere skal ofte balansere en rekke ulike hensyn opp mot hverandre. Det dreier seg ifølge Utdanningsdirektoratet (2017) blant annet om å realisere politisk definerte mål, håndheve lovverket, inkludert læreplanverket, ta hensyn til både elever og foresatte, vise åpenhet og innsyn i beslutningsprosesser, sikre forutsigbarhet, ha godt faglig skjønn, praktisere likebehandling og sørge for kostnadseffektivitet ved bruk av skattebetalernes midler. Sett på bakgrunn av slike forventninger, kan det synes som om skoleledere skal være superhelter og sterke ledere som håndterer store og sammensatte oppgaver på en og samme tid.

Møller (2006) problematiserer det heroiske perspektivet på ledelse, som dreier seg om å se på egenskaper hos ledere, som styrke og karisma. Skoleledelsesfeltet har fra 1970-årene og framover vært preget av en form for heltedyrkelse av ledere, og det eksisterer mange historier om dyktige ledere som har vært en avgjørende faktor i skoleendingsprosesser. Når det så sterkt framheves den enkelte leders mulighet og ansvar for utvikling, er det også

nærliggende å plassere skyld når det ikke går som planlagt. I Møllers (2006, 2014) problematisering av det heroiske perspektivet på ledelse trekker hun fram et alternativ som innebærer aktivitet, samhandling og fokus på relasjoner. Et annet argument som sår tvil rundt den heroiske lederens rolle, er det faktum at rektors tradisjonelle administrative oppgaver er i endring, og at det derfor kreves et større lederteam, eller at flere i personalet blir involvert som ledere av skolen (Roald, 2012). Ledelse, som fram til 2000- tallet har blitt sett på som enkeltindividers handlinger, blir utfordrende når lederskap og beslutningsprosesser i organisasjonene har blitt langt mer sammensatt. Skoleledelse er definert så komplekst at det kreves stadig mer samhandling mellom skolens ledere og personalet forøvrig for at oppgavene skoleledere er satt til skal bli løst (Gronn, 2010).

I en sammenstilling av forskning om hvordan skoleledelse påvirker elevenes læring, analyserer Leithwood mfl. (2004) funn fra 300 artikler som er publisert i perioden 1980 til 2004. Forskerne påpeker at det individuelle og heroiske perspektivet i liten grad har bidratt til å kaste lys over de faktiske lederutfordringene i skolen. Det anbefales å erstatte det de kaller en «slagordpreget» forståelse av ledelse med begreper som mer presist beskriver hva som faktisk er gode ledelsespraksiser i skolen. I stedet for å utvikle én lederprofil (etter varierende trender) eller rendyrke én egenskap, må skoleledere beherske et stort repertoar av ledelsespraksiser og vite når og hvordan de skal velge blant ulike alternativ. Analysen til Leithwood mfl. (2004) viser at det er noen grunnleggende kjernepraksiser som alle ledere må beherske. Det handler om å formulere og kommunisere mål og gi retning for arbeidet, motivere og inspirere medarbeidere og tilpasse organisasjonens strukturer til det arbeidet som faktisk skal gjøres. Det er en kompleks oppgave å lede en kunnskapsorganisasjon som skolen er. Rektor skal lede personalet, ha ansvaret for administrasjon og økonomi og i tillegg være den som skal stå ansvarlig for at elevenes faglige prestasjoner er av høy kvalitet. I det følgende beskriver vi denne ansvarliggjøringen av rektors rolle, der hensikten med ansvarliggjøringen er at alle elever skal oppnå et godt læringsutbytte.

Ledelse som prestasjonsorientert ansvarliggjøring

Et historisk tilbakeblikk på utdanning av skoleledere, viser at det i løpet av de 50 årene som har gått siden de første etterutdanningskursene for skoleledere startet, har det skjedd en forskyvning fra en i hovedsak nasjonalt basert utdanningspolitikk til en stadig sterkere internasjonal innflytelse på hva som kjennetegner gode skoler (Møller, 2016). OECD har spilt en sentral utdanningspolitisk rolle i denne prosessen, og perspektiver på kvalifisering til skoleledelse er i økende grad blitt påvirket av en internasjonal diskurs om kvalitet i skolen.

Denne diskursen, både internasjonalt og i Norge, har i de senere årene vært preget av en sterkere prestasjonsorientert ansvarliggjøring om kvalitet i skolen. I brosjyren «*Ledelse i skolen- krav og forventninger til rektor*»⁷, slår Utdanningsdirektoratet fast at det er et godt lederskap, der rektor står i spissen, som har størst innvirkning på læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte.

Skoleledere har aldri blitt møtt med større forventninger enn i dag, og disse ambisiøse forventningene handler om at alle elever skal lykkes med et intellektuelt utfordrende skoleløp, og at skoleledere holdes ansvarlige for at skolen beveger seg mot dette målet (Robinson, 2014 s. 135ff). Slike forventninger har brakt med seg en større forståelse for hvor viktig skoleledelse er i oppgavene med å nå målet om suksess for alle elever. Forståelsen for at skoleledelse og elevprestasjoner er koplet tett sammen presenteres i flere internasjonale studier, deriblant Robinson, Lloyd og Rowe's «*The impact of leadership on student outcomes*» (2008). Et annet trekk med ansvarliggjøringen av skoleledelsen, er skiftet av fokus fra lederstil til ledelsespraksis (Robinson, 2014). Dette skiftet illustreres godt i Møllers artikkel «Skoleledere som fanebærere» (2009). Møller avslutter artikkelen slik:

Derfor er det viktig å rekruttere kunnskapsrike skoleledere som har en sterk forpliktelse på skolens verdier, har innsikt i skolens kjerneoppgaver undervisning og læring, har høye forventninger og krav til både læringsbetingelser, læringsprosesser og læringsresultater. For å fylle rollen som skolens sentrale fanebærere er det samtidig viktig at skoleledere er åpne for å lære av andre, tenker fleksibelt, er robuste, optimistiske og har tro på at nettopp deres innsats kan bety en forskjell for de elevene de møter (Møller, 2009, s.3).

Profesjonalitet i skoleledelse tillegges stadig større vekt. Dette ser vi i styringsdokumenter, som i St.meld nr. 31 (2007-2008) «*Kvalitet i skolen*»⁸. Her understrekes det at ledelse av skoler er ekstra krevende, fordi det i skoler har vært svake tradisjoner for ledelse. Det identifiseres en endring i lederrollen som krever at rektor har kompetanse og vilje til å lede, men også at det skapes aksept blant de ansatte for at det utøves lederskap. For å lykkes med denne jobben må lederne ha analytisk og pedagogisk kompetanse, evne til å håndtere motsetninger og interessekonflikter og evne til å kommunisere godt med ulike aktører, både intern og eksternt. I TALIS-undersøkelsen (2013⁹), rapporterte norske skoleledere at de

7

(https://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Rektorutdanning/UDIR_Ledelse%20i%20skolen%20BOKMAL_w eb.pdf)

⁸ (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec1>).

⁹ <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/talis-kortrapport.pdf> og https://www.oecd.org/edu/school/Norway-TALIS-2013-Executive-summary_no.pdf

ønsker å drive mer med pedagogisk ledelse, men at disse ønskene ofte forsvinner i administrative oppgaver. Mange skoler forsøker å løse dette ved å dele ansvaret mellom flere ledere, hvor rektor etablerer et ledelsesteam rundt seg som gjør at de sammen står ansvarlig for resultater og utvikling på skolen. Møller (2006, s.30) forstår denne utviklingen som et distribuert perspektiv på ledelse: «Et distribuert perspektiv på ledelse etablerer et alternativ til det heroiske lederskapet, og innebærer å se på ledelse som aktivitet og samhandling».

2.1.2 Et distribuert perspektiv på ledelse

Et distribuert perspektiv på ledelse har fokus på interaksjon og samhandling, altså ledelsespraksis, og ikke på identiteten eller stilen til den som er rektor. Spillane (2006, s. 87ff) argumenter for at det å lede en skole på egenhånd er det samme som å sette seg selv opp for å mislykkes, og at det å komme seg over det heroiske perspektivet på ledelse er avgjørende for å lykkes som skoleleder. Ledelse oppstår gjennom de handlingene ledelse er en del av, og Spillane (2006) understreker at distribuert ledelse dreier seg om hvordan ledelse utøves i praksis. Denne «praksisen» er et produkt av «ledere», «følgere» og «situasjon». Det distribuerte perspektivet innebærer at oppmerksomheten rettes mot hvordan ledelse oppstår i samhandling mellom mennesker innenfor en sosiokulturell kontekst. Dette betyr et skifte av fokus fra formelle ledere til nettet av ledelsessamhandling som et resultat av relasjoner mellom ledere, følgere og situasjon, der denne kombinasjonen gir ledelse form (Spillane, 2006, s.3). Et sentralt premiss er å komme vekk fra myten om den ene store helten, lederen som sterk og visjonær og som kommer inn på arenaen og ordner opp i alle problemer. Distribuert ledelsesteori avviser denne tankegangen, og fremhever at når en snuoperasjon skjer, så er dette et resultat av at mange har bidratt. Samtidig som Spillane (2006) påpeker at vi ikke må la oss forføre av mytene om den heroiske leder, er han likevel klar på at vi ikke skal undervurdere betydningen av ledere og deres viktige rolle. Teorien går ut på at ledere må være tilstede og lage gode samhandlingsrom som kan bidra til at andre tar på seg ansvar når det er nødvendig (Spillane, 2006, s.7).

Et distribuert perspektiv på ledelse kan karakteriseres som «ledelse som kan forstås som en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi, der det kan være mange aktører som bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktiviteter» (Ottesen og Møller, 2006, s. 137). Ottesen og Møller henviser til situert ledelse og hvordan dette er med på å underbygge praksisfellesskapets betydning, og at distribuert ledelse er et rammeverk for ledelse og ikke et sett av ledelsesferdigheter, slik som Spillane (2006) understreker. Innenfor

dette praksisfellesskapet kan det være formelle eller uformelle grupper som samhandler om felles oppgaver som de er gjensidig forpliktet til. Ledelse virker inn på og konstitueres i fellesskapet gjennom medlemmenes forhandlinger og koordinering av felles oppgaver. Hairon, Goh Wee og Tzu-Bin (2014) understøtter det samme perspektivet når de skriver om et distribuert perspektiv på ledelse for å støtte skolens profesjonelle læringsfellesskap. Gjennom et distribuert perspektiv på ledelse vil lærere kunne ta initiativ til å utføre oppgaver som har betydning for skolens pedagogiske utvikling ved at ledere har gitt dem beslutningsmakt. Et eksempel fra våre data illustrerer dette poenget. Et trinn på en av skolene kom til den erkjennelsen at inspeksjonsplanen ikke var god nok. Lærerne tok på eget initiativ tak i planen, endret den og gjennomførte etterhvert en evaluering. Endringene i planen medførte mer inspeksjon på den enkelte lærer. Denne endringen ble ikke gjenstand for stor oppmerksomhet ettersom den kom fra lærerne selv og deres egen erkjennelse av at planen ikke fungerte. Et distribuert perspektiv på ledelse peker på at det å lede skoler krever flere ledere (Spillane, 2006). I tillegg til flere formelle ledere, må det være tilstede en forståelse av at det er flere som kan ta på seg ledende oppgaver, slik tilfellet var i dette eksempelet. Ved å ta utgangspunkt i ledelse som aktivitet, kan det distribuerte perspektivet utvides enda mer. I tillegg til den interaksjon som finner sted mellom ulike aktører, er situasjonen der aktiviteten utspiller seg viktig. Ledelsespraksis kan ikke forstås uten referanse til handlingenes kontekst (Spillane, 2006).

Situasjonens betydning i et distribuert perspektiv

Å vektlegge konteksten som en viktig faktor i forståelsen av ledelse, er ikke enestående for det distribuerte perspektivet. Ulike retninger innenfor forskning på skoleledelse, har definert situasjonen der praksis finner sted, som et avgjørende element for å kunne forstå hva som egentlig foregår. Spillane (2006) peker på at situasjonen ikke må oppfattes som en ekstern faktor som påvirker utenfra, men som et integrert element i ledelsespraksisen. Situasjonen, forstått som den sosiokulturelle konteksten mennesket handler i, er en definierende bestanddel av praksis. Situasjonen både former og formes av den ledelsespraksis som finner sted. To elementer ved situasjonskonteksten trekkes frem som særlig vesentlige for å forstå ledelsespraksis; *artefakter* og *organisasjonsstruktur* (Spillane, Halverson og Diamond, 2004). Artefaktene i en organisasjon representerer den praksis som har funnet sted i form av eksternaliserte uttrykk for tidligere problemløsning og initiativer. Dette inkluderer alt fra materielle verktøy som møteplaner og evalueringsskjemaer, til mer abstrakte artefakter som for eksempel den tidsmessige innretningen av arbeidsdagen. I tillegg eksisterer det symbolske

artefakter i form av blant annet vokabular, retoriske strategier og andre sider ved språket som utgjør en del av praksis. I et distribuert perspektiv på ledelse oppfattes organisasjonsstrukturen som en integrert komponent i praksisen; strukturen er en side ved situasjonen som er med på å forme hvordan ledelsesoppgavene utføres.

Organisasjonsstrukturen i skolen vil innvirke på ledelsen slik den kommer til uttrykk i de daglige aktivitetene på skolen, som i eksempelet om inspeksjon fra våre egne data. Ut fra et aktivitetsperspektiv sammenfatter Spillane mfl. (2004) distribuert ledelse på følgende måte:

... vi argumenterer for at ledelsesaktivitet utgjør samspillet mellom flere ledere (og følgere) ved hjelp av spesielle verktøy og gjenstander rundt bestemte ledelsesoppgaver. I denne ordningen er det avgjørende med gjensidig avhengighet mellom de grunnleggende elementene - ledere, følgere og situasjon – i ledelsesaktiviteten (s.16, vår oversettelse).

Alle elementene i en organisasjon er ifølge dette perspektivet gjensidig avhengige av hverandre for å utløse mest mulig kapasitet for læring.

Tillit og gjensidig avhengighet

MacBeath (2005) har studert 11 ulike skoler i England og deres distribuerte ledelsespraksis. Studien besto av spørreundersøkelser, observasjoner og deltakelse i workshops med lærere og ledere for å finne ut hvordan et distribuert perspektiv på ledelse kan identifiseres i praksis. Et av funnene hos MacBeath (2005) understøtter Spillane mfl. (2004) sine funn, der det legges vekt på gjensidig avhengighet mellom de som deltar i ledelsesaktiviteten. I tillegg fremheves tillit som et annet sentralt element i distribuert ledelse. Denne tilliten må gå flere veier.

Lederen må vise tillit til sine medarbeidere gjennom å gi dem ansvar, men det må også vises tillit fra medarbeidere til ledelsen når «likesinnede» får ledelsesoppgaver. Tillit impliserer også risiko, som når ledere distribuerer oppgaver som de selv blir målt på, og som de selv må stå til ansvar for når noen etterspør det (MacBeath, 2005). Tillit impliserer også risiko for lærere som tar på seg lederoppdrag, fordi de trenger aksept fra kollegaer for å kunne lede utviklingsprosesser. MacBeath (2005) fremhever at mennesker trenger høy selvtilit for å kunne engasjere seg i et distribuert perspektiv på ledelse. Det kreves både respekt og legitimitet i lærerkollegiet når kolleger tar på seg ledelsesoppgaver.

Koherens – felles forståelse av skolens utviklingsmål

Koherens blir trukket frem som et viktig element for at flere skal kunne engasjere seg i ledelsesoppgaver i skolen (Fullan & Quinn, 2016). Koherens forstås som en felles forståelse for hensikten med opplæringen, som kommer til uttrykk i både oppfatninger og handlinger

hos individer og i fellesskapet på skolen. Dette handler om å skape sammenheng, være samstemte og ha en felles retning på arbeidet, at ansatte er lojale mot de bestemmelsene som blir tatt og at alle snakker samme språk. Koherens er viktig på alle nivåer i skolen, fra den enkelte ansatte til det politisk styrende nivået. Fullan og Quinn (2016) hevder at for å oppnå større sammenheng i skolens arbeid, forutsetter det at skoleledere driver arbeidet. Arbeidet innebærer målrettet samhandling, arbeid med kapasitetsbygging både individuelt og kollektivt, klarhet i mål, definerings av praksis, åpenhet, overvåking av fremgang og kontinuerlig korreksjon. Dette sammensatte arbeidet krever en god blanding av "trykk og støtte" fra skoleledere, der forventninger om fremgang skapes innenfor støttende og fokuserte organisasjonskulturer (Fullan & Quinn, 2016). Tillit og gjensidig avhengighet mellom ledere og andre som deltar i ledelsesaktiviteter handler i stor grad om å snakke det samme språket og at ansatte har en felles forståelse for hva som er målet med et utviklingsarbeid. For å få til dette er det viktig at både lærere og ledere er samstemte om hva de vil oppnå, og at ledere eller andre som innehar roller i ledelsesaktiviteten kan oversette og tilpasse nasjonale, kommunale eller lokale målsettinger til et språk alle snakker. Røvik (2007) kaller dette språklige arbeidet for translasjonskompetanse.

2.1.3 Translasjonskompetanse

Røvik skriver i boka «Reformideer i norsk skole» (2014) om reformer og reformideer, og om hvordan vi kan forstå kvaliteten på implementeringen av dem. Reformen defineres som «et faktisk iverksatt endringsforsøk, en handling med målsetting om å endre en eller flere organisasjoners funksjonsmåte» (Røvik, 2014, s.15). UiU med skolebasert kompetanseutvikling kan sies å inneha slike trekk hvor det legges opp til lokal skoleutvikling basert på en blanding av nasjonal og lokal problemforståelse. Hvordan kvaliteten på implementeringen av utviklingsarbeidet viser seg å bli, avhenger av på hvilke måter aktørene i utdanningssektoren forstår, bearbeider og omsetter reformens ideer og forventninger til den lokale konteksten og praksisen. Røvik (2007) kaller dette oversetting, eller translasjon, og sier at translatørkompetanse er en kritisk faktor for å forstå utfall av implementeringsprosesser.

Kontekstualisering er et nøkkelbegrep i translasjonskompetanse og omhandler hvordan ideer og praksiser fra en kontekst forsøkes introdusert i en ny organisatorisk kontekst. Røvik (2007) bruker metaforen «innskriving» når han omtaler denne kontekstualiseringen forstått som overføring av ideer mellom organisasjoner. Han hevder at

innskriving grunnleggende sett handler om å tolke en ide inn i den lokale konteksten. Gjennom denne innskrivingen tilpasses reformideen den lokale konteksten og knyttes til organisasjonens egen reformhistorie og problemforståelse i forhold til hvilke problemer og utfordringer reformen er ment å løse og hvilke forventninger som knyttes til resultatet.

Kunnskapsoverføring, som er et annet nøkkelbegrep innenfor translasjonsteori, dreier seg om å gjenskape eller la seg inspirere av andres vellykkede reformideer og praksis på ulike områder. Røvik (2007) er opptatt av hva som skjer med innholdet i ideene når de overføres mellom ulike kontekster. I hvilken grad og på hvilke måter blir innholdet i ideene omformet i overføringsprosessen? Røvik beskriver tre måter kunnskapsoverføring skjer på gjennom tre ulike mønstre eller modus for oversettelse; den reproduserende modus, den modifierende modus og den radikale modus. I den reproduserende modus søker aktørene å kopiere reformideen og gjøre den mest mulig lik originalen. I den modifierende modus legger aktørene til og trekker fra elementer for best mulig å tilpasse reformideen til sin egen lokale kontekst. I den radikale modus brukes reformideen som et utgangspunkt og inspirasjon for å skape noe helt nytt lokalt. Røvik (2014) hevder at alle aktører i utdanningssektoren i en eller annen form er oversettere av reformideer. Noen aktører er mer sentrale som oversettere enn andre, oversettelsene bidrar til å definere innholdet i reformene og er dermed avgjørende for kvaliteten og utfallet av arbeidet. På denne bakgrunnen argumenterer Røvik for at det er legitimt å spørre med hvilket kunnskapsgrunnlag og med hvilke motiver de ulike aktørene utfører sin oversettelse på.

2.2 Profesjonsutvikling

2.2.1 Læreres og ledes læring på arbeidsplassen

Voksne er gjerne mer problemorienterte enn temaorienterte når de lærer (Aas og Roald, 2016). De velger selv hva de skal lære og filtrerer bevisst eller ubevisst bort informasjon ut ifra en vurdering om læringen har direkte relevans for arbeidet deres. Hunzicker (2011) hevder at voksnes læring er mest relevant og fungerer best når den er knyttet til arbeidet, når læringen er strukturert og fokusert, og når den forutsetter samarbeid og vedvarende støtte. Effekten av læring er dessuten ofte mer varig når den knyttes opp mot praksis (Huber, 2011). Helstad og Gunnulfsen (2014) peker på at en økende mengde forskning viser at kunnskapsutvikling hos profesjonsutøvere på den enkelte skole representerer en form for profesjonsutvikling som kan fremme god skoleutvikling. Etablering av profesjonelle læringsfellesskap kan gi gode muligheter for å støtte opp under kollektiv profesjonsutvikling.

Profesjonelle læringsfellesskap (PLF) er beskrevet og undersøkt i en rekke studier. DuFour og Marzano (2015) hevder at PLF tar utgangspunkt i tre ideer som har store implikasjoner for lærere. Ideene handler om høye forventninger til elevenes læring, en kollektiv orientering blant lærere og en resultatorientert skolekultur. DuFour og Marzano legger også vekt på, slik som Wenger (1998), at det er i praksisfellesskapet at læring skjer. Skoleledelsen må lede lærerne i utviklingsprosessene, og gode skoleledere er både styrende og myndiggjørende samtidig som de organiserer personalet i produktive team som arbeider mot felles mål. Teamene bør bestå av lærere med gjensidig avhengighet seg imellom, og teamet bør ledes av en teamleder, der ansvaret kan veksle avhengig av arbeidsoppgaver. Gode ledere som klarer å drive profesjonelle læringsfellesskap sørger for at lærerne får tid til samarbeid, de leder samtalene og diskusjonene med myndighet og kompetanse og de bidrar til at lærerne utvikler et felles språk om elevenes og sin egen læring og utvikling. Disse funnene støttes også av Robinson (2014, s. 24, 102ff) som viser betydningen av ledelse for at lærere kollektivt utvikler seg og sin egen undervisning gjennom ulike læringsprosesser. Wenger (1998) beskriver praksisfellesskap som grupper av mennesker som deler et felles engasjement for noe de arbeider med, der de gjennom regelmessig samhandling lærer av hverandre og hvordan de stadig kan utvikle praksis. Wengers teori om praksisfellesskap (1998) tar utgangspunkt i at behovet for læring og utvikling kommer innenifra, fra deltakerne selv. Teorier om praksisfellesskap er nært beslektet med teorier om profesjonelle læringsfellesskap. I Wengers forståelse av praksisfellesskap er deltakelse frivillig og ikke organisert eller ledet av formelle ledere. Dette er ikke nødvendigvis tilfellet i teorier om profesjonelle læringsfellesskap, der samarbeidskoalisjoner og arbeidsformer ofte er definert utenfra og av ledere.

Postholm og Rokkones (Postholm, 2014), som har foretatt en kunnskapsoversikt over feltet, finner at både individuelle og organisatoriske faktorer har betydning for læreres læring. Lærersamarbeid har særlig betydning for hvordan lærere utvikler seg, der lærerne selv gjerne kan lede arbeidet. Forskningen trekker også frem betydningen av en positiv skolekultur, god atmosfære og forståelse for læreres læring, samt at ekspertlærere eller andre ressurspersoner, det som Vygotsky (1978¹⁰) beskriver som mer kompetente andre, kan inviteres inn i læringsprosessene slik at ny kunnskap tilføres og fremmer læringen. I vår sammenheng, der den empiriske konteksten er arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling i UiU, kan det dreie seg om at både interne og eksterne aktører som UH-miljøer, ressurslærere eller

¹⁰ http://www.colorado.edu/physics/phys4810/phys4810_fa08/4810_readings/vygot_chap6.pdf

utviklingsveiledere er bidragsyttere. Andre ressurspersoner kan være interne som trinn- og teamledere, mellomledere og gruppeledere av ulike slag. Alle disse aktørene kan spille sentrale roller i å bidra til profesjonsutvikling.

Studier viser at refleksjon basert på konkrete observasjoner av praksis ofte er det beste utgangspunktet for videreutvikling av praksis (Clausen, Aquino og Wideman, 2009¹¹; Timperley mfl., 2007). Gjennom refleksjon kan det oppstå både indre og ytre dialoger som fremmer læring, som når forbedring av praksis skjer gjennom sosial læring i fellesskapet av profesjonsutøvere (jf. Elmore, 2008). Slike læringsprosesser innebærer at alle ansatte er aktive i læringsprosessen, og det betyr at både ledere og lærere har ansvar for å utvikle praksis og drive profesjonsutvikling på skolen. En internasjonal metastudie (Timperley mfl., 2007) som tok utgangspunkt i 97 studier rettet mot læreres profesjonelle læring, fant positive effekter av samhandling i profesjonelle felleskap, men peker også på at deltakelse i slike felleskap ikke nødvendigvis fører til læring. Å delta i ulike profesjonelle læringsfellesskap kan også forsterke en ikke-hensiktsmessig status-quo. Det er kvaliteten på arbeidet i slike fellesskap som er avgjørende, ikke deltakelse i seg selv. Tanken om at lærere og ledere lærer på arbeidsplassen bygger på et sosiokulturelt syn på læring som vektlegger samspillet mellom menneskene som jobber der. Dette synet støtter seg på den russiske psykologen Vygotskys (2000) tanker og ideer om læring. Læring skjer først i interaksjonen mellom mennesker og aktivitetene de utfører, før de deretter kan bli en del av individets læring. For å lykkes med slike læringsprosesser trenger profesjonsutøvere gode læringsressurser og verktøy. Vygotsky kaller slike verktøy for artefakter og peker på språket som den viktigste artefakten - eller «the tool of tools» (jf. Postholm, 2014).

Språk

Vygotsky (2000) la stor vekt på språkets betydning i læringsprosessene, der dialoger kan foregå både på det indre og det ytre plan. I den indre dialogen fører individet samtaler med seg selv på et kognitivt plan, der blikket rettes mot egne tanker og handlinger (metakognisjon), og der individet reflekterer over egen praksis. For den russiske filosofen Bakhtin (jf. Dysthe, 2001) er dialog et grunnleggende relasjonelt prinsipp. Utvikling innebærer prosesser som former de indre dialogene over tid. Mennesker møter kontinuerlig et mangfold av autoritative ytringer som de internaliserer, omformer og reaksentuerer. Den

¹¹ Lastet ned fra <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.010>

indre overbevisende diskursen skjer i deltakerne etter hvert som de gjennom dialog får et eierforhold til det de snakker om. Den indre dialogen kan bli utfordret og stimulert av den sosiale dialogen i læringsfelleskap hvor det å utvikle et felles fagspråk blir avgjørende for den profesjonelle læringen. For å legge til rette for at den indre overbevisende diskursen og felles meningsskaping skal skje, må ledere legge til rette for gode dialoger slik at deltakerne opparbeider seg innsikt og forståelse for tematikk og problemstillinger som utforskes (Dysthe, 2001).

