



Uio • Universitetet i Oslo

Hvordan kan bruk av Lesson study fremme kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid?

Gerd Næss Barka

Masterprogram i utdanningsledelse

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Universitetet i Oslo

27.10.2021

Sammendrag

Denne studien er kvalitativ sammenlignende casestudie som utforsker hvordan rektors bruk av Lesson study som metode fremmer kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid.

Videre utforsker studien hvorvidt skoleledere gjennom sitt arbeid med Lesson study tilrettelegger og legger grunnlag for at skolene skal bli lærende organisasjoner.

Datagrunnlaget i studien kommer fra intervjuer med to rektorer og fire lærere fra en barneskole og en ungdomsskole som anvender Lesson study som metode for profesjonsutvikling. Problemstillingen i studien har vært «*Hvordan kan bruk av Lesson study fremme kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid?*»

For å svare på problemstillingen er det etablert to forskningsspørsmål. I studien benyttes et teoretisk rammeverk for analyse av læreres og rektors arbeid med Lesson study med vekt på kollektiv kunnskapsutvikling og profesjonelt samarbeid.

Funn i studien tyder på at lærerne ved skolene i studien opplever at de gjennom arbeid med Lesson study utvikler seg som lærere og forbedrer egen undervisningspraksis. Videre viser funn at Lesson study som metode sørger for en ryddighet i kommunikasjonen. De grundige planleggingssyklusene i kollegiene fører til at de ansatte kjenner et felles eierskap til undervisningstimen. En kritisk faktor for å få til gode Lesson study sykluser er at skoleledelsen må sikre god systematikk på hvordan syklusene gjennomføres og rektor må sette av nok tid til dette arbeidet.

Når det gjelder profesjonelt samarbeid viser funn at rektorene legger til rette for kompetanseutvikling gjennom å bruke Lesson study som metode. Funn viser at begge rektorene er opptatt av utvikling av skolene som lærende organisasjoner. Rektorene legger til rette for gode samarbeidskulturer gjennom arbeidet med Lesson study. Videre viser funn at rektorene ser betydningen av tilrettelegging av læringsbetingelsene for den enkelte lærer for at de i neste omgang skal bidra til å utvikle skolene til å bli sterke lærende organisasjoner.

Selv om funn tyder på at rektorene i studien tilrettelegger for å utvikle skolen som lærende organisasjon gjennom bruk av Lesson study, er likevel en av implikasjonene for studien at rektorer er avhengig av et større nettverk for å få til gode prosesser.

Forord

At jeg i 2021 skulle levere masteroppgave i Utdanningsledelse var ikke i mine tanker da jeg høsten 2015 startet på Rektorskolen ved Universitetet i Oslo.

Samtidig som jeg startet på Rektorskolen i 2015 begynte også rektorkarrieren min. Etter avlagt eksamen på Rektorskolen i 2016 hadde jeg behov for en studiepause. Jeg så da ikke at jeg hadde kapasitet til å starte på et omfattende prosjekt som en masterutdanning er.

Etter to års pause bestemte to gode rektor-kolleger og jeg at vi ville starte på masterutdanning i utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo. Vi er alle rektorer på skoler i samme kommune. Og for en reise dette har vært! Det har vært tre svært lærerike og spennende år. Dyktige forelesere ved universitetet i Oslo og et godt studieprogram har gjort at jeg har utviklet meg som leder gjennom disse årene. Jeg har fått en tryggere og mye bredere plattform for min ledelsespraksis. Studieturene til Oslo hadde ikke vært det samme uten mine gode rektorvenner Gunn Marte og Ruth Nina. Vi har delt oppturer og nedturer. Våre diskusjoner bærer nå preg av at vi alle tre har utviklet oss som ledere gjennom våre studier ved Universitetet i Oslo.

Et år før jeg startet opp på masterutdanninga i utdanningsledelse fikk skolen jeg er rektor på besøk av Andy Hargreaves og Dennis Shirley for å diskutere skoleutvikling. Vi hadde relativt nylig gått fra klassisk kollegaobservasjon til utprøving av Lesson study som metode for profesjonsutvikling. Hargreaves og Shirley oppmuntret oss til å fortsette med Lesson study for å utvikle skolen. Etter besøket hos oss ble skolen nevnt i en artikkel som Andy Hargreaves og Michael O'Connor (2018) publiserte i tidsskriftet Phi Delta Kappan. I denne artikkelen understreker de som de også sa til oss i møtet at effektive samarbeidsstrukturer er avhengig av et godt design, nedskrevne arbeidsdokumenter og gode strukturer for samarbeid. De hevder at lærerne kan forbedre praksisen uten å risikere å utfordre tilliten og samhørigheten i personalet ved å bruke Lesson study som metode (Hargreaves og O'Connor 2018). Med dette som bakteppe har jeg hele tiden tenkt at jeg vil forske mer på hva Lesson study som metode kan bidra med i forhold til kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid, og hva jeg som skoleleder må gjøre for å sikre gode utviklende og lærerike prosesser på egen skole.

Å skrive en masteroppgave er en lang og omfattende prosess. Jeg har lest tusenvis av sider med fagstoff og tenkt, skrevet, tenkt igjen, diskutert, skrevet igjen, kuttet, omformulert og skrevet igjen. Med meg har jeg hele tiden hatt min veileder. Jeg vil rette en stor takk til Eline Wiese ved ILS. Hun har delt av sin erfaring og kommet med oppmuntrende og konstruktive

tilbakemeldinger. Hele veien har hun utfordret og motivert meg til å gå enda noen skritt videre. Hennes bidrag har vært helt uvurderlige.

Jørpeland, oktober 2021

Gerd Næss Barka

Innhold

Sammendrag	I
Forord.....	II
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og avgrensning.....	1
1.2 Skolen som lærende organisasjon nedfelt i styringsdokumenter	1
1.3 Lesson study som metode for profesjonelt samarbeid	3
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.5 Oppgavens struktur	4
2 Teori.....	5
2.1 Lesson study - Opprinnelse, begrepet og funksjoner	5
2.2 Kollektiv kunnskapsutvikling	6
2.2.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv	7
2.2.2 Språk og kommunikasjon.....	7
2.2.3 SEKI-modellen (sosialisering, eksternalisering, kombinerer og internalisering)	8
2.2.4 Kunnskapsproduksjon og overlappende møteplasser.....	9
2.3 Profesjonelt samarbeid	10
2.3.1 Irgens femtrinnsmodellen for læringsprosesser	10
2.3.2 Lærende organisasjoner – Senge	12
2.3.3 Praksisfellesskap Lave og Wenger.....	14
2.3.4 Profesjonelle læringsfellesskap.....	17
2.2.4 Profesjonalitet gjennom samarbeid	18
2.4 Oppsummering	20
3 Metode	21
3.1 Studiens ontologiske forankring	21
3.2 Forskningsdesign.....	22
3.3 Datainnsamlingsmetode	23
3.4 Datagrunnlag	26
3.5 Informanter.....	27
3.5.1 Øya skole	27
3.5.2 Fjell skole.....	27
3.6 Datakvalitet	28
3.6.1 Reliabilitet	28
3.6.2 Validitet	31
3.6.3 Etske refleksjoner	33
3.7 Dataanalyse	35

4 Presentasjon av data og analyse	37
4.1 Øya skole	37
4.2 Fjell ungdomsskole	38
4.3 Kollektive læringsprosesser	38
4.4 Kommunikasjon i kunnskapsutviklingen	43
4.5 Planlegging, refleksjon og evaluering	47
4.6 Profesjonelt samarbeid	50
4.7 Forskning og erfaringsbasert kunnskap	54
4.8 Oppsummering presentasjon av data og analyse	56
4.8.1 Kollektive læringsprosesser	56
4.8.2 Kommunikasjon i kunnskapsutviklingen	57
4.8.3 Planlegging, refleksjon og evaluering	58
4.8.4 Profesjonelt samarbeid	60
4.8.5 Forskning og erfaringsbasert kunnskap	61
5 Analyse og drøfting	62
5.1 Læring gjennom arbeidet med strukturene i en LS syklus?	62
5.1.1 Kollektive læringsprosesser	62
5.1.2 Kommunikasjon i kunnskapsutviklingen	65
5.1.3 Planlegging, refleksjon og evaluering	67
5.2 Endrer det profesjonelle samarbeidet seg gjennom bruk av LS som metode?	70
5.2.1 Profesjonelt samarbeid	70
5.2.2 Forskning og erfaringsbasert kunnskap	71
5.3 Drøfting	72
6 Konklusjoner og implikasjoner	75
6.1 Konklusjoner	75
6.2 Implikasjoner for praksis og videre forskning	76
Litteraturliste	79
Vedlegg	82

1 Innledning

I denne studien tar jeg sikte på å sette søkelys på utdanningskvalitet og læring i skolen som organisasjon. Jeg ønsker å se på fenomenet Lesson study som metode for kunnskapsutvikling gjennom samarbeid. I innledningskapitlet rammer jeg inn temaet gjennom å beskrive bakteppet for leseren, og jeg avgrensner studien. Videre presenterer jeg studiens problemstilling og forskningsspørsmål for så å beskrive studiens struktur.

I engelskspråklig litteratur forkortes fenomenet Lesson study til LS. I denne oppgaven vil jeg gjøre det samme.

1.1 Bakgrunn og avgrensning

Faglige diskusjoner om kvalitetsarbeid i skolen i et organisasjonsperspektiv har ikke veldig lang tradisjon i faglitteraturen. Det er først i de tre siste tiårene at organisasjonsperspektivet og synspunkter om organisasjonslæring i sterkere grad har blitt tema i faglitteraturen og i forskning (Roald, 2013). Det er fokus på skolen som lærende organisasjon, og jeg vil forsøke å belyse i hvilken grad LS kan bidra til dette. I denne studien ønsker jeg å sette søkelys på hvorvidt LS er en profesjonsutviklende metode som kan føre til organisasjonslæring. Peter M. Senge (2006) definerer en lærende organisasjon som organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker (Jacobsen og Thorsvik, 2013). Nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret i slike organisasjoner. De kollektive ambisjoner får gjerne fritt utløp, og i slike organisasjoner blir mennesker flinkere til å lære i fellesskap. I lærende organisasjoner tenker medlemmene på en spesiell måte som kan kalles systemtenkning. Den norske professoren i utdanningsledelse ved NTNU Eirik J. Irgens hevder at skolen skal være en lærende organisasjon. Han hevder at det ikke er tilstrekkelig for lærere å være gode alene. Vi trenger gode enkeltlærere, men dette er ikke en tilstrekkelig forutsetning for å utvikle gode skoler. Det er økt behov for koordinering lærerne imellom, for felles planlegging, evaluering og læring, og for at skoler utvikler egen evne til organisatorisk læring og hukommelse (Irgens, 2014). I denne oppgaven vil jeg derfor belyse hvordan arbeid med LS som metode kan legge til rette for felles planlegging og læring i skolen. Videre vil jeg vise hvordan styringsdokumenter i norsk skole legger føringer for hvordan skolene bør tilstrebe å være lærende organisasjoner.

1.2 Skolen som lærende organisasjon nedfelt i styringsdokumenter

Begrepet skolen som lærende organisasjon er nedfelt i en rekke styringsdokumenter. Dette begrepet har utviklet seg over tid og dukker stadig opp i nye kontekster. Starten kan kanskje betegnes å være i St.meld.nr. 30 (2003–2004) «Kultur for læring», der det dannes grunnlag

for Kunnskapsløftet hvor læringsutbytte for elevene og skolens utfordringer vektlegges (forskningsdepartementet, 2004). Denne utviklingen kan en muligens si at manifesterer seg i den nye overordnede delen av læreplanen LK 2020. Begrepet lærende organisasjon og skoleleders ansvar signaliseres tydelig i St.meld.nr. 30 (2003-2004). Som rektor ser jeg begrepet lærende organisasjoner som sentralt og viktig å belyse. Skoleledelse er dynamisk arbeid og synet på rektors jobb som skoleleder er endret. Stort fokus på skolen som lærende organisasjoner er kanskje et resultat av et endret syn på kunnskap og skolens rolle i samfunnet. Det legges vekt på skoleledernes ansvar for å utvikle skolene til å bli lærende organisasjoner. I Meld. St 22 (2010-2011) «Motivasjon, mestring, muligheter» (Kunnskapsdepartementet, 2011) og Meld. St 28 (2015-2016) «Fag, fordypning, forståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2016) er det lagt vekt på profesjonsutvikling og kollegasamarbeid for å fremme skolene som lærende organisasjoner. Et interessant spørsmål i denne studien er hvorvidt skolene i casestudien ser på sin arbeidsplass som en læringsarena der de ansatte har endringskapasitet og viser vilje til utvikling. Nøkkelen til å løfte elevenes kunnskap og læring er å satse på lærernes kompetanse og profesjonelle lagarbeid. Vivian Robinson (2015) hevder at den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring er ved å delta og fremme den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne. I denne studien vil jeg prøve å belyse om metoden LS som kollektiv prosess kan fremme kapasitetsbygging og kompetanseutvikling i skolen.

I ny overordnet del av læreplanen under prinsipper for skolens praksis fremheves det at lærere som i et profesjonsfaglig fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017). Profesjonelt samarbeid forutsetter god ledelse. I den overordnede delen av læreplanen hevdes det at gode ledere prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Det er skoleledelsens oppgave å lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til utviklingen av et stabilt og positivt miljø. Alle ansatte i skolen må være aktive deltakere i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Dette fellesskapet må reflektere over verdivalg og utviklingsbehov, bruke forskning, erfaringsbasert kunnskap og gjøre etiske vurderinger. I den overordnede delen av læreplanen fremholdes det at velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger fremmer en delings- og læringskultur. Jeg ønsker i denne studien og sette søkelys på hvorvidt skoleledere klarer å rette fokus på utvikling av

profesjonsutøvelse bygget på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag gjennom arbeid med LS som metode.

1.3 Lesson study som metode for profesjonelt samarbeid

Fenomenet som er i fokus i denne oppgaven er Lesson study som metode for profesjonelt samarbeid. LS kommer opprinnelig fra Japan (Stigler og Hiebert, 1999). På Utdanningsdirektoratets sine nettsider står det at LS kan være en form for kollegaveiledning (Utdanningsdirektoratet, 2017). I hovedtrekk går denne metoden ut på at lærerne forsker på egen praksis der målsettingen er å øke elevenes læringsutbytte (Olsen og Wølner, 2017). I LS arbeider lærerne i små grupper, de diskuterer elevenes læringsmål for en økt eller en periode, og de planlegger undervisningen sammen. Deretter observerer lærerne undervisningen til hverandre og reflekterer over det de har observert i etterkant. På bakgrunn av denne erfaringsdelingen, gjøres små justeringer før ny utprøving, observasjon og erfaringsutveksling. Til slutt deler lærergruppene erfaringene sine med de andre lærerne på skolen. Utenfor Japan har LS økt i ekspressfart, dette gjelder også i Norden (Olsen og Wølner, 2017). Det var resultatene fra den første store internasjonale TIMSS – undersøkelsen rundt årtusenskiftet som brakte LS frem i lyset som metode for erfaringslæring (Stigler og Hiebert, 1999).

I Norge har forskningen rundt lærerstudenters første møte med LS fått en del oppmerksomhet (Hallås, 2016). Denne forskningen fremhever både utfordringer og muligheter for LS i den norske lærerutdanningskonteksten og etterspør samtidig mer forskning knyttet til norsk skolekontekst (Fauskanger, 2019). Det er også forsket på erfarne læreres LS – arbeid (Olsen og Wølner, 2017). Flere av disse studiene har satsningen Ungdomstrinn i utvikling (UiU) som kontekst. Både utfordringer og muligheter knyttet til LS fremheves i disse studiene (Fauskanger, 2019). Studiene synliggjør i tillegg at det er mye uutforsket i en nordisk skolekontekst. Et eksempel på dette er studier av læreres erfaringer med LS. I internasjonal forskning poengterer da Ponte i sin gjennomgang av forskning knyttet til LS i ungdomsskolen og i videregående skole at studiene er noe ensidig fokusert på metodens muligheter. Han hevder at det er behov for studier av utfordringer ved metoden. I tillegg etterspør han studier som får frem lærernes stemmer (da Ponte, 2017).

Jeg ønsker i min sammenlignende casestudie og få innsikt i om LS som samarbeidsform kan føre til læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og om jeg kan finne forskjeller mellom barneskolen og ungdomsskolen i utvalget. Videre ønsker jeg å se om jeg kan finne forskjeller i hvordan rektorene i utvalget utøver ledelse.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne sammenlignende casestudien vil jeg undersøke hvordan lærere og skoleledere i to skoler opplever arbeid med Lesson study som metode. Jeg ønsker å forske på en barneskole og en ungdomsskole for å se om jeg kan finne likheter og ulikheter på bakgrunn av ulike skoleslag. Videre vil jeg forske på om LS fremmer ledere og læreres læring, og i neste omgang elevenes læring. Opplever skoleledere og pedagoger læring og samarbeid gjennom de strukturene for kollektive læringsprosesser som er i en Lesson study-prosess? Jeg har intervjuet to rektorer og fire lærere på disse ulike skolene om deres bruk av LS. Jeg ønsker å se nærmere på følgende problemstilling:

Hvordan kan bruk av Lesson study fremme kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid?