2.2.2 Profesjonalisering av lærerrollen

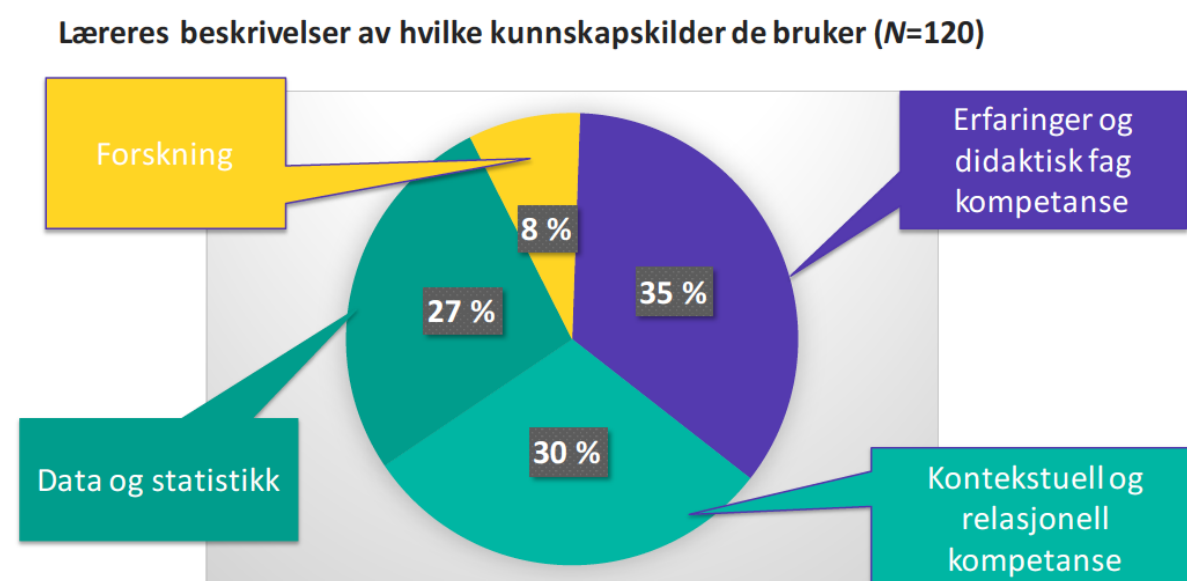
Det har blitt stadig mer vanlig å omtale læreryrket som en profesjon. Vi finner en markant forskjell i språkbruken fra St.meld. 48 (1996-1997), hvor begrepet profesjon brukes bare to ganger, til i dag. Det samme gjelder Utdanningsforbundets politiske plattform fra 2002 hvor begrepet profesjon brukes bare noen få ganger. Til sammenligning blir begrepet brukt over 120 ganger i St.meld. 11 (2008-2011), og i Utdanningsforbundets dokument «*Politiske vedtak*» fra landsmøtet i 2009 blir begrepet brukt over 80 ganger (Mausethagen, 2015). Å bruke begrepet profesjon og profesjonalisering i en positiv betydning brukes både av myndighetene og av profesjonen selv (Mausethagen, 2015, s.45), men hva som legges i begrepet og hvilke elementer det knyttes til varierer. Mausethagens poeng kom tydelig til syne under lærerestreiken i 2014 hvor begge sider av konflikten ville ha hevd på profesjonsbegrepet og hva det innebærer å være profesjonell. Kommunenes Sentralforbund (KS) ville endre på lærernes arbeidstidsbestemmelser og knyttet begrepet til arbeidsfelleskap på skolen og lærere som anvender felles strategier i undervisningen, mens Utdanningsforbundet, som hadde som kampsak å ha mindre bundet tid for lærerne, knyttet begrepet til autonomi og tillit til lærerens individuelle prioriteringer og vurderinger i yrkesutøvelsen (Elstad og Lejonberg, 2014). Uavhengig av disse litt motstridene agendaene kan vi forstå denne endrede språkbruken som et ønske om å profesjonalisere lærerrollen, og at flere aktører ser på utvikling av lærerprofesjonen som en hensiktsmessig strategi for å løse utfordringer vi står ovenfor i dagens og fremtidens skole.

2.2.3 Profesjonsutvikling ovenfra og innenfra

I juli 2015 satte kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen ned en ekspertgruppe for å se nærmere på lærerrollen. En viktig bakgrunn for dette var at partene i utdanningssektoren hadde hatt vanskeligheter med å finne frem til en omforent virkelighetsforståelse som kunne danne basis for fruktbar kommunikasjon og samhandling (Dahl mfl., 2016, s.17). Denne ulike virkelighetsforståelsen, som blant annet dreide seg om forståelsen av hva det innebærer å være profesjonell, kom særlig til uttrykk i konflikten mellom KS og Utdanningsforbundet i 2014. Formålet og mandatet til ekspertgruppen var å frembringe et kunnskapsgrunnlag som skal danne et utgangspunkt for hvordan lærerrollen og lærerprofesjonen best kan utvikles. Ekspertutvalgets rapport «*Om lærerrollen*» ble publisert høsten 2016. I rapporten presenteres og beskrives begrepsparet *profesjonalisering ovenfra* og *profesjonalisering innenfra*. Begrepene er hentet fra den britiske profesjonssosiologen Julie Evetts (2003, 2013) som skiller mellom en «*proffessionalism from above*» og en «*proffessionalism from within*». «*Proffessionalism from above*» handler om ekstern styring og myndighetens behov for å overvåke og kontrollere yrkesutøvernes arbeid. I norsk kontekst kjenner vi dette igjen fra det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) og fra arbeidsgiveres fokus på målstyring hvor det brukes definerte kvalitetsindikatorer for å vurdere kvaliteten på skolens arbeid. «*Proffessionalism from within*» handler om at yrkesgruppen selv, på basis av sitt kunnskapsgrunnlag, søker å løfte seg mot profesjonsstatus og med det sikre seg et større autonomt handlingsrom. Elmore (2008) beskriver et spenningsforhold mellom ekstern og intern ansvarliggjøring, hvor ekstern ansvarliggjøring handler om krav rettet mot skolen fra nasjonale myndigheter, mens intern ansvarliggjøring handler om at skolen selv internt er enig om normer og verdier og hvilke handlinger som skal til for å utvikle kvaliteten på undervisningen. Elmore (2008) hevder at en politikk som ikke tar hensyn til utviklingen av kunnskapen og ferdighetene som lærere trenger for å nå eksternt fastsatte mål, ikke vil lykkes. Det er skoler som har utviklet en sterk indre ansvarlighet som vil lykkes og gi gode elevresultater, fordi de gjennom dette har utviklet en større kapasitet til å respondere på det ytre presset som alle skoler blir utsatt for. Ekspertutvalget (Dahl mfl., 2016) berører også spenningsforholdet mellom ekstern og intern ansvarliggjøring og kaller det spenningsforholdet mellom kontroll og læring. I rapporten diskuteres dette spenningsforholdet opp mot det profesjonelle handlingsrommet, der det kan dreie seg om hva slags handlingsrom som legger de beste rammene for arbeidet i profesjonsfelleskapene. Profesjonelt handlingsrom er et begrep med mange dimensjoner; «På den ene siden handler

det om at yrkesutøvere- individuelt og som gruppe- kontrollerer sentrale forhold ved arbeidet. På den andre siden forutsetter handlingsrommet at man kan begrunne at man er i stand til å ta det ansvaret man blir gitt» (Dahl mfl., 2016, s.37). I dette perspektivet dreier spørsmålet seg om hvordan lærere faglig begrunner sine metodiske valg og handlinger, hvordan de utøver sitt profesjonelle skjønn og hvilke kunnskapskilder eller kunnskapsbase de støtter seg på.

Prosjektet «*Practices of Data Use in Municipalities and Schools*» (PraDa) (Prøitz, Mausestagen & Skedsmo, 2014-2018¹²) undersøker praksiser om bruk av data om elevenes læring i norske skoler og kommuner. Forskerne finner at når lærerne skal beskrive hvilke kunnskapskilder eller kunnskapsbase de støtter seg på, kommer 35% fra forskning eller bruk av data og statistikk, mens 65% kommer fra erfaringer og didaktisk fagkompetanse og kontekstuell og relasjonell kompetanse. Det vil si at en klar overvekt av kunnskapsbasen er basert på erfaringsbasert kunnskap. Dette bildet kan innebære noen utfordringer og spenningsfelt i diskusjonen om læreryrkets legitimitet som profesjon. Dette funnet understøttes også av funn i TALIS- undersøkelsen (2013), der det kommer fram at norske lærere bruker betraktelig mindre tid på å lese aktuell teori og forskning enn sine kolleger i sammenlignbare land.



Figur 1: Fra PraDa (Mausestagen mfl., 2014-2018)

Hargreaves og Fullan (2012) argumenterer for at profesjonalitet har både en individuell og en kollektiv dimensjon, og at profesjonelle beslutninger forbedres i samhandling og samarbeid

¹² <http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/FoU-SPS/prosjekter/Bruk-av-elevresultater-data-i-norske-skoler-og-kommuner-PraDa>

med andre. Når vi skal definere lærerprofesjonalitet bør en kollektiv dimensjon være med, fordi profesjonsfelleskapet i stor grad utgjør grunnlaget for den profesjonelle lærer. Profesjonsfelleskap som etableres på den enkelte skole kan i dette perspektivet tolkes som en forutsetning for profesjonalisering innenfra (Dahl mfl., 2016). Erfaringene som er gjort i profesjonelle læringsfelleskap i team og lærergrupper ved skolene vi har undersøkt, og som vi kommer tilbake til senere i teksten, kan være eksempler på måter å arbeide på som kan synes å trigge en mer intern ansvarliggjøring der det legges til rette for både individuell og kollektiv læring og utvikling.

2.2.4 Organisasjonslæring

Bjørnsrud (2015, s.12) fremhever at skolebasert kompetanseutvikling er organisasjonslæring for hele personalet, og at det er en strategi som bygger opp under en delingskultur hvor ansatte forløser og mobiliserer kompetanse gjennom kollegabasert profesjonsutvikling innenfra med påvirkning og støtte utenfra. I det teoretiske bakgrunnsdokumentet for arbeid med organisasjonslæring¹³ i UIU, blir god organisasjonskultur trukket frem som en forutsetning for kollektiv endring. Dokumentet vektlegger at måter skolene lærer og utvikler seg kollektivt som organisasjon på er viktig. Et gjennomgående poeng i bakgrunnsdokumentet er at skolebasert kompetanseutvikling krever prosesskompetanse til å gjennomføre kollektive analyse- og utviklingsprosesser. Dette utfordrer skolelederens kompetanse i å lede utviklingsprosesser, og lærere som aktive og ansvarlige deltakere på alle møtearenaer der de diskuterer elevers læring og måter skolen skal legge opp læringsarbeidet på (Udir, 2013). I diskusjonen om hvordan organisasjoner lærer og utvikler seg, er forholdet mellom individ og kollektiv læring sentralt. I boka *Professional Capital* (Hargreaves og Fullan, 2012) argumenteres det for at selv om kvaliteten til enkeltlærere er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring, innebærer det ikke at man ensidig skal fokusere på å utvikle individuelle lærere. Høyt presterende skoler og skolesystemer kjennetegnes av at profesjonsfelleskapet som kollektiv er i kontinuerlig utvikling (Hargreaves og Fullan, 2012, s.5ff). Irgens (2010) diskuterer også forholdet mellom individ og kollektiv og ser det i sammenheng med forholdet mellom drift og utvikling. På bakgrunn av forskning på innføringen av lokale arbeidstidsavtaler i 2006, utviklet Irgens en modell som synliggjør

13

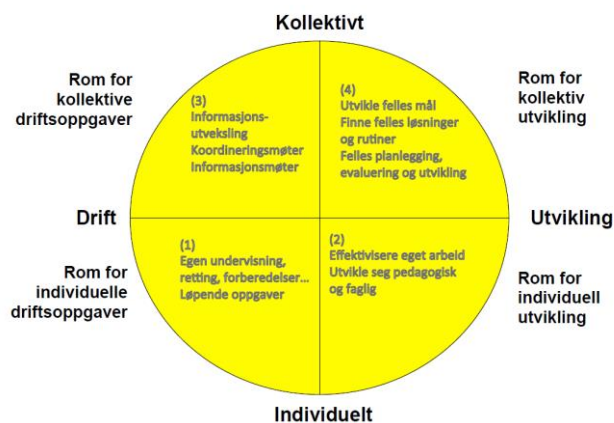
https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf

spenningsforholdene mellom løpende driftsoppgaver og utvikling, og spenningsforholdet mellom individuell og kollektiv praksis.

Et utviklingshjul for en skole i bevegelse

Modellen som presenteres i det følgende, illustrerer hvordan lærerne i skolen utfører arbeidet sitt i fire forskjellige «rom»; Rom for individuelle driftsoppgaver, rom for individuell utvikling, rom for kollektive driftsoppgaver og rom for kollektiv utvikling (Irgens, 2010). Rom for individuelle driftsoppgaver omhandler egen undervisning, retting, forberedelser og andre løpende oppgaver. Rom for individuell utvikling handler om å effektivisere eget arbeid og utvikle seg pedagogisk og faglig. Rom for kollektive driftsoppgaver handler om informasjonsutveksling i informasjons og koordineringsmøter, mens rom for kollektiv utvikling handler om felles planlegging, evaluering og utvikling, finne felles løsninger og rutiner og utvikle felles mål. Dette er visualisert som et utviklingshjul i bevegelse:

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



Figur 2: Irgens, (2010):Rom for arbeid:Lederen som konstruktør av den gode skole. I: Andreassen, Irgens & Skaalvik (red.): Kompetent skoleledelse. Trondheim: Tapir, s.125-145

Irgens finner at skolene gjennomgående hadde en tendens til å prioritere driftsoppgaver over utviklingsoppgaver. Han viser til Covey (1990¹⁴) og peker på det problematiske i dette hvor lærere og skoleledere gjennom å håndtere kortsiktige utfordringer som atferdsproblemer hos elever, vil løse problemet i nåtid, samtidig som dette går på bekostning av tid til utviklingsarbeid som har potensiale til å forebygge og forhindre at slike kortsiktige utfordringer oppstår i fremtiden. Irgens (2010) viser til andre norske studier (jf. Bungum mfl., 2002, Dahl mfl., 2003 og Møller & Fuglestad, 2006¹⁵) som påpeker viktigheten av den

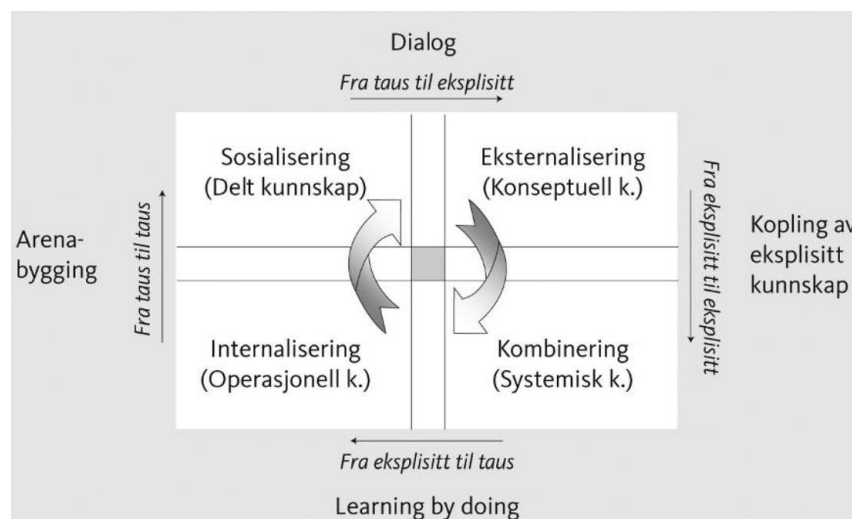
¹⁴ Referert til i Irgens (2010)

¹⁵ Referert til i Irgens (2010)

kollektive dimensjonen for skolens kvalitet og evne til å lære. Irgens påpeker at selv om disse undersøkelsene er forskjellige, er et felles trekk følgende: «En god skole skapes ikke av individuelt arbeid alene. Gode enkeltlærere er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole» (Irgens, 2010 s.133). Irgens understreker viktigheten av å finne balansen mellom begge disse spenningsforholdene. En skole må kunne beherske arbeidet i alle fire «rommene» og finne en god balanse mellom disse for at hjulet ikke skal stå stille og at profesjonsarbeidet skal komme elevene til gode.

Kunnskapsutvikling

Nonaka og Takeuchi (1995, s.21) definerer kunnskapsutvikling som evnen hele virksomheten har til å skape kunnskap og spre og innlemme kunnskapen i hele organisasjonen. Teorien er visualisert i en modell som viser fire former for kommunikasjon i prosessen med kunnskapsutvikling i organisasjoner, der utviklingen baserer seg på et dynamisk samspill mellom taus og eksplisitt kunnskap. Denne modellen, populært kalt «SEKI-modellen», tar utgangspunkt i at kunnskap er en dynamisk og pågående prosess i den enkeltes hjerne. *Taus kunnskap* er kunnskap som individet ikke kan fortelle eller kommunisere til andre. Taus kunnskap kan derfor bare læres bort gjennom observasjon, imitasjon og praksis. *Eksplisitt kunnskap* er kunnskap som individet kan fortelle og kommunisere til andre. Taus og eksplisitt kunnskap er ikke to totalt adskilte dimensjoner. Taus kunnskap kan bli eksplisitt kunnskap, og eksplisitt kunnskap kan bli taus kunnskap, slik det er visualisert i følgende modell.



Figur 3 Seki- modellen (jf Irgens, 2010, s. 134)

De fire fasene i modellen

I organisasjoner er det, slik Nonaka og Takeuchi (1995) forstår det, sosial interaksjon mellom eksisterende taus og eksplisitt kunnskap som skaper ny kunnskap. Den sosiale interaksjonen kalles en organisasjons kunnskapsforvandling. I modellen vises det til fire forskjellige typer kommunikasjon og faser i kunnskapsutvikling gjennom sosialisering, eksternalisering, kombinerer og internalisering (SEKI).

Sosialisering er når individene i en organisasjon lærer av hverandres tause kunnskap ved å gjøre og dele erfaringer sammen. Nonaka og Takeuchi (1995) trekker frem mesterlære som et godt eksempel på sosialisering. I mesterlære arbeider lærlinger sammen med mesterne sine og lærer faget gjennom observasjon, imitasjon, og praksis. I gode profesjonsfelleskap i skoler kan det samme oppnås gjennom kollegaobservasjon eller ved en praksis med to lærere i klasserommet. *Eksternalisering* er å omdanne taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. Det kan være å skrive ned erfaringer på dokumenter og gjøre dem tilgjengelig for deling, eller å la erfarne ansatte fortelle historier til nye ansatte. Eksplisitt kunnskap fanger aldri opp alle aspektene ved den tause kunnskapen. Den eksplisitte kunnskapen er et uttalt bilde på den tause, og dette bildet kan inneholde mange hull. Slike hull er ikke nødvendigvis bare til hinder for kunnskapsdeling. De kan også være med på å fremprovosere refleksjon i individene, både hos den som formidler den eksplisitte kunnskapen og hos den som mottar den. Eksternalisering er nøkkelen til kunnskapsskaping, fordi det skaper nye eksplisitte konsepter fra taus kunnskap (Nonaka og Takeuchi, 1995). *Kombinasjon* handler om å kombinere forskjellige elementer av eksplisitt kunnskap med ny eksplisitt kunnskap. Det kan for eksempel være at en lærer bruker noe av det hun har sett hos en kollega inn i sin egen undervisning, men med sine egne tilpasninger til klassen og faget hun underviser i, og at dette så deles med læreren som hun observerte etterpå. *Internalisering* er å gjøre eksplisitt kunnskap til taus kunnskap, og med det mener Nonaka og Takeuchi (1995) at man gjør praktisk bruk av den eksplisitte kunnskapen. Det handler om «*learning by doing*». I skolesammenheng kan dette handle om at lærere ubevisst bruker den nye kunnskapen de har fått i egne undervisningsopplegg, på en slik måte at undervisningen oppleves som internalisert. Det som har blitt prøvd ut i praksis har blitt integrert og del av en selv.

Oppsummering

I dette kapitlet har vi belyst teoretiske perspektiver på ledelse og læring og vist kompleksiteten i dette landskapet. Vi har framhevet et distribuert perspektiv på ledelse, der ledelse handler om at flere har og får ledelsesoppgaver og ansvar for at alle oppgaver i skolen skal ivaretas på gode måter. Vi har vist hvor viktig det er at lærernes læring og profesjonsutvikling ledes, og vi har argumentert for at skolebasert kompetanseutvikling er et godt virkemiddel for å oppnå læring både individuelt og kollektivt. Lærere og lederes profesjonelle utvikling omhandler deres egen læring, hvordan de lærer å lære og hvordan de tar i bruk denne kunnskapen i praksishandlinger. Vi har presentert teori som viser hvordan læringen skjer i et sosiokulturelt perspektiv, hvordan språk er av stor betydning i profesjonsutviklingen og at refleksjon basert på konkrete observasjoner er et godt utgangspunkt for videreutvikling av praksis. Dette synet på læring innebærer at alle ansatte er aktive i læringsprosessen, og det betyr at både ledere og lærere har ansvar for å endre og forbedre den profesjonelle utviklingen på arbeidsplassen. En forutsetning for å lykkes er koherens, at alle jobber mot det samme målet. For å oppnå dette, har vi argumentert for betydningen av lederes og læreres translasjonskompetanse og for at kunnskap må gjøres eksplisitt og felles.

3 Metode

I dette kapitlet gjør vi rede for forskningsdesignet i studien. Vi beskriver prosessen mot valg og begrunnelse av forskningsdesign. Valg av forskningsmetode og begrunnelser for valgene våre blir beskrevet gjennom bruk av Maxwells (2013) interaktive modell for kvalitativt forskningsdesign. Deretter beskriver vi utvelgelsen av skolene og informantene og presenterer dem kort. Vi belyser forskerrollen og etiske dimensjoner ved studien før vi presenterer hvordan vi har gått fram i analysen av det empiriske materialet. Til slutt diskuterer vi validitetsspørsmål og vurderer studiens validitet og reliabilitet.

3.1 Bakgrunn med revisjon av forskningsdesign

Vi startet arbeidet med mastergradsprosjektet i februar 2016. Vi hadde som opprinnelig formål å undersøke implementering av statlige satsinger og gjennomføring av kollektivt forbedringsarbeid knyttet til den statlige satsingen UiU. Mer spesifikt ville vi undersøke hvordan utvalgte målsettinger i UiU kommer til uttrykk i mulig endring av klasseromspraksis og i lærernes samarbeid. På bakgrunn av disse intensjonene startet vi arbeidet med masterprosjektet med en ide om å gjennomføre en mixed methods tilnærming i datainnsamlingen. Creswell og Clark (2011) forklarer at i en mixed method tilnærming samler og analyserer forskeren på en grundig måte både kvalitative og kvantitative data, for deretter å mikse, integrere og sammenstille de to formene for data. Denne miksing og integreringen av data skjer ved at forskeren sekvensielt kombinerer dataene, ved at ett datasett bygger på det andre eller at det ene datasettet er innebygget i det andre (Creswell & Clark, 2011). Dette mente vi ville være en hensiktsmessig forskningsmetode sett i lys av våre intensjoner. Vi ønsket først å samle data kvantitativt gjennom en spørreundersøkelse for deretter å underbygge disse dataene med intervjuer med lærere og skoleledere. I fase 1 ville vi spørre lærere om hvordan de hadde opplevd å jobbe med skolebasert kompetanseutvikling. I fase 2 ville spesifikke resultater fra spørreundersøkelsen undersøkes spesielt. Fase 2 for oss ville vært å følge opp resultatene med en kvalitativ studie som ville gått mer i dybden, og intervjuene ville vi gjennomføre med lederne på skolene. Morgan (1998¹⁶) kaller dette en «*qualitative follow up approach*», noe vi også ville støttet oss på, gjennom at de kvalitative dataene da ville blitt primærdataene våre og de kvantitative dataene ville blitt våre sekundærdata.

¹⁶ Referert til i Creswell & Clark (2011)

Revidert forskningsdesign

Vi utarbeidet og gjennomførte en spørreundersøkelse til lærere på to ungdomsskoler i en kommune på Østlandet. Grunnen til at vi valgte disse skolene i denne kommunen, var at vi hadde fått tilgang til data fra en spørreundersøkelse fra et høgskolemiljø som hadde blitt gjennomført på disse skolene i 2013 som en oppsummering av pilotering av UiU. Den kvantitative undersøkelsen ga oss masse data, men bød på en rekke utfordringer og førte til viktige erkjennelser som førte oss viktige skritt videre i arbeidet med masterprosjektet. Spørsmålene i hoveddelen av undersøkelsen var hovedsakelig rettet mot klasseledelse og kan klassifiseres som en type effektforskning i det at vi ville finne målbare endringer i lærernes klasseledelse som et resultat av deltakelse i UiU. Forskjellene mellom høgskolens undersøkelse fra 2013 og våre data fra 2016 var marginale og viste ikke noen klar tendens i noen retning. Vi så også at vi fikk noen metodiske utfordringer særlig i forhold til utvalget og undersøkelsens validitet og reliabilitet. I tillegg så vi at omfanget av en mixed methods tilnærming antakelig ville gå ut over rammene for et mastergradsprosjekt. Dette var også en tydelig tilbakemelding vi fikk da vi presenterte våre planer for mastergradsprosjektet gjennom arbeidskravet «Posterpresentasjon» i UTLED 4071 våren 2016. Vi valgte derfor å gå bort fra en mixed methods tilnærming. Samtidig ble det også klarere for oss at det ikke var effekten av skolens deltakelse i UiU opp mot klasseledelse og lærersamarbeid vi var mest opptatt av å undersøke. Funnene ga oss heller ikke gode svar opp mot opprinnelig formål. Vi så dermed at vi hadde valgt en forskningsmetode som ikke var ideell opp mot det vi hadde som formål med mastergradsprosjektet. Som en konsekvens av dette og som en del av prosessen med å utvikle et godt mastergradsprosjekt, endret vi formålet med studien i en retning fra en form for effektstudie som ville undersøke hvordan målene i UiU gjenspeiles i klasserommet og i lærersamarbeidet, til å ta en mer fenomenologisk tilnærming hvor vi var opptatt av å forstå hvordan ulike lederpraksiser og arbeid med skolebasert kompetanseutvikling kan bidra til profesjonsutvikling. Denne dreiningen betyr ikke at vi opplevde arbeidet med den kvantitative undersøkelsen som bortkastet. Den ga oss mange nye interessante vinklinger, problemstillinger og spørsmål som vi ville utforske videre. Vi valgte derfor å bruke den kvantitative undersøkelsen som et utgangspunkt for intervjuguidene våre, sammen med intervjuguidene som ble utformet av NIFU¹⁷ i forbindelse med den kvalitative

¹⁷ NIFU: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

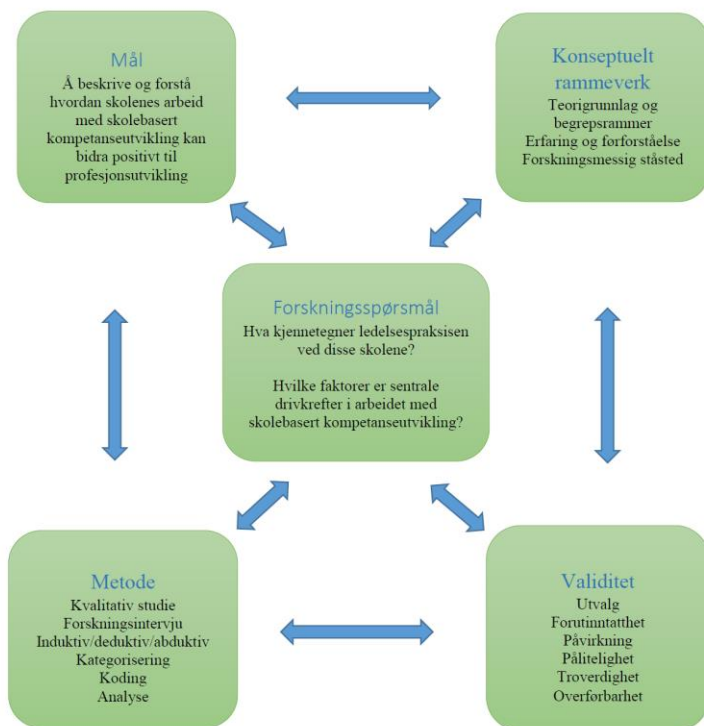
delen av rapporten «*Fra politisk visjon til virkelighet i klasserommet*» (NIFU, 2015¹⁸). Kombinasjonen av disse kildene ble tilslutt det som dannet grunnlaget for intervjuguidene våre både til ledere og til lærere ved skolene i materialet. Da vi bestemte oss for å velge en utelukkende kvalitativ tilnærming, valgte vi å ta med en skole til i utvalget vårt. Den tredje skolen kom senere inn i UiU og deltok i en senere pulje (pulje 2) med satsingsområdet klasseledelse. Vi ønsket å utvide datagrunnlaget vårt med nettopp denne skolen da vi ønsket en bredere informasjonstilgang og var interessert i å få erfaringer fra en ungdomsskole fra en annen kommune og som deltok i en senere pulje i satsingen.

På bakgrunn av prosessen som er beskrevet her og sett i lys av formål og problemstillinger for studien, kan vi si at vi har valgt en kvalitativ tilnærming utformet som en casestudie av tre skoler. En casestudie er ifølge Yin (2014) en studie som undersøker et samtidig fenomen i dens daglige kontekst og virkelige liv. Casestudier er beskrivende forskning som gir en detaljert beskrivelse av det som er studert i sin kontekst (Postholm, 2010). I følge Yin (2014) er casestudiet også den foretrukne forskningsmetoden når problemstillingene spør etter hvordan eller hvorfor. Formålet med vår studie er å beskrive og forstå og få et bredere kunnskapsgrunnlag for å vurdere hvordan skolers arbeid med skolebasert kompetanseutvikling kan bidra til profesjonsutvikling. Vi har valgt å hente inn data fra tre ungdomsskoler og vi har intervjuet både ledere og lærere ved disse skolene. Forskningsdesignet gir oss mindre mulighet for å gå mer i dybden på en skole, samtidig som det gir oss et bredere tilfang av data fra ulike skoler, noe som gir rikere data for å kunne svare på problemstillingen og de to forskningsspørsmålene våre.