For å undersøke problemstillingen nærmere har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

1. Hva erfarer pedagoger og skoleledere at de lærer gjennom arbeid med strukturene i en Lesson study syklus?
2. Opplever lærere og skoleledere at det profesjonelle samarbeidet endrer seg gjennom bruk av Lesson study som metode?

1.5 Oppgavens struktur

Innledningsvis har jeg presentert oppgavetemaet i en forsknings- og skolefaglig kontekst. Jeg har redegjort for oppgavens formål og problemstilling. I kapittel to presenterer jeg teori og forskning som er sentrale for å belyse forskningsspørsmålene jeg har formulert. Teori og forskning som blir presentert her vil også brukes i drøftingen av empiri. Kapittel tre er en redegjørelse av den forskningsmetoden jeg har anvendt. Studien er en casestudie der data er samlet inn via seks intervjuer med to rektorer og fire lærere som informanter. Videre i kapitlet beskrives og begrunnes forskningsdesign, datainnsamlingsmetode og datagrunnlag. Avslutningsvis presenterer jeg validitet, reliabilitet og etiske overveielser. Kapittel fire inneholder presentasjon av dataanalyse. I kapittel fem drøfter jeg hovedfunn i datamaterialet opp mot aktuell teori. Kapittel seks inneholder mine drøftinger og konklusjoner av funnene i kapittel fem. Jeg sammenfatter og reflekterer over mine funn og svarer på problemstillingen. Avslutningsvis i kapitlet peker jeg på implikasjoner for ledelse og videre forskning.

2 Teori

Temaet kunnskapsutvikling og profesjonelt samarbeid i skolen er komplekst og impliserer mange ulike teoretiske perspektiver og begreper. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og begrunne mine valg av sentrale begreper og perspektiver som jeg anvender i min analyse og drøfting. Først vil jeg introdusere LS som metode. For å belyse hva lærere og ledere gjør når de bruker LS vil jeg ta i bruk et sosiokulturelt perspektiv på læring med særlig vekt på dialogens betydning for samhandling.

Videre vil jeg fremheve betydningen for koordinering og for felles planlegging, evaluering og læring i skolen som organisasjon. Her har jeg valgt å ta utgangspunkt i Irgens (2014) femtrinnsmodell for læringsprosesser samt Senges (Ertesvåg, 2012) modell for lærende organisasjoner.

Som jeg viste innledningsvis er det fremhevet i en rekke styringsdokumenter at skoleledere skal legge til rette for at organisasjonene lærer. For å belyse hvordan kollektive former for samarbeidslæring som LS kan forstås, vil jeg ta utgangspunkt i Lave og Wenger teoretisk forståelsesramme om situert læring (Lave og Wenger, 1991), og Wengers sosiale læringsteori og forståelse av begrepet praksisfellesskap (Wenger, 2004).

Til slutt i kapitlet vil jeg komme inn på hvordan vi kan skape velfungerende profesjonelle fellesskap. Her har jeg valgt å trekke frem forskningen til Vivian Robinson (2015). I det følgende vil jeg særlig legge vekt på hva som kjennetegner slike læringsfellesskap, og undersøker hvorvidt arbeid med LS kan være en metode som fremmer et slikt læringsfellesskap (Robinson, 2015). Jeg har også valgt å ta utgangspunkt i forskningen til Hargreaves & O'Connor (2019). LS er en av en av metodene som blir beskrevet av Hargreaves & O'Connor. Jeg vil i denne studien prøve å belyse hvorvidt LS kan være et slikt profesjonelt samarbeid som kan lære skoleledere og lærere hvordan vi kan endre undervisning og læring skolen.

2.1 Lesson study - Opprinnelse, begrepet og funksjoner

Lesson study stammer opprinnelig fra Japan (Stigler og Hiebert, 1999). Metoden fikk navnet Kenkyou jugyou som vi på norsk oversetter til forskningstime. LS innebærer at lærere kommer sammen og bestemmer seg for hva de ønsker å lære og å forbedre i egen praksis, med utgangspunkt i det velger de et forskningstema (Munthe, Baugstø, og Haldorsen, 2013). LS er beskrevet som en systematisk læringsform i profesjonsutvikling for lærere basert på felles planlegging og observasjon av instruksjon og læring (Bjuland, Helgevold, og Munthe,

2015). Denne metoden for profesjonsutvikling tar utgangspunkt i et tett samarbeid mellom lærere i et kollegium der jevnbyrdige kollegaer gjennom observasjon av hverandres praksis bidrar til hverandres profesjonelle utvikling. Det er elevenes læring som står i sentrum i denne profesjonsutviklingsmetoden og skiller seg på denne måten ut fra tradisjonell kollegaveiledning (Bjuland mfl., 2015). Utgangspunktet for LS er utforskning av lærernes egen praksis og læring i klasserommet. Lærerne gis rollen som forskere i hverandres klasserom. Hensikten med LS er å utvikle kunnskap om hvordan elevene lærer og hvilken effekt ulike tilnærminger i undervisningssituasjonen har (Elvebakk og Paaske, 2019). Det er skrevet flere bøker om LS internasjonalt. Peter Dudley er grunnleggeren av Lesson study UK og uttaler følgende i «*Lesson Study Professional learning for our time*:»

I believe that LS is not only the continuing professional development strategy of choice for schools, but that it also lends itself to use across schools and beyond schools as they collaborate and learn together with their university, college and other partners. LS I clearly emerging as professional learning for our time. (Dudley, 2015) side 1.

Olsen og Wølner (2017) hevder at LS kan være et godt redskap for målrettet læring og utvikling for den enkelte lærer og i skolen som organisasjon. LS dreier seg i korte trekk om samarbeid i planlegging av undervisning, klasseroms-observasjon og om analyse og utvikling av kritisk kunnskap. Dette gir igjen kunnskap om hvordan elevene lærer slik at pedagogene i neste omgang kan bruke ulike tilnærminger for å få økt kvalitet på undervisningen (Elvebakk og Paaske, 2019). En LS syklus innledes ofte med et felles overordnet mål. Begrepet syklus viser til at fasene følger hverandre i en fast rekkefølge. Det finnes ulike måter å gjennomføre LS sykluser på. Som jeg vil gå nærmere inn på senere bruker skolene i denne studien litt forskjellige strategier i LS arbeidet sitt.

Formålet med å bruke LS som metode er slik jeg ser det profesjonsutvikling i et forskende lærerkollegium med en målsetting om bedre læring for elevene. I dette kapitlet vil jeg med utgangspunkt i et sosiokulturelt lærings syn presentere teoretiske perspektiver på hvordan kollektiv kunnskapsutvikling og profesjonelt samarbeid kan lede mot utvikling av lærende organisasjoner.

2.2 Kollektiv kunnskapsutvikling

Siden tema for oppgaven er LS som metode for kunnskapsutvikling står samhandling mellom mennesker sentralt. Jeg har derfor valgt å gjøre rede for et sosiokulturelt lærings syn og språk

(Dysthe, 2006). Videre i dette underkapitlet presenterer jeg Nonaka & Takeuchi's kunnskapsspiral med fire former for kommunikasjon (Roald, 2013).

2.2.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Et sosiokulturelt læringsperspektiv bygger på et konstruktivistisk syn på læring, og legger avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst. Dette betyr også at kunnskapen ikke er å forstå som noe fast, men som noe som alltid er i utvikling og dermed kan knyttes opp mot arbeid i LS sykluser. Kunnskapen blir ifølge dette perspektivet ikke konstruert gjennom individuelle prosesser. Interaksjon og samarbeid blir sett på som helt grunnleggende for læring. I et sosiokulturelt læringsperspektiv er det *å kunne* nært knyttet til praksisfellesskapet og den enkeltes evne til å delta inn i disse (Dysthe, 2006). I følge Dysthe (2006) er læring situert i spesifikke fysiske og sosiale kontekster. Et situert perspektiv fokuserer spesielt på læringskonteksten. Videre fremholder Dysthe (2006) at læring er distribuert. Kunnskapen er fordelt mellom mennesker i et fellesskap. Det kan komme frem av at de ulike personene kan forskjellige ting og har varierte ferdigheter. Disse ulike ferdighetene og kunnskapene kan alle være nødvendige for en helhetlig forståelse. Dysthe hevder også at læring er mediert. Vygotskij brakte begrepet mediering eller formidling inn i pedagogisk tenkning. Begrepet mediering handler ifølge han om hvordan kunnskapen overføres eller forstås, der redskapene eller artefaktene har en sentral rolle. Mediering handler om at kunnskapsoverføringen ikke er rettlinjet eller en kausal prosess, men at det alltid innebærer en form for tolkning eller situering. I disse prosessene er kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker helt avgjørende. Den viktigste medierende redskapen for mennesket er språket (Dysthe, 2006). Innen sosiokulturell læringsteori er spørsmålet om hvordan språket kan fungere som en kulturell og medierende redskap svært viktig.

2.2.2 Språk og kommunikasjon

Det er vanlig å se på språk som et nøytralt bilde av menneskets oppfatning av virkeligheten. I følge sosiokulturell teori er dette en feiloppfatning. Den sosiokulturelle teorien hevder at hver språklige fremstilling inneholder holdninger og vurderinger som plasserer oss i en kulturell og historisk tradisjon. Det å lære seg å kommunisere er å bli et sosiokulturelt vesen og dialogen har en svært sentral rolle her. Det gir mennesket tilgang til et kulturelt mangfold som stadig utvider seg. Mennesket lærer å bruke språket for å påvirke andre eller for å få andre til å handle gjennom dialogen. Vi former både andre og oss selv gjennom kommunikasjon. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv er kommunikasjonsprosesser sentrale i all menneskelig utvikling

og læring. Språk og kommunikasjon er ikke kun et middel for læring, men en forutsetning for at læring og tenkning finner sted (Dysthe, 2006).

Den russiske språk- og kulturfilosofen Bakhtin heveder at all kommunikasjon er grunnleggende dialogisk. Det vil si at mening og forståelse oppstår som et samarbeid mellom den som snakker og den som skriver, den som skriver og den som leser. Mening kan ikke overføres, men oppstår i selve interaksjonen og samspillet. Meningen er like avhengig av adressaten som av den som snakker eller skriver (Dysthe, 2006). Bakhtin hevdet at dialogen var noe langt mer enn bare en samtale mellom mennesker. Dialogismen til Bakhtin er en tenkning som har klare konsekvenser for forståelsen av hvilket meningsskapende potensiale yringer våre har. Han er opptatt av hvordan mening, kunnskap og læring blir skapt, og hvorfor læring og meningsskaping blir til gjennom dialog i motsetning til monolog. Bakhtin legger et fruktbart og utfordrende grunnlag for vitenskapelige tilnærminger til utdanningsrelaterte utfordringer, didaktiske refleksjoner og pedagogiske undervisningsvalg. I følge Bakhtin er alle sosiokulturelle fenomen grunnlagt på samme prinsipp som kommunikasjon. Det vil si dialogiske relasjoner mellom personer og grupper, mellom ulike symboler, mellom ulike stemmer og ulike praksiser. Dialogismen fremstår derfor som en løfterik tilnærming til mange fenomener som preger vår tid. I utdanningsfeltet gir den oss et skjerpet blikk for et stort flerstemmig mangfold av stemmer, språk og talesjangrer som ulike elever og pedagoger bærer med seg. Dette mangfoldet kan utnyttes konstruktivt og fremme utvikling og læring. Forutsetningen for å fremme utvikling og læring er at den enkelte aktivt deltar i det dialogiske samspillet og motspillet og på denne måten åpner opp for meningsskaping gjennom felles forståelse og gjensidig påvirkning (Igland og Dysthe, 2006).

2.2.3 SEKI-modellen (sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering)

Organisatorisk læring innebærer at flere mennesker i organisasjonen lærer og at organisasjonen handler som en enhet på grunnlag av ny kunnskap som er tilegnet (Jacobsen og Thorsvik, 2013). Nonaka og Takeuchi legger vekt på kunnskapsutvikling basert på et dynamisk samspill mellom taus og eksplisitt kunnskap (Roald, 2013). Nonaka og Takeuchi forstår kunnskapsutvikling i en organisasjon som flere prosess-steg. Den tause kunnskapen blir gjennom utprøving og refleksjon konseptualisert som bevisste tanker og formuleringer. Kunnskap må forankres gjennom dialog som gjør den nye eksplisitte kunnskapen akseptert før den kan spres videre i interne og eksterne nettverk. Forholdet mellom de ulike prosessstega fremstilles som sirkulære og kumulative prosesser. Disse kumulative prosessene blir fremstilt som en kunnskapsspiral.

Kunnskapsspiralen til Nonaka og Takeuchi har fire former for kommunikasjon - sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering. Sosialisering finner sted når kunnskap går fra taus tilstand hos noen til taus tilstand hos andre. Eksternalisering er prosesser der taus kunnskap blir uttrykt gjennom dialog og samhandling. Kombinerings innebærer at uttrykt kunnskap fra flere kilder blir satt sammen til nye former for kunnskap. Denne type kunnskap overføres hovedsakelig verbalt mellom aktører i ulike former for nettverksarbeid eller kvalitetsgrupper. Kunnskapen blir rekonfigurert i et samspill mellom sortering, supplerings, rekategorisering og rekontekstualisering (Roald, 2013). Internalisering er når kunnskap går fra eksplisitte til tause tilstander. Kunnskap som på et tidspunkt har vært utvikla gjennom eksplisittering og kombinerings kan etablere seg som gitt og blir nedfelt i form av mentale modeller og arbeidspraksis. Når det gjelder enkle rutiner kan internalisering og sosialisering være nyttig og effektivt. I mer komplekse arbeidsoppgaver kan tause og underliggende styringsmekanismer svekke utviklingskraften. Det blir derfor viktig for organisasjoner å utfordre seg selv gjennom nye eksternaliserings- og kombineringsrunder (Roald, 2013). Grunnlaget for å utvikle en lærende organisasjon er knyttet til eksternalisering og formidling av taus kunnskap. Eksplisitt kunnskap internaliseres slik at den tas i bruk i organisasjonen. Man vil oppnå en læringsspiral i organisasjonen der taus og eksplisitt kunnskap forsterker hverandre dersom en klarer å sette ord på disse formene for læring.

For å få til gode læringsprosesser blant ansatte må en lage systemer som bidrar til at taus kunnskap blir artikulert og gjort eksplisitt. I tillegg må en lage systemer som bidrar til at eksplisitt kunnskap blir tatt i bruk og blir en integrert del av de ansattes tause kunnskap (Jacobsen og Thorsvik, 2013). Spørsmålet i denne studien blir da hvorvidt arbeid med LS kan være et slikt system som bidrar til at eksplisitt kunnskap blir en del av de ansattes tause kunnskap. I teoretiske arbeider om organisatorisk læring er individene i organisasjonen de viktigste agentene. Dette krever tilrettelegging av læringsbetingelser for den enkelte og er essensielt for at man skal kunne lykkes i å utvikle organisasjoner som sterke lærende systemer (Paulsen, 2021).

2.2.4 Kunnskapsproduksjon og overlappende møteplasser

Ikujiro Nonaka har vært sentral i utviklingen av teorien om kunnskapsproduksjon i organisasjoner (Jacobsen og Thorsvik, 2013). Nonaka hevder at det er noen trekk ved konteksten i organisasjonene som ser ut til å være bedre enn andre når det gjelder å frembringe kunnskap. Overlappende møteplasser er et slikt trekk, og disse møteplassene kan

være på tvers av hierarkiske nivåer og funksjonell spesialisering. Strukturen oppmuntrer til kommunikasjon på tvers av hierarki og formell arbeidsdeling. Team bør settes sammen av både erfarne og nyansatte arbeidstakere for å kunne observere og lære. På denne måten får en til et samarbeid med mentorer. Desentralisering er det neste trekket Nonaka poengterer. I denne sammenhengen menes desentralisering som horisontal kommunikasjon mellom individer og grupper. Dette kan føre til at kunnskap spres raskere og at flere ulike perspektiver møtes og brytes mot hverandre. Digitale databaser der kunnskap knyttet til den erfaring som finnes i regler, rutiner og prosedyrer for virksomheten bør brukes ifølge Nonaka. Ved utstrakt bruk av digitale databaser vil ny kunnskap legges ut i databasene og gjøres tilgjengelig for alle ansatte. Nonaka hevder også at systematisk trening og opplæring er et viktig trekk. Ny kunnskap kan her bli gjort om til konkret atferd. Det siste trekket til Nonaka er en kultur preget av tillit og omtanke. Dersom organisasjoner får til dette vil formidlingen av informasjon bli lettere (Jacobsen og Thorsvik, 2013). Dette vil sannsynligvis ha betydning for, og skape gode forutsetninger for profesjonelt samarbeid i skolen.