3.2 Forskningsdesign

I det følgende vil vi beskrive og utdype forskningsdesignet vårt gjennom å bruke Maxwells systematiske modell for forskningsdesign, slik det er gjengitt i «*Qualitative Research Design*» (2013). Maxwells modell har en bestemt struktur og består av fem komponenter som står i forbindelse med hverandre. Når Maxwell beskriver modellen som interaktiv, mener han at i et kvalitativt forskningsdesign er det den pågående prosessen hvor forskerne beveger seg frem og tilbake mellom ulike komponenter i designet som er i fokus.

¹⁸ https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/ungdomstrinn_i_utvikling_delrapport_2.pdf



Figur 4: En interaktiv modell for forskningsdesignet. (Etter Maxwell 2013, s.5)

Det øverste triangelet i modellen av designet anses som den konseptuelle delen hvor mål, teorigrunnlag og begrepsgrunnlag sammen med forskningsspørsmålene er tett bundet sammen. Det er disse elementene som også utvikles først i prosessen. Det nedre triangelet er den operasjonelle delen av undersøkelsen der vi henter inn dataene og bearbeider og analyserer disse. I den videre framstillingen beskriver vi de ulike komponentene og plasserer eget forskningsdesign i Maxwells interaktive modell. Alle komponentene er ikke beskrevet like utførlig, men vi trekker ut det vi anser som de viktigste for vår studie.

3.3 Mål

Målene i studien er en viktig del av designet. Maxwell (2013, s.23) opererer med tre mål. Personlige mål er det som motiverer en til å utføre studien uten at den nødvendigvis er viktig for andre, men personlige mål gir motivasjon. Praktiske mål fokuserer på å forandre en situasjon, oppnå noe objektivt og/eller møte et behov. Intellektuelle mål gir forståelse og innsikt i hva det er som skjer og hvorfor det skjer, noe som kan hjelpe forskeren til å finne svar på spørsmål som tidligere forskning ikke har greid å finne svar på på en helhetlig måte. Maxwell (2013) poengterer at vi som forskere må være bevisste våre personlige mål og fordommer og hvordan de kan forme valg av forskningsspørsmål, deltakere og datainnsamling, da dette er noe som potensielt kan innvirke på studiens konklusjon (s. 26). Han anbefaler å tenke gjennom hvordan vi best mulig kan håndtere de mulige negative konsekvensene av vår egen innflytelse. Det er særdeles viktig at forskere har en klar forståelse av målene med forskningen og at de avklarer formålet med studien.

Våre personlige mål med studien har vært å kunne studere nærmere en satsing og skolebasert kompetanseutvikling som fenomen i en satsing som vi selv har vært aktører i og som vi har et sterkt eierforhold til. Det har også vært en drivkraft og et personlig mål å fullføre en mastergrad i utdanningsledelse med et så dagsaktuelt og viktig tema. Våre praktiske og intellektuelle mål henger sammen. Vi møter et behov både i forskningen og i praksisfeltet ved å forske mer på ledelse i skolebasert kompetanseutvikling og hvordan arbeid med skolebasert kompetanseutvikling kan bidra til profesjonsutvikling. Ved å gjøre dette møter vi også våre intellektuelle mål ved at arbeidet gir oss muligheten til større innsikt og forståelse i hva som skjer og hvorfor.

3.4 Konseptuelt rammeverk

Erfaring, tidligere teori og forskning, pilotstudier og tankeeksperimenter er de fire hovedkildene i det konseptuelle rammeverket i studien (Maxwell, 2013, s. 72). Maxwell mener at det konseptuelle rammeverket er en tentativ teori, det vil si at forskere danner seg en foreløpig antakelse av et fenomen satt sammen av de fire kildene. Det konseptuelle rammeverket består av konsepter, antagelser, forventninger, oppfatninger, og teorier som støtter og opplyser forskningen, noe som omtales som nøkkelelementer i designet (Maxwell, 2013, s. 39). I det følgende kommenterer vi vår forforståelse og vårt vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Det teoretiske grunnlaget er beskrevet i teorikapittelet (kapittel 2).

3.4.1 Erfaring og forforståelse

Vår erfaringsbakgrunn er at vi begge har jobbet både som lærere og skoleledere over flere år. Are var rektor på en ungdomsskole og deltok i piloteringen og i første halvdel av pulje 1 i UiU. Monica har flere år som skolefaglig rådgiver i en kommune, og inntil nylig har begge vært aktører i UiU som henholdsvis høyskolelektor og utviklingsveileder. Are har samarbeidet med alle de tre skolene i vårt materiale gjennom rollen som utviklingsveileder. Samarbeidet har bestått av to til fire samarbeidsmøter i løpet av et skoleår i perioden 2014 til 2016. Samarbeidet innebar støtte og veiledning til rektor og ledergruppa i det pågående utviklingsarbeidet under og etter puljedeltakelse i UiU. Vi har derfor kjennskap til dette feltet med utgangspunkt i flere roller, og har med det fått varierte perspektiver som påvirker vår forforståelse. Mulige implikasjoner av dette vil vi komme tilbake til i underkapittel 3.7 om validitet og reliabilitet.

3.4.2 Forskningsmessig ståsted

Som vitenskapsteoretisk utgangspunkt for denne studien plasserer vi oss i det konstruktivistiske paradigmet. Johannesen, Tuft og Christoffersen (2016) hevder at vitenskapsteoretisk utgangspunkt, eller verdensanskuelse, har betydning for undersøkelsens resultater og konklusjoner. Det er derfor viktig å synliggjøre og begrunne det vitenskapsteoretiske utgangspunktet. Postholm (2010) beskriver dette som et uttrykk for hvordan man oppfatter verden, mens Cresswell (2014) bruker begrepet verdensanskuelse eller *world-view* når han beskriver det samme. I følge Postholm (2010, s.22ff) blir kunnskap innenfor et konstruktivistisk paradigme oppfattet som en konstruksjon av forståelse og mening skapt av mennesker i sosial samhandling. Postholm viser også til Guba & Lincoln (1988¹⁹) og peker på at forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Det oppstår et nært forhold mellom forskere og informanter, og virkeligheten konstrueres i samhandling i denne interaksjonen.

Gjennom problemstilling og forskningsspørsmål i studien ønsker vi å avdekke informantenes opplevelse av arbeid med skolebasert kompetanseutvikling, hva som kjennetegner ledelsespraksis ved skolene, og hvilke faktorer som er sentrale drivkrefter i dette arbeidet. Det er vår tolkning og forståelse av informantenes utsagn, opplevelser og erfaringer som vi beskriver i denne teksten. Gjennom analyser og drøftinger tolker og beskriver vi funn som vi mener kan besvare vår problemstilling og forskningsspørsmål.

¹⁹ Referert til i Postholm (2010)

3.5 Forskningsspørsmål

Forskningsspørsmålenes formål er å forklare spesifikt hva vi ønsker å forstå ved å gjennomføre studien. Denne komponenten har en sentral plass i forskningsdesignet og er den eneste som er direkte koplet til alle de andre komponentene i modellen (Maxwell, 2013, s. 73). Ifølge Maxwell er dette selve hjertet av designet. Han poengterer at forskningsspørsmål må være spørsmål som studien potensielt svarer på og som hjelper forskeren til å nå studiens mål. I kvalitativ forskning utvikles ikke de endelige forskningsspørsmålene før forskerne har innhentet og analysert en betydelig mengde data. Det betyr at forskere i starten av forskningsprosesser forsøker å formulere foreløpige forskningsspørsmål som gir studien en god start og en klar retning sett i sammenheng med de øvrige faktorene i designet. Dette gir forskerne mulighet til å presisere forskningsspørsmålene ytterligere i den interaktive designprosessen, der de velkonstruerte og fokuserte forskningsspørsmålene kan bli et resultat av denne prosessen. Våre forskningsspørsmål har utviklet seg, endret seg, modnet og blitt mer presise i takt med analyse av data. Tidlig i prosessen hadde vi utformet både problemstilling og forskningsspørsmål som vi mente ga oss en klar retning i forhold til valg av forskningsmetode og utarbeidelse av intervjuguide. I analysearbeidet utviklet vi imidlertid kategorier og koder som førte til stadige justeringer og forbedringer i forhold til både problemstilling og forskningsspørsmål. Funn i våre data ga etter hvert en tydelig retning og hjalp oss også med å utvikle analyseverktøyene. Dette beskriver vi nærmere i kapittel 3.6.5; Dataanalyse.

3.6 Metode

I den operasjonelle delen av modellen beskriver Maxwell (2013) at kvalitativ metode består av fire hovedkomponenter: Forskningsforholdet som utvikles til fenomenet som studeres, der det er viktig å reflektere over beslutninger som tas og effekter dette vil ha på studien, valg av sted og deltakere, beslutninger angående datainnsamling, og beslutninger som skal tas angående dataanalysen (Maxwell, 2013, s. 87). Vi vil i det følgende gå inn på noen av disse elementene som har særlig betydning for vår studie.

3.6.1 Forskerrollen

I kvalitativ forskning er forskeren det viktigste instrumentet. Postholm (2010, s. 22) viser til Guba & Lincoln som hevder at virkeligheten konstrueres i møtet mellom forskerne og

informantene, og at det i dette møtet oppstår et nært samarbeidsforhold. Samtidig preges intervjuundersøkelser av et asymmetrisk forhold (Kvale og Brinkmann, 2015), og det pålegger forskeren et stort ansvar i å ta hensyn til en rekke etiske problemstillinger som dukker opp i forbindelse med datainnsamling. Det kan handle om å ivareta forskerens ønske om å få ut mest mulig kunnskap gjennom intervjuet, samtidig som forskeren må klare å ivareta informantenes integritet både i intervjuet, og ikke minst i fremstillingen av informantenes uttalelser. Vi har ivaretatt disse problemstillingene ved å sørge for full anonymitet av skoler og informanter. Vi har også tatt ut andre navngitte personer fra UH-sektoren og anonymisert dem ved å omtale dem som «høgskolen». Vi har også unnlatt å ta med sitater som kan sette andre i et dårlig lys. En masteroppgave er offentlig tilgjengelig og selv om skolene og informantene er anonyme, vil informantene selv kunne skjønne hvilke skoler og ledere det er snakk om, og de vil kunne kjenne igjen egne og andres utsagn. Vi har vært opptatt av å gjengi informantenes uttalelser på en tydelig og sammenhengende måte. Dette beskriver vi nærmere i kapittel 3.6.2.

Vi har søkt NSD om godkjenning, og fått søknaden innvilget (vedlegg nr.1). Alle informantene har også underskrevet et informert samtykke (vedlegg nr.2). I det informerte samtykket har vi presisert studiens formål, hvilke premisser datainnsamlingen skal foregå på, og hvordan datamaterialet skal brukes i etterkant. Dette kommer frem i informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet som alle informantene underskrev. Det er forskerens integritet som er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som treffes i kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann (2015, s.108). I kvalitativ forskning kan det oppstå spenninger mellom profesjonell distanse og eventuelle personlige relasjoner mellom forskere og informanter, og det kan være utfordringer med å opprettholde en profesjonell avstand. I vår undersøkelse er dette en relevant problemstilling fordi en av oss, Are, var i en samarbeidsrelasjon med ledergruppene på alle de tre skolene i undersøkelsen. I tillegg kommer validitetstrusler som «*reactivity*» og «*researchers bias*» (Maxwell, 2013), som handler om hvordan vi som forskere påvirker intervjusettingen og hvordan vår forforståelse og preferanser kan påvirke vår tolkning og forståelse av informantenes utsagn. Vi har vært bevisste disse validitetstruslene hele veien og hvilke konsekvenser det kan ha for validiteten av vår undersøkelse. Vi prøver å motvirke disse truslene ved å beskrive forskningsdesignet og prosessen så åpent og transparent som mulig. I intervjusettingen har vi formulert spørsmål på en åpen og eksplorerende måte, og vi har understreket overfor informantene at vi har en annen rolle og samarbeidsrelasjon med dem i forskningskonteksten enn i UIU-sammenheng, der Are var veileder for skolene. Vi brukte metaforen «*nå har vi på*

oss forskerhatten» og vi var eksplisitte når det gjaldt formålet med studien vår. Det var informantenes usminkede opplevelse av erfaringene sine vi var ute etter, og det finnes ikke noen rette eller gale svar. Det har i denne forbindelse vært en styrke at vi hele tiden har vært to tilstede under intervjuene og at Monica ikke kjente til hverken skolene eller informantene på forhånd. Slik har vi kunnet speile vår individuelle oppfattelse og tolkning av data opp mot hverandre, og forhandlet om forståelser av empirien i etterkant. På denne måten har vi også bidratt til å motvirke mulige validitetstrusler. Vi belyser dette nærmere i kapittel 3.7.

3.6.2 Datainnsamlingsmetode

Intervju og observasjon er de to vanligste måtene å samle inn data på i kvalitativ forskning, der vi har valgt intervju som metode (Creswell, 2014). Vi kan skille mellom det strukturerte og det ustrukturerte intervjuet. Et strukturert intervju kan kalles en muntlig variant av spørreskjemaet, der spørsmål og rekkefølge av spørsmålene er bestemt på forhånd (Kleven, 2014). Fordelen med et strukturert intervju i forhold til et spørreskjema, er at det gir mulighet til å oppklare misforståelser, samtidig som det er mer ressurskrevende. I et ustrukturert intervju er temaet for intervjuet og hvordan intervjuet begynner klart på forhånd, mens innholdet blir mer eller mindre til underveis i samtalen mellom intervjuer og den som intervjues (Kleven, 2014). En mellomvariant av disse to intervjutypene kalles ofte halvstrukturert, eller semi-strukturert intervju (Brinkmann og Kvale, 2015). Der har forskerne på forhånd laget spørsmål, noe som bidrar til å holde tråden og få svar på de forskningsspørsmålene som intervjuet er ment å belyse. Samtidig gis det rom for å utforske og gå i dybden på enkelte temaer alt etter hva den som blir intervjuet setter ord på og er opptatt av.

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden fra intervjupersonenes synspunkt og få tak i informantenes opplevelser og avdekke deres livsverden, før det gis vitenskapelige forklaringer. Dalen (2011) presiserer at det kvalitative forskningsintervjuet er spesielt godt egnet til å få frem informantenes egne erfaringer, tanker og følelser, og deres opplevelse av mening. Informantenes egne beretninger var en viktig datakilde i vår studie, og for å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene våre, ønsket vi å oppsøke skoleledere og lærere på deres egne skoler. Vi valgte gruppeintervju som datainnsamlingsmetode, og utformet to semi-strukturerte intervjuguider, en til lærergruppeintervjuene og en til ledergruppeintervjuene (vedlegg nr.3 og 4). Spørsmålene tok utgangspunkt i intervjuguidene som ble brukt i NIFU- rapporten «*Fra politisk visjon til*

virkeligheten i klasserommet» (2015) og spørsmål og problemstillinger som vi ønsket å få utdypet etter å ha jobbet med vår egen spørreundersøkelse som beskrevet i kapittel 3.1. Intervjuguidene er inndelt i hovedkategorier, der spørsmålene ble ordnet i en rekkefølge som var utgangspunkt for samtalene, men der noen spørsmål viste seg å bli viktigere enn andre. Den semi-strukturerte intervjuguiden ga oss mulighet for å hoppe mellom spørsmål og tema for å sikre flyt i samtalen (Kvale og Brinkmann, 2015). Denne strategien sikret at de samme temaene ble berørt i hvert intervju, men tillot samtidig en dialogbasert intervjuform der temaene ble berørt mer naturlig gjennom samtalens gang. Intervjuguiden til lederne inneholder 16 spørsmål delt inn i tre hovedkategorier. Kategoriene omhandler UiU og skolebasert kompetanseutvikling, pedagogisk ledelse og lærersamarbeid. Intervjuguiden til lærerne inneholder 14 spørsmål og er kategorisert på samme måte, men spørsmålene om pedagogisk ledelse er vinklet litt annerledes. Tanken var at lærerne skulle få anledning til å beskrive den pedagogiske ledelsen fra sitt ståsted, mens lederne skulle få beskrive sin egen opplevelse av sin utøvde ledelse. På den måten kunne vi lete etter eventuelle spenninger og motstridende funn (Maxwell, 2013) som kan bidra til å styrke undersøkelsens validitet i forhold til troverdighet. Gruppeintervjuene av ledere og lærere på de tre ungdomsskolene ble gjennomført fra september til oktober høsten 2016. Intervjuene ble gjennomført på skolene, enten på rektors kontor eller på møterom. Under intervjuene brukte vi taleopptak på iPhone og audioopptaker, samt at vi tok skriftlige notater.

I kvalitativ forskning begynner tolkningsprosessen umiddelbart (Kvale og Brinkmann, 2015). Fordi vi var sammen om datainnsamlingen, var det også lettere for oss både å lede datainnsamlingsarbeidet og å begynne den umiddelbare tolkningen av data. Vi kunne bytte på roller i intervjuene som den som ledet og den som tok notater, vi kunne fylle ut hverandre der det var naturlig, og vi var to selvstendige forskere som hørte og observerte hva som ble sagt. På den måten kunne vi speile vår tolkning av informantenes svar opp mot hverandre, og slik bidra til å styrke studiens validitet. Dette gjaldt både i forhold til vår tolkning av informasjonen som kom frem i intervjuene, og ikke minst i transkripsjonen og analysearbeidet. Vi transkriberte de seks intervjuene, som hver varte omlag en klokke, rett i etterkant. Vi delte på arbeidet ved å transkribere intervjuene og vi lyttet igjennom hverandres intervjuer og gjennomgikk transkripsjonene sammen. Dette gjorde vi for å få en noenlunde lik form på transkriberingen, og for å sikre at transkripsjonene ble utført på samme måte. Vi har tilstrebet å gjengi informantene korrekt og nært opp til det som faktisk ble sagt. Samtidig har vi, i tråd med vårt vitenskapsteoretiske utgangspunkt, vært på jakt etter informantenes meningsinnhold, og har derfor i mindre grad transkribert pauselyder som «eh,

og uhm», følelsesmessige uttrykk som latter og sukk, eller helt usammenhengende setninger hvis ikke disse har hatt en åpenbar betydning for tolkningen av meningsinnholdet. Dette har gjort at transkripsjonen har blitt mer lettlest og at meningsinnholdet bedre har kommet frem. Dette valget har også en etisk dimensjon. Det ordrette transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale (Kvale og Brinkmann, 2015). Det kan være fornærmende for informantene å bli fremstilt helt ordrett da de kan oppleve å fremstå som lite reflekterte og med svak formuleringsevne. Vi mener derfor det er hensiktsmessig å gjengi uttalelsene på en sammenhengende måte der meningsinnholdet kommer tydelig frem.

3.6.3 Utvalg

Begrunnelsen for at vi valgte ut de tre skolene har vi beskrevet i kapittel 3.1. Johannesen mfl. (2016) hevder at et tilfeldig utvalg er lite egnet i kvalitative undersøkelser. Utvalgsprosessen i kvalitative studier har et klart mål, der det handler om å finne informanter som er mest relevante og interessante i forhold til formålet. Vi vurderte det slik at vårt utvalg på tre skoler ville være hensiktsmessig og tilstrekkelig for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Slik sett kan dette beskrives å være et strategisk utvalg og et bekvemmelighetsutvalg (jf. Johannesen mfl., 2016) da vår samarbeidsrelasjon med rektorene på disse tre skolene gjennom UiU kunne gjøre det enklere å få skolene til å ville delta i undersøkelsen. I vårt tilfelle veiet de strategiske hensynene tyngst, og vi tok det som en bonus at det muligens var lettere å få innpass på akkurat disse skolene. Vi tok kontakt med rektorene, beskrev formålet med studien og rektorene godtok å delta som informanter. Lærerinformantene ble valgt ut i samarbeid med skolenes ledelse. Informasjon om studien og samtykkeskjema ble sendt ut, før rektor valgte ut lærere som skulle delta i gruppeintervjuene basert på kriterier utformet av oss. Kriterierene handlet om at vi ønsket alders- og erfaringsspenn blant lærerne, at de skulle undervise i ulike fag, og at de ikke skulle tilhøre det samme trinnet på skolen. Disse kriteriene ble i stor grad tilfredsstilt. Tilsammen har vi data fra seks skoleledere og tretten lærere, noe som utgjør et relativt stort kvalitativt datagrunnlag. Grunnen til størrelsen på utvalget var basert på våre utvalgs-kriterier, og at vi ønsket et bredt tilfang av informasjon som kunne gi rike data rundt opplevelsene til informantene, samt at vi ønsket å speile informantenes erfaringer mot hverandre (Johannesen mfl., 2016).

3.6.4 Beskrivelse av skolene og informantene

Visdommen skole

Den første skolen i utvalget er en skole på Østlandet som vi har valgt å kalle Visdommen skole. Skolen har om lag 320 elever og 50 ansatte. Skolen deltok i piloten i UiU med satsingsområdet klasseledelse. De fortsatte som deltakere i pulje 1, men denne gangen med satsingsområdet regning. Inneværende skoleår har de vurdering som utviklingsområde. Skolen deltar ikke i den nasjonale satsingen Vurdering for læring (Udir 2010-2017), men bruker nettressurser som støtte i utviklingsarbeidet. Informantene i ledergruppa er rektor og assisterende rektor. Rektor, som vi kaller Svein, er i slutten av 50-årene. Han har lederutdanning tilsvarende rektorutdanningen²⁰, han har over tjue års erfaring som skoleleder og han har vært inspektør og rektor på en annen ungdomsskole tidligere. Svein har vært rektor ved skolen i ni år. Assisterende rektor, Magnus, er i midten av førtiårene. Han har også jobbet ved skolen i en årrekke, først som lærer og de siste seks årene som assisterende rektor. Magnus tok lederutdanning samtidig som vi samlet inn data ved skolen. Det er fire informanter i lærergruppa, to menn og to kvinner. Lærerne har samlet lang fartstid ved skolen og erfaring med de fleste fag. Den ene mannlige læreren har jobbet ved skolen i over førti år og går av med pensjon inneværende år. Den andre mannlige læreren, som også er trinnleder, er i slutten av trettiårene og har jobbet ved skolen i seks år. Den ene kvinnelige læreren er i femtiårene og har jobbet ved skolen i tjuefem år, mens den andre kvinnelige læreren i førtiårene har ti års fartstid ved skolen.

Teamtoppen skole

Den andre skolen i utvalget har vi valgt å kalle for Teamtoppen skole. Den ligger i samme kommune som Visdommen skole og deltok også i piloten i UiU med satsingsområdet klasseledelse. Skolen fortsatte som deltakere i pulje 1, men med satsingsområdet skriving. Inneværende skoleår har skolen flere egne definerte satsingsområder, som vurdering for læring, sosial kompetanse, lesing og skriving og realfag. Skolen har om lag 360 elever og rundt 40 ansatte. Informantene i ledergruppa er nåværende og tidligere rektor. Nåværende rektor, som vi kaller Tore, er i midten av førtiårene. Han har jobbet ved skolen i over tjue år, først som lærer, før han fikk lederoppgaver som utviklingsleder og etter hvert som assisterende rektor, som han har vært de siste ti årene før han høsten 2016 ble tilsatt som

²⁰ Rektorutdanningen er den nasjonale skolelederutdanningen i Norge, som startet opp høsten 2009. Utdanningen tilsvarer 30 studiepoeng og kan inngå i et masterstudie i skoleledelse.

rektor. Tore tok lederutdanning samtidig som vi samlet inn data ved skolen. Tidligere rektor, Synne, som er i midten av sekstiårene, har jobbet ved skolen i om lag førti år, de siste tjue årene som rektor. Synne, som har lederutdanning tilsvarende rektorutdanningen, var rektor i perioden da skolen deltok i UiU og hun var sentral da skolen etablerte sin teamorganisering for over ti år siden. Fordi Synne har førstehånds kjennskap til utviklingsarbeidet ved skolen, var det viktig å få med henne som informant. Informantene i lærergruppa er fire kvinner som alle er i midten av førtiårene. Lærerne har mellom ti og tjue års fartstid ved skolen og de har erfaring med å undervise de fleste fag. Tre av lærerne tilhører det samme teamet. Slik sett ble det liten spredning i erfaring fra flere team da kun to av seks team på skolen var representert i utvalget.

Fyrtårnet skole

Den tredje skolen i utvalget er også en skole på Østlandet, men fra en annen kommune enn de to andre skolene. Fyrtårnet skole kom senere inn i UiU og deltok i pulje 2 med satsingsområdet klasseledelse. Skolen hadde avsluttet puljedeltakelsen om lag et halvt år før våre intervjuer. Inneværende skoleår jobber skolen med å implementere en treårig utviklingsplan som er en forlengelse av UiU. Hovedmålsettingen og innsatsen er rettet mot å øke elevenes motivasjon. Skolen har om lag 400 elever og 50 ansatte. Informantene i ledergruppa er rektor og assisterende rektor. Rektor, som vi kaller Guri, og som har vært rektor ved skolen i seks år, er i midten av femtiårene. Hun har lang erfaring som rektor fra flere skoler og har også formell lederutdanning med en mastergrad i ledelse. Assisterende rektor, Mona, er i begynnelsen av sekstiårene og har utdanning tilsvarende rektorutdanningen. Hun har jobbet ved skolen i en årrekke og har vært assisterende rektor i over tjue år. Det er fem informanter i lærergruppa, to menn og tre kvinner, som samlet har lang fartstid ved skolen og erfaring med de fleste fag. De mannlige lærerne er begge i midten av trettiårene og har jobbet ved skolen i seks år. Den ene kvinnelige læreren, som er rundt førti år, har jobbet ved skolen i femten år. Den andre kvinnelige læreren, som er tidlig i trettiårene, har jobbet ved skolen i fem år. En kvinnelig lærer i sekstiårene har jobbet ved skolen i nærmere tretti år.

3.6.5 Dataanalyse

I analysearbeidet tar vi utgangspunkt i det konstruktivistiske paradigmet (Creswell, 2014; Johannessen mfl., 2016), der det dreier seg om å søke etter meningsinnhold. Forskerne leser

datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå meningen i informantenes erfaringer rundt et fenomen. Analysen tar videre utgangspunkt i Malteruds fire hovedfaser, slik det er gjengitt i Johannessen mfl. (2016). Disse fasene er *helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold, koder, kategorier og begreper, kondensering og sammenfatning*. Vi har hatt en abduktiv tilnærming til analysearbeidet, som kan beskrives som en mellomposisjon mellom deduksjon og induksjon. Thagaard (1998) beskriver kvalitative studier som analyser data deduktivt, og i tillegg gir frihetsgrad til å forstå nye mønstre i empirien, som studier med en abduktiv tilnærming. Analysen har foregått i to faser. Første fase var å få et helhetsinntrykk av empirien der vi tok i bruk et egenutviklet kategori- og kodeskjema som utgangspunkt for arbeidet. Vi tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene og det teoretiske rammeverket og definerte kategoriene *ledelse, profesjonsutvikling og kontekstualisering*. Etter hvert som analysearbeidet gikk fremover erfarte vi at kategoriene ikke var tilstrekkelige og formålstjenlige for å analysere og forstå dataene våre. Et eksempel er kategorien *profesjonsutvikling*, der vi, etter nye analyser, valgte å videreutvikle kategorien og dele den opp i to underkategorier med begrepene *profesjonsutvikling innenfra* og *profesjonsutvikling ovenfra*, begreper som vi hentet fra Dahl mfl. (2016). Ut ifra en abduktiv tilnærming der vi så ytterligere nye mønstre i empirien som vi trengte å forstå, utviklet vi selv kategorien *profesjonsutvikling utenfra*.

Relatert til det første forskningsspørsmålet, som omhandler kjennetegn ved ledelsespraksisen ved skolene, tok vi for oss ledelse utøvd av personer både med og uten formelle lederposisjoner ved hjelp av kategoriene *organisering, distribusjon og kontekstualisering*. En sammenfatning av disse kategoriene ga oss så et bilde av hva som kjennetegner ledelsespraksisen ved disse skolene som vi presenterer i kapittel 4 og som vi drøfter i kapittel 5. Til det andre forskningsspørsmålet, som tar for seg faktorer som er sentrale drivkrefter i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling, endte vi opp med tre kategorier; *profesjonsutvikling innenfra, ovenfra og utenfra*. På tilsvarende vis som med det første forskningsspørsmålet sammenfattes data fra kategoriene i kapittel 4, før de drøftes i kapittel 5.