2.3 Profesjonelt samarbeid

Som vist innledningsvis er det å kunne samarbeide helt sentralt for å få til gode LS sykluser. I denne delen vil jeg derfor vise til Irgens' (2014) femtrinnsmodell for læringsprosesser for å kunne nå målet om å bli en lærende organisasjon. Videre har jeg valgt å ta utgangspunkt i Senges teoretiske modell for å beskrive hvordan en kan oppnå kollektiv læring (Ertesvåg, 2012). LS kan betegnes som en form for samarbeidslæring og det er derfor naturlig å fokusere på kollektive former for samarbeidslæring og jeg tar derfor utgangspunkt i Lave og Wengers teoretiske forståelsesramme om situert læring (Lave og Wenger, 1991). Vivian Robinson (2015) sine tanker om velfungerende profesjonelle læringsfellesskap presenteres med utgangspunkt i hva som kjennetegner læringsfellesskap som er lærende og utviklende. Helt avslutningsvis trekker jeg inn Hargreaves & O'Connor's (2019) synspunkter om profesjonalitet gjennom samarbeid.

2.3.1 Irgens femtrinnsmodellen for læringsprosesser

Irgens (2007) hevder at som profesjonelle arbeidstakere er vi avhengige av å lære gjennom hele yrkeskarrieren for å kunne imøtekomme utfordringer på en god måte. I noen situasjoner er læringsprosessen individuell. I andre situasjoner skjer læring i samspill med kolleger og da er læringen i større grad sosial og kontekstuell. Læringen er i stor grad situert. Den må forstås i lys av hvilke forhold den foregår under og hvilke arbeidsmiljø vi lærer i (Irgens, 2007). Irgens femtrinnsmodell for læringsprosesser viser utfordringer som den profesjonelle står

overfor i en læringsprosess når den går fra å være individuell til organisatorisk læring. Modellen til Irgens starter på nivå 1 med at en blir utsatt for en eller annen form for påvirkning. Felles for denne påvirkningen er at den utfordrer den forståelsen en allerede har. Når en er i stand til å huske nye begreper eller modeller kan en si at det har skjedd innlæring og da har en beveget seg fra nivå 1 til nivå 2. Mellom hvert nivå i denne modellen er det hindringer som må passeres. Irgens kaller dette for filter som må forseres. Slike filter kan være barrierer mot læring og kan være av ulik karakter. Kontekstuelle forhold kan skape utfordringer dersom det er forhold i læringssituasjonen som er vanskelig. Det kan også dreie seg om individuelle og personlige utfordringer. Irgens hevder at det kontekstuelle og individuelle må ses i sammenheng (Irgens, 2007).

For å komme til det tredje nivået i modellen, må en evne å kople ny viten til eksisterende handlingsteorier eller etablere helt nye handlingsteorier. Kunnskapsutvikling er en prosess der en bearbeider og bygger videre på det som er innlært (Irgens, 2007). Mellom innlærings- og kunnskapsutviklingsnivåene er det også filter som skal forseres. Mulighetene en har til å teste ut egne handlingsteorier i dialog med andre kan være blant de kontekstuelle faktorene som kan påvirke hvorvidt læringsmiljøet gir spennende meningsutvekslinger som fører til kunnskapsutvikling eller om det utvikles kollektive forsvarsmekanismer mot læring (Irgens, 2007).

Steget fra kunnskapsutvikling til kunnskapsanvendelse handler ifølge Irgens om å kunne ta i bruk det man har lært. Igjen må filter passeres av både individuell og kontekstuell karakter. De kontekstuelle faktorene som hvordan arbeidsmiljøet er, maktforhold, holdningene til endring, og ledelsens evne til å inspirere og legge til rette for utprøving er viktige. Læring dreier ikke alltid om å endre atferd. Det kan også være en har tilegnet seg en kapasitet til å handle på bestemte måter, med andre ord en ny handlingskapasitet (Irgens, 2007). Filter fire som er det siste filteret, handler om overgangen til organisatorisk læring. Kunnskap er nå forsøkt utprøvd i praksis av enkeltmedlemmer i organisasjonen. Den enkelte har oppnådd læring i den forstand at innlæring har ført til kunnskapsutvikling og så til kunnskapsanvendelse. For å komme til siste nivå, organisatorisk læring, må kunnskapsanvendelsen gjøres uavhengig av enkeltpersoner. Læringen blir organisatorisk når organisasjonen endrer sine handlingsteorier og er i stand til å utføre arbeidsoppgaver og utfordringer på en ny og bedre måte uten å være avhengig av enkeltindivider som først tilegnet seg den nye kapasiteten. Medlemmene i organisasjonen kan for det første dele kunnskapen gjennom praktisk samarbeid. En annen måte å ta vare på kunnskapen er å

nedfelle kunnskapen i skrevne dokumenter som prosedyrebeskrivelser eller planer. Når kunnskapen får konsekvenser for flere aktørers handlinger utover å være nedfelt på papir kan en snakke om aktiv organisatorisk hukommelse (Irgens, 2007).

Jeg vil i denne studien utforske hvorvidt Irgens fremtrinnsmoell for læringsprosesser kan brukes for å vise utfordringer som de profesjonelle står overfor i en læringsprosess fra individuell til organisatorisk læring. Dette vil jeg prøve å knytte opp til arbeidet med LS i skolene i utvalget.

2.3.2 Lærende organisasjoner – Senge

En lærende organisasjon er ifølge Senge organisasjoner der personer kontinuerlig utvikler kapasiteten de har for å skape de resultatene de ønsker (Ertesvåg, 2012). Nye og ekspansive tankemønster utvikles i slike organisasjoner. Kollektive aspirasjoner blir satt fri og medlemmene i organisasjonen lærer kontinuerlig å se helheten sammen. Lærende og innovative organisasjoner mestrer fem grunnleggende disipliner i større grad enn mer tradisjonelle organisasjoner. Disse fem disiplinene er: systemisk tenking, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og teamlæring (Roald, 2013). En lærende organisasjon kan i dette perspektivet ses på som en organisasjon der alle medlemmene tenker på en spesiell måte som kalles systemtenkning. Denne systemtenkingskulturen innebærer at man ser helheten og sammenhenger i organisasjonen og i den situasjonen organisasjonen befinner seg i. På denne måten kan en se sammenhenger mellom ulike aktiviteter og hendelser og avdekke årsaker til de effektene man observerer (Jacobsen og Thorsvik, 2013). Læring i team og arbeidsgrupper er de avgjørende faktorene i lærende organisasjoner ifølge Senge (Paulsen, 2021). Dette er også det arbeid i LS sykluser går ut på. Spørsmålet blir da om skoleledere og lærere gjennom arbeid med LS kan se helheten og sammenhenger i egen skole. Er det mulig å få frem sammenhengen mellom alt som foregår i skolen og avdekke årsaker til de effektene som blir observert gjennom arbeidet med LS?

Systemisk tenking er den helhetlige tilnæringsmåten som må ligge til grunn for å forstå mønster og sammenhenger i organisasjoner. Det er systemtenkningen som integrerer de ulike komponentene og smelter de sammen til en enhet av teori og praksis. Dette kan være utfordrende for organisasjonen, fordi det er lettere å bruke de nye kunnskapene hver for seg enn å integrere de (Roald, 2013). Ifølge Senge er denne sammenbindingen ofte vanskelig, men den gir stor gevinst dersom man lykkes. Helheten er noe mer og noe annet enn summen av de enkelte delene (Roland, 2012). Denne systemteorien sier noe om evnen til å gripe om,

forstå og sette helheten på dagsorden. Den sier også noe å undersøke sammenhenger mellom deler og den gir motiv og virkemiddel for å integrere disiplinene (Ertesvåg, 2012).

Personlig mestring handler om å utnytte evnene til å både være visjonær og realistisk på samme tid. De ansatte må mestre å vurdere en ønskelig fremtid og vite hva som skal til for å nå et ønsket mål. Hovedretning og sammenhenger er viktigere enn detaljer (Roald, 2013). Personlig mestring dreier seg om at de ansatte opplever å være på høyden med egen jobbsituasjon. Utvikling av hver enkelt ansatt sin kompetanse øker mestringsevnene både hos den enkelte og i hele organisasjonen (Roland, 2012). Denne disiplinen handler om å utvikle personlig visjon og å holde kreativ spenning som favner om å håndtere gapet mellom realiteten og visjonen. Det handler også om å gjenkjenne strukturelle spenninger og hemninger, våre egne evner, eller mangel på slike. Organisasjoner lærer gjennom personer som lærer, og individuell læring garanterer ikke organisasjonslæring, men uten individuell læring skjer ingen organisasjonslæring (Ertesvåg, 2012).

Mentale modeller er de dypt integrerte kulturer og antakelser som påvirker hvordan vi forstår verden rundt oss og hvorfor vi handler som vi gjør. Vi er ofte ubevisst våre mentale modeller. Senge er opptatt av at disse mentale modellene må komme til syne og testes ut (Roald, 2013). Mentale modeller kan være menneskets måte å tolke og forstå verden på. Disse modellene er ofte styrende for våre handlinger i det daglige arbeidet. Senge er opptatt av at alle må vende speilet inn mot seg selv og reflektere og skape åpenhet for læring og påvirkning fra miljøer utenfra. I endringsprosesser forutsettes det at det er dype læringsprosesser på gang. Inngrodde og befestede antakelser i organisasjonen kan hindre læring. Ifølge Senge er det viktig å utfordre kulturen i organisasjonen slik at en blir åpen for forbedringer (Ertesvåg, 2012). Kan arbeid med LS utfordre kulturen på en slik måte?

Felles visjon er den meningen fellesskapet har med den kollektive innsatsen. Dette danner grunnlaget for et felles bilde av fremtiden. Å skape en felles visjon omfatter evnen til å avdekke de felles forestillinger om fremtiden som fremmer innsatsvilje og deltakelse (Roald, 2013). Ifølge Senge kan denne disiplinen være nyttig for å omsette individuelle visjoner til felles visjoner som igjen kan bli et sett av prinsipper som rettleder for utforming av praksis (Ertesvåg, 2012).

Teamlæring oppnås når grupper reflekterer seg frem til ny kunnskap og nye handlingsmåter som hver enkelt ikke ville ha kunnet utvikle alene. Senge hevder at når gruppen virkelig lærer oppnår de ikke bare gode resultater, men gruppens medlemmer opplever en mye raskere personlige vekst enn de ellers ville ha fått (Roald, 2013). Dialog er sentralt i teamlæring og styrker kapasiteten til medlemmene til å se utover egne forestillinger og kan inngå i en fellestenkning. Teamlæring er et svært sentralt da det er teamet eller gruppen og ikke enkeltpersoner som er den fundamentale enheten for læring i en moderne organisasjon. Dersom teamet ikke kan lære kan heller ikke organisasjonen lære (Ertesvåg, 2012). Også LS metodikken er bygget opp rundt arbeid i team og formålet med denne studien er å undersøke hvordan skoleledere og lærere opplever LS som metode for utvikling av kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid.

2.3.3 Praksisfellesskap Lave og Wenger

Innledningsvis under beskrivelsen av læring som deltakelse i praksisfellesskapet (Dysthe, 2006), trekker jeg frem at Lave og Wenger (1991) hevder at læring skjer primært gjennom å delta i praksisfellesskaper. Denne teorien bygger på at læring er situert i spesifikke sosiale situasjoner og må ses i sammenheng med den konteksten den blir anvendt i. Teorien benevnes senere med begrepet læring som sosial praksis (Lave og Wenger, 1991). Wenger fremhever betydningen av et læringsperspektiv som bygger på en sosial teori om læring i boken *Praksisfellesskaper* (Wenger, 2004). Lave og Wenger er opptatt av at læring og utvikling av praksis kan skje ved at medarbeidere bistår hverandre og videreutvikler den kunnskapen de deler i praksisfellesskapet. Dette er også det arbeid med metoden LS går ut på. Hensikten er at lærerne skal lære av og med hverandre. De skal gjennom praksisfellesskapet aktivere den kunnskapen og den kompetansen som allerede finnes i personalet i virksomhetene.

Grunnantakelsene til Wenger er at utvikling av praksis, og individuell og kollektiv læring, foregår i en gjensidig læreprosess, og at spesifikke praksisfellesskap fremmer deltakelse. Videre hevder han at læring er et fundamentalt sosialt fenomen som henger sammen med levde erfaringer og vår deltakelse i verden. Denne sosiale teorien har en analytisk tilnærming og begrepsramme som kan gjøre det mulig å forstå læring som sosial deltakelse (Wenger, 2004). *Mening, praksis, fellesskap og identitet* er de fire komponentene som er sentrale i Wengers læringsteori. *Mening* sier noe om vår evne til å skifte mellom individuelt og kollektivt fokus, og hvorvidt den enkelte opplever sin verden som meningsfull. *Praksis* representerer de felles sosiale og historiske rammer, ressurser og perspektiver som kan

fremme gjensidig engasjement. *Fellesskap* representerer våre handlingers verdi i sosiale konfigurasjoner og anerkjennelse av den enkeltes deltakelse som kompetanse. *Identitet* er en betegnelse på hvordan læring endrer hvem vi er, og skaper personlige tilblivelseshistorier knyttet til våre fellesskap. Den kollektive læring skjer ifølge Wenger (2004) når vi forenes i en eller annen form for felles engasjement hvor vi interagerer med hverandre i et fellesskap. LS som metode bygger på at lærerne forenes i et felles engasjement for elevenes læring der pedagogene interagerer med hverandre i felles planlegging i LS grupper.

Wenger hevder at praksis først og fremst er en prosess hvor en kan oppleve verden og eget engasjement som meningsfylt. Det handler ikke primært om det tekniske ved mening eller mening som et filosofisk spørsmål. Han påstår at det handler om å skape nye situasjoner, nye inntrykk og nye opplevelser av allerede eksisterende praksis. Når en reflekterer over andres og egen praksis på denne måten, omdefinerer, søker mening og er kritisk, kan man legge til rette for læring i praksisfellesskapet og utvikle evnen til samspill, påvirkning, argumentering, refleksjon og se nye løsninger. Mening vil her være sterkt koblet til erfaringslæring og læring i kontekst (Wenger, 2004). Arbeid med LS som metode kan oppfattes forskjellig av den enkelte lærer. Noen kan mene at det er meningsfylt og lærerikt, mens andre kan yte motstand. Det kan være interessant å se hva som gjør at lærere oppfatter dette ulikt, og hva som kan være til hinder for at man opplever å lykkes med metoden.

Wenger bruker to andre begreper for å belyse meningsaspektet i praksis, disse er *tingsliggjørelsesproses* og *deltagelsesproses* (Wenger, 2004). Begrepene representerer en dualitet som er grunnleggende for meningsforhandlingsprosessen. Tingsliggjøring handler om konkretisere, uttrykke tanker, lage avspeilinger av symboler og praksiser, slik at de får en fokuserende effekt. Deltakelse refererer til det å delta som aktør i en prosess og de relasjoner til andre som avspeiler prosessen. Tingsliggjøring og deltakelse er komplementære i deres samspill. De aktiverer hverandre i meningsforhandlingen. Arbeid med LS kan oppleves meningsfylt og utviklende, men det kan være ulike hindringer i forhold til det å delta som aktør. For å finne svar på min problemstilling kan det være interessant å forsøke å finne ut hva som avgjør deltakelse. Videre kan det være spennende å se på hvilke mekanismer som må aktiveres for at det oppleves som meningsfylt å delta i praksisfellesskapet.

For å binde begrepene praksis og fellesskap sammen, beskriver Wenger tre grunnleggende dimensjoner som må være til stede for at medlemmene skal kunne utvikle identitet, dele og ta

hverandres kompetanse i bruk. Disse dimensjonene er *gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar* (Wenger, 2004). Jeg vil her prøve å belyse disse dimensjonene og prøve å få frem noe forbindelseslinjer når det gjelder å belyse hvordan praksisfellesskapet kan være en kilde til utvikling og læring. *Gjensidig engasjement* er bindeleddet mellom praksis og fellesskap, og praksis eksisterer fordi individer er engasjert i handlinger. Praksisfellesskapet blir opprettholdt av de relasjonene som består av gjensidig engasjement organisert omkring det aktørene er der for å utrette. Pluralitet blir fremhevet som en ressurs i forbindelse med å skape et fruktbart gjensidig engasjement. Homogene fellesskap trenger ikke å innebære et gjensidig engasjement som er produktivt, men kan derimot heller skape begrensninger. Gjensidig engasjement baseres ikke kun på egen kompetanse, men også på andres. Hver enkelt kan bidra med sine ressurser og sitt kunnskapstilfang samtidig som man kan knytte forbindelser til andres viten og bidrag. Medlemmer med komplementære bidrag vil berike fellesskapet gjennom sitt gjensidige engasjement (Wenger, 2004).

Skoleledere og lærere i skolene i denne studien har et overordnet gjensidig engasjement i forhold til å ivareta skolens kjerneoppgave som er elevenes læring. Er dette nok for å utvikle fruktbare og meningsfylte praksisfellesskap der LS blir anvendt som metode? Vil ulike meninger om metoder og tilnæringer for å imøtekomme det gjensidige engasjementet sprike så mye, at det blir vanskelig å få til utvikling og felles læring? Fokuset i denne studien er LS som metode for kunnskapsutvikling gjennom samarbeid. Det er ønskelig fra skoleledelsene i denne studien at lærerne deltar i dette bestemte praksisfellesskapet for å utvikle skolens praksis. Hva skal så til for at flere av lærerne skal ønske å delta i disse praksisfellesskapene? Hvordan kan en legge til rette for å bidra til å skape mening for flere?

Forhandlinger om en *felles virksomhet* er også helt sentralt i en praksis ifølge Wenger. Det er tre elementer som holder et praksisfellesskap sammen hevder han. For det første fremhever han at en slik virksomhet er resultat av en kollektiv forhandlingsprosess som er fremmet på bakgrunn av kompleksiteten i et gjensidig engasjement. Han påpeker videre at den defineres av deltakernes eierforhold til virksomheten, til tross for de krefter og påvirkninger som de ikke har kontroll over. Det tredje poenget hans er betydningen av etablerte relasjoner som ivaretar en gjensidig ansvarlighet som blir en integrert del av praksisen (Wenger, 2004).

Ytre rammer og bestemmelser er også et element som nødvendigvis vil gjøre seg gjeldende. Virksomheter har ofte sentrale retningslinjer å forholde seg til, og de styres gjerne gjennom et ytre mandat. I et praksisfellesskap er det også ofte slik at spesifikke medlemmer har mer makt enn andre. Sentrale styringsdokumenter som læreplanen og opplæringsloven er retningslinjer

både ledere og lærer i skolene i denne studien må forholde seg til i sitt arbeid med LS. Tolkningen av disse sentrale retningslinjene avgjør handlingsrommet i skolene i for å ivareta mandatet, det overordnede gjensidige engasjementet. I denne studien blir det interessant å se på hva som skal til for at lærerne skal kunne forenes og engasjere seg i et praksisfellesskap som er basert på en felles tilnærming. I tillegg vil det være interessant å se hva skolelederne kan bidra med.

Praksisfellesskapets *felles repertoar* fremheves også av Wenger. Alt som er blitt en del av en felles praksis kan kalles det felles repertoaret. Dette består av symboler, begreper, kunnskaper, rutiner, handlinger, historier og måter å gjøre ting på for å nevne noe. Repertoaret er både gjenstand og ressurser for meningsforhandling. Praksisfellesskapet kan være en privilegert kontekst for å skape mening gjennom meningsforhandling. Dette innebærer ikke at felles praksis i seg selv nødvendigvis innebærer godt samarbeid og harmoni. Det å ha et felles repertoar kan være både en styrke og en svakhet. Et felles repertoar vil bestå av mange ulike kompetanser og kunnskaper på ulike områder. Skolene i denne studien har sitt repertoar som har blitt en del av en felles praksis. Spørsmålet er da kan stille seg om det er mulig å utvide dette repertoaret ved hjelp av LS som metode?

Gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar er ifølge Wenger kilden til praksis i et fellesskap. Disse dimensjonene vil også kunne favne læring som sosial deltakelse på ulike måter. Deltakerne preger hverandre med sine erfaringer og sitt medlemskap. De trekker hverandre med og transformerer hverandre (Wenger, 2004).

2.3.4 Profesjonelle læringsfellesskap

Vivian Robinson har gjennom forskning funnet ut at effektiv læring hos lærerne er et resultat av en kollektiv innsats som omfatter enhver person som har ansvar for undervisningsområder som skal utvikles (Robinson, 2015). Velfungerende profesjonelle læringsfellesskap forsterker lærernes individuelle og kollektive ansvar for elevenes læring. Et sentralt spørsmål i denne studien er om anvendelse av metoden Lesson study kan være et slikt velfungerende profesjonelt læringsfellesskap? Robinson hevder at jo mer ledere fokuserer sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten som omhandler undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevenes læringsresultater.

Robinson har gjort en omfattende analyse av alle publiserte forskningsfunn om påvirkningen av spesifisert ledelsespraksis på elevresultater. I sin analyse fant hun at fra de hundretusenvis av undersøkelser som finnes om utdanningsledelse har bare en minimal andel undersøkt

påvirkningen av ledelse på elevresultater. Dette viser ifølge Robinson en alvorlig mangel på sammenheng mellom forskningen på utdanningsledelse og kjernevirksomheten undervisning og læring. Robinson fant rundt tretti undersøkelser, hovedsakelig gjennomført i USA, som målte påvirkningen av ledelse på elevresultater. Analysen av disse undersøkelsene gjorde det mulig å sortere ulike ledelsespraksis inn i fem kategorier eller ledelsesdimensjoner. Disse fem dimensjonene er: Etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, lede lærernes læring og utvikling, sikre et velordnet og trygt læringsmiljø (Robinson, 2015). I denne metaanalysen fant Robinson en dimensjon som var dobbelt så virkningsfull som noen annen, og det var å lede lærernes læring og utvikling. Hun hevder at den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring er ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine. Ifølge Robinson er ledere som aktivt er i interaksjoner med sitt personalet skal kunne delta i deres profesjonelle diskusjoner fordi de forstår begrepene og vokabularet assosiert med den nye læringen.

Videre hevder hun at direkte involvering i profesjonell læring gjør det mulig for ledere å lære i detalj om de utfordringene læringen støter på, og de betingelsene lærerne trenger for å kunne lykkes. På denne måten kan lederen ta ansvar for å tilrettelegge disse forholdene. Effektiv profesjonell utvikling er ifølge Robinson snarere en kollektiv enn en individuell innsats, men dette betyr ikke at en hvilken som helst type kollektiv læring hos lærerne vil gi forbedret elevlæring. Når lærere jobber sammen vil de noen ganger forsterke hverandres u hensiktsmessige fokuset på hva som er galt med elevene istedenfor å bruke tid på å utforske egen praksis. I denne studien vil jeg prøve å se på om arbeid med LS kan ta fokus bort fra det u hensiktsmessige om hva som er galt med elevene, og rette blikket mot lærernes egen praksis. Velfungerende profesjonelle læringsfellesskap forsterker ifølge Robinson lærernes individuelle og kollektive ansvar for elevenes læring. Hun hevder videre at den mest effektive måten ledere kan fremme kollektivt ansvar på, er ved å sørge for profesjonelle læringsmuligheter som hjelper lærere med å lykkes også med de elevene de strever mest med og som de oppfatter som de vanskeligste.

2.2.4 Profesjonalitet gjennom samarbeid

Hargreaves & O'Connor har skrevet en bok med tittelen *Profesjonalitet gjennom samarbeid* (2019). I denne boken hevdes det at en avgjørende faktor i effektivt samarbeid er en spesiell kombinasjon av stolthet og ydmykhet. Stoltheten handler om å anerkjenne sin egen

ekspertkunnskap og ikke være tilbakeholden med å innrømme det og tilby den. Det å holde sin egen ekspertkunnskap tilbake på grunn av høflighet, eller fordi man ikke vil gjøre noen opprørt ved å virke brautende eller narsissistisk, er falsk ydmykhet, det holder dyrebar kunnskap og innsikt tilbake fra kollegaer og alle de elevene de arbeider for. Kan man ved å bruke LS som metode undersøke saker sammen og handle ut fra dette? Hargreaves og O'Connor hevder at dette er essensen i profesjonalitet gjennom samarbeid. De hevder videre at sterkere profesjonalitet gjennom samarbeid mellom lærere er derfor vanligvis en forutsetning for å kunne samarbeide effektivt med elever.

Ifølge Hargreaves & O'Connor (2019) er det fire faktorer som påvirker profesjonalitet gjennom samarbeid. Disse fire faktorene er *før*, *samtidig*, *videre – utenfor skolen* og *i tillegg*. Under den første faktoren som er *før* hevder Hargreaves & O'Connor at det er en uomtvistelig og ironisk regel for utdanningsinnovasjon at det er mer sannsynlig at en innovasjonsinnsats vil lykkes dersom skolen tidligere har positiv erfaring med innovasjon. Det samme gjelder også for samarbeid. Skoler vil ha større sjanse for å lykkes med en ny samarbeidsstruktur som LS, hvis menneskene i virksomheten allerede har erfaring med å arbeide godt sammen (Hargreaves og O'Connor, 2019).

For å forstå den neste faktoren som er *samtidig*, må man se på hvilke andre typer samarbeid som eksisterer parallelt med LS. Hargreaves & O'Connor hevder at en må arbeide svært hardt for å forstå hva som må gjøres når et bestemt samarbeidsdesign flyttes fra ett system til et annet. Det er umulig å forstå fenomenet LS i sørøstasiatiske kulturer uten at man forstår alt som ligger i disse kulturforskjellene (Hargreaves og O'Connor, 2019).

Som den tredje faktoren nevner Hargreaves & O'Connor begrepet *videre – utenfor skolen*. De hevder at dersom skolens lærere bare samarbeider med hverandre vil ikke skolene ha så store fremskritt som de kunne hatt dersom de hadde reist for å lære av systemer utenfor sitt eget land. Skoler som anses som vellykkede og oppnår gode resultater oppsøker stadig vekk lærere og forskere andre steder for inspirasjon, informasjon og samhandling. I dagens samfunn har internett gjort at entusiastiske lærere deler i mye større grad enn før også utenfor landegrensene. Skolen som Hargreaves & O'Connor refererer til i sin bok er ivrige etter å samle sammen og spre ideer som har en virkning på deres praksis. Disse delingsarenaene kan skje i form av internasjonale besøk, lokal nettverksbygging eller på digitale plattformer (Hargreaves og O'Connor, 2019).

Den fjerde og siste faktoren Hargreaves & O'Connor refererer til er *i tillegg*. De poengterer at dersom en vil forstå skoler, må vi i de fleste tilfeller også forstå systemene de er en del av (Hargreaves og O'Connor, 2019).

LS er et gjennomtenkt design for profesjonalitet gjennom samarbeid for å skape forbedring og endring poengterer Hargreaves & O'Connor. LS inkluderer grundige planleggingssykluser av samarbeid, gransking, praksis, tilbakemeldinger og offentlige presentasjoner i et miljø som innebærer at undervisningstimen tilhører alle. Det som blir sett på som problemer i likhet med det som er vellykket kan ikke tilskrives en person, men tilhører alle i gruppen som samarbeider. LS er på denne måten et design som beskytter profesjonell læring og feiling mot risikoen for personlig skam og skyld. Designet LS er ifølge Hargreaves & O'Connor vellykket på grunn av oppfinnsomheten og integreringen av de designelementene som gjør samtale dypere, og som inviterer til å gi tilbakemeldinger om undervisning og læring i et reelt praksismiljø. De hevder videre at selv om verktøyene og retningslinjene for LS har bidratt til å gjøre eksisterende og mer uformelle samarbeidsprosesser dypere, har de ikke bidratt til å iverksette effektivt samarbeid der dette ikke eksisterte før (Hargreaves og O'Connor, 2019).

2.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg fremhevet betydningen av dialog for å skape forståelse og kunnskap. Videre har jeg belyst betydningen av at kunnskap gjøres eksplisitt og at læringen går fra å være individuell til kollektiv slik at man kan bidra til å skape gode kollektive læringsprosesser. Jeg har også belyst betydningen av å skape profesjonelle læringsfellesskap for å holde fokus på elevers læring, samt pekt på betydningen av å ikke bare skape disse fellesskapene på den enkelte skole, men også på tvers av skoler.

3 Metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for forskningsdesign og metode som er brukt for å belyse problemstillingen i studien. Først presenterer jeg og begrunner valg av forskningsdesign. Videre beskriver jeg utvelgelsen av datagrunnlaget mitt, og presenterer informantene. Deretter gjør jeg rede for studiens forskningsmetode, og begrunner valg av denne, før jeg så forklarer prosessen rundt dataanalysen. Til slutt i kapitlet belyser jeg aspekter ved dataenes kvalitet.

3.1 Studiens ontologiske forankring

Jeg vil aller først kaste lys over studiens ontologiske forankring, eller sagt på en annen måte, den verdensanskuelsen jeg legger til grunn for studien. Som vitenskapsteoretisk utgangspunkt for denne studien plasserer jeg meg i det konstruktivistiske paradigmet. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2016) hevder at vitenskapsteoretisk utgangspunkt har betydning for undersøkelsens resultater og konklusjoner. Det kan derfor være viktig å synliggjøre og begrunne det vitenskapsteoretiske utgangspunktet. Postholm (2010) beskriver dette som et uttrykk for hvordan man oppfatter verden. Cohen (2018) hevder at ontologi er menneskets antakelser om verden, læren om virkelighetens grunnleggende og dypeste natur. I følge Postholm (2010) blir kunnskap innenfor et konstruktivistisk paradigme sett på som en konstruksjon av forståelse og mening skapt av mennesker i sosial interaksjon. Postholm viser videre til at forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Nære forhold mellom forsker og informanter kan oppstå, og virkeligheten konstrueres i samhandling i denne interaksjonen (Postholm, 2010).

For å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, ønsket jeg å oppsøke rektorene og lærerne i deres egne sosiale settinger. Gjennom deres fortellinger ville jeg høre om deres forståelse av hvordan de legger til rette for arbeid med LS i deres skoler. Målet mitt var å fange kompleksiteten i fortellingene deres. Vel vitende om at virkeligheten er flertydig, variert og konstruert av den enkelte. Jeg hadde en forventning om at min forståelse av de prosessene som rektorene og lærerne legger opp til for å jobbe med LS, skapes gjennom min interaksjon med rektorene og lærerne som informanter. Konsekvensen av dette var at den kunnskapen jeg fikk måtte anses som unik og kontekstuell. Min jobb ble så å tolke denne kunnskapen, og skape mening ved å sette den inn i en større sammenheng. Tankene jeg har gjort meg i dette resonnementet er forenlige med kjennetegn på det konstruktivistiske paradigmet (Cohen, Manion, og Morrison, 2018).

3.2 Forskningsdesign

Jeg har valgt å gjøre en sammenlignende casestudie som kan karakteriseres som et kvalitativt forskningsdesign. Dette er en naturlig følge av min plassering innenfor det konstruktivistiske paradigmet. I og med at jeg ikke vet mye om hvordan rektorer og lærere legger til rette for, og jobber med LS i norsk skole, ble formålet med denne studien derfor å forstå dette bedre, og å tilføre økt kunnskap til forskning på området. I et slikt tilfelle er kvalitativ forskning hensiktsmessig (Grønmo, 2016), da kvalitativ forskning gir forskningsdeltakerne en stemme, slik at jeg kan prøve å forstå hva som ligger bak deres handlinger (Cohen mfl., 2018).

Valg av design og metode avhenger av hva som skal studeres, forskningsdesign er logikken som binder sammen de data som skal samles og de konklusjoner som skal trekkes til de innledende spørsmålene i studien (Yin, 2003). Mitt ønske om å finne ut hvordan skoleledere og lærere legger forholdene til rette for, og jobber med LS som metode i sine skoler for å fremme kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid, la føringer på hvordan designet tok form. Casestudier blir av Yin (2003) definert som utforskning av nåtidige fenomen i sine egne kontekstuelle omgivelser. Det ble derfor naturlig å velge casestudie som mitt forskningsdesign.

Casestudier er en utbredt forskningstilnærming innenfor flere fagområder, men selv om det brukes innenfor flere fagområder er det ingen utstrakt enighet om hva en casemetode er. Det er ulike oppfatninger av blant annet hvilke forskningsstrategier som er best egnet og hvilke krav som bør stilles til god analyse og forklaring i casestudier (Andersen, 2013). Disse ulike oppfatningene av hva en casestudie er, har en ting til felles, og det er at det råder enighet om at casestudier kan ha begrenset verdi når hensikten med en studie er å forklare og generalisere. Valg av forskningsstrategi, design og utvelgelsen av case kan likevel være med å styrke muligheten for å generalisere og forklare på bakgrunn av en casestudie. Styrken i et casestudie ligger ifølge Andersen (2013) i forståelse og forklaring av handlinger og prosesser. Det er en utbredt oppfatning av at casestudier egner seg godt til å svare på spørsmål om hvordan noe skjer, heller enn hvorfor noe skjer. Dette sammenfaller med at det er en oppfatning at prosessen med innsamling av data er preget av nærhet til aktøren eller begivenhetene. I prosessen er det vekt på detaljer og innlevelse, og både dataene og analysen innlemmer aktørens egne perspektiver (Andersen, 2013).

Fenomenet jeg ønsker å belyse i denne studien er hvordan bruk av LS fremmer kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid. Casestudier er den foretrukne metoden når det er snakk om en undersøkelse av et samtidig fenomen i det virkelige liv og når det er spørsmål

om hvordan eller hvorfor som i min problemstilling (Yin, 2003). Andersen (2013) hevder at casestudier kan være intensive studier av enkelte enheter, eller noen få enheter. En case kan være alt fra en organisasjon til deler av en organisasjon, beslutninger, forhandlinger, et hendelsesforløp, en handling, en prosedyre osv. Caset som undersøkelsesenheter må ikke forveksles med stedet der undersøkelsen skjer (Andersen, 2013). I denne studien betyr det at fenomenet er skolen som organisasjon. Jeg ønsker å analysere hvordan de to ulike skolene bruker LS og på denne måten blir det en sammenlignende case studie. Rektorene og lærerne er aktører eller informanter som skal kaste lys over caset for å gi meg en dypere forståelse om hvordan LS som metode kan anvendes for å fremme kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid. Ved å undersøke samme fenomen på flere observasjonsenheter vil jeg muligens få en bredere forståelse av fenomenet. Min studie kan karakteriseres som en komparativ studie. Andersen (2013) hevder at det er flere argumenter for sammenlignende casestudier. Han påpeker at sammenlikninger gjør det mulig å etablere en referanseramme for å karakterisere og måle fenomener som ikke har en gitt målestokk. Målbarhet og hoveddimensjoner etableres gjennom relativisering av de enkelte casene som studeres. Sammenlikning av en case kan hjelpe oss å klargjøre forutsetninger og gyldighetsbetingelser for sammenhenger. Jeg har derfor valgt en komparativ studie som er teoretisk fortolkende slik at jeg kan holde teorier og forskningsfunn opp mot det jeg finner i rektorenes og lærernes fortellinger (Andersen, 2013).