I første fase av analysearbeidet satte vi inn originaltranskripsjonen, som vi kalte «naturlig enhet» i venstre kolonne i kodeskjemaet. I neste kolonne satte vi en meningsfortetting av innholdet, før de neste kolonnene inneholdt en klassifisering og definisjon av den naturlige enheten i kategorier og koder. I denne prosessen foregår det en stor grad av tolkning og det er vår forståelse og konstruksjon av mening som kommer frem i de tre siste kolonnene i

kodeskjemaet. Nedenfor viser vi kodeskjemaet og et lite utdrag av denne analysefasen. (Se vedlegg nr. 5 for et lengre utdrag av analyse av et lederintervju på Visdommen skole i fase 1)

Naturlig enhet	Meningsfortetting	Kategori	Koder
Magnus: også har det vært et ytre press på og. Altså som har utfordret oss til å tenke mer kollektivt som skole. Vi gjør, altså, foreldre som har barn på ulike trinn, elever på samme trinn som har kanskje to forskjellige lærere, som opplever ulikheter og noe av det er helt greit og noe av det trenger vi å snakke om.	Ytre press fra foreldre. Behov for å fremstå med mer lik og kollektiv praksis tvinger frem endringsprosesser	Profesjonsutvikling	Foreldre Kollektiv praksis Utenfra
Svein: Det er mer naturlig å dele, ja. Fagseksjonsarbeidet som vi har nå fått mer sving på igjen, det oppleves som fornuftig. Det var faktisk også et initiativ fra fagseksjonene, fra lærerne om at vi må jobbe med og friske opp de lokale læreplanene våre, så det ble gjort i stor grad på faktisk på egen motor, i fagseksjonene gjennom..ja, det er vel halvannet år siden vi drev med det. Og det ble samlet, det ble lagd en god struktur på det slik at det lett å finne igjen og hente det opp, også for foreldre. Det er i hvert fall meningen.	Fagseksjonsarbeid på eget initiativ fra lærerne	Profesjonsutvikling	Eierskap Relevans Innenfra

Tabell 1: Eksempel på kodeskjema og analysearbeid i fase 1

Fase to i analysen av disse dataene besto i å kondensere og sammenfatte alt datamateriale. Dette arbeidet besto i å avdekke liknende utsagn i datamaterialet og å finne mønstre og sammenhenger i de forskjellige kategoriene. Analysearbeidet ga oss et godt utgangspunkt for å drøfte sentrale funn i lys av eksisterende forskning og teori (Johannessen mfl., 2016). Vi legger ved et eksempel på hvordan vi gjorde dette relatert til det andre forskningsspørsmålet. Der kondenserte og sammenfattet vi alle naturlige enheter fra alle seks intervjuene under kategoriene profesjonsutvikling innenfra, ovenfra og utenfra slik at vi fikk en samlet oversikt. (Se vedlegg nr. 6 for et lengre utdrag av analysen av forskningsspørsmål 2 i fase 2).

Hvem	Naturlig enhet	Meningsfortetting	Kjernepoeng Spenninger og koder	Kategori
PROFESJONSUTVIKLING OVENFRA				
Fyrtårnet skole, lærere	Det handler vel om å heve det faglige nivået blant elever til sjuende og sist gjennom å profesjonalisere oss lærere. Synes også det er litt ensretta kanskje, men det er vel ikke akkurat det du stilte om nå men jeg føler at vi litt blir dytta inn i samme malen alle sammen, det er sånt som jeg reagerer på det med da	Oppfatter at UiU handler om en lærerprofesjonalisering og en forventning om å øke elevenes faglige nivå. Bekymring for ensretting av lærerprofesjonen	Autonomi Spenning individ kollektiv	Profesjonsutvikling ovenfra

Fyrtårnet skole, ledere	Ja for når Ungdomstrinn i utvikling kom så tenkte jeg at dette er jo ikke noe prosjekt, dette er jo å innføre en mer systematisk måte å jobbe med forbedringsarbeid på.	UiU ikke prosjekt, men en arbeidsmåte som skal etableres og vare.	Rektors forståelse og oversetting.	Profesjonsutvikling ovenfra
-------------------------	---	---	------------------------------------	-----------------------------

Tabell 2: Eksempel på analysearbeid i fase 2

Etter analysearbeidet ble materialet ytterligere sammenfattet og kondensert til den formen vi presenterer data fra skolene på i kapittel 4. Det er samspeilet mellom disse kategoriene vi tenker kan si oss noe om profesjonsutviklingen på disse skolene når de har jobbet med skolebasert kompetanseutvikling gjennom deltakelse i UiU. Dataene vi analyserer kan plasseres i flere av disse kategoriene, og i praksis opplever vi at kategoriene går naturlig inn i hverandre. Kategoriene som ble utformet på grunnlag av analysen fungerer kun som, og må forstås som, et analytisk rammeverk og som et hjelpemiddel for senere drøfting. Det kan være flytende overganger mellom dem, men vi har måttet ta valg for å få en god struktur.

3.7 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om troverdighet, der følgende spørsmål er viktig å reflektere rundt: Hvor «sanne» er våre konklusjoner og tolkninger av forskningen, og hvorfor skal andre stole på våre forskningsfunn? Hvilke trusler kan vi se i forhold til validiteten på forskningen og hvordan kan vi håndtere og møte disse truslene for å øke validiteten? Hvilke andre plausible forklaringer kan forskningsfunnene ha, og hvordan påvirker det våre konklusjoner? I kvalitativ forskning beskrives to hovedtrusler, «*researchers bias*» og «*reactivity*» i forhold til å ha høy validitet på forskningen (Maxwell 2013). Den første hovedtrusselen, «*researchers bias*», kan oversettes med forskerens forutinntatthet og preferanser og må forstås som hvordan våre preferanser og forutinntatthet påvirker våre konklusjoner og hva slags data vi velger å legge vekt på. I studien vår vil en validitetstrussel bestå av at vi begge to er aktører i satsingen UiU; den ene som høgskolelektor og den andre som utviklingsveileder. I tillegg har vi begge erfaringer fra lærerrollen, rektorrollen og skoleeierrollen. Dette gjør at vi kjenner både praksisfeltet og satsingen svært godt, og vi kan være forutinntatt i forhold til hva vi forventer å høre. For å redusere bias i forskningen, måtte vi arbeide bevisst under intervjuene slik at informantene fikk mulighet til å legge fram sine meninger uten forvrengninger (Maxwell, 2013). Et annet moment som kan redusere bias er å la lesere og mottakere av forskningen selv få mulighet til kritisk og selvstendig å vurdere prosessen vi som forskere har utviklet, og at vi ikke skjuler noe i forskningsdesignet, analysene eller i konklusjonene våre (Johannessen mfl., 2016). Dette gjøres ved at forskningsarbeidet blir transparent, der vi

grundig beskriver og dokumenterer forskningsprosessen (Postholm, 2010). Dette arbeidet vil også være med på å styrke undersøkelsens reliabilitet, eller pålitelighet. Metod delen i oppgaven, der vi også viser til diverse vedlegg for ytterligere innsikt, har transparens som ambisjon.

Den andre hovedtrusselen, «*reactivity*», handler om samspillet mellom forskerne og intervjuobjektet. I hvilken grad vil vi i kraft av å være deltakere i intervjuet påvirke hva intervjuobjektet sier og legger vekt på? Det vil ikke være mulig å fjerne denne trusselen helt, men som forskere må vi forstå hva dette dreier seg om og bruke situasjonen på en produktiv måte (Maxwell, 2013). Dette aspektet er særlig relevant for vår studie da Are, gjennom arbeidet som utviklingsveileder, har samarbeidet med ledergruppene på alle tre skolene. Vi har vært opptatt av i hvilken grad dette påvirker utsagn som ledelsen ved disse skolene kommer med. Vil det for eksempel være andre agendaer i spill som et ønske om å fremstille arbeidet som mer positivt enn hva som er reelt i forhold til bekymringer for eget omdømme? Denne trusselen vil i mindre grad gjelde lærerne, da de ikke på samme måte har vært involvert i samarbeidet og ikke kjenner til relasjonene mellom utviklingsveileder Are og ledelsen ved skolene. Denne situasjonen gir oss samtidig muligheten til å validere funnene ved å sammenlikne og speile svarene fra lærerne og ledere fra den samme skolen. Graden av samsvar i funnene mellom disse gruppene vil inngå i en vurdering av studiens validitet. Dette momentet kaller Maxwell (2013) for å lete etter motstridende funn.

«*Researcher bias*» og «*reactivity*» er to aspekter ved forskningsdesignet som påvirker validiteten på arbeidet vårt. Begge er nærmest uunngåelige, men det er viktig at vi som forskere kjenner til disse aspektene og jobber for å redusere truslene, samt at vi reflekterer over fenomenet og gjør eventuelle lesere klar over dette (Maxwell, 2013). Både «*reactivity*» og «*researchers bias*» er vanskelig å kontrollere, men å være bevisst fenomenene gjennom hele prosessen, fra vi som forskere lager spørsmålene, til vi er i dialog med informantene og til tekstene blir transkribert og analysert, kan bidra til å redusere påvirkningen slike aspekter har på selve studien.

3.8 Vurdering av studiens validitet og reliabilitet

Når vi evaluerer studiens validitet og reliabilitet, støtter vi oss til Johannesen mfl. (2016) som viser til Guba og Lincoln (1985; 1989²¹), der det presiseres at kvalitative studier må vurderes på en annen måte enn kvantitative undersøkelser, og de opererer med begrepene *pålitelighet*, *troverdighet*, *overførbarhet* og *overenstemmelse*.

Pålitelighet knyttes til reliabilitetsbegrepet og handler om hvor gyldig det empiriske materialet er. Hvilke data er brukt og hvordan er de brukt og bearbeidet? Vi vurderer at vår beskrivelse av forskningskonteksten med fyldige casebeskrivelser og en omfattende presentasjon av datamaterialet, samt en åpen og detaljert beskrivelse av forskningsprosessen (jf. kapittel 3 og 4) er med på å styrke studiens reliabilitet. En annen styrke ved studien er at vi har kryssjekket analysen og kodingen vår i flere omganger (jf. Maxwell, 2013). Dette innebærer at vi begge to har kategorisert og kodet transkripsjonene, noe som kan sies å være en god sjekklister hva gjelder reliabilitet.

Troverdighet knytter seg til spørsmål om studiens indre validitet og dreier seg i denne sammenheng om i hvilken grad framgangsmåter og funn reflekterer formålet med studien og om funnene representerer virkeligheten (Johannesen mfl., 2016). Vår studie kan sies å være et «øyeblikksbilde» av hvordan utvalgte lærere og ledere som deltok som informanter i et gruppeintervju har opplevd skolens arbeid med skolebasert kompetanseutvikling i UiU. Faktorer som gruppedynamikk, reactivity og researcher bias, og at de utvalgte informantene ikke nødvendigvis gjenspeiler det øvrige personalets meninger kan påvirke våre funn og konklusjoner. Det er ikke gitt at vår fremstilling av skolens utvikling og praksis, eller fremstilling av ledelsen, er noe alle lærere ved skolen vil si seg enig i. De ville kanskje også ha trukket frem andre sider og aspekter ved skolens ledelse og reflektert omkring utvikling både i positiv og negativ forstand, og dermed bidratt med nyanser som ikke har kommet fram i vårt materiale. På Teamtoppen skole hadde vi for eksempel lite spredning blant informantene da tre av fire lærere tilhørte det samme teamet. I hvilken grad deres synspunkter samsvarer med resten av personalet vet vi ikke, men vi fant stor grad av samsvar med synspunktene til den fjerde på gruppen, samt mellom lederne og lærerne. Som forskere har vi selv kanskje ikke heller klart å fri oss fra researchers bias. Kanskje vi får fram et bilde av det vi ønsker å høre, siden vi som forfattere av denne teksten også har et så sterkt eierforhold til satsingen vi studerer? Kan det være slik at vi har fokusert på skolebasert kompetanseutvikling

²¹ Referert til i Johannesen mfl. (2016)

og deltakelse i UiU som noe som har vært utelukkende positivt for skolene, og dermed blitt litt blind for de negative sidene? Vi har forsøkt å være oss bevisst disse aspektene ved å prøve å være så åpne og transparente som mulig i forskningsprosessen, men slike aspekter kan likevel influere analyse og konklusjoner. Johannessen mfl. (2016) anbefaler metodetriangulering som en mulig vei for å øke sannsynligheten for at forskningen frambringer troverdige resultater. Metodetriangulering vil si at forskerne bruker ulike metoder i innsamlingen av data. En svakhet i vår studie er at vi kun har intervju som metode. Vi gjennomførte og bearbeidet riktignok en kvantitativ spørreundersøkelse til informanter på to av skolene, men dette materialet har primært vært brukt i forarbeidet til studien. I tillegg til intervjuene kunne vi ha gjennomført en dokumentanalyse av kommunale styringsdokumenter, strategiske planer for skolesektoren eller skolenes utviklingsplaner. Vi kunne også lagt til rette for observasjoner av utviklingstid og fellestid styrt av rektor, eller observasjoner av andre samarbeidsmøter for å studere aktørene i praksis. I forbindelse med teorigjennomgangen, har vi riktignok studert styringsdokumenter som ligger til grunn for UiU-satsingen, men andre datainnsamlingsmetoder har vi ikke gjort. Metodetriangulering kan imidlertid også bety at forskere henter data fra flere kontekster (jf. Johannessen mfl., 2016). Vi har samlet data fra skoleledere og lærere på tre forskjellige skoler. Dette kan ha bidratt til å styrke troverdigheten da vi finner en stor grad av samsvar i funn mellom lærere og ledere ved disse skolene.

Overførbarhet knytter seg til spørsmål om ekstern validitet. Kan våre funn og konklusjoner overføres og være gyldige i andre kontekster? Overførbarhet dreier seg om hvorvidt forskerne lykkes i å etablere beskrivelser, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det feltet som studeres (Johannessen mfl., 2016). For å vurdere overførbarheten i vår studie kan vi se studiens funn og konklusjoner i sammenheng med begrepene overenstemmelse eller bekreftbarhet, noe som tilsvarende objektivitetskriteriet i kvantitativ forskning. Kan vi sannsynliggjøre at funn og konklusjoner er et resultat av selve forskningen og ikke våre subjektive holdninger og preferanser? En måte å vurdere dette på er å vise i hvilken grad våre funn kan bekreftes av annen tilsvarende forskning. Flere av våre funn samsvarer med eksisterende forskning og evaluering av UiU-satsingen, som for eksempel funn knyttet til et distribuert perspektiv på ledelse, suksesskriterier og utfordringer i samarbeid med UH-miljøer og spenningsforholdet mellom drift og utvikling. Dette er også funn i studier av piloteringen av UiU, studier av de første puljene i UiU (Postholm mfl., 2017), og funn i rapportene fra pulje 1, 2 og 3 utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (Udir,

2014-2017²²). På bakgrunn av denne sammenlikningen kan våre funn og konklusjoner ha relevans for andre kontekster som handler om organisasjonsutvikling i skoler, der de kan brukes som et grunnlag eller utgangspunkt for videre diskusjoner og forskning om hvordan vi kan utvikle kvalitet på arbeidet med profesjonsutvikling i profesjonsfelleskap i skolen.

²² <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/indikatorrapporter---ungdomstrinn-i-utvikling/>

4 Empiriske funn

I dette kapittelet presenterer vi empiriske funn fra hver av de tre skolene som vi har foretatt undersøkelser ved. Vi legger fram data om skolene og viser hvordan de har organisert utviklingsarbeidet, vi presenterer data som beskriver ledelsespraksis på flere nivåer og data som beskriver skolenes arbeid med skolebasert kompetanseutvikling. Empirien skal belyse problemstilling og forskningsspørsmål, og få frem sentrale funn, der spenninger og utfordringer i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling blir synlig. Det empiriske materialet danner i neste omgang grunnlag for analyse og drøfting i kapittel 5. I kapittel 3 presenterte vi skolene og informantene våre kort. I det følgende beskriver vi skolene nærmere, der vi underbygger presentasjonen med sitater fra intervjuene med skoleledere og lærere ved de tre skolene.

4.1 Visdommen skole

4.1.1 Om skolen og organisering av utviklingsarbeidet

Visdommen skole kom med i piloten i UiU høsten 2012 med satsingsområdet klasseledelse, før de høsten 2013 gikk videre i pulje 1 med satsingsområdet regning. Skolen etablerte et samarbeid med et høgskolemiljø og organiserte arbeidet i lærergrupper på tvers i kollegiet, der hver gruppe ble ledet av en lærer som fikk ansvar for å lede møtene. Høgskolen leverte såkalte modulhefter om klasseledelse og regning samtidig som de foreleste over tematikken, samt at de hadde egne veiledningsøkter med lærergruppene. Modulheftene hadde form av konsentrerte fagtekster med tilhørende refleksjonsoppgaver. Høgskolen leverte også i dialog med rektor en ganske detaljert fremdriftsplan med oppgaver som skulle løses til gitte frister, og innlevering av refleksjonsnotater basert på observasjon av praksis som grunnlag for veiledningsøkter. Skolen organiserte arbeidet relativt likt i både piloten og i pulje 1, men opplevde utfordringer med å føle like stor relevans for hele kollegiet i arbeidet med regning som grunnleggende ferdighet sammenlignet med arbeidet med klasseledelse. I tillegg opplevde skolen en annen tilnærming til samarbeidet fra høgskolen i pulje 1 og det påvirket ifølge både ledere og lærere både prosessen og læringsutbyttet i kollegiet.

Skolen har tradisjonelt vært preget av en sterk individuell lærerautonomi med et relativt tradisjonelt og konservativt syn på lærersamarbeid og arbeidstidsbestemmelser, men både ledere og lærere opplever at de er en skole som er i en kulturendringsprosess på vei mot en mer kollektivt orientert og samarbeidende skole. Rektor Svein forteller at dette er en

prosess som skolebasert kompetanseutvikling har hjulpet dem med, og at deltakelsen i UiU har gitt dem et «grep» på det å drive skolebasert utviklingsarbeid:

Nå er det i mye større grad fokus på det kollektive, og utviklingen fra å gå fra et veldig individbasert fokus, der læreren er den viktigste personen på skolen, til å gå til et mer kollektivt fokus, det er en prosess som skolebasert kompetanseutvikling har hjulpet oss å drive videre.

4.1.2 Ledelsespraksis

Rektor Svein forteller at han har hatt fokus på å bygge «et større lag» med lærere som blir involvert og ansvarliggjort i større grad enn tidligere. Dette har ført til at Svein opplever at han nå, som en svært erfaren rektor, har endret lederatferd. Han forteller at han har gitt trinnlederne større ansvar ved at de er mer involvert og «drar» viktige prosesser i kollegiet. Han roser trinnlederne: «Jeg synes det er veldig flott å se hvordan det å gi ansvar, det blir tatt og det blir forvaltet på en måte som gir legitimitet hos de andre lærerne. Og da tenker jeg at jeg kan drive ledelse gjennom andre, og det er jo strålende!» Svein forteller videre at han i langt større grad enn før involverer og ansvarliggjør flere lærere til å ta medansvar for viktige utviklingsprosesser. Dette bekreftes også fra en lærer som viser til erfaringer med skolens arbeid med «vurdering for læring»:

Ja, jeg synes ansvaret er mer delegert nå, det kommer ikke bare fra ledelsen. Det er mer sånn at trinnlederne har fått ansvar for litt mer ... For mange er det veldig viktig, det blir nærmere, trinnlederne sitter jo med de samme tankene og erfaringene som vi har.

En annen lærer, som er trinnleder, følger opp og forteller at det er han, som sammen med en annen trinnleder, leder prosjektet de nå er inne i. Han forklarer at i satsingsområdet de nå jobber med, så er det trinnlederne som går igjennom materialet og bestemmer hva som skal ha fokus og hva som er relevant for skolen. Dette blir gjort før det blir presentert for lærerne, og før det blir gjennomgått og godkjent av rektor. Rektor Svein trekker fram viktigheten av å bruke ressursene på skolen på best mulig måte. Han viser til at den ansvarliggjøringen som de har startet nå, på grunn av skolebasert kompetanseutvikling, er en drivkraft. Svein framhever nettopp den skolebaserte utviklingsstrategien som en viktig driver i det pedagogiske arbeidet på skolen:

Skolebasert kompetanseutvikling handler jo faktisk om å få tak i de ressursene som finnes på skolen, fremfor å gå ut hente en eller annen guru som kommer og forteller oss hvordan vi skal gjøre det!

Rektor Svein er opptatt av god organisering og bruk av fellestid. Han viser til at skolen er i en prosess med aktivisering og ansvarliggjøring av lærere gjennom bruk av lærende møter og lærergrupper, og han framhever gevinsten med lærende møter hvor alle er forberedt og godt informert om hva som skal skje i utviklingstida. I lærergruppene er det flere lærere som har fått prøve seg som ledere, og her framhever rektor tillit mellom lærere og legitimiteten som er knyttet til det fagdidaktiske arbeidet. Lærerne legger også vekt på dette og fremhever at legitimiteten særlig gjør seg gjeldende i arbeid med fagene. Assisterende rektor, Magnus, understreker dette poenget, og knytter samtidig legitimitet til egen kompetanse som skoleleder:

Det handler lite grann om bevisstgjøring av meg som skoleleder, at også jeg utøver et fag. Norskklæringen kan norskfaget sitt bedre enn meg, mattelæreren kan matte. Jeg kan kanskje noe om skoleledelse som ikke de andre kan, og på denne måten får vi legitimitet på forskjellige områder.

Rektor Svein utdyper dette og beskriver hvordan han retter blikket innover i egen organisasjon i arbeidet med å utvikle en mer kollektivt orientert skole:

Å anerkjenne den kompetansen som faktisk finns på huset, men også erkjenne at strekket i laget antakeligvis er større innad i skolen enn det er skolene i mellom. ... Vi må si det og faktisk kunne peke på det og vise det, og skape en legitimitet for å drive utviklingsarbeid.

Svein legger til at det nødvendigvis ikke er for det teamet som virkelig får ting til at skolen driver utviklingsarbeid, men at målet er at «alle sammen skal få det til».

4.1.3 Arbeid med skolebasert kompetanseutvikling

Begge skolelederne ved Visdommen skole snakker om lærerne som «sin klasse» som de har ansvaret for «å dra i mest mulig grad framover», ved blant annet å sette av tid og forme og organisere utviklingsarbeidet slik at det føles relevant og viktig for lærerne. Dette kommer til uttrykk i omtale av kvaliteten på lærersamarbeidet. En lærer sier:

Vi samarbeider best når flest mulig er engasjert i samme tema og når noe oppleves nyttig ... eller når et tema kommer på trinnmøte og alle sammen har en mening om det, da fungerer det godt og vi nærmer oss et eller annet som blir bra.

Som en sterk drivkraft og motivasjon for å endre samarbeidskulturen på skolen, trekker rektor Svein fram foreldrene. Han opplever skolen som mye mer transparent enn tidligere og bruker metaforen «*ytre detektiv*» når han utdyper foreldrenes rolle i skoleutviklingen.

Foreldrene med elever på forskjellige trinn på skolen har uttrykt til lærere og ledere at skolen

har forskjellig praksis og at mye oppleves som ulikt på skolen. Svein sier at foreldrene ser at praksisen er sprikende og dette har bidratt til at personalet nå jobber mer kollektivt sammen. Begge skolelederne forteller at dette er en prosess, og at de er i startgropen. Svein utdyper; «Hadde vi hatt en type samarbeid som var mer kollektivt, så hadde vi ikke sett det bildet som elevene rapporterer gjennom elevundersøkelsen og foreldrene rapporterer om nå.» Lærerne støtter ledelsen og sier at det å få til en mer kollektiv og lik praksis er et pågående arbeid. En lærer bringer inn omdømmebygging i denne sammenhengen og sier at et godt omdømme er viktig og at det handler mye om hvordan skolen blir opplevd utenfra av foreldre.

Når det gjelder samarbeidet med UH-sektoren som er en sentral del av UIU-satsingen, er både lærerne og skolelederne opptatt av at samarbeidet og opplegget må være godt strukturert og fremstå som grundig og profesjonelt. Skolen opplevde to forskjellige tilnærminger til arbeidet da de jobbet med henholdsvis klasseledelse og med regning. Svein og Magnus beskriver arbeidet med regning som et arbeid som «ikke gikk rett frem», men som de allikevel lærte mye av. De forventet en relativt lik struktur og innhold som for klasseledelse, og beskriver at det var utfordrende å finne en form som fungerte for skolen, men at de nærmet seg tilslutt. Svein uttrykker det slik:

Det var noe med at metodikken var veldig godt gjennomarbeidet i klasseledelsesprosjektet. Vi hadde gode modultekster å jobbe med, vi hadde tydelige oppgaver, vi hadde en tydelig plan.

En lærer sammenlikner arbeidet som ble gjort med temaet klasseledelse med det pågående utviklingsarbeidet med vurdering, og trekker frem betydningen av refleksjon over praksis og at utviklingsarbeidet føles relevant. Læreren beskriver arbeidet med oppgaver på egenhånd for så å drøfte og reflektere sammen med andre lærere som viktige kunnskapskilder med muligheter for læring og utvikling. En annen lærer uttaler:

Klasseledelse, det var veldig proft, det var med høgskolen, og det var et veldig fast opplegg, men i regning i alle fag så skulle vi liksom finne veien selv ved hjelp av de to fra høgskolen, men det ble ikke en sånn veldig driv.

Både lederne og lærerne trekker fram observasjon av praksis som en viktig arbeidsform i skolebasert kompetanseutvikling. Skolelederne uttrykker at observasjon har vært viktig og har hatt betydning for profesjonsutviklingen. En lærer sier:

Observasjon av hverandre, det er vel det som har vært veldig bra og som vi burde gjøre mer av. Det kan jo være litt skummelt, men i disse prosjektene så ble det en naturlig del å få en tilbakemelding, og det synes jeg var veldig ålreit.

Skolen har også hatt god erfaring med å trekke inn lærere fra andre skoler for å fortelle om sin praksis. Svein synes det har vært spennende «å kikke inn i andres praksis og se hvordan de jobber» og uttrykker at det å bruke lærere til å fortelle andre lærere om praksis og utfordringer har en stor verdi for profesjonsutviklingen. På spørsmål om hva som kan være en mulig trussel for videre arbeid med utviklingen av en mer kollektivt orientert skole trekker både skoleledelsen og lærerne fram betydningen av tid. En lærer sier:

Det som er viktig er å sette av nok tid, noen ganger føler vi at vi ikke får den tida vi trenger til å virkelig jobbe godt med de forskjellige oppgavene, og så føler vi vel mange ganger sånn i etterkant at det ikke ender i noe. Og så avslutter vi det uten liksom å få gjort det ordentlig til slutt.

En annen lærer uttrykker at hun opplever dreiningen fra et individuelt perspektiv til et mer kollektivt perspektiv som positivt, men oppgir samtidig at hun er redd for at denne dreiningen kan gå utover planleggingen av timene og dermed ut over elevene:

Men det jeg er litt redd for er at det ikke blir tid til den individuelle biten også, for den synes jeg er kjempeviktig. Det er jo så mye nå at jeg får litt for liten tid mange ganger til å forberede den timen jeg skal ha. Vi må ikke miste tida som skal til for å lage den gode timen til elevene.

Rektor Svein er tydelig på at tid er en stor utfordring i forhold til å ha gode rammebetingelser for å utvikle en mer kollektivt orientert skole. Han uttrykker at det å jobbe mot en mer kollektiv praksis tvinger fram at både ledere og lærere må tenke annerledes rundt tidsbruk.

Assisterende rektor, Magnus, utdyper:

Det er jo klart at tid er en komponent i dette her, dette med arbeidstid ... i det hele tatt så har det vært jobbet mye med å utfordre arbeidstida de senere årene ... for nettopp å skaffe mer rom til samarbeid og kollektiv tenkning. Og det skjer vel en sakte kulturendring på dette her.

4.2 Teamtoppen skole

4.2.1 Om skolen og organisering av utviklingsarbeidet

Teamtoppen skole har vært teamorganisert gjennom en årrekke og skolen er preget av stor stabilitet og lang erfaring i både ledelsen og i lærerkollegiet. Skolen hadde samme inngang til piloten som Visdommen skole og jobbet også med klasseledelse etter samme lest og med det samme høgskolemiljøet. I tillegg jobbet de med skriving i alle fag. Teamtoppen skole valgte imidlertid å organisere arbeidet gjennom teamene. De etablerte ikke lærergrupper på tvers i lærerkollegiet, men brukte de etablerte strukturene hvor teamlederne fikk ansvar for å lede

det daglige arbeidet. Dette begrunnet tidligere rektor Synne med at skolen har vært teamorganisert i mange år;

Alt vi har gjort er bygd på teamene ... vi har inntrykk av at det lærerne ikke gjør i team, det får de ikke samme effekten av ... Så jeg tror at dette her med teamet, det er vårt viktigste verktøy.