3.3 Datainnsamlingsmetode

Valg av intervju som datainnsamlingsmetode ga seg selv allerede i planleggingen av prosjektet, da jeg hadde et ønske om å oppsøke rektorer og lærere i deres egne settinger, og tidsrammen for prosjektet tilsa at observasjoner over tid ikke ville la seg gjøre. Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) er kvalitative intervjuer i varierende grad blitt benyttet i samfunnsvitenskapene gjennom hele det 20. århundre. Innenfor pedagogikkfaget og helsefagene har det kvalitative intervjuet vært vanlig som forskningsmetode gjennom årtider. Kvalitative intervjuer brukes imidlertid mer og mer i samfunnsvitenskapene som selvstendig forskningsmetode (Kvale og Brinkmann, 2018). I min studie ønsket jeg å høre rektorenes og lærernes stemme om hvorvidt LS fremmer kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid. Jeg ønsket jeg å få dem til å fortelle om sin praksis, og metodelitteraturen sier at kvalitativt intervju er hensiktsmessig fremgangsmåte for å få denne informasjonene. Det kvalitative intervjuet ble derfor valgt som metode for å samle empiri. I casestudier er det vanlig å bruke flere ulike typer kvalitative metoder. Likevel trekkes det frem at samtalebaserte

dybdeintervjuer er mye brukt som en hovedmetode for å samle data i kvalitative casestudier (Andersen, 2013). Valget mitt ble derfor ytterligere styrket ved at dette er en utbredt metode innenfor casestudier.

I forskningsintervjuet ønsker forskeren å belyse det temaet og de forskningsspørsmålene som er valgt ut. En skiller ofte mellom uformell intervjuing som et typisk opplegg for bruk av kvalitative respondentdata og strukturert utspørring som et vanlig opplegg i forbindelse med kvantitative respondentdata (Grønmo, 2016). Hensikten med intervju er å frem så fyldig som mulig informantenes opplevelse av fenomenet som blir berørt i intervjuet. I samtalepregede intervjuer er ofte idealet at forskeren skal innta en passiv lyttende rolle. Åpne spørsmål blir stilt, og det er informantens respons som i stor grad styrer samtalen. Dette kan være en klok tilnærming i noen sammenhenger, men i samtaler med ressurssterke informanter vil en aktiv forskerrolle som stiller strukturerte spørsmål gi bedre uttelling i form av analytisk kontroll. Dette vil igjen øke validitet og reliabilitet i forskningen (Andersen, 2013).

Intervjuene ble planlagt som semistrukturerte intervjuer der spørsmålene i intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av problemstilling og de to forskningsspørsmålene. De teoretiske perspektivene jeg mente var aktuelle for å søke mening og å bruke under analysen var utgangspunkt for hvordan jeg satte opp intervjuguiden. Når man tar med de teoretiske perspektivene man tenker å benytte i analysen begynner en allerede å tenke på hvordan man vil analysere intervjumaterialet før det foreligger transkribert materiale (Kvale og Brinkmann, 2018). Den semi-strukturerte intervjuguiden ga meg mulighet for å hoppe mellom spørsmålene og tema for å sikre flyt i samtalen. De samme temaene ble derfor berørt i hvert intervju, men tillot samtidig en dialogbasert intervjuform der temaene ble berørt naturlig gjennom samtalens gang. Ved å bruke en intervjuguide kan en øke sjansen for at intervjuet blir omfattende og at det blir systematisk. I denne formen for intervju kan man ta hensyn til det som skjer underveis i situasjonen (Cohen mfl., 2018).

Jeg utførte høsten 2020 et pilotintervju på egen skolen. I dette intervjuet fikk jeg testet ut spørsmålene jeg hadde satt opp i intervjuguiden, og trent meg på rollen som aktiv lyttende forsker. Gjennom pilotintervjuet fikk jeg sjekket ut kvaliteten på lydopptaket og høstet litt erfaring med å transkribere intervjudata. Det å gjennomføre pilotintervju på egen skole med en ansatt som jeg kjente godt ga meg nyttig erfaring i forhold til dette prosjektet. Når intervjuer kjenner informant veldig godt vil samtalen ofte forløpe lett og uanstrengt, og det ble også tilfelle her (Andersen, 2013). Med inngående kjennskap til egen skole var det ikke

nødvendig med så mange oppfølgingsspørsmål som en kanskje trenger når en forsker på ukjent område. Jeg erfarte at jeg hadde ikke behov for å følge opp med mange tilleggsspørsmål utover intervjuguiden. Jeg erfarte også at jeg tok litt for stor plass inn i intervjuet. Når jeg transkriberte piloten erfarte jeg at jeg som intervjuer ble litt ivrig og fullførte av og til setningene for informanten. Jeg erfarte også at jeg lot intervju objektet få liten betenkningstid enkelte ganger der jeg hadde oppfølgingsspørsmål. Ifølge Andersen (2013) er intervjuer preget av spenninger og motsetninger knyttet til ulike roller. Samtalene vil få innslag av nærhet og sosial intimitet, men skal samtidig ikke være for personlige. Intervjusituasjonen skal preges av profesjonalitet. Forholdet mellom meg som forsker og min informant må forstås i en forskningsstrategisk sammenheng (Andersen, 2013). Pilotintervjuet mitt bar nok preg av å være litt for personlig, men var allikevel en nyttig erfaring inn i arbeidet med denne studien.

Ut fra erfaringene jeg høstet under piloteringen valgte jeg å forske på totalt ukjente skoler for å sikre reliabilitet og validitet i studien. I piloteringen fikk jeg utført intervjuet fysisk ved at intervjuer og informant var i samme rom. Jeg tok opp lyd ved å benytte applikasjonen *Diktafon*. Det kan være noen faktorer som påvirker intervjukonteksten og hvorvidt intervjuet skjer ansikt til ansikt kan være en slik faktor (Kvale og Brinkmann, 2018). Et intervju er verbal kommunikasjon, men det er også kroppslig kommunikasjon. Kvale og Brinkmann (2018) poengterer at intervjuer består ikke av ulegemlige intellekter som møter hverandre, men av personer med både kropp og bevissthet som interagerer med hverandre.

I etterkant av gjennomføringen av pilotintervjuet gjorde jeg noen endringer i intervjuguiden med utgangspunkt i de erfaringene jeg fikk gjennom piloteringen. Intervjuene ble gjennomført digitalt mai 2021 på grunn av strenge Korona restriksjoner. Selv om restriksjonene gjorde det umulig å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt fysisk, var intervjuer på Teams en god løsning. Gjennom intervjuene hadde både informant og intervjuer på kamera og vi kunne til enhver tid se hverandre. Det ble imidlertid ikke gjort opptak av bilde, kun lyd gjennom applikasjonen som også ble benyttet i piloteringen. Lydkvalitet på opptaket var av god kvalitet selv om intervjuene ble gjennomført digitalt.

Intervjuguiden til lederne og lærerne inneholdt begge 18 spørsmål inndelt i to hovedkategorier. Spørsmålene om pedagogisk ledelse var vinklet litt annerledes til lederne enn til lærerne. Tanken var at lærerne skulle få beskrive sin egen opplevelse av LS som metode fra sitt ståsted, mens lederne skulle få beskrive sin egen opplevelse av sin utøvelse

ledelse av LS arbeidet. På denne måten kunne jeg lete etter eventuelle spenninger og motstridende funn (Grønmo, 2016) som kan bidra til å styrke undersøkelsens validitet i forhold til troverdighet.

3.4 Datagrunnlag

I kvalitative undersøkelser er det både et praktisk og et strategisk aspekt når det gjelder utvelgelse av informanter. Et strategisk utvalg er ifølge Grønmo (2016) et utvalg som bygger på systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevante og mest interessante å inkludere i studien. Han hevder videre at metodologiske vurderinger er avgjørende for hvor stort utvalget må eller bør være, mens de ressursmessige betraktningene avgjør hvor stort utvalget kan eller skal være. Det er imidlertid de metodologiske vurderingene som er viktigere fremfor de ressursmessige (Grønmo, 2016).

Mitt første strategiske valg dreide seg om hvordan jeg skulle velge informanter. I og med at studien omhandler hvordan skoleledere og lærere erfarer bruk av LS som metode, var målgruppen ledere og lærere som har kjennskap til metoden og som bruker den nå. Som et praktisk aspekt i forhold til valg av informanter ønsket jeg å intervju skoleledere i samme region som jeg selv bor i for lett å kunne oppsøke intervjuobjektene i deres naturlige settinger. Dette var dermed utgangspunktet for utvelgelsen av to rektorer i regionen som driver med LS på sine skoler. Jeg fikk gjennom en forsker ved Universitetet i Bergen oppgitt navn på en rektor i min region med relativt god erfaring med LS og tok kontakt med henne på telefon. Denne forskeren fungerte som en døråpner for meg. Den andre rektoren ble jeg anbefalt via en rektor kollega som tidligere har jobbet sammen med denne aktuelle kandidaten i en annen kommune i fylket. Jeg fikk på denne måten oppgitt en rektor for en barneskole og en rektor for en ungdomsskole. Begge disse rektorene var positive og ville delta som informanter inn i min studie. Lærerinformantene ble valgt ut i samarbeid med skolenes ledelse basert på kriterier utformet av meg. Kriteriene handlet om at jeg ønsket alders- og erfaringspenn blant lærerne, at de skulle undervise i ulike fag, og at de ikke skulle tilhøre samme trinn på skolene. Ifølge Grønmo (2016) kalles en slik metode for strategisk utvelgelse av enheter for snøballutvelging. De første aktørene som velges ut blir ifølge denne metoden bedt om å foreslå andre aktører som også kan inkluderes i utvalget. Mine første aktører var rektorene som igjen valgte to aktører som de mente kunne være gode informanter i studien. Jeg vurderte det slik at mitt utvalg på to skoler med en rektor og to lærere som informanter ville være hensiktsmessig og tilstrekkelig for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Informasjon om studien og samtykkeskjema ble sendt ut. Til

sammen har jeg data fra to skoleledere og fire lærere, noe som utgjør et relativt stort kvalitativt datagrunnlag. Grunnen til størrelsen på utvalget var basert på mine utvalgsriterier, og at jeg ønsket et godt tilfang av informasjon som kunne gi rike data rundt opplevelsene til informantene. I tillegg ønsket jeg å kunne speile informantenes erfaringer mot hverandre (Kvale og Brinkmann, 2018).

3.5 Informanter

I det påfølgende presenterer jeg utvalget på mine to case skoler som er Øya skole og Fjell ungdomsskole. For å ivareta konfidensialitet er informanter og skoler anonymisert og navnene i oppgaven er pseudonymer.

3.5.1 Øya skole

Den første skolen i utvalget valgte jeg å kalle Øya skole. Øya skole er barneskolen i studien. Denne skolen er en middels stor 1-7 skole på Vestlandet. Skolen har 150 elever og ca. 30 ansatte. Skolen har lange tradisjoner og relativ lang erfaring med bruk av LS som metode. Når skolen startet med LS hadde de tett kontakt med Universitetet i Stavanger, dette samarbeidet er ikke opprettholdt de siste årene.

Rektor som jeg kaller Therese er 50 – 55 år. Therese er utdannet allmennlærer og har over 10 års erfaring som rektor og arbeid med LS som metode. På denne barneskolen er rektor sammen med en avdelingsleder som legger til rette for, og leder arbeidet med LS. Rektor har stort sett hatt ansvar for de laveste trinnene 1- 4. Avdelingsleder har ansvar for 5.-7. trinn i LS - syklusene.

En av lærerne som jeg kaller Kari er 40 – 45 år. Hun er utdannet allmennlærer og har tatt en mastergrad i lærerspesialist i norsk i den senere tid. Kari har over 10 års erfaring med LS som metode.

Den andre læreren ved Øya skole kaller jeg Guro. Hun er 60 – 65 år. Guro tok lærerutdanning i voksen alder og har tatt en mastergrad i spesialundervisning på begynnelsen av 2000 tallet. Hun har over 10 års erfaring med LS som metode.

3.5.2 Fjell skole

Fjell skole er ungdomsskolen i studien. Ungdomsskolen er middels stor og ligger på Vestlandet. Skolen har ca. 200 elever og 30 ansatte. Fjell ungdomsskole er en relativt nyopprett skole og har brukt LS som metode siden skolen åpnet.

Rektor som jeg kaller Vera er 40-45 år. Hun er utdannet allmennlærer og har erfaring med arbeid som lærer og skoleleder i barneskole, ungdomsskole og videregående skole. De siste

10 årene har hun jobbet som skoleleder på tre ulike ungdomsskoler i regionen. Vera har snart 10 års erfaring med LS som metode. Skolen samarbeider med et universitet i regionen, og har også tett kontakt med forskere på LS i utlandet. Skolen bruker prosessveiledere inn i arbeidet med LS.

En av lærerne ved ungdomsskolen kaller jeg Elly. Hun er 30 – 35 år og er utdannet faglærer i samfunnsfag, engelsk og matematikk. Elly har erfaring som lærer i barneskole og ungdomsskole både i Norge og i utlandet. Elly har et års erfaring fra den ungdomsskolen som hun jobber på nå, og et års erfaring med LS som metode. Elly er prosessveileder inn i arbeidet med LS ved ungdomsskolen.

Den andre læreren ved Fjell skole kaller jeg Mette. Hun er 30 – 35 år og er utdannet allmennlærer. Hun har 7 års erfaring fra arbeid i en barneskole. Det siste året har hun erfaring med arbeid i en ungdomsskole. Mette har litt erfaring med LS som metode gjennom studietiden, men har kun anvendt metoden systematisk det siste året. Mette er prosessveileder ved ungdomsskolen.

3.6 Datakvalitet

I følge Grønmo (2016) kan ikke kvaliteten til samfunnsvitenskapelige data vurderes på en generell måte. Kvaliteten må sees i sammenheng med hva datamaterialet skal brukes til og hensikten med datamaterialet er at det skal kunne brukes til å belyse en bestemt problemstilling. Man kan si at datamaterialets kvalitet er høy jo mer velegnet materialet er til å belyse disse problemstillingene.

Jeg tar videre utgangspunkt i reliabilitet og validitet som overordnede kriterier for mine kvalitetsvurderinger.

3.6.1 Reliabilitet

Ifølge Grønmo (2016) refererer reliabilitet til datamaterialets pålitelighet. Dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data er reliabiliteten høy. Det er min oppgave som forsker å argumentere for reliabiliteten ved å redegjøre for hvordan dataene er utviklet gjennom forskningsprosessen. Jeg kan styrke reliabiliteten ved at jeg tydeliggjør hva som er referat eller hva som er mine tolkninger. Informantenes stemmer er tydeliggjort ved å presentere en rekke sitater fra materialet. Jeg har i andre tilfeller benyttet meg av meningsfortetting. Dersom en betoner det sosiokulturelle aspektet kan en tenke at både forsker og informanter bidrar til dataene (Kvale og Brinkmann, 2018). På denne måten kan en si at det ikke bare finnes en sannhet, ett svar, men flere.

Reliabiliteten er et uttrykk for hvor stort samsvar det er mellom datasett fra gjentatte datainnsamlinger. Jo større samsvar det er mellom datainnsamlingene, dess høyere er reliabiliteten. Reliabiliteten viser i hvilken grad variasjoner i datamaterialet skyldes spesielle trekk ved undersøkelsesopplegget eller innsamlingen av data. Høy reliabilitet innebærer at datamaterialet i liten grad varierer på grunn av metodologiske forhold, og at variasjonene i data reflekterer reelle forskjeller mellom analyseenhetene. Reliabiliteten blir høy dersom undersøkelsesopplegget er utformet klart slik at det fungerer på en entydig måte og at datainnsamlingen blir grundig og systematisk gjennomført. Videre er reliabiliteten knyttet til utvelgelsen av informasjonstyper og gjennomføringen av datainnsamlingen (Grønmo, 2016).