4.2.2 Ledelsespraksis

Den nytilsatte rektoren, Tore, er på samme måte som tidligere rektor Synne opptatt av teammodellen: «Team er på en måte organisasjonskjennemerket vårt. Alt vi gjør er organisert gjennom team, og det er det som er den skolebaserte kompetanseutviklingsmodellen vår.»

Skolebasert kompetanseutvikling på denne skolen handler dermed om kompetanseutvikling på teamene. Teamene er de samme over tre år, kun med små utskiftninger, og både praktiske oppgaver, som drift og elevsaker, og faglig utvikling skjer på team. Som forberedelse til arbeid i teamene, skjer arbeidet med skoleutvikling først gjennom arbeid i ulike ressursgrupper. I disse ressursgruppene sitter det representanter fra hvert team og en fra ledelsen. Ressursgruppene har jevnlig møter hvor satsingsområdene diskuteres og strategi for arbeid i teamene legges, og representantene i ressursgruppa er ansvarlige for at nettopp deres satsingsområde blir gjennomført i teamene.

Det kommer tydelig fram både hos lærere og ledere at teamene er skolens viktigste verktøy. Synne beskriver det hun omtaler som «teammandatet» som det viktigste styringsdokumentet skolelederne har: «Teammandatet er det som vi som skoleledere gir teamet i oppdrag å jobbe med. Teamet skal bidra til at skolens mål blir oppfylt.» Når vi etterspør ledelsen av disse teamene, fremhever Synne teamlederen og ansvarliggjøring av teamene. Alle team har en teamleder, og alle team setter opp en teamkontrakt hvor alle målene og oppgavene på teamet blir definert og fordelt. Gjennom denne teamkontrakten blir lærerne ansvarliggjort overfor målene og arbeidsoppgavene som skal gjennomføres. Rektor Tore bekrefter dette og understreker hvordan teammandatet utarbeides av teamet og ledelsen i fellesskap, og at teammandatet styrer hverdagen for lærerne på alle områder:

Det er teamet som har ansvaret for teamets trivsel og resultater, og det at lærerne lærer av hverandre på teamet, at de trives med hverandre, at det er godt arbeidsmiljø og at de faktisk når de resultatene som de har satt seg.

Lærerne opplever skoleledelsen som tydelig og at de er tett på teamene gjennom oppfølging av teammandatet. Lærerne forteller at det er ledelsen som er «teameiere» og at ledelsen jobber tett sammen med teamene, spesielt i arbeidet rundt godkjenning og oppfølging av mål

og arbeidsoppgaver i teammandatet. På spørsmål til ledelsen om oppfølging av teamene forteller Tore at ledelsen har hatt felles møter med teamlederne, der de har diskutert teammandat og gjennomgått hva skolen legger i begrepet team: «Vi har snakket om hva et godt team er, og hva som kjennetegner det å jobbe godt sammen i team.»

4.2.3 Arbeid med skolebasert kompetanseutvikling

Teamsamarbeid og teamet står sterkt på Teamtoppen skole, og dette er en arbeidsform som de har holdt på med i mange år. Det var derfor interessant å spørre lærerne om arbeid med skolebasert kompetanseutvikling oppleves som en annen måte å drive skoleutvikling på enn tidligere, og lærerne var samstemte på at de mente det var en forskjell. Forskjellene de beskrev gikk ut på at de opplevde å bli mer aktivisert og ansvarliggjort, særlig gjennom forpliktelsen til å prøve ut noe i klasserommet og faktisk gjøre noe. En lærer uttalte:

Skal det bli en endring, så må du endre praksisen din, og ingen endrer praksis hvis man sitter og er bedagelig og har det behagelig og ikke må!

En annen lærer trekker fram at skolebasert kompetanseutvikling både utfordrer og stiller krav til lærerne gjennom at de får oppgaver som de må løse på egenhånd, for deretter å diskutere i teamet og ta det videre inn i egen praksis. I intervjuet med lærerne trekker de fram samarbeidet med høgskolemiljøet og hvordan skolen jobbet med modultekster og implementering av endringer i egen undervisning relatert til klasseledelse. En av lærerne understreker at samarbeidet med høgskolen var en positiv drivkraft i utviklingsarbeidet, og peker på en god systematikk og struktur som et av suksesskriteriene:

Det var veldig ryddig altså. Det var satt opp sånn, her er plenum, dette her skal gjøres på team, så er det veiledning, og så sendte vi på mail til veilederen. ... Så det var veldig systematisk i forhold til mye annet vi har gjort før.

Lærerne på skolen understreker at utviklingsarbeidet må ha en klar relevans til undervisning og praksis for at utvikling faktisk skal skje. En lærer sier det slik: «Det handler nok mye om vår følelse av matnyttigheten og hvis den er sterk nok, så tror jeg liksom vi tar det med oss.»

Synne trekker også frem de samme positive erfaringene med god systematikk og struktur, men hun viser også til en viss uenighet og diskusjon skolen hadde med høgskolemiljøet om organisering av lærergrupper. Arbeidet med klasseledelse og skriving ble gjennomført på de fast etablerte teamene i tråd med hvordan skolen driver skoleutvikling. Synne forteller at

høgskolemiljøet var betenkt over denne arbeidsformen i forhold til blant annet spredningseffekt i kollegiet. De anbefalte heller blandede lærergrupper på tvers i kollegiet. Synne trekker også frem betydningen av refleksjon over praksis og at det blir satt av godt med tid til slike aktiviteter:

Da vi fikk satt av tid til refleksjon var det veldig ofte at lærerne kom tilbake og syns at det hadde vært veldig ålreit, for det var så sjelden at de hadde tid til å reflektere. Så dette her med at det ble satt på programmet, det tror jeg er viktig, for du må rydde plass - hvis ikke så tar drifta deg, vet du.

En lærer trekker frem betydningen av at hele skolen jobber med de samme utviklingsområdene i skolebasert kompetanseutvikling og at dette oppleves som en ny måte å drive skoleutvikling på. Hun trekker spesielt fram skriving i alle fag, og sier at dersom skolen ikke hadde brukt den skolebaserte kompetanseutviklingsmodellen på dette arbeidet, så ville det fort blitt norsklærerens ansvar. En annen lærer trekker frem at flere lærere nå har fått et mer felles språk og felles begreper. I neste omgang problematiserer læreren det samme poenget: «Men jeg tror at i den ubevisste praksisen, selv om vi har fått de pedagogiske begrepene ... Du er ikke i den sjargongen i hverdagen.»

Rektor Tore forteller hvordan ledelsen har jobbet med å trekke frem hva forskning sier og betydningen av forskningsbasert praksis, men hvordan dette også må balanseres slik at det ikke «renner over» for enkelte. Tore siterer en lærer på skolen som uttrykte hva han mente om forskning og hvordan forskning eventuelt skulle påvirke lærerens praksis i klasserommet etter at skolen hadde vært på et felles foredrag med en sentral skoleforsker:

Vi har jo vært på foredrag med Hattie, og da var det en lærer her som til slutt sa: ‘Jeg gir vel faen i hva Hattie sier!’. Det var jo kompetanse, kompetanse, forskning, forskning, det som virker, det som virker. Det ble et mantra helt til det kokte over for han her, for han hadde vel mer peiling på dette her enn Hattie!»

4.3 Fyrtårnet skole

4.3.1 Om skolen og organisering av utviklingsarbeidet

Den tredje skolen, Fyrtårnet, er lokalisert til en annen kommune enn de to første skolene. På samme måte som Visdommen skole har også denne skolen vært preget av en sterk individuell lærerautonomi med et relativt tradisjonelt syn på lærersamarbeid og arbeidstidsbestemmelser, men både ledere og lærere opplever at de er en skole som er i en kulturendring på vei til en mer kollektiv og samarbeidende skole. Skolen kom inn i UiU i pulje 2 med satsingsområdet klasseledelse. Rektor hadde forberedt satsingen godt slik at lærerne følte at de hadde eierskap til satsingsområdet og at det ikke kom som noen overraskelse. Både lærere og ledere på

denne skolen er samstemte på at de ikke opplever UiU som et enkeltstående prosjekt, men som et ledd i den kontinuerlige skoleutviklingen som samsvarer med arbeidsmåter som allerede er etablert ved skolen. Skolen etablerte et samarbeid med det samme høgskolemiljøet som de to andre skolene i studien, og de organiserte arbeidet i lærergrupper på tvers i kollegiet. Hver gruppe ble ledet av en lærer som fikk ansvar for læringsprosessen på gruppene. Lærergruppelederne hadde regelmessige møter med rektor hvor de fikk føringer for arbeidet, diskuterte status, utfordringer og veien videre. Høgskolen leverte modulhefter om klasseledelse også til denne skolen og holdt forelesninger om tematikken, samt at de hadde egne nettverkssamlinger for lærergruppelederne hvor de gjennomgikk modulene, fikk teoretisk påfyll og delte erfaringer.

4.3.2 Ledelsespraksis

Rektor Guri beskriver tankene sine om hva som er de viktigste områdene hennes som skoleleder:

Det viktigste du gjør som leder er å definere virkeligheten. Man er nødt til å være tydelig på å definere den virkeligheten man skal lede. Og hvis man ikke tar definisjonen på den, så er det noen andre som tar den, og da kan vi ikke lede den.

Guri definerer jobben som rektor til å ha kunnskap om organisasjonen hun leder, hvor skolen er nå, og hva hun trenger å ha kunnskap om som hun kan bruke i fremtiden. «Jobben for en skoleleder er å få disse tingene til å henge sammen,» sier hun. Guri opplever det utfordrende å få med seg alle lærerne til å bli engasjert i skoleutvikling: «Det er en kultur her som i stor grad har ment at skoleledere driver med skoleutvikling, og så får vi andre drive skolen så lenge.» Guri ønsker å bevisstgjøre lærernes syn på læring og vise hvordan dette synet preger skolekulturen. Målet er å endre kulturen i retning av et mer sosiokulturelt læringssyn som hun mener er en forutsetning for å lykkes med måten de jobber med skoleutvikling på:

Kulturen her har vært preget av en litt sånn behavioristisk forståelse. Gi oss et foredrag, så er vi fornøyd ... Så har vi jo pratet om læringssyn da, og jeg har gjentatt om igjen og om igjen; Er vi behaviourister som tror at vi skal formidle ting, eller er vi mer sånn sosio-kulturelle og kognitive som tror at ting kan læres i møter?

Guri forteller oss at det har blitt et slags mantra ved skolen at ingen skal få jobbe i fred: «Hvis du jobber alene så blir du dum! Ingen skal få jobbe i fred som vi sier her, så det vet de.»

Rektor Guri er opptatt av å oversette nasjonale satsinger og kommunale føringer for lærerne, slik at de ser relevansen og mulighetene som ligger i alt som kommer ovenfra av

utviklingsarbeid. Et eksempel på dette er hvordan rektor «tonet ned» UiU ved å si: «Vi må jo ikke tenke at ungdomstrinnet ikke har vært i utvikling før! For det er jo bare en videreføring av det vi gjør.» Som rektor er Guri opptatt av at UiU-satsingen ikke skal oppleves som noe stort prosjekt. Som hun sier: «Det er en måte å jobbe på som er ganske forenlig med måter vi har begynt å jobbe på.» En lærer berømmer rektor for hvordan hun snudde en ikke helt vellykket oppstart av samarbeidet med høyskolen i UiU til noe bra for skolen gjennom oversettelser og tilpasninger:

Rektor kjente nok litt på pulsen vår på hvordan vi hadde reagert på den innledningen og prøvde å tilpasse det videre opplegget til hvordan vi ville ha det. Jeg tror at hun peppet oss litt opp ved å forklare oss at dette ikke skal komme fra henne og fra oven, dette skal vi jobbe med sammen.

Rektor får også ros for sine «lekser» som hun gir til lærerne som er med på å gi retning for utviklingsarbeidet. En lærer sier: «... for det var veldig strengt med de leksene, men jeg liker sånn pisk jeg altså, for meg så er det bra, for nå var det dette som var fokus.» En annen lærer kommenterer følgende: «Rektor har vært streng da! Hun har sagt at 'Fader altså, dere skal lese den leksa!」 Lærerne sier at de føler seg godt ivaretatt av rektor og de andre i skoleledelsen. Rektor har oversatt satsingene til deres praksis og ansvarliggjort hver enkelt lærer. En lærer understreker poenget på følgende måte:

Vi har jo på en måte vært elever som har måttet bidra til vår egen læring og utvikling ... og slik har vi dratt vår egen hverdagspedagogikk inn i skolens utviklingsarbeid og det har blitt relevant.

Lærerne opplever en svært tydelig leder og en av dem trekker fram betydningen av en rektor som er opptatt av skoleutvikling og som har utdanning innen skoleledelse. Men ettersom rektor er så tydelig på krav og forventninger, ønsker lærerne også at hun skal være mer ute sammen med dem og oppleve dem i deres hverdag. Guri understreker at dette er noe hun og assisterende rektor tilstreber å bli bedre på. Rektor vet at lærerne ønsker skolelederne mer ute i klasserommet for å skape mer refleksjon rundt praksis.

4.3.3 Arbeid med skolebasert kompetanseutvikling

På spørsmål om deltakelsen i UiU har hatt betydning for skoleutviklingen på skolen, trekker assisterende rektor Mona frem metodikken. Hun nevner spesielt modultekster med refleksjonsoppgaver som noe nytt og noe som har hatt stor påvirkning på måten de har jobbet på. Rektor Guri støtter dette, og sier at arbeidsmetoden har gjort at de har fått mer struktur og at dette hjelper skolen i å arbeide systematisk med satsingsområdene. Hun mener at arbeidet

med UiU har gitt skoleledelsen et slags «rammeverk» rundt jobbingen med skoleutvikling, men sier samtidig at det ikke oppleves som noen dramatisk endring, fordi «ungdomstrinn i utvikling egentlig er det samme som å fortsette å jobbe med det vi har jobbet med før, bare med noen nye gode verktøy.»

En lærer trekker frem betydningen av samarbeid med høghskolen som en måte å forsterke pågående arbeid på, ved at eksterne foredragsholdere har kommet inn og belyser betydningen av satsingsområder de har jobbet med. Samtidig trekkes det frem betydningen av en sterk kobling til hverdagspraksis og at praksis utvikles gjennom erfaringsdeling og refleksjonsprosesser på tvers i kollegiet kombinert med teoretisk påfyll. Rektor sier det slik:

Så tenker jeg at hvis det er skolebasert kompetanseutvikling, da lærer du mens du løser oppgaver i hverdagen din. At vi får til refleksjonsprosesser på tvers i kollegiet. At det blir arenaer der lærere deler erfaringer, at de hjelper hverandre og bygger kompetanse ved å løse hverdagsutfordringer samtidig som vi får noe teoretisk påfyll.

Fagseksjonsarbeidet har også utviklet seg gjennom bruk av arbeidsformer som for eksempel lærende møter. En av lærerne beskriver utviklingen slik: «Det har skjedd noe i fagseksjonene. De første åra jeg jobba her så var det to saker på møtene, det første var utstyr og det andre var eventuelt, og så gikk vi.» Læreren tar tak i innkallingen han akkurat har skrevet til neste fagseksjonsmøte hvor realfaglærerne skal få besøk fra lærere fra fjorårets 8.trinn for å dele erfaringer om matematikkopplegget. De skal også se en film om praktisk matematikkundervisning og diskutere hvorfor de tenker så tradisjonelt i matematikkundervisningen.

Rektor Guri peker på elementer som sterkere forpliktelser i lærergrupper, utprøving og observasjon, samt det å tørre å se kritisk på seg selv som viktige elementer i profesjonsutviklingen. En lærer understreker dette og beskriver hvordan en arbeidsform i skolebasert kompetanseutvikling som rektor har lagt til rette for, med arbeid i mindre lærergrupper, har bidratt til større grad av ansvarliggjøring, og at det har bidratt til at lærerne har blitt tryggere på hverandre og jobber mer kollektivt i samme retning. En annen lærer utdyper dette og legger til at et viktig element er betydningen av et mer felles språk: «Jeg har følt det litt lettere å kunne sparre litt med andre, fordi vi har snakka litt mer felles språk på disse tinga vi har jobba med.»

En lærer uttrykker utfordringer med å få en aktivitet som observasjon av andres praksis, som er pålagt og organisert ovenfra, til å bli relevant også i den daglige praksisen. Læreren

påpeker at lærere ofte er alene i en undervisningssituasjon, og da kan det oppleves kunstig at en annen lærer er inne i timen bare for å se. Læreren poengterer at prosessen med endring av praksis i utgangspunktet må starte og skje i eget hode og at resultatene må komme på bakgrunn av en refleksjon med seg selv.

Både lærere og ledere ved Fyrtårnet skole er opptatt av ulike møtearenaer i skolen og hvordan de fungerer. Guri er tydelig på at planen er å «fase ut» plenumsmøtene som en arena for kunnskapsutvikling, da hun mener at plenumsmøter ikke inviterer til tilstrekkelig aktivisering og involvering av alle lærerne. Som hun sier: «Det har ikke vært innom hodet på dem engang!» Guri utdyper:

Lærerne sitter egentlig og venter på at det går over så de kan gå tilbake og begynne med ukeplanen. Så den koblinga har vært altfor dårlig. Det er 'ignore' på disse fellesmøtene, ikke noen god arena.

Som alternativ til plenumsmøter vil rektor Guri ha mer gruppearbeid, som hun mener er involverende, aktiviserende og ansvarliggjørende på en helt annen måte. Flere lærere trekker fram at de også liker gruppearbeid bedre enn plenumsmøter, fordi de føler at de deltar bedre i sin egen utvikling og læring i mindre grupper. Imidlertid er det ikke slik at dette nødvendigvis oppleves likt og like positivt av alle. En av lærerne uttrykker at hun savner fellesmøtene og sier at dette er noe som det er blitt mindre av:

Jeg liker noen ganger å sitte på et møte og ta imot informasjon og kunnskapsformidling ... jeg ville veldig gjerne hatt mer av det. Jeg synes at i plenumsmøtene så fikk alle mulighet til å komme til orde for hele forsamlingen, at det på en måte ikke ble kanalisert meninger og luka ut underveis liksom. Det er ikke bare å få uttale seg, man skal også kunne få høre mange stemmer, det er jo snakk om et demokrati.

Selv om hovedinntrykket er at arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling har blitt tatt godt imot og integrert i Fyrtårnets skoles øvrige praksis, kommer det også frem spenninger og utfordringer i forhold til målsettinger i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling og arbeidsformene der. En lærer uttrykker skepsis med bruk av standarder og maler som skal brukes av alle:

Det handler vel om å heve det faglige nivået blant elever til sjuende og sist gjennom å profesjonalisere oss lærere, men jeg synes også det er litt ensretta ... jeg føler at vi litt blir dytta inn i samme malen alle sammen, det er sånt som jeg reagerer på.

Guri setter ord på at hun opplever tid til utviklingsarbeid og balansen mellom drift og utvikling som den største utfordringen i forhold til arbeid med profesjonsutvikling. Hun sier at arbeidstidsbestemmelsene og arbeidsåret til lærerne ikke gir de rammene hun opplever de trenger for å drive med en kvalitativ god utvikling i profesjonsfelleskapet:

Tid er viktig. Overskudd og en fordypning, altså litt over tid, for ellers er det drift og sånn sett er arbeidsåret til lærere etter min mening litt uforenlig med å utvikle oss som en profesjonell organisasjon ... hvis vi skal få til denne profesjonelle utviklingen, så trenger vi mer tid som profesjonsfelleskap.

Guri utdyper disse refleksjonene og eksemplifiserer hvordan skolen arbeider med innhold og tidsbruk på møter. Som rektor er hun opptatt av at skolen skal være en lærende organisasjon og drive skolebasert kompetanseutvikling samtidig som det handler om å få ryddet i hva «man bruker tida til». Guri reflekterer over hva som skal til for å lykkes for at skolen og profesjonsutøverne der skal lære og lære mer: «Jeg tenker at det handler om å holde ut. Ja, for jeg tror ikke at noen prosjekter kommer til å revolusjonere skolen, rett og slett!»

5 Analyse og drøfting

I dette kapittelet analyserer og drøfter vi de empiriske funnene våre i relasjon til det teoretiske rammeverket som vi presenterte i kapittel 2. Analysen og drøftingen er strukturert etter forskningsspørsmålene og kategoriene som ble utviklet i analysemodellen. For forskningsspørsmål 1: *Hva kjennetegner ledelsespraksisen ved disse skolene?* er analysen og drøftingen bygget opp rundt kategoriene organisering, distribusjon og kontekstualisering. For forskningsspørsmål 2: *Hvilke faktorer er sentrale drivkrefter i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling?* er analysen og drøftingen bygget opp rundt kategoriene profesjonsutvikling innenfra, profesjonsutvikling ovenfra og profesjonsutvikling utenfra.

5.1 Hva kjennetegner ledelsespraksisen ved disse skolene?

Framstillingen i det følgende er bygd rundt begrepene organisering, distribusjon og kontekstualisering, der organisering omfatter hvordan ledelsen er organisert på skolen og hvordan ledere legger til rette for lærersamarbeid og refleksjon i kollegiet. Distribusjon handler her om hvordan et distribuert perspektiv på ledelse kommer til uttrykk i skolene, der begreper som myndiggjøring, gjensidig avhengighet og tillit blir drøftet. Kontekstualisering dreier seg om hvordan skolene har foretatt innskriving av utviklingsarbeidene og om koherens. Til sammen viser disse tre begrepene fram kjennetegn ved skolene og de karakteriserer ledelsespraksiser ved Visdommen skole, Teamtoppen skole og Fyrtårnet skole.

5.1.1 Organisering

De tre skolene som vi gjorde våre undersøkelser i, oppleves ved første øyekast som veldig forskjellige. Lederne omtaler sine lederstiler og sine ledelsespraksiser med forskjellige begreper og tilnærminger, men når vi ser nærmere på organiseringen av skolenes ledelsesstrukturer er de ganske like. Alle rektorene har assisterende rektorer som arbeider tett sammen med dem i det daglige arbeidet, og de løser de ulike lederoppgavene på skolene i fellesskap. To av skolene, Teamtoppen og Visdommen, har egne lærere med ansvar for oppfølging av teamene eller trinnene, og Fyrtårnet har lærere som er gruppeledere i lærergrupper. Alle de tre rektorene er opptatte av lærernes læring og utvikling, og dette kommer tydelig fram i måten de legger til rette for lærersamarbeid på, og hvordan de bruker plenumstid. På Teamtoppen skole er det en lang tradisjon for at utviklingsarbeid og lærernes

læring blir tatt hånd om på teamet. Teamtanken er sterk både hos ledelsen og hos lærerne. Lederne uttrykker at det lærerne ikke gjør på team ikke har noen effekt, og at teamorganiseringen er deres skolebaserte utviklingsmodell. På Visdommen skole er det mellomlederne som initierer lærernes læring og kommuniserer utviklingsarbeid. Dette vises gjennom eksempelet der mellomlederne bestemmer progresjonen og definerer innholdet i arbeidet med vurdering for læring. Refleksjonene i kollegiet på Visdommen gjøres i lærergrupper med felles deling til slutt. På Fyrtårnet skole har rektor endret mye på plenumstiden, og de gjennomfører lærende møter med forberedelse, gruppearbeid og refleksjon i nesten all fellestid. Forberedelsene gis ofte som leselekse til lærerne, og i fellestida blir lærerne utfordret og nesten tvunget inn i refleksjon.

DuFour og Marzano (2015) og Wenger (1998) hevder at det er i profesjonelle læringsfellesskap at lærernes læring skjer, i praksisfellesskapet med de andre lærerne på skolen. DuFour og Marzano (2015) viser også til at effektive skoleledere er både styrende og myndiggjørende og organiserer personalet i produktive team som arbeider mot et felles mål med gjensidig avhengighet teammedlemmene imellom. Teamene ledes av en teamleder, og ledelse kan gå på omgang relatert til arbeidsoppgaver og områder teamene jobber med. Profesjonelle læringsfellesskap krever ledelse som gjerne kan organiseres forskjellig på skolene. På Teamtoppen utøves ledelse gjennom teamledere, på Visdommen leder mellomlederne, mens det på Fyrtårnet er rektor selv som leder lærernes utvikling. Selv om organiseringen av profesjonsfellesskapene er ulik, ser utviklingsarbeidet ut til å ha vekstvilkår på alle skolene i vårt materiale. Lærerne på de forskjellige skolene uttrykker at de er fornøyde med hvordan utviklingstida deres er organisert og hvordan arbeidet blir ledet, men peker på utfordringer rundt bruk av tid. På Visdommen skole er rektor tydelig på at det er viktig at de skynder seg langsomt, og at det å bruke tid på utviklingsområdene er en suksessfaktor for at endringsarbeid skal få fotfeste og refleksjoner skal sette seg i organisasjonen. På Fyrtårnet skole uttrykker rektor at hun helst skulle sett at utviklingen gikk fortere. Dette understrekes da en lærer uttrykker: «... rektor er veldig ambisiøs, og har store mål for organisasjonen, men dette kan føre til at det går litt ut over refleksjonen. ... det må jobbes litt med å se oss i hverdagen, med alt det andre vi holder på med også». Det læreren her setter ord på er at en ambisiøs leder som vil mye på kort tid, både er positivt og negativt. Det fører på den ene siden til at lærerne blir tvunget inn i en refleksjon og muligens utvikling, mens det på den andre siden går utover det daglige arbeidet med timeplanlegging og arbeid med elevene, fordi «man bare har den tida man har». I forskningslitteraturen om hvordan organisasjoner lærer og utvikler seg, er forholdet mellom individuell og kollektiv læring sentralt. Irgens (2010, jf.

figur 2) illustrerer hvordan lærerne forholder seg til både drift og utvikling. Hargreaves og Fullan (2012) påpeker viktigheten av de kollektive rommene for at skolen skal utvikle seg og lærerne lære, men Irgens (2010) påpeker at de individuelle rommene også må ta hensyn til for at profesjonsarbeidet skal komme elevene til gode. Dette poenget kommer fram hos læreren på Fyrtårnet skole, når læreren uttrykker at rektor må tas hensyn til lærernes behov for tid til individuelt arbeid samtidig som de skal jobbe kollektivt for å utvikle seg.

Forskjellen mellom skolene kommer fram i hvordan rektorene beskriver sine lederstiler. Både rektor ved Teamtoppen og rektor ved Visdommen bruker sine team- og trinnledere til å drive utviklingsarbeidet, mens det ved Fyrtårnet uttrykkes at det er rektor som setter agendaen og kursen for utviklingen. Dette bringer oss over til hvordan skolene ansvarliggjør og myndiggjør sine mellomledere og lærere gjennom et distribuert perspektiv på ledelse.

5.1.2 Distribusjon

På Fyrtårnet skole har rektor en klar agenda: «Min jobb er å ha kunnskap ... jeg skal vite hva som kommer og ligge i forkant». Rektor Guri formulerer retningen og viser hvordan lærerne skal komme seg til målet blant annet ved å gi dem spesifikke lekser som må leses. En lærer uttrykker at hun føler seg mer ansvarliggjort nå enn tidligere, og at gruppeledernes ansvar i lærerkollegiet bidrar til dette. Et annet element som ser ut til å virke kunnskapsutviklende er innføringen av lærende møter. Selv om rektor styrer skolen og profesjonsutviklingen hos lærerne, delegerer hun ansvar til lærere som er gruppeledere. Hva gruppelederne skal gjøre er det rektor som bestemmer, og dette gjør hun via tett oppfølging og ved å gi klare beskjeder om hva gruppelederne skal formidle til lærerne. På denne måten sørger rektor for at lærerne får tid til samarbeid og refleksjon, noe som videre kan bidra til at lærerne utvikler et mer felles og delt profesjonsspråk (Dysthe, 2001). Rektor har ansvar for å lede skolens samlede arbeid som inkluderer lærernes profesjonelle utvikling (Robinson, 2014, s. 102). Møller og Ottesens (2006), som diskuterer ulike perspektiver på ledelse, problematiserer synet på den individuelle og heroiske lederen som alene er bærer av skolens visjoner og mål. Rektor Guris lederstil kan ses i lys av dette perspektivet. Likevel kan vi gjenfinne elementer av et distribuert perspektiv på ledelse slik Spillane (2006) beskriver det, ved at rektor myndiggjør enkelte lærere som gruppeledere.

Lærersamarbeid trekkes fram på alle skolene som et svært viktig område for profesjonsutvikling. I motsetning til på Fyrtårnet skole, der alt samarbeid ledes av rektor, blir lærersamarbeidet ledet av lærerne på Visdommen skole og på Teamtoppen skole. Ved at flere enn formelle ledere blir involvert i læreres læring, utvikles en form for medskapning rundt samarbeidende aktiviteter som utgjør en støtte i skolens arbeid med profesjonsutvikling (Postholm og Rokkones, 2014, s. 29). På Visdommen skole er ledelsen i en prosess der de ønsker en ledelsespraksis hvor flere bidrar. Rektor uttrykker at om han kan drive ledelse gjennom andre så er det «strålende». Praksisen med å spre og dele ledelse på flere startet med en strategisk form for delegering av oppgaver, der målet var å få en bedre forankring av utviklingsarbeid i kollegiet. Ved at lærere med stor grad av legitimitet tok medansvar, ble flere områder distribuert fra formell ledelse til lærere. Tillit, slik MacBeath (2005) og Spillane (2006) beskriver det, vokser fram som et viktig aspekt ved distribusjonen ved at mellomledere og lærere i andre funksjoner får stadig mer ansvar. I vårt materiale er det tydelig at andre enn rektor tar på seg og håndterer oppgavene som er gitt dem på meget gode måter. På Teamtoppen skole er lederskapet uttrykt nettopp gjennom myndiggjøring, der teamene er ansvarlige for oppgaver som skal løses. Ledelsespraksisen i organisasjonen er med på å forme hvordan ledelsesoppgavene utføres. Skolelederne både på Teamtoppen og på Visdommen følger opp teamenes og lærergruppenes satsingsområder og mål, men det er lærerne selv som leder utviklingen på teamene og som har ansvaret for elevenes skolefaglige utvikling. Vi forstår disse kjennetegnene som gjensidig avhengighet slik Spillane (2006) beskriver det ved at flere lærere er myndiggjort gjennom ledelsesoppgaver.

På alle skolene finner vi elementer av et distribuert perspektiv på ledelse. Dette er synlig både gjennom myndiggjøring av lærere i gruppearbeid og der de har tatt på seg mer formelle ledelsesroller, men det spores også forskjeller på hvordan dette praktiseres. Disse forskjellene kan skape utfordringer dersom skolene ikke er klar over dem eller jobber aktivt for å forhindre at det skapes vanskeligheter. En utfordring handler om den sterke teamorganiseringen på Teamtoppen. Både lærerne og lederne uttrykker at det er på teamene utvikling og læring skjer, men utvikling i det kollektive fellesskapet på skolen finner vi ikke i våre data. Kanskje kan det forekomme at teamene besitter mye taus kunnskap som ikke blir utfordret eller delt i profesjonsfellesskapet på grunn av det vi oppfatter som litt for tette skott mellom teamene. Hvis man som Nonaka og Takeuchi (1995, s. 21) definerer kunnskapsutvikling som evnen hele virksomheten har til å skape kunnskap og spre og innlemme denne kunnskapen i hele organisasjonen, så kan sterk teamorganisering, slik vi ser det på Teamtoppen skole, føre til at kunnskapsutviklingen skjer ulikt eller stopper opp i

teamene. Teamtoppen jobber aktivt for å motvirke dette gjennom at lærerne på teamene sitter i forskjellige faggrupper og utviklingsgrupper på skolen. Gjennom erfaringsdeling på teamene blir den tause kunnskapen gjort eksplisitt gjennom en form for eksternalisering (Nonaka og Takeuchi, 1995).

En annen utfordring handler om den særdeles tydelige lederpraksisen som vi ser på Fyrtårnet, og som kan skape motstand i kollegiet, da arbeidsmetoder og utviklingsarbeid kan oppleves av lærerne som en «ovenfra og ned»- tilnærming ved at rektor initierer og styrer det meste. Postholm og Rokkones (2014, s. 33) forteller om skolekulturer hvor lærerne opplever en pålagt strategi med en «ovenfra og ned»- tilnærming for å maksimalisere lærernes læring. Slike strategier kan ha kontraproduktiv effekt og føre til en negativ holdning til selve læringsprosessen. Rektor ved Fyrtårnet skole søker å motvirke eventuelle negative holdninger til læring gjennom at hun tar signalene som kommer fra kollegene på alvor. Rektor tar lærerne med på evalueringer og endringsarbeid, som i eksempelet der en av lærerne berømmer rektor for hvordan hun klarte å snu den noe trøblete inngangen til UiU-satsingen ved skolen ved bedre å tilpasse innholdet til skolens mål og utviklingsområder. Dette viser at rektors translasjonskompetanse er sterk, noe som også framheves av assisterende rektor. Rektor selv er også veldig opptatt av oversetterkompetanse, (jf. Røvik, 2007). Hun snakker mye om betydningen av å gjøre nasjonale satsinger til skolens egne ved å gjøre utviklingsarbeid relevant og meningsfylt for lærerne. «Det viktigste du gjør som skoleleder er å definere virkeligheten» sier rektor Guri, og vektlegger evnen til å tilpasse nye ideer og utvikling til lærernes opplevde virkelighet på skolen.

5.1.3 Kontekstualisering

Kontekstualisering, som er et nøkkelbegrep i translasjonskompetanse (Røvik, 2007), handler om hvordan ideer og praksiser forsøkes overført fra en kontekst til en annen. Arbeidet med UiU handler i stor grad om dette, der skolene på ulike måter søker å oversette nasjonale satsinger på klasseledelse og lesing, skriving og regning som grunnleggende ferdigheter til skolens kontekster. Røvik bruker metaforen «innskriving» i forhold til denne kontekstualiseringen. Grunnleggende sett handler dette om å tolke en ide inn i den lokale konteksten. På alle tre skolene finner vi et bevisst forhold til dette translasjonsarbeidet, men skolene har ulike tilnærminger til dette arbeidet og vi finner forskjellige aktører i utformingen av translasjonene.

På Visdommen skole bruker rektor og assisterende rektor mye tid på å utøve skoleledelse, både administrativt og pedagogisk. De bruker mye tid på å lese forskning og studere egne data, og på denne måten er de alltid «på hugget» når nye ting dukker opp. Ledelsen ved Visdommen skole ser stor nytte av å distribuere utviklingsarbeid til ressurspersoner på skolen, som de ansvarliggjør for å bygge legitimitet. Rektor bruker bevisst begrepet legitimitet som begrunnelse for denne tilnærmingen. Ressurspersonene som får dette ansvaret kan fagene sine godt, de yter respekt i kollegiet og de får legitimitet i faglig utvikling på en måte som skolelederne selv ikke kan ivareta. Skolelederne på sin side har kompetanse i ledelse og har og får tillit og legitimitet for at de kan drive ledelse, noe som de viser blant annet gjennom å distribuere arbeidsoppgaver. Denne strategien kan tolkes som en form for translasjonskompetanse uttrykt som kontekstualisering. Skoleledelsen vil sette i gang noe som skolen har behov for, der de bruker lærere og ressurspersoner til å hjelpe til med det som Røvik (2007) kaller «innskriving». Ressurspersonene brukes blant annet for å tolke utviklingsideene inn i den lokale konteksten. På denne måten blir ideen tilpasset skolens problemområde slik lærerne kjenner den. Utviklingsarbeidet får en sentral dimensjon av medvirkning gjennom en «nedenfra og opp» - tilnærming, som blant annet Postholm og Rokkones (2014) anbefaler sammenliknet med pålegg «ovenfra og ned».

Distribusjonen av ledelsesoppgaver viser hvordan Visdommen skole bruker sin translasjonskompetanse, som i denne sammenheng omhandler hvordan ideer og praksiser fra en kontekst forsøkes introdusert i en ny organisatorisk kontekst. Rektor ved Visdommen skole kaller det å bruke interne ressurspersoner som en «pedagogisk driver». Han har mer tro på å bruke ressursene som finnes på skolen i arbeidet med å omsette og forankre nye ideer, heller enn å hente inn en eller annen «guru», som han uttrykker det. Men det er en utfordring i måten Visdommen kontekstualiserer utviklingsarbeid på skolen, som også henger sammen med distribusjon av oppgaver. Rektor og assisterende rektor legger opp til et klart skille mellom sine administrative oppgaver og utviklingsarbeidet som foregår. De argumenterer for at ressurspersonene har større legitimitet i kommunikasjonen med lærerne og kommuniserer behovsforståelsen for endring i kollegiet bedre enn dem. Som vist kan dette være positivt for utviklingen på skolen, gjennom at det er en medvirkningsdimensjon i arbeidsmåten. Både Møller og Ottesen (2006) og Robinson (2014) fremhever viktigheten av skolelederens ansvar i utviklingsarbeidet på skolene. Ved at arbeidet med kontekstualisering av utviklingsarbeid er distribuert til ressurspersoner, kan man stå i fare for å skape et unaturlig skille mellom administrative oppgaver og drift på den ene siden og utvikling på den andre. Legitimiteten til

skolelederne som skal lede skoleutviklingen, og som skal involvere seg i lærernes daglige arbeid, kan som en mulig konsekvens bli enda mindre.

Både ved Teamtoppen og ved Fyrtårnet beskriver lærerne at UiU og annet utviklingsarbeid de har vært med på, har kommet inn som en naturlig del av den kontinuerlige utviklingsprosessen skolene er inne i. Lærerne opplever ikke, når vi spør dem, at utviklingsarbeidet knyttet til UiU har kommet på toppen av andre ting de driver med. De sier heller at de opplever arbeidet som en naturlig del av allerede eksisterende utviklingsarbeid. Dette vitner om at rektorene gjennomfører en kontekstualiseringsprosess på skolene når nye ideer og utviklingsarbeid igangsettes. Vi finner at denne kontekstualiseringsprosessen på alle tre skolene hovedsakelig foregår i en modifierende modus (Røvik, 2007). I tett samarbeid med ressurspersoner legger skoleledelsen til - og trekker fra - ideer og arbeidsmåter i UiU for å best mulig å tilpasse reformideen og nye praksiser til egen lokale kontekst. Med dette bidrar skoleledelsen til større eierskap og følt relevans hos lærerne. En ressurslærer på Visdommen skole uttaler: «... for mange så er det viktig, det blir litt nærmere, trinnlederne sitter jo med de samme tankene og erfaringene som vi alle gjør». Røvik kaller denne modifierende modusen for oversettelse for en pragmatisk tilnærming, der skolen forsøker å balansere hensynet til å være «tro mot det opprinnelige» med hensynet til at «dette er noe vi må gjøre» (2007, s. 311ff). I en modifierende modus ligger det også til grunn et pragmatisk hensyn for å unngå for omfattende endringer. En utfordring som kan komme til syne i denne formen for translasjon, er at skolen tilpasser for mye, slik at det ikke blir plass til nødvendig utvikling av de nye ideene og praksisformene.

Koherens i kollegiet, slik Fullan og Quinn (2016) beskriver det, dreier seg om at alle jobber mot det samme målet gjennom samhandling og kollektiv og individuell kapasitetsbygging. Dette er viktig for at flere skal engasjere seg i ledelsesoppgaver i organisasjonen og bidra i det kollektive arbeidet. Dette krever kontekstualiseringskompetanse hos ledere i form av «trykk og støtte» mot lærerne (Fullan & Quinn, 2016). Trykk i denne sammenhengen kan være leksene som blir gitt av rektor ved Fyrtårnet eller teammandatet på Teamtoppen. Støtte vil kunne handle om rektors involvering i lærernes arbeid, for eksempel ved observasjon av praksis gjennom skolevandring.

5.2 Hvilke faktorer er viktige drivkrefter i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling?

5.2.1 Profesjonsutvikling innenfra

Profesjonsutvikling innenfra handler om hvordan de ansatte i skolen samhandler og hvordan de utvikler kompetanse individuelt og kollektivt i profesjonsfelleskapet (Dahl mfl., 2016). I det følgende analyserer og drøfter vi empiri som omhandler lærersamarbeid og rektors involvering og ledelse under denne kategorien.

Lærersamarbeid

Lærerne på alle tre skolene uttrykker at både ledelse og arbeidsmåtene i skolebasert kompetanseutvikling stimulerer lærersamarbeidet og påvirker utviklingen i profesjonsfelleskapet. Lærerne opplever å bli aktivisert, ansvarliggjort og involvert i utviklingsarbeidet, og at de gjennom dette opplever et sterkere eierskap og relevans i utviklingsarbeidet. Arbeidet skjer hovedsakelig gjennom lærergrupper hvor lærerne får sterkere forpliktelser i utviklingsarbeidet gjennom oppgaver som obligatorisk lesing av teori, utprøving og observasjon av praksis, kollegaveiledning, erfaringsdeling, samt utvikling av innholdet på fellesmøter til å gå fra hovedsakelig informasjons- og diskusjonsmøter til mer involverende og lærende møter. En lærer på Teamtoppen skole uttaler: «... vi må aktiviseres, vi må prøve ut, vi må gjøre noe ... ingen endrer praksisen sin hvis man bare sitter og er bedagelig og ikke må!». En lærer på Fyrtårnet trekker frem ansvarliggjøring på lærergruppenivå, og mener at nå kan ikke lærerne lenger «gjemme seg bort»: «... det har vi jo fått til nettopp fordi vi er blitt ansvarliggjort i små grupper.» Arbeidsformene kan også ha noen utfordringer ved seg ved at de er pålagt ovenfra og at det ikke alltid er like lett å oppleve at arbeidet er like relevant i forhold til den daglige praksisen. Et eksempel er læreren på Fyrtårnet skole som opplever observasjonssettingen som kunstig, da lærere i de aller fleste av timene jobber alene. Denne læreren mener at utvikling av praksis må skje med utgangspunkt i en refleksjon med «seg selv». Lærerens argumenter kan tolkes ut ifra Vygotskys teorier om den indre dialogen (Vygotsky, 2000). For denne læreren ble ikke den indre dialogen utfordret gjennom observasjon av praksis. Det kan handle om at læreren opplever situasjonen som utrygg eller kunstig, eller at lærerne ikke er tilstrekkelig vant med og trent i denne arbeidsformen slik at tilbakemeldinger ikke oppleves saklige og konstruktive og heller ikke bidrar til læring. Kanskje kunne denne læreren opplevd å bli utfordret og stimulert av den

sosiale dialogen i et læringsfelleskap gjennom å blant annet utvikle et mer felles fagspråk i felles refleksjon over hvordan utvikle kvaliteten på undervisningen. Slik kunne han, som Bakhtin (jf. Dysthe, 2001) viser, utvikle den indre overbevisende diskursen gjennom dialog og utvikling av et sterkere eierforhold til tematikken og dermed bidra til felles meningsskaping i profesjonsfelleskapet.

Forståelsen av læring i profesjonsfelleskapene bygger på sosiokulturell læringsteori hvor læring oppstår i samspillet mellom menneskene som jobber der. Vi forstår også læring ut ifra Elmore (2008), som sier at forbedring skjer gjennom sosial læring som innebærer at alle ansatte er aktive i læringsprosessen. I disse læringsprosessene er språk av stor betydning (Vygotsky, 2000). Vi finner at grepet med å organisere arbeidet i mindre lærergrupper eller i team, oppleves positivt av både ledere og lærere nettopp fordi det tvinger frem en større grad av aktivisering, ansvarliggjøring og involvering. Det er ikke så lett å «koble ut» og tenke på egne driftsoppgaver på disse arenaene, slik som det kan oppleves i de tradisjonelle plenumsmøtene. Om plenumsmøter uttaler rektor Guri på Fyrtårnet skole: «Det er 'ignore' på disse fellesmøtene, det er ingen god arena.» Arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling i team og mindre lærergrupper kan være en arbeidsform som fører til større eierskap til sin egen profesjonelle utvikling. Denne tanken understøttes av forskning som peker på viktigheten av at lærerne tar et større eierskap til egen profesjonelle utvikling (Postholm mfl., 2017). Timperley mfl. (2007) peker imidlertid på at deltakelse i læringsfelleskap ikke nødvendigvis fører til læring; det er kvaliteten på deltakelsen som er avgjørende. Informantene på skolene i vår studie legger til grunn at kvaliteten på deltakelsen i gruppene på skolene de har vært en del av har vært god. I tillegg til innholdet og arbeidsformene som har vært i bruk, trekkes det frem betydningen av at andre lærere har inntatt lederposisjoner i dette arbeidet og at dette har bidratt til en høyere kvalitet på arbeidet.

Vi identifiserer samtidig noen spenningsforhold i lærersamarbeidet som handler om balansen mellom drift og utviklingsoppgaver og individuell og kollektiv praksis (Irgens, 2010). På Fyrtårnet skole uttaler rektor Guri at arbeidsåret til lærerne ikke gir de tidsrammene som hun opplever som nødvendige for å oppnå den gode utviklingen i profesjonsfelleskapet. Skolelederne på Visdommen skole gir uttrykk for at de er en tidsstyrt skole, og ønsker å utfordre rammene for arbeidstid for å skape mer rom for samarbeid og kollektiv tenkning. De er særlig opptatt av organisering og innhold på møtene og de er opptatt av å øke potensialet for læring gjennom å gjøre møtene mer lærende, eller ved å organisere møtene annerledes ved å gjennomføre mer av arbeidet i mindre lærergrupper. Vi finner her et forskjellig fokus i opplevelsen av tid mellom lærerne og lederne. Mens lederne er mest opptatt av tida til

utviklingsarbeid i det kollektive rommet, uttrykker enkelte lærere mer bekymring over for liten tid til individuelt arbeid og refleksjon og bearbeiding av nye elementer. Det er ikke overraskende at lederne er opptatt av det kollektive utviklingsrommet. Robinson (2014) viser at det mest effektive virkemiddelet for å øke elevens læringsutbytte, er å lede lærernes læring og utvikling, og de kollektive arenaene er en effektiv og tidsbesparende måte å jobbe med dette på. Johansen og Skrøvset (i Postholm mfl., 2017), viser at utviklingsarbeid foregår på flere arenaer og at skoleledere som ensidig fokuserer på det kollektive utviklingsrommet kan gjøre seg selv en bjørnetjeneste ved at det kan skapes et dårligere klima for utviklingsarbeid. En lærer på Fyrtårnet skole setter ord på en frykt for å miste noe av sin personlige autonomi og sier at hun opplever arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling som «ensrettet» og at «alle blir dyttet inn i den samme malen». En annen lærer på Visdommen skole peker på tidsfaktoren mellom individuell og kollektiv utvikling og er redd for å miste tida til sin egen individuelle planlegging og utvikling av undervisningen. På Teamtoppen skole kommer slike spenningsforhold i mindre grad til syne, selv om rektor poengterer betydningen av å sette av tid til pedagogisk refleksjon for at ikke dette skal bli borte i den daglige driften. Dette trenger ikke å bety at slike utfordringer ikke finnes på denne skolen, men samtidig kan opplevelsen av å ha mer kontroll over egen tid ha noe å gjøre med måten skolen driver utviklingsarbeidet i team på. Dette kommer imidlertid ikke fram i intervjuene med lærerne, slik det gjør på Fyrtårnet og Visdommen skoler.

I en organisasjon med høyt utdannende ansatte som har ulike fag- og erfaringsbakgrunn og personlige preferanser, er det ikke overraskende at vi finner slike spenningsforhold. De er en naturlig del av samspillet i profesjonsfelleskapet. Det er kanskje mer overraskende at disse spenningsforholdene ikke kommer enda sterkere til uttrykk i våre data. Det betyr ikke at de ikke eksisterer, men de kommer i mindre grad eksplisitt til uttrykk i intervjuene. Spenningsforhold må profesjonsutøvere uansett forholde seg til og håndtere på en hensiktsmessig måte. En konstruktiv tilnærming kan være å finne den gode balansen mellom de fire «rommene» i utviklingshjulet til Irgens (2010) gjennom å føre gode dialoger og etterstrebe produktiv samhandling i profesjonsfelleskapet.

Rektors involvering og ledelse

På alle skolene er rektors involvering og ledelse en viktig faktor. Vi finner at alle lederne legger til rette for en distribuert lederpraksis hvor flere ansatte i både uformelle og formelle lederposisjoner utøver ledelse. En slik ledelsespraksis kan synes å være viktig for at flere får eierskap til utviklingsarbeidet og at flere har og får legitimitet som ledere av utviklingsarbeid

i organisasjonen. Den aktive bruken av interne ressurspersoner er et eksempel på dette. I våre data finner vi at alle skolene bruker lærere og mellomledere til ulike utviklingsoppgaver. De fungerer på ulike måter som ressurspersoner for skoleledelsen når det gjelder utviklingsarbeidet på skolene. Vi finner at de i samarbeid med skoleledelsen fungerer som viktige brobyggere mellom teori og praksis og at de er viktige i innskrivingen av utviklingsarbeidet til sin egen lokale kontekst (Røvik, 2007). Ressurspersonenes bidrag til denne kontekstualiseringen ble nærmere beskrevet i 5.1.3.

Rektorenes samhandling med de ulike ressurspersonene kan tolkes som et uttrykk for en distribuert lederpraksis hvor flere ansatte i skolen inntar lederposisjoner. Vi finner samtidig at rektorenes involvering og ledelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen er en viktig faktor og en av de sentrale drivkreftene i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. Rektorene involverer personalet i utformingen av utviklingsarbeidet i medskapingsprosesser som de legger til rette for i plenumstid, der de også har fokus på å utvikle både form og innhold på møtene. Fra å være rene informasjons- og diskusjonsmøter utvikles møtene i retning av mer kunnskapsutviklende arenaer. Vi finner også at rektors involvering og ledelse har stor betydning gjennom hvordan de organiserer og prioriterer tid til arbeidet. Grepene med å organisere arbeidet i lærergrupper oppleves som vellykket av både lærere og ledere, der det skapes arenaer for en sterkere forpliktelse og eierskap både til individuell og kollektiv profesjonsutvikling. Lederne stiller krav til lærerne om å gjennomføre konkrete oppgaver som utprøving av ny undervisningspraksis, observasjon, lesing av teori, refleksjon og erfaringsdeling. Arbeidet i lærergrupper gjør det lettere for lærerne å knytte utviklingsarbeidet til den daglige praksisen, noe som oppleves viktig for at de skal oppleve eierskap og relevans i arbeidet.

I planen for arbeidet med UiU og skolebasert kompetanseutvikling (Udir, 2013) er rektors ansvar for å lede utviklingsarbeidet formulert svært eksplisitt. En lærer på Fyrtårnet skole kjenner på rektors forventninger: «Rektor har vært streng! Hun har sagt at 'Fader altså, dere skal lese den leksa!'.» Selv om rektorene i materialet vårt utøver ledelse på tre ulike måter, kan det spores en ledelse som balanserer krav til konkrete handlinger med støtte i form av god tilrettelegging og involvering, som lærerne uttrykker bidrar til profesjonsutvikling. En lærer uttrykker det slik: «Vi har jo på en måte vært elever som har måttet bidra til vår egen læring og utvikling». Samtidig avdekkes et uttrykt ønske fra lærerne at lederne er mer tilstede i klasserommene, og at de følger lærerne tettere opp i deres individuelle hverdag og utvikling. En lærer uttrykker at bare ved at rektor er til stede, øker refleksjonsnivået og læreren har «flere gode samtaler med seg selv». Lederne ved Fyrtårnet og Visdommen skoler uttrykker at

de i varierende grad klarer å gjennomføre oppfølging av lærerne i praksis, og sier at dette er noe de tilstreber å bli bedre på. Ved Teamtoppen skole ble dette problematisert i mindre grad. Lederne ved alle de tre skolene uttrykker likevel at de opplever utfordringer i balansen mellom drift og utviklingsoppgaver (Irgens, 2010). Selv om de vet at det å være tett på og involvere seg i lærernes praksis og utvikling er en svært effektiv måte å utvikle kvaliteten på undervisningen (jf. Robinson, 2014), er dette et område de ikke alltid prioriterer så høyt som de har intensjoner om.

5.2.2 Profesjonsutvikling ovenfra

Ungdomstrinn i utvikling er et statlig initiativ der skolebasert kompetanseutvikling fra nasjonalt hold har blitt utpekt som det mest sentrale virkemiddelet for utviklingsarbeid (Udir, 2013). Satsingen har klare føringer ved at det er utvalgte områder ved praksis som skal utvikles, og ved at skolene ikke kan velge samarbeidspartnere (Bjørnsrud, 2015). Satsingen er initiert «ovenfra» i form av et topptungt kompetanseutviklingstiltak for forbedringsarbeid i ungdomsskolene i Norge.

Både Fyrtårnet og Visdommen skole trekker i særlig grad frem betydningen av UiU og arbeid med skolebasert kompetanseutvikling som en drivende «ovenfra»-faktor i profesjonsutviklingen ved sine skoler. Dette aspektet trekkes i mindre grad frem på Teamtoppen skole, der skolebasert kompetanseutvikling oppleves ensbetydende med det kontinuerlige arbeidet som foregår på teamene. Både lærere og ledere gir likevel uttrykk for at de har hatt godt utbytte av arbeidsmetodene som kom med skolebasert kompetanseutvikling, og rektor mener at satsingen har gitt større rom for å jobbe mer systematisk med forbedringsarbeid. På Visdommen skole opplever rektor satsingen som en sterk støtte og drahjelp til å lykkes med den pågående kulturendringen som foregår i retning av en mer kollektivt orientert skole som rektor har som et uttalt mål. Som metafor på analyse av egen skolekultur bruker rektor Leonard Cohens kjente linje «*There is a crack in everything. That's how the light gets in*» fra sangen «Anthem» (1999). For rektor på Visdommen representerer UiU og arbeid med skolebasert kompetanseutvikling «sprekken», eller åpningen som hjelper skolen på vei mot ønsket kulturendring. Ledere og lærere på alle skolene trekker på ulike måter frem arbeidsmåter og metodikken i skolebasert kompetanseutvikling som noe særlig positivt som har bidratt til profesjonsutvikling.

Skolenes arbeid med kompetanseutvikling utløser mekanismer som kan forstås som en retning mot mer fokus på intern ansvarliggjøring og en profesjonsutvikling innenfra

(Elmore, 2008; Mausestagen, 2015). Samtidig er skolebasert kompetanseutvikling i UiU initiert av nasjonale myndigheter som en strategi for en ønsket kompetanseutvikling og profesjonalisering av lærerne med klare «ovenfra og ned»- føringer (Bjørnsrud, 2015). Satsingen kan dermed forstås både i lys av profesjonalisering innenfra og profesjonalisering ovenfra og som intern og ekstern ansvarliggjøring. Fra statlig hold forventes det at skolene kombinerer «ovenfra og ned»- tilnærmingen med en «nedenfra og opp»- tilnærming hvor skoleutviklingen skal tuftes på lokale utviklingsbehov. Skolebasert kompetanseutvikling kan dermed forstås som et viktig bidrag til den vekselvirkningen mellom profesjonsutvikling innenfra og ovenfra som Dahl mfl. (2016) beskriver. Flere forskere (jf. Huber, 2011 og Hunziker, 2011) trekker frem at voksnes læring fungerer best når læringen knyttes opp mot daglig praksis og at det fungerer best når læringsarbeidet harmonerer med følte utviklingsbehov på de enkelte skolene. Denne koblingen til hverdagspraksis kommer tydelig frem i våre data og ser ut til å være et kjerneelement for å lykkes med profesjonsutviklingen. Rektor på Fyrtårnet skole uttrykker det slik: «... at det blir arenaer der lærere deler erfaringer, at de hjelper hverandre og bygger kompetanse ved å løse oppgaver i hverdagen.»

5.2.3 Profesjonsutvikling utenfra

Med utgangspunkt i analyse av empiriske funn fra skolene i studien, fant vi fram til kategorien profesjonsutvikling «utenfra». Kategorien rommer faktorer som samarbeid og bidrag fra UH-miljøer, påvirkning fra foreldre, andre lærere og ledere, og inspirasjon fra praksiser på andre skoler. Et sentralt element i UiU er at skolene skal få støtte fra eksterne fagmiljøer fra UH-sektoren i sine utviklingsprosesser, noe som også utgjør en betydelig del av de økonomiske midlene i satsingen. Slik sett kan det argumenteres for at UH-sektorens bidrag er en del av *profesjonsutviklingen ovenfra*. Når vi likevel velger å plassere det i kategorien *profesjonsutvikling utenfra*, begrunner vi det i UH-sektorens bidrag til innhold og arbeidsmåter i skolebaserte kompetanseutviklingsprosesser, noe som i liten grad er bestemt av nasjonale myndigheter. UH-sektoren er heller ikke i den formelle styringslinja fra Kunnskapsdepartementet, via Fylkesmannen til skoleeierne og skolene. Skolens lokale utviklingsbehov står i sentrum for bidraget fra UH-sektoren, der bidragets form og innhold utformes i samarbeid med skolene og skoleeiere. Denne forståelsen gjorde at Utdanningsdirektoratet midtveis i pulje 2 endret betegnelse på UH-sektorens bidrag fra å være «tilbydere» til å være «utviklingspartnere».