I kvalitative studier kan datainnsamlingen ikke skilles ut som en separat fase i forskningsprosessen (Grønmo, 2016). Datainnsamlingen foregår i nær tilknytning til analyse og tolkning. Vurderingen av reliabilitet i kvalitative studier er preget av at forskerens betydning er større i forbindelse med innsamlingen av data enn den er ved kvantitative datainnsamlinger. Grønmo (2016) hevder at undersøkelsesopplegget i stor grad blir utviklet under selve datainnsamlingen og at den til dels er avhengig av forskerens analyser og tolkninger av data etter hvert som nye data samles inn. Mine tolkninger som forsker er knyttet til den spesielle konteksten der datainnsamlingen foregikk og undersøkelsesopplegget ble tilpasset de ulike kontekstene. På denne måten blir det nærmest umulig å foreta innbyrdes uavhengige datainnsamlinger basert på nøyaktig samme undersøkelsesopplegg.

Undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen min er avhengig av når jeg gjennomførte studien og hvordan jeg som forsker gjennomførte studien. Rollen som forsker utformes i samhandling med informantene. For å sikre reliabilitet i kvalitativ forskning, må jeg som forsker gi nøyaktig beskrivelse av forhold ved meg selv som forsker, informantene, intervjusituasjonene, og hvilke analytiske metoder jeg som forsker anvender under bearbeidningen av datamaterialet (Dalen, 2011). Dette handler om at det skal være en transparent prosess som skal bidra til å styrke studiens reliabilitet. I denne studien har jeg forsøkt å sikre transparens gjennom mine beskrivelser av prosessen ved innhenting og bearbeidelsen av datamaterialet.

I kvalitativ forskning blir ofte begrepet troverdighet bruk i stedet for reliabilitet (Grønmo, 2016). Både reliabilitet og troverdighet innebærer at de empiriske funnene som presenteres i studien er basert på data om faktiske forhold. Datamaterialet er ikke troverdig dersom det kun bygger på mitt subjektive skjønn som forsker eller skyldes tilfeldige omstendigheter under forskningsprosessen. Som forsker har jeg prøvd å sikre troverdighet gjennom systematisk

datainnsamling i tråd med etablerte forutsetninger og fremgangsmåter i det valgte undersøkelsesopplegget. I denne studien tenker jeg at en viktig forutsetning for å sikre troverdighet i innsamlingen av data er at jeg som forsker har gode forkunnskaper om fenomenet LS. På bakgrunn av gode forkunnskaper kan jeg som forsker gjennomføre systematisk datainnsamling som samsvarer med etablerte forutsetninger og fremgangsmåter i denne studien. Mine vurderinger av reliabilitet vil forhåpentligvis på denne måten styrke tilliten til de empiriske analyseresultatene og de kvalitative dataene analyseresultatene bygger på (Grønmo, 2016). Det er ønskelig med høy reliabilitet av intervjufunnene for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, men en for sterk fokusering på reliabilitet kan motvirke kreativ tenkning og variasjon. Intervjueren har bedre betingelser når man får lov å følge sin egen intervjustil, improvisere underveis og følge opp fornemmelser (Kvale og Brinkmann, 2018).

En utfordring i denne studien har vært at jeg har arbeidet alene. Ved å være flere har man mulighet til å kryssjekke i større grad oppfattelser av det som er sagt i intervjuene, koding og analysing av data. Jeg har kun hatt veileder, noen studievenner og meg selv å diskutere med. For å øke reliabiliteten gjennomførte jeg en ny koding etter ca. 1 måned, for å sjekke om jeg benyttet de samme eller omtrent de samme kodene. Det viste seg at jeg brukte omtrent de samme kodene ved andre gangs koding som ved første gangs koding. Grønmo (2016) hevder at en kritisk gjennomgang av samme datamaterialet på ulike tidspunkt kan være en tilnærming til forskerens reliabilitetsvurderinger.

Gjennom piloteringen til studien opplevde jeg at det var en utfordring og ikke la seg bli for engasjert og begynne å diskutere og utveksle erfaringer med informanten. Dette da jeg gjenkjente mange utfordringer og situasjoner som ble beskrevet. Jeg transkriberte pilotintervjuet et år i forkant av selve studien, men erfaringen fra dette intervjuet tok jeg med meg inn i arbeidet med studien. Jeg var bevist på å være mer tilbakeholden i intervjuene jeg gjennomførte, men selv med en detaljert intervjuguide ble likevel intervjuene forskjellige. Informantene assosierte ulikt, og jeg ser i ettertid at jeg burde fulgt opp noen spørsmål for å få den informasjonen jeg ønsket de skulle si noe om. I intervjudataene mine kan en se at informasjonen jeg har fått på noen punkt er ulike da jeg muligens ikke fulgte opp spørsmålene godt nok. Disse erfaringene bekrefter at intervjusituasjonen skapes der og da i en interaksjon mellom informant og forsker. Det er svært vanskelig å gjenskape intervjuet selv med samme intervjuguide og få akkurat de samme dataene.

Ved utarbeidelsen av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i ulike teoretiske perspektiver da jeg formulerte forskningsspørsmål og intervjustørsmål. Teoritilfanget mitt er en blanding av

en deduktiv tilnærming, og en mer induktiv der jeg har måttet finne teori som kunne gi meg en forståelse av det informantene snakket om. Intervjuguiden i denne studien ble laget ut fra en egen interesse som skoleleder for fenomenet LS sett i lys av kollektiv læring og profesjonelt samarbeid. I tillegg har jeg lest teori og forskning på feltet og bygget intervjuguiden opp på grunnlag av dette. Jeg har på denne måten prøvd å forankre studien i tidligere forskning på LS.

Min studie kan sies å være et «øyeblikksbilde» av hvordan utvalgte ledere og lærere har opplevd skolens arbeid med LS. Faktoren at de utvalgte informantene ikke nødvendigvis gjenspeiler det øvrige personalets meninger kan påvirke mine funn og konklusjoner. Det er ikke gitt at min fremstilling av skolens arbeid med LS er noe alle lærere ved skolen vil si seg enig i. Andre lærere og ledere ville kanskje også ha trukket frem andre sider og aspekter ved skolens arbeid med LS og reflektert omkring utviklingen både i positiv og negativ forstand, og på denne måten bidratt med nyanser som ikke har kommet fram i mitt materiale. I denne studien ligger refleksivitet som en mulig metodologisk utfordring. Begrepet refleksivitet anvendes for å beskrive vekselvirkningen mellom forsker og forskningsarbeidet. Som forsker er jeg med på å forme forskningsprosessen gjennom min forforståelse, personlige preferanser, begreper og teorier (Grønmo, 2016). På både Fjell skole og Øya skole har jeg litt liten spredning blant informantene da alle fire lærere og de to rektorene er kvinner. I hvilken grad deres synspunkter samsvarer med resten av personalet vet jeg ikke. Ingen av lærerne tilhørte samme trinn og det er noe spredning i alder og utdanning. Som forsker har jeg selv kanskje ikke heller klart å fri meg fra *researchers bias*. Med bias menes den forutinntatthet, eller de oppfatninger som jeg som forsker kan ha i forkant av datainnsamlingen. Jeg har kanskje fått frem et bilde av det jeg selv ønsker å høre, siden jeg som forfatter av denne teksten har et eierforhold til fenomenet jeg studerer? Kan det være at jeg har fokusert på LS som metode med et utelukkende positivt blikk og blitt litt blind for de negative sidene? Jeg har prøvd å være bevisst disse aspektene ved å prøve å være åpen og transparent i forskningsprosessen, men disse aspektene kan likevel influere analyse og konklusjoner.

3.6.2 Validitet

Validitet sier noe om datamaterialets gyldighet for den problemstillingen som skal belyses (Grønmo, 2016). Dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen kan en si at validiteten er høy. Ifølge Grønmo (2016) er validitet et uttrykk for hvor godt det faktiske datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen. Validiteten er høy dersom de faktiske

dataene svarer til forskerens intensjoner. Det kan være vanskelig å fastslå hvor stort dette samsvaret er, men Grønmo (2016) hevder at det kan være nyttig å ta utgangspunkt i denne prinsipielle definisjonen av validitet for å vurdere validiteten. Videre poengterer Grønmo (2016) at validiteten viser i hvor stor grad undersøkelsesopplegget egner seg til å samle inn data som er relevante for problemstillingen i en studie. Kvale og Brinkmann (2018) sier at validitet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke.

Validiteten er i første rekke avhengig av hvordan undersøkelsesopplegget er utformet (Grønmo, 2016). Dersom en ser dette i sammenheng med de fem forutsetningene for god datakvalitet som jeg har vektlagt tidligere, er validitet først og fremst relatert til utvelgingen av enheter og informasjonstyper. Jeg har i denne studien valgt å forske på to skoler som har relativ god erfaring med arbeid med LS som metode. Dette er et svært bevisst valg, nettopp fordi skolene har erfaring fra arbeid med studiens valgte fenomen. Som forsker hadde jeg en forventning om at jeg gjennom intervjuer ved disse to skolene ville få representative data til å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Spesifikke forberedelser til datainnsamlingen er også viktige for validiteten. Her gjelder valg av fokus eller tema, utforming av opplegg eller instrumenter for datainnsamlingen. Jeg har i studien prøvd å ta hensyn til konstruktvaliditet slik at undersøkelsesopplegget måler det den er ment til å måle eller å si noe om. Samsvaret med teori er også forhåpentligvis med på å høyne validiteten. Det kan være at det er en stor sjanse for at jeg beskriver det jeg var ute etter å beskrive. Det er nok også en viss konsensus i feltet om hvordan LS som fenomen ser ut i denne sammenhengen.

Prinsippene for sannhetsforpliktelser er viktige for å vurdere hva slags informasjon om de faktiske forhold som er mest relevant for problemstillingen. Intervjuobjektene fremstod som sannferdige individer i intervjusituasjonene. Det er nok allikevel slik at det kan være fristende å fortelle om det som informantene anser som mest vellykket i egen organisasjon i en intervjusituasjon. Ved å bruke en semistrukturert intervjuguide tror jeg at jeg fikk frem refleksjoner på områder som kanskje skolene ikke har lykkes like godt med. Informantene ga meg inntrykk av at de drøftet sin egen organisasjons praksis gjennom selve intervjuene. Informantene fremstod som ydmyke og uttrykte lett hvor de så at de hadde utviklingsmuligheter som organisasjon. Prinsippene for logisk drøfting er ifølge Grønmo (2016) i tillegg nyttige for å vurdere forholdet mellom operasjonelle og teoretiske definisjoner.

3.6.3 Etiske refleksjoner

Kvale og Brinkmann (2018) hevder at et forskningsintervju har mange faser og etiske spørsmål som ikke bare begrenser seg til intervjusituasjonen direkte, men strekker seg over alle faser i en intervjuundersøkelse. De poengterer at kunnskapen som genereres under intervjuet og det menneskelige samspill, påvirker intervjupersonene og vårt syn på menneskets situasjon (Kvale og Brinkmann, 2018).

Det å lære seg etiske prinsipper er ikke nok ifølge Kvale og Brinkmann (2018) dersom man skal bli en etisk ansvarlig kvalitativ intervjuforsker. De peker på den tykke etiske beskrivelsen som en måte å lære etisk atferd i kvalitativ forskning på. Å gi tykke beskrivelser av konkrete forhold er ikke bare et spørsmål om å lære regler, men å lære ut fra konkrete kasuser og iaktakelse av noen med mer erfaring. De hevder at det handler om å lære å se og bedømme, mer enn om det å lære å generalisere eller kalkulere. Den gode kvalitative forsker bør beherske å produsere ny, innsiktsfull kunnskap om menneskets vilkår ut fra sine tykke etiske beskrivelser. I dette perspektivet er etisk dyktighet forbundet med håndverksmessig kompetanse og evner samt kjennskap til fagets gode praksis (Kvale og Brinkmann, 2018). I følge Kvale og Brinkmann (2018) er det fire måten en kan lære å gjøre hendelser «tykkere» på som kan hjelpe forskeren til å handle moralsk. Det første punktet er kontekstualisere. Forskeren kan gjøre beskrivelsen av hendelser tykkere ved å beskrive dem i deres kontekst, noe jeg har prøvd å tilstrebe i denne studien. Videre hevder Kvale og Brinkmann (2018) at de tykke beskrivelsene som inneholder en temporal dimensjon i fortellerform kan romme moralske betydninger uten å være avhengig av generelle prinsipper. I denne studien har jeg som forsker ikke møtt informantene før og jeg har liten kjennskap til deres livshistorier. Gjennom arbeidet med denne studien har jeg prøvd å ikke generalisere og fortolke i for stor grad. Kvale og Brinkmann (2018) poengterer at forskeren gjør etisk klokt i å være forsiktig med fortolkninger og generaliseringer. Som den tredje måten for å gjøre tykke etiske beskrivelser bør forskeren ha fokus på det partikulære eksempelet. Jeg som forsker bør kjenne mønstergyldige eksempler på etisk forsvarlig og etisk problematisk forskning for å evaluere egen praksis og for å lære å gjenkjenne etiske problemer. I formelle etiske retningslinjer finner man generaliseringer. Disse generaliseringene må ikke gjøre forskeren blind for avgjørende og spesielle forhold som man møter i den spesifikke forskningssituasjonen. Som et siste punkt nevner Kvale og Brinkmann (2018) dette med å konsultere praksisfellesskapet. Tilegnelsen av etisk forskingsatferd er et spørsmål om å bli innviet som forsker i fagkulturens skikker. I denne studien er også jeg en del av et forskningsfellesskap. Jeg er ansvarlig ikke bare overfor deltakerne i studien, men også overfor kolleger, elever, foresatte,

organisasjonene og faget som sådan. Når jeg har stått overfor vanskelige etiske valg har jeg rådført meg med mitt forskningsfellesskapet som har vært veileder og medstudenter.

Det er flere faktorer som påvirker hvordan intervjuet konstitueres som sted for kunnskapsproduksjon ifølge Kvale og Brinkmann (2018). Hvordan jeg utøvde min rolle i selve intervjusituasjonen er en viktig faktor her. Hvem jeg var og hvorfor jeg ønsket å intervju vedkommende ble avklart i e-post på forhånd og senere gjentatt i intervjuets oppstart. Jeg prøvde å være oppmerksom og ydmyk i det jeg trådte inn som gjest på informantenes arena. Min kjennskap til forskningsfeltet gjorde at jeg kunne vise forståelse og anerkjennelse for informantenes synspunkter underveis i intervjuene. Jeg var samtidig bevisst på å vise nøytralitet overfor informantenes uttalelser, slik at balanse og tillit ble opprettholdt i forholdet mellom forsker og informanter. Dette forholdet blir av Cohen (2008) beskrevet som å opprettholde en balanse mellom fortrolighet og fremmedgjøring. Kvale og Brinkmann (2018) hevder at intervjusituasjonen i seg selv er asymmetrisk. Det er en ubalanse i samtalen som skyldes at det ikke er en samtale mellom to likeverdige parter, ettersom forskeren definerer og kontrollerer samtalen. Relasjonen mellom forsker og informant er avhengig av intervjuers evne til å skape et rom der intervjupersonen fritt og trygt kan snakke. Dette krever en fin balanse mellom forskers ønske om å innhente interessant kunnskap og hans respekt for intervjupersonens integritet etisk sett (Kvale og Brinkmann, 2018).

Med en slik helhetlig etisk tilnærming til forskningsintervjuet, startet den praktiske delen av dette, i det jeg henvendte meg til informantene som beskrevet ovenfor. Jeg fulgte opp på selve intervjudagen med å innhente skriftlig samtykke til innsamling av data, både for å forsikre meg om at informantene kjente innholdet i skrivet og for å kunne dokumentere dette for ettertiden.

Jeg forsikret informantene også muntlig om at alle personopplysningene og annen informasjon som kunne gjøre dataenes opprinnelse gjenkjennbare, ville bli anonymisert og lydopptak ville bli slettet ved prosjektets slutt. Disse hensynene til informantene kalt informert samtykke og konfidensialitet er anbefalt i forskningslitteraturen (Cohen mfl., 2018; Kvale og Brinkmann, 2018). Før jeg startet med datainnsamling ble prosjektet meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), og jeg mottok formell godkjennelse. Jeg følger også de forskningsetiske retningslinjene til De nasjonale forskningsetiske komiteene NESH (Anon, 2018).

Det transkriberte materialet er anonymisert og lagret på sikker server ved Universitetet i Oslo. Jeg har i tråd med vitenskapsteoretisk utgangspunkt vært på jakt etter informantenes meningsinnhold og har derfor i mindre grad transkribert pauselyder, følelsesmessige uttrykk som latter og sukk, eller helt usammenhengende setninger hvis ikke disse har hatt en åpenbar betydning for tolkningen av meningsinnholdet. Transkripsjonen har på denne måten blitt mer lettlest og meningsinnholdet har kommet tydeligere frem. Dette valget har også en etisk dimensjon, da det ordrette transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale (Kvale og Brinkmann, 2018). Det kan fremstå som fornærmende for informantene å bli fremstilt helt ordrett da de kan oppleve å bli oppfattet som lite reflekterte og med svak formuleringsevne. Jeg tenker derfor at det er hensiktsmessig å gjengi uttalelsene på en sammenhengende måte der meningsinnholdet kommer tydelig frem.

Det kan være utfordrende å sikre full konfidensialitet i slike studier. Jeg har bevisst valgt å utelate noe informasjon om elevmassen samt skolens historikk for at det skal være mindre gjenkjennbare karakteristika i materialet.