Samarbeid med eksterne miljøer og eksperter

Alle skolene i vårt datagrunnlag beskriver bidragene fra UH-miljøene primært i positive vendinger. Skolene er svært tilfredse med det de har mottatt av støtte. Særlig framheves et UH-miljø som har levert et fast og strukturert opplegg som skolene opplever fremstår som profesjonelt. Bidraget fra dette miljøet har invitert til fordypning i teori gjennom såkalte modultekster, og til aktive arbeidsformer som observasjon av praksis og kollegaveiledning. Et unntak er Visdommen skole som har ulike erfaringer med UH-miljøene de samarbeidet med. Ved å sammenlikne bidragene fra to forskjellige UH-miljøer, problematiserer både lærere og ledere at det ene UH-miljøet la opp til at skolen skulle «finne veien selv». Dette opplevdes som mindre positivt enn der UH-miljøet leverte et mer fast og strukturert opplegg. Ser vi dette i lys av begrepsbruken om UHs rolle - som har skiftet fra «tilbyder» til «utviklingspartner» - kan det synes som om UH-miljøet med «finn veien selv»-tilnærmingen ligger nærmere en «utviklingspartnerrolle» enn en «tilbyderrolle». Vi har for lite empirisk grunnlag til å drøfte hvorfor dette bidraget ble opplevd mindre positivt da disse synspunktene kommer frem i begrenset grad på den ene skolen, men det er likevel et funn som det er interessant å dvele litt ved. Dette dreier seg også om i hvilken grad lærere og ledere på den enkelte skole sammen med representanter fra UH-miljøene klarer å etablere samarbeid og forståelse som kreves for at UH-miljøene kan fungere som reelle utviklingspartnere i skolens utviklingsprosesser. Spørsmålet dreier seg om i hvilken grad UH-miljøene utformer sine bidrag til beste for profesjonsutvikling på den enkelte skole. Dahl mfl. (2013) begrunner satsingen på profesjonsutvikling med at dette også er en mulighet for å utvikle lærere og lederes profesjonelle skjønn, som kan utvikles gjennom å styrke kunnskapsgrunnlaget. Mausehagen mfl. (2014-2018) viser at hovedvekten av læreres kunnskapskilder er tuftet på erfaringsbasert kunnskap, og at forskningsbasert kunnskap bare utgjør 8%. Et uttrykk for læreres holdning til forskningsbasert kunnskap kom for eksempel til syne i sitatet fra Teamtoppen skole, hvor en lærer «ga faen i hva Hattie sier.» UH-miljøene som utviklingspartnere har potensial til å bidra til å stimulere til refleksjons- og utviklingsprosesser og legge til rette for at teori og forskning får en større plass i både lederes og læreres kunnskapsbase. På denne måten kan et produktivt samarbeid mellom skoler og UH-miljøer bidra til å styrke utviklingen og utøvelsen av det profesjonelle skjønnet både individuelt og kollektivt.

Samarbeid og bidrag fra UH-miljøene, som vi med Vygotskys begreper (1978) kan kalle bidrag fra *kompetente andre*, er eksempler på ressurser som kan styrke læringen i

profesjonsfelleskapet ved at ny kunnskap tilføres. Little (2012²³) hevder at ekstern ekspertkunnskap kan utfordre og åpne lærerfelleskapenes ofte begrensede observasjonshorisonter og at ekstern tilførsel av kunnskap er viktig for lærers læring. Informantene i vår studie beskriver at samarbeidet med UH-miljøer opplevdes positivt når de erfarte et «proft» opplegg med en god struktur, et relevant innhold med tilhørende refleksjonsoppgaver, og tydelige læringsaksjoner som utprøving av undervisningsopplegg. Et spørsmål som kan stilles til denne typen bidrag, selv om de fungerer godt, er hvorvidt slike «opplegg» kan stå i fare for å bli for standardiserte.

Bidragene fra UH-miljøene i skolebasert kompetanseutvikling er ment å fungere læringsfremmende. Nonaka og Takeuchi (1995) beskriver kunnskapsutvikling i organisasjoner som en kombinerende av taue og eksplisitt kunnskap hvor språk og dialog sammen med praksishandlinger er viktige elementer. Når lærere observerer hverandre i praksis er det en måte å dele taue kunnskap på. I lærergruppene gjøres disse erfaringene eksplisitte ved at de språkliggjøres gjennom refleksjon og gjøres tilgjengelig for hele personalet. I disse læringsprosessene er dialogen og språket viktig. En lærer fra Teamtoppen skole trekker fram betydningen av et felles språk og begreper, men sier samtidig at hverdagen gjerne har et annet språk: «Du er ikke så mye i den sjargongen i hverdagen.» Lesing av teori i modultekstene er en form for eksplisitt teoretisk kunnskap som kombineres med den språksatte erfaringsbaserte kunnskapen i utviklingen av ny eksplisitt kunnskap. Den siste fasen kaller Nonaka og Takeuchi for internalisering, hvor læringen og den nye kunnskapen som utvikles individuelt og kollektivt internaliseres og blir en del av praksisen og den nye taue kunnskapen i profesjonsfelleskapet.

Påvirkning utenfra fra andre eksterne aktører

På Visdommen skole beskriver ledere og lærere hvordan eksterne aktører som foreldre og inspirasjon fra andre skoler er viktige bidrag til profesjonsutvikling. Rektor omtaler foreldrene som en «*ytre detektiv*», mens en lærer fokuserer på betydningen av omdømme og at foreldrene skal oppleve en tilnærmet «lik» og mer kollektiv praksis. Vi har mindre empirisk belegg for funnet som vi omtaler som påvirkning utenfra, men vi sporer at denne påvirkningen virker som en motivasjonsfaktor og en legitimering av betydningen av å jobbe med utviklingsarbeid. Særlig interessant blir disse tendensene når vi forstår dem som nye former for ekstern ansvarliggjøring. Påvirkning på skolens praksis som kommer utenfra, som

²³ Referert i Postholm, 2014

også er synlig gjennom media, dreier seg om å bidra til en mer transparent skole hvor andre etterspør praksis og læringsresultater. Alt fokuset på for eksempel mobbeproblematikken kan forstås innenfor perspektivet om profesjonsutvikling utenfra.

6 Funn og konklusjoner

I dette kapittelet oppsummerer vi sentrale funn og svarer på problemstilling og forskningsspørsmål. Studiens problemstilling er: «*Hvordan bidrar skolenes arbeid med skolebasert kompetanseutvikling til profesjonsutvikling?*» Vi besvarer problemstillingen gjennom å svare på forskningsspørsmålene og sammenfatter dette i en avsluttende oppsummering. Avslutningsvis legger vi fram mulige implikasjoner for videre forskning og arbeid med profesjonsutvikling.

6.1 Hva kjennetegner ledelsespraksisen ved disse skolene?

Et distribuert perspektiv på ledelse handler kort sagt om å mobilisere skolens samlede ledelseskapasitet. Dette gjør rektor ved å involvere lærerne i pedagogiske beslutninger, vise tillit og ved å myndiggjøre og ansvarliggjøre lærere. Et distribuert perspektiv på ledelse handler om ledelse i samspill for best mulig å utvikle skolen til det beste for elevene. Det dreier seg om at kollektivet av profesjonsutøvere drar i samme retning, og det innebærer at det må være en felles forståelse for skolens utviklingsarbeid på alle nivåer. Denne koherensen må rektor stå i spissen for å skape. Vi finner at ledelsen ved de tre skolene i studien legger til grunn et distribuert perspektiv på ledelse, men praktiserer det på litt ulike måter. En av rektorene drar det meste av jobben selv men gir fra seg noe ledelse til gruppeledere, en annen rektor har samlet en ledergruppe rundt seg som ivaretar ledelsesfunksjoner ved skolen, mens den tredje rektoren har distribuert de fleste oppgavene til lærerteamene på skolen. Gjennom disse organiseringsgrepene gir rektorene myndighet til flere, og lærerne føler seg mer ansvarliggjort enn hva de har vært ved tidligere utviklingsarbeid. Hvordan denne distribusjonen skjer har kanskje ikke så mye å si, bare lederne viser stor nok tillit til at oppgavene blir gjort og er støttende til arbeidet som utføres. Et felles trekk ved ledelsespraksisen ved skolene er at rektors involvering og ledelse synes å føre til en sterkere aktivisering, myndiggjøring, ansvarliggjøring og involvering av lærerne som gjør at lærerne opplever et sterkere eierskap til utviklingsarbeidet, og at det oppleves som mer relevant i det daglige arbeidet. Gjennom distribusjon av ledelse bygger rektor et større lag på egen skole hvor andre enn rektor også får ansvar i å lede og bidra aktivt inn i skolens utviklingsarbeid.

Et annet sentralt funn er betydningen av translatørkompetanse hos både ledere og lærere i rollen som ressurspersoner. Vi vet lite om på hvilket grunnlag og med hvilke motiver oversettelser skjer, men vi finner at ulike ressurspersoner, i samarbeid med skoleledelsen, er

viktige brobyggere mellom teori og praksis og at de er viktige i innskrivingen av utviklingsarbeidet til sine egne lokale kontekster. Til tross for at mye skoleforskning trekker frem betydningen av et distribuert perspektiv på ledelse, understrekes det at rektors rolle likevel har stor betydning (Gronn, 2010; Spillane mfl., 2001; Møller og Ottesen, 2006). Legger vi for mye vekt på distribuert ledelse, kan vi overse betydningen av den enkelte leders handlinger. Det er rektor som sammen med sitt lederteam skal angi retningen for utviklingen på skolen, som er ansvarlig for å skape samhandlingsrom og samarbeidsarenaer og det er rektor og lederteamene som skal lede kollegiets reise mot mer kollektivt orienterte skoler, hvor både lærere og ledere utvikler kvaliteten på sin praksis både individuelt og i fellesskap. Uansett hvilket ledelsesperspektiv vi legger til grunn, må utviklingsarbeidet ledes, og dette må rektor selv stå som overordnet ansvarlig for på skolen.

6.2 Hvilke faktorer er sentrale drivkrefter i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling?

Gjennom analyse av empiriske funn ved tre utvalgte skoler i vårt materiale har vi identifisert noen sentrale drivkrefter i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. De to sentrale faktorene og drivkreftene er *ledelse og arbeidsmåter*. I 6.1 har vi beskrevet kjennetegn på ledelsespraksisen ved disse skolene der vi ser ledelsens bidrag til profesjonsutvikling i lys av teorier om distribuert ledelse. Rektorene har lagt til rette for kompetanseutvikling gjennom god organisering, prioritering av tid og oversettelser til den lokale skolekonteksten. Den distribuerte lederpraksisen kommer til uttrykk i bruken av interne ressurspersoner som trinnledere, lærergruppeledere og teammedlemmer. I samspill med rektors involvering og ledelse bidrar dette til en økt legitimering av utviklingsarbeidet og driv i utviklingsprosessene. På denne måten har ledelse vært et helt sentralt bidrag til profesjonsutviklingen som har foregått på disse tre skolene.

På alle skolene er arbeidsformer som har vært løftet frem i skolebasert kompetanseutvikling vært viktige drivere i utviklingsarbeidet. Arbeid med teori, utprøving, observasjon av undervisning og kollegaveiledning er eksempler på slike gode drivkrefter. Refleksjon over praksis i form av lærende møter har i noen grad endret måten å tenke om undervisning og samarbeid på. Vi finner at den handlingsrettede og involverende måten kompetanseutviklingen er lagt opp på, gjør at lærerne føler et sterkere eierskap til utviklingsarbeidet og at det oppleves som relevant i det daglige arbeidet. Lærerne har blitt ansvarliggjort og involvert på nye måter gjennom aktive arbeidsformer som blant annet

arbeid i mindre lærergrupper, utprøving og observasjon av praksis, kollegaveiledning og erfaringsdeling. Det har vært viktig at skolebasert kompetanseutvikling innebærer at alle ansatte skal delta i en felles forpliktende utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Dette oppleves som noe nytt. Dette premisset er kanskje med å forklare at det eksisterer utfordringer og spenningsforhold i balansen mellom drift og utviklingsoppgaver, og individuell og kollektiv praksis. Dette kommer tydeligst til uttrykk opp mot utfordringen det er å finne tid til å jobbe kvalitativt godt med forbedringsarbeid i profesjonsfelleskapet, men også opp mot opplevelse av autonomi og individuelt handlingsrom. Å finne en god balanse mellom disse spenningsforholdene er en viktig forutsetning for å kunne realisere en ønsket profesjonsutvikling. Vi finner at god organisering med godt strukturerte opplegg, hvor det er satt av tilstrekkelig med tid og hvor lærerne er blitt involvert i disse prosessene, ofte gjennom aktiv bruk av ulike ressurspersoner, er viktige faktorer for å håndtere disse spenningsforholdene i profesjonsfelleskapet. Dette er eksempler på konkrete tiltak og måter for å finne en god balanse mellom de fire rommene i utviklingshjulet (Irgens, 2010). Andre sentrale faktorer er samarbeid og bidrag fra et UH-miljø, foreldre som stiller krav og forventninger til skolen og inspirasjon fra nyansatte lærere og praksiser fra andre skoler.

6.3 Oppsummering

Vi finner at skolenes arbeid med skolebasert kompetanseutvikling bidrar til profesjonsutvikling først og fremst gjennom læringsorientert ledelse, der vi identifiserer ulike varianter av en distribuert lederpraksis, og der vi kan spore arbeidsformer som gjør at lærere og ledere tar større ansvar for egen og kollegers profesjonsutvikling. Arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling har utløst mekanismer på den enkelte skole som kan forstås som mer fokus på intern ansvarliggjøring og profesjonsutvikling innenfra (Elmore, 2008; Mausestaden, 2015). Strategien med tilhørende ressurser har gitt skolene verktøy for å ta tydeligere grep om sin egen utvikling, noe som har bidratt til en sterkere profesjonaliseringsprosess internt. Premisset om at alle skal delta i en lokal forpliktende utviklingsprosess har vært viktig. Det ser også ut til å ha vært avgjørende at arbeidet har vært tett knyttet til utfordringer i hverdagspraksisen. Både lærere og ledere oppgir at de har utviklet profesjonsspråket gjennom arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling, og de har blitt utfordret og ansvarliggjort i forhold til kvaliteten på egen undervisning og ledelse. I dette arbeidet identifiseres en medskapingsprosess hvor læring og utvikling i profesjonsfelleskapet har foregått i samspill mellom lærere og ledere, men også med

eksterne aktører. Vi finner at profesjonsutviklingen foregår i en vekselvirkning mellom profesjonsutvikling ovenfra og innenfra, men at disse begrepene ikke er tilstrekkelige for å beskrive og forstå hvordan profesjonsutvikling foregår. Profesjonsutviklingen omfatter også profesjonsutvikling utenfra gjennom påvirkning og bidrag fra UH-miljøer, foreldre og lærere og inspirasjon fra praksis på andre skoler. I arbeidet på skolene finner vi utfordringer og spenningsforhold som tydeligst kommer til uttrykk i balansen mellom drift og utviklingsoppgaver, og mellom individuell og kollektiv praksis.

Hovedinntrykket vårt er at vi har vært på tre skoler som har opplevd arbeid med skolebasert kompetanseutvikling som vellykket og noe som har bidratt positivt til profesjonsutviklingen ved skolene. Som vi har vist er det mange årsaker til dette, men vi vil særlig trekke frem at det vært stor stabilitet i ledergruppene på alle skolene ved at lederne har vært ved samme skole i flere år. I tillegg har alle lederne lederutdanninger, eller de er i ferd med å ta det. Denne stabiliteten sammen med svært bevisste og dyktige ledere er en vesentlig faktor til at disse skolene har en hovedsakelig positiv opplevelse av arbeidet.

I denne oppgaven har vi pekt på betydningen av god ledelse, ansvarliggjøring og myndiggjøring og gode medskapingsprosesser mellom lærere og ledere. Alt dette er viktige bidrag og eksempler på hvordan lærere og ledere sammen fyller ideen og forventningen om en sterkere profesjonsutvikling innenfra med konkret innhold og tar sterkere grep om sin egen profesjonelle utvikling. Vi vet blant annet fra følgeforskningen på UiU at dette ikke er tilfelle på alle skoler (Postholm mfl., 2013). På skoler hvor man ikke har hatt god ledelse og ikke har lykket med ansvarliggjøring og myndiggjøring av lærere gjennom gode medskapingsprosesser, har det vært liten eller ingen utvikling.

6.4 Implikasjoner for videre forskning og arbeid med profesjonsutvikling

Når det gjelder implikasjoner for videre forskning, er det flere funn i vår studie som det kunne vært interessant å forske videre på. Vi fokuserer her på tre hovedområder. Det første handler om arbeidsmetodikk i skolebasert kompetanseutvikling. Thomas Dahl (i Postholm mfl., 2017, s.287) hevder:

Selv om både forskningen, politikken og anbefalingen støtter opp om skolebasert kompetanseutvikling som et viktig og kanskje det beste kompetanseutviklingstiltaket for lærerne, vet vi fremdeles lite om hva i denne formen for kompetanseutvikling som resulterer i læring hos både elever og lærere.

I tillegg til å forske mer på *hva* i denne formen for kompetanseutvikling som fører til profesjonsutvikling ville det vært interessant å forske mer på arbeidsmetodikken og *hvordan* skoleledere og lærere best kan legge til rette for dette arbeidet. Et annet område som kunne vært spennende å forske videre på, er skolenes bruk av ressurspersoner. Det brukes store ressurser på å finansiere ulike støtteordninger ut ifra en sterk tro på at dette er viktige bidrag til den lokale kompetanseutviklingen. Bruk av ressurspersoner som tiltak gjenfinnes i nasjonale satsinger som UiU (Udir, 2013-2017), Vurdering for læring (Udir, 2010-2017), Inkluderende barnehage- og skolemiljø (Udir, 2017-2020), og ikke minst i ordningen med lærerspesialister (Kunnskapsdepartementet, 2013). Vi vet fremdeles lite om hva slike ressurspersoner gjør og hvordan de bidrar til profesjonsutvikling lokalt. Det ville også være interessant å forske mer på hvordan ressurspersoner på den enkelte skole, som trinn og teamledere, mellomledere og gruppeledere brukes og hvordan de på ulike måter bidrar til ledelse og læring i profesjonsfellesskapet. Et siste område for videre forskning dreier seg om ledelse. Hvordan ser formelle skoleledere på seg selv som translatører og tilretteleggere for profesjonsutvikling? Hvilke former for ledelse og lederpraksiser er hensiktsmessige i skolebasert kompetanseutvikling og ledelse av profesjonsfellesskap? Ikke minst ville det vært interessant å forske mer på lederes egen læring. Hvordan lærer og utvikler ledere seg i samspill med lærerne i profesjonsfellesskapene på den enkelte skole? Hvordan blir de tryggere og bedre ledere til det beste for elevenes læring?

Studien har også noen implikasjoner for videre arbeid med profesjonsutvikling på systemnivå. Dette gjelder særlig i forhold til hvordan skoleeiere, skolene og UH-miljøene skal samarbeide og samhandle i den nye kompetanseutviklingsmodellen som skisseres i St.meld 21 (2016-2017). Skoleeiere har hovedansvaret for kvaliteten på opplæringen i skoler de har arbeidsgiveransvar for, noe som er hjemlet i Opplæringsloven § 13-10. Skoleeiers ansvar er også eksplisitt definert i UiU, hvor skoleeier skal prioritere satsingsområdene i utviklingsarbeidet, der de forventes aktivt å støtte skolenes arbeid med å forbedre kvalitet og legge til rette for samarbeid mellom skoler (Kunnskapsdepartementet, 2013). Vi finner i liten grad fokus på skoleeierskapet i våre data. Ledergruppene på to av ungdomsskolene trekker fram betydningen av skoleeiernivået i forankrings- og implementeringsfasen av puljedeltakelse. Utover det er skoleeiernivået så å si fraværende i våre data, men vi spurte heller ikke eksplisitt etter skoleeiers rolle. Skoleeiernivået er de som sitter med det formelle ansvaret for kvaliteten og innholdet på sine skoler, og de er viktige aktører og premissleverandører i arbeidet med profesjonsutvikling i perspektivet ovenfra. De nye signalene i styringsdokumentene skisserer endrede modeller for kompetanseutvikling (jf.

St.meld 21, 2016-2017). Ansvar for kompetanseutvikling blir i større grad desentralisert til kommuner og fylkeskommuner, noe som tydeligere løfter fram skoleeiers rolle og betydning. Hvordan vil skoleeierne balansere forholdet mellom ekstern og intern ansvarliggjøring, og hvilken rolle vil de spille når det gjelder profesjonsutvikling på skolene de har ansvar for?

Som vi har vist i denne oppgaven har UH-miljøenes bidrag til profesjonsutviklingen innenfra vært viktig. I dette arbeidet har UH-miljøene hovedsakelig hatt en tilbyderrolle. I den nye kompetanseutviklingsmodellen er det tenkt at UH- miljøene skal ha en utviklingspartnerrolle, i perspektivet profesjonsutvikling utenfra, hvor de skal bistå skoleeiere og skoler med lokal kvalitetsutvikling. En slik overgang fra en tilbyderrolle til en utviklingspartnerrolle kan være krevende for alle parter. Det blir derfor avgjørende at skoleeierne, skolene og UH-miljøene klarer å etablere samarbeid og forståelse som skal til for å realisere dette.

6.5 Epilog

Lærerautonomien og lærernes muligheter til selv å sette standarden for eget arbeid har stått sterkt, og står fremdeles sterkt i norske skoler. Berg (1999) beskriver samhandlingen mellom lærere og ledere som en «usynlig kontrakt», hvor lærerne tar ansvar for kvaliteten på undervisningen, mens lederne tar ansvar for det administrative. Det har skjedd store endringer i denne «kontrakts»-forståelsen de senere årene, og mange skoleledere har i dag som uttrykt ambisjon å arbeide for mer kollektivt orienterte skoler der lærere og ledere utvikler kvaliteten på praksis både individuelt og kollektivt i samarbeidende profesjonsfelleskap. Dette kan oppleves krevende, og det er ikke alltid lett å finne en felles grunn for dette arbeidet, noe som også kom frem i konflikten mellom KS og Utdanningsforbundet i 2014. Rektorer trenger støtte i form av konkrete verktøy og arbeidsmåter i arbeidet med å lede profesjonsfelleskap i skolen slik at det blir mulig å lykkes med ambisjonene. Rektor på Visdommen skole beskriver at arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling har utgjort en god støtte som har gitt skolen verktøy, og som har satt dem bedre i stand til å ta sterkere grep om egen profesjonsutvikling. Rektor opplevde arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling som åpningen – eller «cracket» - som ga både ledelsen og lærerne større muligheter for bedre å lykkes med målsettingen om å bevege seg fra en individuelt orientert kultur til å utvikle et mer kollektivt orientert profesjonsfelleskap.

«There is a crack in everything. That's how the light gets in» (Leonard Cohen, 1999)

Litteraturliste

Aas, M og Roald, K. (2016). *Forskningsbasert evaluering av Benchlearningprogrammet*. Oslo: UiO-Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Avalos, B (2011). *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years*. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. Lastet ned 10.10.2017 fra <http://lib.education.vnu.edu.vn:8121/bitstream/123456789/5560/1/TeacherEducation11946.pdf>

Berg, Gunnar (1999). *Skolekultur-nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities*. Research report number 637. London: General Teaching Council of England. Department for Education and Skills
Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approach*. 4th ed. Los Angeles: SAGE.

Bjørnsrud, H. (2015). *Skolebasert kompetanseutvikling for læring og utvikling*. I: Bjørnsrud, H. (red) (2015). *Skolebasert kompetanseutvikling – organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal akademisk

Clausen, K.W., Aquino, A.-M. and Wideman, R. (2009). *Bridging the Real and Ideal: A Comparison between Learning Community Characteristics and a School-Based Case Study*. *Teaching and Teacher Education*, 25, 444-452. Lastet ned fra <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.010>

Creswell, J.W. & Clark, V.L.P. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles: SAGE

Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approach*. 4th ed. Los Angeles: SAGE

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget

Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K.G., Skagen, K., Skrøvset, S. Og Thue, F.W., sekretær Mausehagen, S. (2016). *Om lærerrollen*. Bergen: Vigmostad og Bjørke AS

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. St.meld. 30 (2003-2004)

DuFour, R. og Marzano, R.J. (2015). *Ledere af læring*. Fredrikshavn (DK): Dafolo

Dysthe, O. (red) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt

Elstad, E og Helstad. K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Elstad, E., Helstad.K og Mausehagen, S. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. I: Elstad, E og Helstad. K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Elmore, R. (2008) *Improving the Instructional Core*. Harvard University, School of Education. Lastet ned 10.10.2017 fra

<https://www.education.nh.gov/essa/documents/instructional-core.pdf>

Evetts, J. (2003, 2013). *Professionalism: Value and ideology*. University of Nottingham, UK.

Lastet ned 10.10.2017 fra <http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Professionalism.pdf> og <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0011392113479316>

Fullan, M. og Hargreaves, A. (2012) *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. London: Routledge

Fullan, M. & Quinn, J. (2016) *Coherens*. Lastet ned 27.09.17: http://corwin-connect.com/wp-content/uploads/2015/10/Coherence_Authors-Note-and-Ch.-1.pdf

Gronn, P. (2003). *Leadership: Who needs it? School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 23:3, 267-291

Gronn, P. (2010). *Leadership: its genealogy, configuration and trajectory*. *Journal of Educational Administration and History*, 42:2, 405-435.

Hairon, S., Goh Wee P. & Tzu-Bin L. (2014). *Distributed leadership to support PLCs in Asian pragmatic Singapore schools*. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 17:3, 370-386

Helstad, K. (2013) *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole. En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag*. (Ph.d) Universitetet i Oslo, Oslo.

Helstad, K. & Gunnulfsen, A. E. (2014). *Skolebasert kompetanseutvikling. Samarbeid mellom skoler og kompetansemiljøer om ledelse og profesjonsutvikling*, I: Elstad, E. & Helstad, K. (red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget. Kapittel 18. s 331 – 349

Huber, S.G. (2011). *Leadership for learning-Learning for Leadership: The impact of professional development*. I: T.Townsend & J.Macbeath (Eds.), *Springer International handbook of leadership of learning Springer International Handbooks of Education 25*. (pp. 635-652) Dordrecht: Springer

Hunzicker, J. (2011). *Effective professional development for teachers: a checklist*. *Professional Development in Education*, 37 (2), 177-199

Irgens, E. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget

Irgens, E.J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I: Andreassen, Irgens & Skaalvik (red.): *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir 2010, s.125-145

Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 5. utg Oslo: Abstrakt forlag.

Kleven, T.A. (red), Hjørdemaal, F. og Tveit, K. (2014) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget, 2. oppl.

Kunnskapsdepartementet (2014). *Lærerløftet*. Lastet ned 1. desember 2016 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf

[Kunnskapsdepartementet \(2011\)](#). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. St.meld. 22 (2010- 2011)

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. Center for applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education

Lejonberg, E. og Elstad, E. (2014) *Bruk av profesjonsbegrepet i kampen om utdanningspolitikken innhold*. I: Elstad, E. og Helstad, K. (2014) *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

MacBeath, J. (2005). *Leadership as distributed: a matter of practice*, *School Leadership & Management*, 25:4, 349-366, DOI: 10.1080/13634230500197165, lastet ned 31. Juli 2017 fra <http://dx.doi.org/10.1080/13634230500197165>

Markussen, E., Carlsten, T.C., Seland, I. og Sjaastad, J. NIFU-rapport 2015:27 *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet: Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2*. Lastet ned 1. august 2016 fra http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/ungdomstrinn_i_utvikling_delrapport_2.pdf

Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative research design, an interactive approach*. 3rd ed. London: SAGE.

Møller, J. (2006). *Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse*. I: Møller, J. og Fuglestad O.L. (Red) (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget

Møller, J. (2009). *Skoleledere som fanebærere*. I: *Bedre skole*, 2009: 3. Lastet ned 05.02.2017 fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2009/bedreskole-3-2009.pdf>

Møller, J. (2014). *Ledelse som masteride i norsk skole sett i et internasjonalt perspektiv*. I: Eilertsen, T.V., Furu, E.M. og Røvik, K.A. (Red) (2014) *Reformideer i norsk skole*. Oslo: Cappelen akademisk

Møller, J. (2016). *Kvalifisering som skoleleder i en norsk kontekst: Et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere*. [*Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*](#). Nr10 (4), s 7- 26

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press. Lastet ned 10.10.2017 fra https://books.google.no/books?id=B-qxrPaU1-MC&pg=PR3&hl=no&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false

Ottesen, E. & Møller, J. (2006). *Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv*. I: Sivesind, K., Langfeldt, G. & Skedsmo, G. (red.) (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Kapittel 7. s 136 – 148

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

Postholm, M.B, Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E.J., Sandvik, L.V. og Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? en undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*. Serie: NTNU skole- og utdanningsforskning 4

Postholm, M.B. (2014). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget

Postholm, M.B. og Rokkones, K. (2014) *Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer*. I: Postholm, M.B. (2014) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget

Postholm, M.B., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., Irgens E.J., Normann, A., Strømme, A. (red.) (2017) *Ungdomstrinn i utvikling, Skoleutvikling og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Postholm, M.B., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., Irgens E.J., Normann, A., Strømme, A. (red.) (2017) *Ungdomstrinn i utvikling, Skoleutvikling lesing, skriving og regning*. Oslo: Universitetsforlaget

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Furu, E.M. (red) og Sjøbu, A. (oversetter) (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, JB. (2004). *Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective*. DOI: 10.1080/0022027032000106726

URL: <http://dx.doi.org/10.1080/0022027032000106726>

Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Thagaard, T. (1998) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis interation*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Lastet ned 01.08.2017 fra <http://www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf>

UDIR, *Ledelse i skolen- krav og forventninger til en rektor*. Lastet ned 17.08.2017 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>

UDIR, 2013, *Strategi for ungdomstrinnet*. Lastet ned 1.august 2016 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/5a844191f2124118b4f1a74f106a9c63/f-4276-b_web.pdf

Vygotsky, L.S (2000). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Article in *Journal of Mathematics Teacher Education*, June 2003. Lastet ned via DOI: 10.1023/A:1023947624004

Yin, R.K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. 5th ed. California: SAGE.

Figurliste

Figur 1: Fra PraDa (Mausethagen mfl., 2014-2018).....	22
Figur 2: Irgens, (2010):Rom for arbeid:Lederen som konstruktør av den gode skole. I: Andreassen, Irgens & Skaalvik (red.): Kompetent skoleledelse. Trondheim: Tapir, s.125-145	24
Figur 3 Seki- modellen (jf Irgens, 2010, s. 134)	25
Figur 4: En interaktiv modell for forskningsdesignet. (Etter Maxwell 2013, s.5)	31

Tabelliste

Tabell 1: Eksempel på kodeskjema og analysearbeid i fase 1	42
Tabell 2: Eksempel på analysearbeid i fase 2.....	43

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD godkjenning	
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	
Vedlegg 3: Intervjuguide lærere	
Vedlegg 4: Intervjuguide ledere	
Vedlegg 5: Transkribering, analyse fase 1	
Vedlegg 6: Transkribering, analyse fase 2	

Vedlegg 1



Christian Brandmo
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 07.06.2016

Vår ref: 48650 / 3 / ABS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.05.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48650	<i>Implementering av statlige skole-satsninger: Kunnskapsoverføring eller hviskelek</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Christian Brandmo
Student	Monica Bekkelien

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Andreas Bratshaug Stenersen

Kontaktperson: Andreas Bratshaug Stenersen tlf: 55 58 30 19

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Kunnskapsoverføring eller hviskelek? –en studie av læring i organisasjoner gjennom arbeid med skolebasert kompetanseutvikling.

Informasjon om forskningsprosjektet

Datagrunnlaget i vår masteroppgave i Utdanningsledelse ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo består av kvalitative fokusgruppeintervjuer med lærergrupper og lederteam ved tre ungdomsskoler på Østlandet. Utvelgelse av de tre ungdomsskolene er foretatt på bakgrunn av deres deltakelse i ulike faser i Ungdomstrinn i utvikling gjennom deltakelse i pilot, pulje 1 og pulje 2.

Tema i forskningsprosjektet er skoleledelsens rolle i læreres læring gjennom arbeid med skolebasert kompetanseutvikling i den statlige satsingen Ungdomstrinn i utvikling.

Problemstillingen er: ***Hvordan har skoleleder ledet arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling i UiU, og har det ført til en utvikling av skolens profesjonsfelleskap?***

Strategi for ungdomstrinnet definerer bl.a disse målene for satsingen.

Denne strategien skal bidra til at:

- Skoleledere prioriterer ***pedagogisk ledelse*** og bidrar til å utvikle skolen som ***lærende organisasjon***.
- Lærere gjør undervisningen mer ***praktisk og variert*** gjennom ***bedre klasseledelse*** og ved å utvikle en ***kultur for deling, refleksjon og samarbeid***.

Med utgangspunkt i problemstillingen og målformuleringer i Strategi for ungdomstrinnet har vi utformet følgende forskningsspørsmål:

1. På hvilken måte har skoleleder forstått, oversatt, og formidlet ***hovedintensjonene*** i UiU?
2. Har rektor prioritert og utviklet sin ***pedagogiske ledelse***?
3. Er det lagt til rette for å utvikle lærersamarbeidet gjennom å skape en ***kultur for deling, refleksjon og samarbeid***?
4. Har skolen utviklet seg som ***lærende organisasjon***?

Hva innebærer deltakelse i studien?

For lærergruppene og lederteamene på de tre ungdomsskolene innebærer det deltakelse i kvalitative fokusgruppeintervjuer høsten 2016. Intervjuene vil ha en varighet på mellom 45 og 60 minutter. Under intervjuet vil vi benytte lydopptak og notater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personer som vil ha tilgang til opplysningene som kommer frem i intervjuene er masterstudentene Monica Bekkelien og Are Solstad, samt veileder Kristin Helstad ved ILS/UiO.

Intervjuene anonymiseres i forhold til både skole og personnavn. Navnelister over deltakere oppbevares adskilt fra intervjudataene. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.mai 2017. Personopplysninger og lydopptak vil slettes fra opptaksutstyr og de to datamaskinene som har blitt benyttet i arbeidet. Ved prosjektets avslutning vil funnene bli presentert i en masteroppgave

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Har dere spørsmål til studien kan dere ta kontakt med Monica Bekkelien (monica.bekkelien@elverum.kommune.no), Are Solstad (are.solstad@gmail.com)
Faglig ansvarlig for undersøkelsen er vår veileder Kristin Helstad ved ILS/UiO som kan kontaktes på (kristin.helstad@ils.uio.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Lærere og skoleledere som deltar på intervju, samtykker ved å signere under

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide lærere høsten 2016.

1. Spørsmål om UiU og skolebasert kompetanseutvikling

- Hva mener dere er hovedpoenget med satsingen ungdomstrinn i utvikling?
- Hva legger dere i skolebasert kompetanseutvikling? Hva tenker dere at skolebasert kompetanseutvikling er?
- Hva betyr det helt konkret å arbeide med skolebasert kompetanseutvikling her på skolen? Kan dere komme med eksempler?
- Opplever dere at arbeidet med UiU og skolebasert kompetanseutvikling hatt betydning for lærersamarbeidet? Kan dere komme med eksempler?

2. Spørsmål om lærersamarbeid

- Hvordan vil dere beskrive kulturen for lærersamarbeid på denne skolen? (individuell eller kollektivt fokus?)
- Hvordan kommer lærersamarbeidet til uttrykk i den daglige praksisen? Hva samarbeides det om?
- Har det vært en endring i samarbeidskulturen på denne skolen de siste årene? Kan dere komme med eksempler
=>Skyldes det UiU, eller er det andre grunner til dette?

3. Spørsmål om pedagogisk ledelse

- Hvordan opplever dere at satsingen har blitt presentert av skolens ledelse?
- Hva har de formidlet er hovedpoenget i satsingen?
- Hvordan har UiU blitt organisert og gjennomført på deres skole?
- Hvordan har ledelsen og lærerne samarbeidet i forhold til å utarbeide mål, tiltak, tidsbruk, arbeidsmåter med mer?
- Opplever dere at pedagogisk utviklingsarbeid har blitt sterkere prioritert som en følge av UiU?
- Har dere opplevd en endring i måten din leder driver pedagogisk ledelse de siste årene?
- Hva går evt. denne endringen ut på?

Vedlegg 4

Intervjuguide skoleledere høsten 2016.

1. Spørsmål om UiU, skolebasert kompetanseutvikling og lærende organisasjon.

- Hva vil dere si er hovedintensjonene med Ungdomstrinn i utvikling? Hva mener dere denne satsingen handler om?
- Hva legger dere i skolebasert kompetanseutvikling? Hva tenker dere at skolebasert kompetanseutvikling er?
- Hva betyr det helt konkret å arbeide med skolebasert kompetanseutvikling her på skolen?
- Opplever dere at arbeidet med UiU og skolebasert kompetanseutvikling har hatt betydning for profesjonsfellesskapet/ lærersamarbeidet? Kan dere komme med eksempler.

2. Spørsmål om pedagogisk ledelse

- Hva legger dere i begrepet translatørkompetanse?
- Hadde dere en oppfattelse av dere selv som oversettere når satsingen skulle implementeres? (stikkord: oversettelse modus=> reproduserende, modifierende, radikal)
Are innleder med referanse til egen oppfattelse. Definere begrepene.
- Ville dere ha oversatt (presentert og formidlet) det på en annen måte i dag?
- Tenk tilbake til 2012: Har dere en annen forståelse av intensjonene ved innføringen av satsingen enn dere har i dag?
- Hvilke *forventninger* til utbytte av satsingen hadde dere, og hvordan har disse blitt *formidlet* til lærerne før, under og etter puljedeltakelse
- Hvilke *forventninger* hadde dere til en endring og utvikling av lærersamarbeidet?
- Hvordan *formidlet* dere disse forventningene til lærerne?
- Hvordan la dere til rette for at lærernes skulle utvikle lærersamarbeidet? (opp mot kultur for deling, refleksjon og samarbeid)
- Har dere endret måten dere driver pedagogisk ledelse de siste årene? Kan du komme med eksempler. Har dette sammenheng med arbeidet med UiU?

3. Spørsmål om lærersamarbeid

- Hvordan vil dere beskrive kulturen for lærersamarbeid på denne skolen? (individuelt eller kollektivt fokus?)
- Hvordan kommer lærersamarbeidet til uttrykk i den daglige praksisen? Hva samarbeides det om?
- Har det vært en endring i samarbeidskulturen på denne skolen de siste årene? Kan dere komme med eksempler
=>Skyldes det UiU, eller er det andre grunner til dette?

Vedlegg 5

Utdrag fra analyse i fase 1. Lærervintervju på Visdommen skole

Naturlig enhet	Meningsfortetting	Kode	Kategori
<p>1: Ja, det var han som introduserte det ja, jeg synes også å huske det. Og etterpå var det ganske tidlig at han (rektor) valgte sånne gruppeledere. Og jeg fikk det ærefulle oppdraget at jeg hadde en gruppe. Jeg husker ikke om vi hadde noe med Høgskolen da, men det var jo hvertfall det som var starten. Og jeg synes også å huske at den tittelen, var litt motiverende da, og vi så at dette var ganske greit å begynne med. Det var så veldig relevant da. Og vi holdt vel på med dette et par år vel?</p> <p>Monica: Er det da klasseledelse du mener?</p> <p>1: Ja, og etterpå så hoppa vi kanskje litt for fort over i regning i alle fag. Da var jeg også gruppeleder men for en annen gruppe. Det var veldig greit for meg å være leder, det var klare oppgaver og det var klare mål for hvert opplegg og vi leverte referat og jeg opplevde at gruppa syntes dette var motiverende. Og at vi skulle prøve å ha ens policy på skolen da. Jeg vet ikke om jeg forskutterer noe nå men det er det som vi ser mest virkning etter i dag, de tinga der selv om det er noen år siden, så er det sånn at det skal være litt stramt, at man presenterer et tema og kanskje skriver på tavla først og at alle skal være presis til timen og huske avslutningen på timen og så jeg tror at det er flere spor etter det prosjektet enn vi har fått til med regning i alle fag. Nå prøver jeg jo så godt jeg kan, jeg er samfunnsfaglærer, men jeg ser nok mer relevansen nå, og når vi nå har begynt med mobilskole, så ser vi at det er greit for dette gjorde vi når vi hadde klasseledelse, at vi er klare på noen felles regler for hele skolen. Jeg opplevde hvertfall at vi endra litt kurs utfra klasseledelsesprosjektet.</p>	<p>Satsingsområde føyles nyttig og relevant</p> <p>Fint å være gruppeleder. Klare og definerte oppgaver, tydelig opplegg fra UHs side. Medvirket til mer kollektiv praksis innenfor klasseledelse.</p> <p>Klasseledelse satte større spor i forhold til endret kollektiv praksis enn regning. Vært grunnlag til å skape forståelse og ønsket behov for kollektiv praksis også på andre områder</p>	<p>Relevans</p> <p>Utvikling utenifra</p> <p>Kollektiv praksis</p>	<p>Profesjonsutvikling</p> <p>Profesjonsutvikling</p>
<p>3: Ja og så var det jo de lokale læreplanene som vi utarbeidet, et par år etterpå, så brukte vi klasseledelses- arbeidet inn der. Klasseledelsesprosjektet hjalp oss til å bli litt mer effektive i arbeidet rundt lokale læreplaner, men med regning i alle fag så ble det litt annerledes ja.</p>	<p>Erfaringer fra klasseledelse var nyttige inn mot senere arbeid med lokale læreplan. Erfaringer med mer hensiktsmessig arbeidsform i skoleutvikling</p>	<p>sammenheng</p>	<p>Profesjonsutvikling</p>
<p>3: Men vi hadde dette oppe på trinnledermøtet, hvor vi snakket om hva som var igjen fra klasseledelsesprosjektet vårt og vi vet at for mange så har det jo endret oss littegrann, slik som ble sagt i stad med oppstart av time og tydelige mål og avslutning og sånne ting, men det er nok slik her som på andre skoler at det er en del strekk i laget, noen var med på prosjektet og gjorde det ferdig og gikk så tilbake og underviste, mens andre tar det med seg videre. Det har jo absolutt fungert.</p>	<p>Også på denne skolen strekk i laget. Klasseledelse har påvirket den enkeltes praksis i ulik grad</p>	<p>skolekultur</p>	<p>Profesjonsutvikling</p>
<p>3: Vi er jo nå igang med VFL, utviklingsarbeid og der er det snakk om organisatorisk hukommelse, det som gjør at ting fester seg, og slik har vi jo ikke jobbet med noen andre prosjekter, så det er jo ikke alt som ligger implementert i organisasjonen vår lenger, så det må tas opp igjen. Men noe har festet seg og samtidig er det strekk i laget. Men det gjelder igjen det klasseledelsesprosjektet, for det sitter ikke så mye igjen etter regning i alle fag.</p>	<p>Om organisatorisk hukommelse, hva som gjør at ting fester seg. noe fra klasseledelse festet seg, men strekk i laget.</p>		<p>Profesjonsutvikling</p>
<p>Monica: Men hva var annerledes med regning i alle fag og klasseledelse</p>			
<p>2: Jeg tror at, det klasseledelse, det var veldig proft, det var med høgskolen, og det var et veldig fast opplegg, men i regning i alle fag så skulle vi liksom finne vegen selv. Ved hjelp av de to fra høgskolen, men det ble ikke en sånn veldig driv, jeg syntes hvertfall det.</p>	<p>Viktigheten av UHs bidrag. Opplevelse av proft opplegg vs det omvendte</p>	<p>Utvikling utenifra</p>	<p>Profesjonsutvikling</p>

4: Og så følte vi vel at vi gjorde endel ting rundt klasseledelse som følte viktig, det var noe som vi følte selv var viktig, det var ikke noe som ble tredd ned over skuldrene på oss. Å lage noe felles og få dette her til slik at elevene følte at vi gjør likt på endel områder som vi ikke gjorde før da.	Eierskap til utviklingsarbeidet. Laget noe felles som elevene merker og som føles viktig	Bottum up Relevans Utvikling innenfra	Profesjonsutvikling
Monica: Men disse satsingsområdene som dere har hatt da, med klasseledelse og regning i alle fag, har det gjort noe med lærersamarbeidet på skolen?			
2: spesielt på observasjon av hverandre synes jeg, det er vel det som har vært veldig bra og som vi burde gjøre mer av. Det kan jo være litt skummelt, men i disse prosjektene så ble det en naturlig del å få en tilbakemelding, og det synes jeg var veldig ålright.	UiU har påvirket lærersamarbeidet gjennom særlig observasjon	Arbeidsmåter i SKU observasjon	Profesjonsutvikling
3: Og det er jo alltid en fordel i slike utviklingsarbeider at vi blir delt i ulike grupper og skal samarbeid om en ting og da blir jo det øving i samarbeid også. Og slik jobber vi i VFL nå også, vi sitter sammen og skal gjøre det i lang tid framover, vi skal samarbeide om forskjellige ting, hva vi har sett på en film, eller lest eller andre ting og da får vi jo et felles språk, så det er jo nyttig på flere plan uansett tema. Viktig å utvikle den biten av organisasjonen.	Arbeid i lærergrupper, øving i samarbeid, utvikling av felles språk. Viktig i organisasjonsutvikling	organisering	Profesjonsutvikling
4: Samtidig følte vi jo at vi gjerne ville vært med noe mer, og noen ganger ønsker vi at vi kunne sagt litt om hvem som burde være på gruppa ift om det burde være seksjoner eller, noen ganger har det blitt bestemt ovenifra, og det har vi følt noen ganger, for noen ganger er det viktig at det er fagseksjonen da, det er noe som er viktig innenfor faget.	Ønske om mer medvirkning i sammensetning av lærergrupper	Distribusjon Involvering samskaping	Pedagogisk ledelse
4: Jeg synes nesten det beste er det vi jobber med nå, VFL, det synes jeg virker veldig bra altså, og det tror jeg handler om at noen her på skolen har fått ansvar i å sette det igang liksom, veldig forklart hvordan vi skal gjøre det og mange diskusjoner og det er kjempeviktig dette med vurdering og hvordan vi skal vurdere og.	Liker arbeidsformen i VFLMooc og trekker frem ansvarlige lærere som viktig faktor	Distribusjon Involvering samskaping	Pedagogisk ledelse
Monica: Men har organiseringen av VFL vært annerledes enn organiseringen av UiU?			
4: Ja, jeg synes det er mer delegert nå, det kommer ikke bare fra ledelsen, at det er mer sånn at trinnlederne har fått ansvar for litt mer tror jeg. Og så er det mer at de tenker litt på gruppesammensetning og at de vil forandre litt på den og.	Lærerne oppfatter at ledelsen av utviklingsarbeidet er mer delegert og at det fører til bedre avgjørelser f.eks på gruppesammensetning	Distribusjon Utvikling innenfra	Pedagogisk ledelse profesjonsutvikling
Monica: Henvendt til 3: Kan jeg spørre da hva slags ansvar du har i det prosjektet?			
3: Jeg og en annen trinnleder leder prosjektet, vi som bestemmer hva vi skal gjøre og hvordan vi skal gjøre de forskjellige modellene og da plukker vi ut hva som er relevant for skolen her, hva skal vi bruke mye tid på og hva skal vi bare gå fort igjennom, og så er det å konferere med sjefen sjøl, som sier hva han synes og så er vi igang! Vi har fått nedsatt litt mer tid for akkurat dette prosjektet.	Beskrivelse av hva trinnledere gjør i VFL	Distribuert ledelse	Pedagogisk ledelse
4: Jeg synes nesten det beste er det vi jobber med nå, VFL, det synes jeg virker veldig bra altså, og det tror jeg handler om at noen her på skolen har fått ansvar i å sette det igang liksom, veldig forklart hvordan vi skal gjøre det og mange diskusjoner og det er kjempeviktig dette med vurdering og hvordan vi skal vurdere og.	Liker arbeidsformen i VFLMooc og trekker frem ansvarlige lærere som viktig faktor	distribusjon	Pedagogisk ledelse
Monica: Men har organiseringen av VFL vært annerledes enn organiseringen av UiU?			
4: Ja, jeg synes det er mer delegert nå, det kommer ikke bare fra ledelsen, at det er mer sånn at trinnlederne har fått ansvar for litt mer tror jeg. Og så er det mer at de tenker litt på gruppesammensetning og at de vil forandre litt på den og.	Lærerne oppfatter at ledelsen av utviklingsarbeidet er mer delegert og at det fører til bedre avgjørelser f.eks på gruppesammensetning	Distribusjon Utvikling innenfra	Pedagogisk ledelse profesjonsutvikling

Vedlegg 6

Utdrag fra analyse i fase 2. Sammenfatning av kategorier fra alle intervjuene

Hvem	Naturlig enhet	Meningsfortetting	Koder og spenningsforhold	Kategori
PROFESJONSUTVIKLING INNENFRA				
Fyrtårnet, lærere	Jeg føler liksom at det er meningen at det skal komme nedenfra At vi sjøl skal være med å utforme – lavest mulig på en måte og så skal vi på grasrota på en måte være med å styre det da- og det... ja, det synes jeg er bra da	Opplevelse at lærere selv skal ta tak og styre egen utvikling. Gjøre det botttum up.		Profesjonsutvikling innenfra
5	2: og så har vi hatt de gruppelederne som har fått litt ekstra ansvar for å for å for å kjøre i- få gjennomført oppdraget da mer eller mindre- og de har vært litt- de har ligget litt foran resten av gruppa i og med at de har vært på samlinger.	Lærergupper ledet av gruppeledere med ekstra ansvar og som har ligget i forkant	Ressursperson DRIVER i utviklingsarbeid	Profesjonsutvikling innenfra
6	4: Samtidig så – en ting er å være, det er også en ting som kommer ovenfra ikke sant, dette der med at du blir satt i noen grupper som skal på en måte observere hverandre og så skal man gi tilbakemelding til hverandre på hvordan dette fungerer og sånt noe og så blir den situasjonen kanskje litt kunstig i forhold til alt det du gjør – ehh- for det at er jo kanskje i 98 % av – ja- nå bare tar jeg et tall altså så i tilfellene så er du jo der alene, du står jo for dette her alene på en måte det er noe med at den prosessen må skje oppi ditt eget hode også, overføre det som du gjør i den observasjonsgreia, det må liksom gjøres til noe som du gjør ellers og.	kunstig og som noe som kommer ovenfra. Observasjonssettingen oppleves ikke som lik hverdagssituasjonen. Peker på at man må overføre refleksjonen man gjør seg i en observasjonssetting til hverdagspraksis	Arbeidsformer i SKU Observasjon Relevans Motstemme	Profesjonsutvikling innenfra
7	Jeg har kjent litt mer på kroppen, okei så møter jeg meg sjøl litt i døra, og så har du måttet ta noen runder med deg sjøl, men det er jo opptil hver enkelt å gidde det, men jeg har følt litt mer ansvarliggjøring ettersom vi har vært på de gruppene og at det har vært flere gruppeledere som har stått i det samme og at vi har hatt en litt mer- jeg føler hvertfall at vi har hatt et litt mer felles språk på at, var det ikke dette vi skulle gjøre nå, var det ikke i denne retningen vi skulle, at vi har dyttet litt på hverandre. Og jeg har følt det litt lettere å kunne sparre litt med andre da, fordi vi har snakka litt mer felles språk på akkurat disse tinga her da	Arbeid på lærergupper bidrar til mer ansvarliggjøring. Utviklet et mer felles språk. Gjør det lettere å samarbeide og utfordre hverandre i utvikling av praksis. Gruppeledere har dratt prosesser og har også et samhold	Språk Ansvarliggjøring	Profesjonsutvikling innenfra
8	og det er jo på en måte å ta med pedagogikken inn i utviklingsarbeidet, for vi har jo på en måte vært elever som har måttet bidra til vår egen læring og utvikling Heller enn at det har blitt formidlet til oss hva vi skulle gjøre det... og det er jo kanskje fornuftig	Læreren vært elever som har bidratt til egen læring og utvikling	ansvarliggjøring	Profesjonsutvikling innenfra
9	: og det bidrar jo til en innsats når det blir synlig om du har gjort noe eller ikke da mer enn denne formidleren som forteller til alle hvordan vi skal gjøre det for da kan du sitte og sove på møter	Man kan ikke stikke seg unna på samme måte i en lærergruppe, som man kan i plenums møter	ansvarliggjøring	Profesjonsutvikling innenfra
5 Fyrtårnet, ledere	Guri: Ja. For det tror jeg kanskje ungdomstrinn i utvikling har bidratt til da for min del. Det er en erkjennelse på at vi har en kultur som i veldig stor grad har tilsagt at skoleledere driver med skoleutvikling, og så får vi andre drive skolen så lenge...egentlig. Så når jeg tenker at vi har hatt relativt gode teoretiske innlegg, de har ikke vært så verst de jeg har	Betydningen av UiU for skoleleder=> innsat at lærere ikke tilstrekkelig involvert i skoleutvikling. Teoriinput ved foredrag fungerer ikke. Må ansvarliggjøre lærere	Ansvarliggjøring Distribusjon	Profesjonsutvikling innenfra

	<p>hatt, men det har vært andre her også, ikke sant? Men relativt mange. Det har ikke vært innom hodet på dem engang! De sitter egentlig og venter på at det går over. Så de kan gå tilbake og begynne med ukeplanen, eller...ja.så den koblinga har vært altfor dårlig. Og det tenker jeg, at med denne her mer praktiske jobbinga. Da er det ikke mulig da, på en måte, og samtidig tror jeg det har vært fordi at vi har etterspurt, på medarbeidersamtaler, i en del sammenhenger, ja, OK. Hva har det betydd for deg? Sant? Ja, nå har vi jobbet med vurdering for læring i et år. Hva har du endret i praksisen din? Jo, men etter hvert så tror jeg at det begynner å...så det der to ting som kanskje har slått meg litt, og nesten sånn at vi var i ferd med å gi opp en stund. Det er det at det er..."ignore" på disse fellesmøtene, ikke god arena, det er det ene, og det andre er at det etter hvert ble veldig klart for meg at vi har en veldig sånn familiær kultur her at folk er så glad i hverandre at de tør ikke stille et kritisk spørsmål. For da begynner de å grine. Mye følelser...Så følelser...jævlig oppskrytt i skoleutviklingssammenheng!</p>	<p>mer gjennom praktisk jobbing</p> <p>Fellesmøter er en dårlig utviklingsarena</p> <p>Familiekultur med mye følelser, vanskelig å utfordre hverandre og stille kritiske spørsmål</p>		
10	<p>Nei, og jeg tror at når de får det til så opplever de at de er fint. Sant. Så de har fått noen gode opplevelser på at det er bra å jobbe sammen. Altså de har glede av det da. Også når vi har disse årlige spørreundersøkelsene her så har det ganske ofte kommet frem at jeg vil ha mer tid til samarbeid med kollegaene mine, så det kan jeg bare vise til. 30 stykker av dere vil ha mer tid til det. Hvordan i alle verden skal vi gjøre det? Så de prosessene tror jeg hører med. Også på fagutvikling så har vi jo pratet om læringssyn da, og jeg har gjentatt opp igjen og opp igjen om at er vi behaviourister som tror at vi skal formidle ting, eller er vi mer sånn sosio-kulturelle, kognitive som tror at ting læres i møter. Det har vi pratet om i 6 år.</p> <p>Og jeg tror det er i ferd med å skje, for at det er ingen tvil om at kulturen her har vært preget av en litt sånn behaviouristisk forståelse. Gi oss et foredrag, så er vi fornøyd. Så det er helt uinteressant. Får ikke dra på kurs alene. Skal vi på kurs, skal alle. Også disse kollektive forståelsesrammene</p>	<p>Lærere rapportere om at det er fint å samarbeide, føler relevansen</p> <p>Leder har lagt til rette for mer samarbeid</p> <p>Fokus på læringssyn. Bevisstgjør lærerne sitt eget læringssyn. Behaviourisme vs sosio-kulturelt</p> <p>Fokus på de kollektive utviklingsprosessene</p>	<p>Leders tilrettelegging Samarbeid Relevans Læringssyn Profesjonsspråk</p>	<p>Profesjonsutvikling innenfra.</p>
Visdom men, lærere 9	<p>Når vi samarbeider best er når flest mulig er engasjert i samme tema og når noe nyttig, eller oppleves nyttig kommer på trinnmøte og at alle sammen har en mening om det, da er det, da fungerer det godt og vi nærmer oss et eller annet som blir bra</p>	<p>Samarbeid er best når mange er engasjert i det samme og det oppleves som nyttig, og at man kan utføre jobben på en bedre og lettere måte</p>	<p>Relevans felles mål og retning koherens. Kollektivets kraft</p>	<p>Profesjonsutvikling innenfra</p>
12	<p>det var ikke så mye samarbeid som det er nå. Jeg tror det er kjempeviktig at vi er kommet så langt som vi er nå. Men det jeg er litt redd for er at det ikke blir tid den individuelle biten også, for den synes jeg er kjempeviktig. Det er jo så mye nå at jeg får litt for liten tid mange ganger til forberede den timen jeg skal ha, fordi det er så mye annet, og da får man ikke tid til å lage den gode timen som du har fått alle gode tips og råd til å gjennomføre i fellestid. Vi må ikke miste den tida der heller!</p>	<p>Mye samarbeid nå. Mye tid til kollektivt arbeid. Bekymring for at det skal gå ut over tid til individuell forberedelse.</p>	<p>Spenningsforhold individ/kollektiv Tid og handlingsrom</p>	<p>Profesjonsutvikling innenfra</p>