3.7 Dataanalyse

I sammenliknende casestudier kan en etablere en referanseramme for å karakterisere og måle fenomener som ikke har noen gitt målestokk. Ifølge Andersen (2013) kan hoveddimensjoner og målbarhet etableres gjennom relativisering av de enkelte casene som studeres.

Sammenligning av et case kan hjelpe forskeren med å klargjøre forutsetninger og gyldighetsbetingelser for sammenhenger (Andersen, 2013). Jeg vil definere denne studien som en sammenlignende casestudie der målet mitt er å kunne sammenligne på tvers av case. I dette tilfellet forsker jeg på skolen som organisasjon der LS brukes som en metode for kunnskapsutvikling og profesjonelt samarbeid. I denne sammenlignende case studien bruker jeg en induktiv- deduktiv arbeidsmåte der sammenligning av case kan utnytte og styrke systematikken i studien. En kan i slike studier bli slått av likheter og ulikheter som igjen danner grunnlag for å danne seg et bilde av et fenomen.

Sammenlignende case studier åpner ifølge Andersen (2013) opp for muligheten til å etablere en referanseramme for å karakterisere og måle fenomener som ikke har en gitt målestokk. En systematisk sammenlikning kan føre til en fokusering på noen hoved-variabler og sammenhengen mellom dem. Sammenlikningen hviler ofte på at det er noe felles bak den unike empiriske variasjonen som observeres. I denne studien har jeg brukt sammenlikninger for å prøve å identifisere variabler som kan forklare forskjeller mellom skolene i utvalget (Andersen, 2013).

Kvale og Brinkmann (2009) poengterer at det er viktig å tenke over hvordan intervjuene skal analyseres før de utføres. Metoden en vurderer å bruke ved analysen, vil være med å styre forberedelsene av intervjuene. Videre vil hvordan man bygger opp intervjuguiden og hvilke spørsmål som stilles etterfulgt av selve intervjuprosessen og transkriberingen også ha innvirkning. Det finnes mange måter å angripe et datamateriale på ved analyse, og for meg ble spørsmålet om hvordan jeg best kunne få innblikk i hva rektorene og lærerne tenkte, deres opplevelser, forståelse og mening i forhold til temaene jeg spurte om.

Transkriberingen av intervjuene ble lest flere ganger, og med utgangspunkt i intervju spørsmålene og materialet som forelå, lagde jeg ulike koder som jeg delte materialet opp i. Kodene som ble brukt var utledet av min teoretiske forforståelse (deduktivt), men det var også koder som ble utledet av det som intervjuobjektene svarte i intervjuene (induktivt). For å gjøre kodingen oversiktlig, benyttet jeg ulike farger på kodene, og merket teksten med de ulike fargene. Etter at alle intervjuene var analysert i forhold til disse kodene, forsøkte jeg å utarbeide kategorier som de ulike kodene kunne samles inn under. Videre i analysearbeidet samlet jeg de ulike kategoriene i forhold til hvilke kategorier som handlet om hvilke forskningsspørsmål. Under forskningsspørsmål 1: «Hva erfarer pedagoger og skoleledere at de lærer gjennom arbeid med strukturene i en LS syklus?», hadde jeg seks kategorier. Kategoriene var kollektive læringsprosesser, kommunikasjon i kunnskapsutviklingen, dialog, refleksjon, planlegging og evaluering. Inn under forskningsspørsmål 2: «Opplever lærere og skoleledere at det profesjonelle samarbeidet endrer seg gjennom bruk av LS som metode?», hadde jeg fem kategorier. Disse kategoriene var profesjonelt samarbeid, endringskapasitet, utvikling, forskning, erfaringsbasert kunnskap og delings- og læringskultur.

4 Presentasjon av data og analyse

I dette kapitlet presenterer og analyserer jeg empiriske funn ved hver av de to skolene som jeg har foretatt undersøkelser ved. Jeg legger frem data om skolene og viser hvordan de har organisert arbeidet med LS, jeg presenterer data som beskriver hva lærere og skoleledere erfarer de lærer gjennom arbeidet med strukturene i LS og data som beskriver skolens opplevelse av utviklingen av det profesjonelle samarbeidet. Empirien skal belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene, og få frem sentrale funn, der spenninger og utfordringer i arbeidet med LS blir synlig. Avslutningsvis i kapitlet oppsummerer jeg de empiriske funn i tillegg til å analysere de innsamlede dataene. Det empiriske materialet danner i neste omgang grunnlag for min drøfting i kapittel 5. I forrige kapittel presenterte jeg skolene kort. I det følgende beskriver jeg skolene nærmere. Jeg underbygger presentasjonen med sitater fra intervjuene med skolelederne og lærerne ved de to skolene.

Innledningsvis vil jeg gi en kort beskrivelse av skolene før jeg presenterer data fra Øya skole og Fjell ungdomsskole. De elleve kategoriene beskrevet i forrige kapittel har jeg koblet noe sammen. Jeg har systematisert datamaterialet og funnene mine i fem hovedkategorier som er: 1) Kollektive læringsprosesser, 2) Kommunikasjon i kunnskapsprosessen, 3) Planlegging, refleksjon og evaluering, 4) Profesjonelt samarbeid, 5) Forskning og erfaringsbasert kunnskap. Inn under hver av hovedkategoriene beskriver jeg funn fra både Øya og Fjell skole

4.1 Øya skole

Da Øya skole startet med å bruke LS som metode hadde skolens ledelse tett kontakt med ressurspersoner fra Universitetet i Stavanger. Dette er over ti år siden nå, og kontakten er ikke opprettholdt. Skolens rektor uttaler et ønske om å etablere kontakt med et annen høgskole i forbindelse med at skolen også er praksisskole. Skolen er preget at et stabilt personalet og har mange erfarne lærere ansatt som har vært med på hele reisen i forhold til arbeidet med LS som metode. Skolen har få nyutdanna lærere ansatt. Rektor beskriver en utvikling fra å være litt ambisiøs i forhold til hyppighet på LS sykluser, til en litt mer nøktern og realistisk frekvens. I starten la skoleledelsen opp til 2-3 sykluser i skoleåret, nå gjennomfører de en syklus hvert skoleår. Størrelsen på medlemmene i de ulike gruppene har økt fra oppstarten. I de første syklusene hadde Øya skole ikke større grupper enn fire lærere. Skoleledelsen erfarte at det ble for sårbart med så små grupper, og nå kan det være opp til ti personer inn i en gruppe.

4.2 Fjell ungdomsskole

Fjell ungdomsskole er en ny skole med et relativt ungt personalet. Rektor ved skolen har erfaring som skoleleder ved to andre ungdomsskoler forut for denne rektorstillingen. Ved begge de to foregående skolene har hun jobbet med LS som metode i profesjonsfellesskapet. Skolen har planer om å gjennomføre en LS syklus hvert halvår. Fjell ungdomsskole organiserer de ulike LS gruppene etter fag og gruppene består av tre til fire medlemmer. Hver gruppe har en prosessveileder tilknyttet gruppa. Skolen har et tett samarbeid med et universitet i regionen. I tillegg til dette er Fjell ungdomsskole sammen med tre andre skoler i distriktet deltakere inn i et forskningsprosjekt i utlandet der muntlighet i LS sykluser er fenomenet det forskes på.

4.3 Kollektive læringsprosesser

Rektor Vera ved Fjell ungdomsskole legger vekt på at hun som skoleleder har gjort seg noen erfaringer fra arbeid med LS ved to andre skoler som hun har tatt med seg inn i arbeidet ved denne nye skolen. Ved Fjell ungdomsskole har hun gitt sterke føringer om at alle ansatte skal være involvert i LS arbeidet, og at hele 40% av utviklingstiden skal brukes til nettopp dette arbeidet.

Hos Fjell ungdomsskole ser grunnlaget for skoleutviklingen ut til å stamme fra tiden da skolen ble etablert. Rektor ble ansatt før skolen startet opp og fikk rekruttere personalet selv. I utlysningsteksten spesifiserte hun at de som skulle jobbe ved skolen måtte jobbe med LS som metode for skoleutvikling.

Målet hennes med arbeid med LS er at arbeidet skal være opprettholdende, og føre til kollektiv hukommelse som vil være ved Fjell ungdomsskole selv om hun ikke alltid vil være der som skoleleder, hun uttrykker dette slik:

Målet er at den dagen jeg ikke er her lengre, så jobber de fortsatt med LS selv om jeg er borte.

Vera forteller at LS handler om å endre fokus fra lærerens undervisning til elevenes læring og at dette gjør at lærerne oppfatter arbeidet som både meningsfullt og lærerikt, hun beskriver det slik:

Her er det snakk om å se på elevenes læring faktisk, det er jo mye mer spennende det, fordi at da har du noe håndfast på en måte, noe å ta tak i uten å gå rett inn å røre i lærernes PUT.

Foruten å være opptatt av at læringsutbytte til alle elevene skal optimaliseres er rektor opptatt av skoleledelsen må være involvert og deltakende i hele LS prosessen.

Ved en av de tidligere skolene rektor har vært skoleleder på erfarte hun at LS syklusene kunne bli svært travle for henne som skoleleder på grunn av sterk involvering. Hun hadde et ønske om å være deltakende noe som resulterte i stort arbeidspress. Det var i denne forbindelsen at ideen om å få andre ressurspersoner med på laget tok form. Hun opprettet som et resultat av sine tidligere erfaringer et utviklingsteam og et utvidet utviklingsteam på Fjell ungdomsskole. I utviklingsteamet inngår lærerspesialister, tillitsvalgte, sosialrådgiver, yrkesrådgiver, ledergruppa og IKT-ansvarlig. I den utvidede utviklingsteamet er også fagseksjonslederne medlemmer. Noen av disse fagseksjonslederne er prosessveiledere inn i arbeidet med LS syklusene.

Rektor Therese forteller at Øya skole har gode erfaringer med å ha store LS grupper som er inndelt etter småskoletrinn og mellomtrinn. Hun har lagt arbeidet med LS til en periode der det er litt rolig. De starter planlegginga i januar og gjennomfører LS syklusen frem til påske. Skolen bruker all fellestid i denne perioden til arbeidet med LS. Therese er opptatt av at syklusene må bli gjennomført slik at alle lærer noe i prosessen:

Hele gruppa er med og observerer, hvis ikke så blir det ikke, det er jo der læringen er, der forskninga er, da må alle ha deltatt. Vi får det på en måte til. Da jobber vi, og det er lærere inne i de andre klassene mens de andre observerer. Vi kjører 90 minutters økter, sjonglerer litt med folk, så får vi det til.

En lærer ved Øya skole bekrefter at de store gruppene fungerer fint og at de på denne måten klarer å gjennomføre syklusene selv om det er lærerfravær i personalet:

Det fungerer veldig fint med den inndelingen vi har nå. Vi har ganske store grupper, men så er det noen som jobber redusert og slik, eller er syke, det er alltid noen som ikke er der. Hvis alle er der er vi åtte til ni personer på hver gruppe. Det er veldig sjelden at alle er der.

Skoleledelsen ved Øya skole har bestemt at gruppene planlegger en dobbeltøkt på 90 minutter sammen. Videre trekker de lodd om hvem som skal være læreren og hvem som skal være tolærer eller assistent. Begge lærerinformantene bekrefter at det vanligvis ikke blir tid til re-undervisning. Dersom det har blitt tid til dette har den samme læreren gjennomført ny undervisning for at det skal resultere i nytt og forbedret innhold i undervisningen.

Lærer Elly ved Fjell ungdomsskole forteller om positive erfaringer med LS så langt. Elly er prosessveileder i engelsk. Hun beskriver en tilfredshet med at skolen bruker mye av fellestiden til dette arbeidet på denne måten:

Men jeg må bare si at når vi får så mye avsatt tid så er det positivt og for det blir ikke en ny ting oppå alt det andre. Da tror jeg at folk blir mer motivert, de ønsker det. Når vi får koblet det opp mot egne fag så er det veldig relevant for hver enkelt.

Både lærerne og rektor ved Fjell ungdomsskole beskriver en LS syklus inndelt i faste faser. I den første uka skal alle lese utvalgt teori og forskning, de skal videre gjennomføre en GAP-analyse. I denne analysen prøver medlemmene i de ulike gruppene å finne ut hvor de er i forhold til det valgte fagområdet på skolen. Etter at de har lest forskning skal de prøve å si noe om hvor de ønsker å være. Videre skal gruppene utarbeide forskningsspørsmål som tar utgangspunkt i det overordnede forskningsspørsmålet. Gruppens forskningsspørsmål skal være snevert og konkret med elevenes læring i sentrum poengterer rektor Vera ved Fjell ungdomsskole. I uke to planlegges første forskningstime videre, og i løpet av denne andre uka skal den første av tre timer gjennomføres. Den tredje og fjerde uka i syklusen er det evaluering og refleksjon av gjennomført forskningstime samt planlegging av ny forskningstime som står på programmet. I den femte uka reflekterer gruppene over de tre gjennomførte forskningstimene og starter på presentasjonen som skal deles med resten av kollegiet kommende uke. Den sjette uka er avsatt til delerunde i personalet.

Rektor Vera forteller at de legger opp til tre forskningstimer som ikke er noen form for re-undervisning som gjerne LS blir forbundet med. Lærerne på skolen blir enige om hvem som skal undervise og hvem som skal observere i øktene. Lærer Mette sier dette om måten de gjør en forskningstime på Fjell ungdomsskole:

Det var veldig kjekt å se hva hun gjorde i klasserommet for å få elevene med, det som er kjekt er jo å få se og diskutere for vi kommer frem til mye sykt kjekt i sammen og kan lære av hverandre.

Både rektor og lærerne ved Øya skole forteller om at de gikk hardt ut i begynnelsen med arbeidet med LS. Syklusene var hyppige, og de var opptatt av å gjøre ting riktig, og etter oppskrift fra litteraturen om LS som var tilgjengelig på dette tidspunktet. En av lærerne beskriver en søken etter litteratur om LS i oppstarten av bruken av metoden på denne måten:

Når du skal planlegge 90 minutters undervisning så er det ikke alle som skjønner at du skal bruke 8 uker på dette, bruke så mye tid. Og når vi begynte så skjønte vi ingenting av metoden. Vi prøvde å google, men ting stod på japansk. Vi fikk ikke hjelp eller støtte noen plass for det. Nå er det ganske annerledes, bøker på norsk og x antall artikler, men det tok veldig lang tid før vi kom inn i det da.

I starten med arbeidet med LS brukte Øya skole faste observasjonsskjema inn i dette arbeidet. En av lærerne uttrykker at dette var et stressmoment i syklusen på denne måten:

Vi har utviklet oss etter hvert, i starten var vi veldig opptatt av å følge oppskriften og stressa med at vi fikk med alt som stod i papirene, i dag er det mer sånt kjekt samarbeid, der vi er et team, vi er stort sett sammen på enten småtrinnet eller mellomtrinnet. Vi starter alltid med å diskutere hva vi har mest bruk for å fokusere på.

Den andre læreren ved Øya forteller at de nå lager observasjonsskjema selv ut fra det de skal forske på i syklusen. Hun hevder at det krever mye øving for å få til gode observasjoner og at de har erfart at det er svært viktig å bli enige om hva som skal observeres slik at de ikke observerer alt:

Når det gjelder observasjonen, hvordan det skal gjøres, det krever enormt med øving. Vi har brukt ti år på å bli gode på dette. I starten gikk vi veldig bredt ut, vi skulle liksom få med oss alt. Men nå har vi funnet ut at vi må spisse det veldig og observere helt små ting, og heller la andre ting gå. Det er jo på en måte elevenes læring vi skal få tak i. Da har vi sett at vi må spisse dette helt til de små detaljene. Vi har gruppert elevene og vært veldig nøye på hva vi skal se på da, vi har også intervjuet elevene i etterkant av økta for å få enda bedre tak i læringen deres.

Lærer Elly trekker frem at Fjell ungdomsskole har et relativt ungt personalet som ikke har jobbet lenge sammen. Hun forteller at det kan være enkelt å planlegge forskningstimer sammen i gruppa, og at hun har erfart at det er viktig at en holder seg til det som er planlagt for at observasjonene skal bli gode. Hun beskriver det slik:

Når vi sitter og planlegger timene er en ting, men med en gang en kommer inn i klasserommet så skjer det jo ting. Vi har blitt enige om vi som observerer at, vi har jo hatt fokuselever, så vi har kanskje sett at det har skjedd ting som har gjort at vi har endret fokus underveis, vi har plutselig begynt å observere andre elever og underveis,

men det som er gøy er jo at det er en styrke og da, det er ikke alt som kan predikeres og planlegges på forhånd.

Rektor Therese forteller at hun styrer hva skolen skal ha som forskningstema til en viss grad. Hun sier at hun legger føringer om det overordnede temaet. De ulike gruppene bestemmer selv hva de vil ha fokus på i forskningen sin innenfor det valgte utviklingsområdet. Rektor uttrykker dette på denne måten:

Men sånn sett kan du si at jeg styrer det, men hva de vil ha fokus på innenfor det utviklingsområdet eller arbeidet, er det gruppa som har. Det er viktig også at selve forskerspørsmålet kommer fra den gruppa som skal jobbe med det for det er de som vet hvor skoen trykker, og det er de som vet hva som er interessant.

På spørsmål om hvorvidt rektor må ta noen ledelsesgrep for å sikre læring i organisasjonen, svarer Therese at hun har erfaring med å dele erfaringer med en naboskole litt tilbake i tid, og at dette var lærerikt:

Ja, hvilke grep må jeg ta? I veldig mange år var vi to skoler som drev med LS her, og da la vi det til samme tidspunkt. Og da vi delte, kom de til oss eller vi til dem, og det skjerpet delingen og læringen. Jeg husker veldig godt de tingene de andre hadde erfart og gjort, og det var det mye god læring i. De siste årene har vi delt for oss selv.

Rektor Therese forteller at de tidligere var veldig fagspesifikke når de delte inn gruppene og at de var grupper på kun fire personer. De seneste årene har skolen delt gruppene inn etter småskole og mellomtrinnet og gruppestørrelsen har økt betraktelig. Therese hevder at det kan være godt å jobbe på tvers av trinn for å utfordre hverandre profesjonelt:

Vi har gjort litt forskjellig, og det er noe med det at når en jobber mye på trinn er det litt slik at å jobbe på tvers av trinn utfordrer litt andre ting. De som jobber sammen på trinn, for vi er ikke så mange, kjenner hverandre veldig godt, du lager deg noen roller, og av og til kan det være godt å bryte på slike ting. Vi er heldigvis et personalet der arbeidsmiljøet er godt, der folk stort sett er trygge på hverandre, og ikke noe slikt at de er redd for noen.

Rektor har bestemt at Fjell ungdomsskole skal gjennomføre to LS hvert skoleår og at de ulike LS gruppene inndeles i forhold til fag. Hver syklus er beregnet til seks uker. I forkant av syklusene blir prosessveilederne valgt ut og kurset i det å være en slik type veileder. Forslag til aktuell litteratur og forskning er også valgt ut i denne perioden før selve syklusen starter.

Vera poengterer at all dokumentasjon som blir produsert i syklusen blir lagret og delt digitalt. På denne måten kan skoleledelsen til enhver tid være oppdatert om hvordan arbeidet skrider frem. Skolen har faste skjema som benyttes i arbeidet med LS.

Rektor Vera legger vekt på at det er ledergruppen med henne i spissen som bestemmer hovedtema for LS syklusene, men at utviklingsteamet får være med å definere temaet litt mer spesifikt. Ledelsen, utviklingsgruppa og representanter fra et universitet finner aktuell litteratur og forskning som knyttes opp til arbeidet. Prosessveilederne plukker så videre ut aktuell litteratur til sin faggruppe som leses forut for arbeid i LS syklusen.

Fjell ungdomsskole har samarbeid med tre andre ungdomsskoler i regionen som også driver med LS. Vera forteller at alle disse fire skolene er med i et større internasjonalt forskningsprosjekt. Rektor forteller videre at hun ved flere anledninger har deltatt på skolebesøk og skoleledersamlinger i utlandet der LS har vært tema. Hun formidler et tydelig brennende engasjement for metoden.

4.4 Kommunikasjon i kunnskapsutviklingen

Både skoleleder og lærerne ved Øya skole er samstemte i beskrivelsen av dialogen som åpen og god mellom de ansatte ved skolen. De ansatte ved skolen blir beskrevet som hjelpsomme. En av lærerne uttrykker kommunikasjonen i kunnskapsutviklingen slik:

Altså, vi har blitt en veldig åpen skole de siste ti årene, det er nok ikke bare LS selvfølgelig, men det er enormt lav terskel å gå til noen å si at nå har jeg ikke peiling, det går bare ikke inn, hva er det jeg gjør? Det er veldig lav terskel for å spørre om hjelp. Bare dele og være ærlige og åpne. Det gjør noe med deg. Du står i ting sammen. Tryggheten og åpenheten, det tror jeg har noe med LS å gjøre. Så mye som vi har jobbet med det, så bør jo dette være en del av det hvert fall.

Lærer Mette forteller at det at Fjell ungdomsskole er så nyetablert gjør noe med usikkerheten rundt samarbeidet med kolleger, og at det tar tid før de ansatte føler de kjenner hverandre godt og er trygge på hverandre. På direkte spørsmål om hvordan dialogen er på skolen tatt i betraktning at de er nyetablert, sier hun:

Ja, det kjenner jeg på personlig. I starten vil jo alle vise seg fra sin beste side. Nå er det slik at de ulike lærerne kommer tydeligere frem, hva de brenner for, og hva som er deres verdier og litt sånne ting.

Alle de tre informantene fra Øya skole forteller at skolen har tradisjon for at det trekkes lodd om hvem som skal utføre undervisningen i LS gruppa. De er allikevel slik at de som ikke ønsker å undervise foran de andre kan velge å ta ut lappen med sitt navn før loddtrekningen finner sted. En av lærerne uttrykker i intervjuet at kanskje ikke disse personene oppfatter kommunikasjonen som åpen og trygg, og at de kanskje ikke helt har god nok kontroll på metoden:

Vi sier alltid at dersom det er noen som absolutt ikke vil bli trukket ut til å gjennomføre timen av en eller annen grunn kan ta ut sitt navn. Og da er det kanskje de som tar ut sitt navn, som føler at de ikke har helt tak på det. Kanskje den åpenheten og tryggheten ikke er helt naturlig for de da?

Ved Fjell ungdomsskole trekkes det ikke lodd om hvem som underviser i forskningstimene. Lærerne jeg intervjuet beskriver en god prosess når det skulle velges hvem av lærerne som skulle undervise og hvem som skulle observere i LS syklusene. Lærer Elly sier dette:

Det har vært veldig opp til oss. I vår gruppe så vi på den klassen, så valgte vi den læreren som klassen kjente best. Men vi hadde en diskusjon på dette i forkant om vi bare skulle trekke og det skulle være tilfeldig, men litt på bakgrunn av klassesammensetning, elever, og den slags, så valgte vi at den samme læreren kjørte opplegget.

Lærerinformantene ved Øya skole forteller om et veldig trygt og godt arbeidsmiljø som gjør at det er stor takhøyde for at den enkelte kan komme med sine forslag selv om andre har foreslått noe helt annet tidligere. Kari uttrykker at kollegiet er så trygge på hverandre at alt er greit å si. Hun forteller videre at lærerne er opptatt av å være ryddige i kommunikasjonen. Dersom en lærer ønsker å være kritisk til noe som har blitt gjort, minner de hverandre på at kritikken er ikke rettet mot det den enkelte gjorde, men mot det de i fellesskap har planlagt i syklusen:

Samtidig er vi opptatt av å si at nå skal jeg kritisere noe, men jeg kritiserer ikke deg for det du gjorde, for vi planla dette i sammen. Det er jo tryggheten med LS, du står ikke i det alene.

Lærerinformant Mette ved Fjell ungdomsskole trekker frem at hun oppfatter lærerne som tryggere nå enn de var helt i starten. Hun liker best å være alene i klassene hun underviser,

men nå har det blitt en vane å være flere, og hun liker at de ofte er to pedagoger inne samtidig i klassene. Dette gir rom for læring og gode faglige diskusjoner hevder hun.

Lærer Elly hevder at innspillene fra de andre på hennes gruppe har vært svært nyttige. Hun mener at diskusjonene de har hatt i gruppa har vært gode. Hun uttrykker det slik:

Du blir bevisst ting, som du egentlig vet om, men som du ikke tenker helt over viktigheten av å ha fokus på.

På direkte spørsmål om hvorvidt lærerne utfordrer hverandre i syklusene svarer Elly ved Fjell ungdomsskole at det mener hun bestemt de gjør. I diskusjonstimene etter forskningstimene stiller de kritiske spørsmål til hverandre hevder hun. Det samme skjer også under planleggingen av forskningstimene også, hun sier det slik:

Det er kanskje noe av det viktigste med dette og, at vi faktisk er litt kritiske og faktisk stiller de spørsmålene som kan hjelpe oss videre, og som gjør at vi får utbytte av det.

Både Guro og Kari ved Øya skole forteller om en kultur for å rette et kritisk blikk på skolens undervisning som følge av arbeid med LS. Når lærerne har planlagt en 90 minutters økt sammen i detalj, er det ikke vanskelig å stille kritiske spørsmål i etterkant. Kritikken blir ikke rettet mot en annens undervisning, men mer mot felles undervisning da alt er planlagt sammen i gruppa. Gruppemedlemmene eier ansvaret for undervisningen sammen. Det kan virke som om det er mer legitimt å rette et kritisk blikk på undervisning som er planlagt i fellesskap, eller om dette var ordinær kollegaobservasjon. Kari uttrykker dette slik:

Det er litt med denne tryggheten, vi har gjort dette sammen og da kan vi være litt mer kritiske kanskje?

Mette ved Fjell ungdomsskole beskriver videre at det virker som om de fleste ønsker å lære av hverandre og dersom de har en diskusjon om et fag kan de være ganske uenige, men når de går fra hverandre er ingen sure, hun uttrykker dette slik:

Det blir bare gode diskusjoner, og selv om vi er uenige så hører jeg hva de andre sier og lærer noe av det.

Mette forteller at siden medlemmene i gruppen har planlagt undervisningen sammen så har alle et eierforhold til timene. På denne måten blir det enklere å diskutere uten at noen oppfatter dette som kritikk.

Kari forteller om relativt høylytte diskusjoner innad i gruppene ved Øya skole. Mange er veldig engasjerte og de har måttet bruke lydopptak for å få ut essensen av hva gruppa har kommet frem til i fellesskap. Det kan ofte blir så mange ideer at de må rydde i materialet i etterkant av samtalene. Dette blir gjerne nedfelt på et papir. Hun sier videre at gruppene må alltid ha en ordstyrer for det er mange lærere som er veldig ivrige:

Da planlegger vi alle sammen i lag, masse høner og kakling, men kjempe interessant, vi må alltid ha en ordstyrer for vi blir veldig mange lærere som er veldig ivrige på en gang.

Rektor Therese forteller også om mange entusiastiske lærer, men at hun også merker at personalet har blitt flinkere til å lytte til hverandre. Hun beskriver et åpent miljø der lærerne er mer åpne om utfordringene sine enn før. Det er mye lavere terskel for å dele utfordringer og spør om råd i kollegiet. Hun sier at de ansatte ved skolen har blitt bedre til å reflektere og snakke sammen om undervisning. Lærerne blir gjerne enige om opplegg som de vil prøve ut for så å komme tilbake til hverandre for å snakke om hvordan opplegget fungerte i etterkant. Hun sier at lærerne har blitt flinkere til å prøve ut nye ting og at de lettere kan innrømme at ting har gått litt galt i større grad nå enn før. Samtidig som det er mange entusiastiske lærere har skolen ifølge Therese også noen lærere som ikke er særlig aktive i diskusjonene, dette beskriver rektor slik:

Jeg opplever jo at det er noen som kommer tilbake, og noen er jo entusiastiske, mens andre bare sitter helt stille i båten og håper at ingen konfronterer de, og da tenker jeg at, ok, dette har ikke du jobbet med. Dette har ikke du tatt til deg, og hadde ikke lyst til å diskutere å ha tanker rundt, da er det litt sånn stilltiende motstand.

Slik rektor Therese beskriver det er det få personer i kollegiet som ikke aktivt deltar inn i dialogene, men at det er enkelte som velger en mer passiv rolle for at det kanskje er litt mer behagelig.

Rektor Vera ved Fjell ungdomsskole er opptatt av å bruke systematikken som ligger i LS metoden. Hun sier at hun kjenner til mange skoler som sier de bruker LS som metode, men som bare bruker elementer fra LS. Vera påstår at det ikke blir det samme dersom en bare bruker elementer fra metoden, hun beskriver det slik:

Det er rektorer som sier at vi også driver LS, men det er ikke det de har gjort, de har kollegahospitering, de har brukt noen elementer fra LS, men de har ikke gjort det slik som det skal være og da blir det ikke LS. Da blir det bare kos med kaffekoppen!

I forbindelse med valg av hovedtema ved Fjell ungdomsskole er rektor opptatt av at medlemmene i utviklingsgruppa og prosessveilederne skal kjenne at de er med å bestemme hva skolen skal jobbe med i syklusene.

Lærer Mette forteller at Fjell ungdomsskole har en blanding av både kvinnelige og mannlige lærere som gjør at de får konstruktive diskusjoner, og at den enkelte ikke sitter og tar seg nær av hva andre sier, men at den enkelte heller ser på det som en læringsprosess. Mette har også erfaring fra en barneskole med flertall av kvinnelige lærere, og der husker hun at alle skulle være så snille og greie mot hverandre at det ble lite konstruktiv kritikk i frykt for å såre noen. Hun sier dette om samarbeidet og kommunikasjonen ved Fjell ungdomsskole:

Vi klarer å gå ut av situasjonen og se inn. Jeg tror jo at de fleste vet at det er noe en er god på, og så er det andre ting en ikke er så god på, så da må vi utvikle oss der. De nyutdannede er kanskje ikke så trygge på seg selv ennå?

4.5 Planlegging, refleksjon og evaluering

Rektor Therese forteller at Øya skole bruker lang tid på planleggingsfasen i LS syklusene. Hun sier at de har valgt å legge syklusen når det er litt roligere på skolen enn ellers, og for dem har det da vært naturlig å starte opp i januar med planlegging. Therese sier at de bruker åtte til ti uker på en syklus og at de bruker mest tid på planleggingsfasen og på gjennomføringsfasen. Rektor forteller at skolen bruker to til tre uker på evaluering og at de setter av en uke til deling i personalet. Therese uttaler også at de også må legge inn litt tid til å hente seg inn igjen dersom det har vært mye fravær. Hun sier det på denne måten:

Noen ganger er lærerne på og er effektive og jobber, og det er dessverre slik at av og til er noen borte, og da må en bruke tid på å ta inn igjen og kjøre det i lag igjen, så går det tid på slikt også. Det er slike praktiske ting som må på plass.

Lærer Kari forteller om en planleggingsfase der gruppene tar utgangspunkt i det overordnede temaet som skoleledelsen har fastsatt. Videre leter lærerne etter målsettinger i læreplanen før de formulerer et forskningsspørsmål ut fra overordnet tema og kompetansemål i læreplanen. Etter dette starter gruppen på selve planleggingen av timen. Kari forteller at lærerne er veldig

nøye på å finne ut hvordan observasjonen skal gjennomføres, hun beskriver det på denne måten:

Vi tar de tingene samtidig da. At vi ikke planlegger alt, og så finner ut hva vi skal observere, for da er poenget litt borte. Vi må vite hva vi ser etter helt fra starten av.

Rektor Vera ved Fjell ungdomsskole poengterer at det er viktig å ha nok ressurspersoner med seg inn i selve planleggingsfasen før syklusene tar til. På denne måten sikrer en at flere deler på ansvaret med å holde fokus og sikre fremdrift. Hun beskriver dette slik:

Sånn som vi driver det her i dag er på en måte kommet ut av alt det jeg har gjort tidligere og dratt med meg videre. Det gjør at vi kan være mye mer pin-pointed. Lærerne her nå, de gjør sykt bra arbeid, det at vi har prosessveiledere og ikke bare ledelsen som springer rundt, utviklingsgruppa fungerer som prosessveiledere.

Vera uttrykker tilfredshet med at hun har fått med seg utviklingsgruppa og gode prosessveiledere i arbeidet med LS. Hun forteller videre at hun er veldig opptatt av å vise de ansatte at hun som skoleleder er pålogget. Vera mener at hennes skole kan dra nytte av lærerspesialistene ved skolen, og har en tanke om at ved å kurse dem i å være prosessveiledere vil dette være en god løsning for Fjell ungdomsskole.

I planleggingsfasen ved Fjell ungdomsskole fordeler de ulike gruppene roller. De blir enige om hvem som skal utføre undervisningen, og hvem som skal observere. Gruppene blir også enige om hvem som blir valgt ut til å bli fokuselever og hvem som skal intervjues. Skolens ledelse er opptatt av at elevenes stemme skal komme frem i LS arbeidet, Rektor Vera uttrykker dette slik:

For vi bruker fokuselever, eller grupper og sånne ting, for vi intervjuer for å få elevstemmen inn i det da, det er jo noe av det som er aller viktigst i LS, intervju og sjekke ut med elevene.

De to første ukene i LS syklusen ved Fjell ungdomsskole er avsatt til planlegging. Det forventes at alle har lest teori og forskning knyttet til valgt tema for syklusen. Lærer Elly forteller at hun erfarer at de får god tid til planleggingsfasen og beskriver dette slik:

Det er en fordel når en har en rektor som har interessen for det, og som ønsker og ikke minst prioriterer, og har god tid til å planlegge, det har hjulpet veldig. Avsatt tid på utviklingsarbeidstiden til LS, og da er alt annet ryddet bort.

Lærer Guro ved Øya skole forteller om kjekke planleggingsøkter som har endret seg i løpet av årenes løp. Guro uttaler at de før var veldig opptatt av å følge et oppskriftshefte som var veldig detaljert om hvordan de skulle gjøre dette opplegget. Hun husker at de første gangene de gjennomførte LS sykluser var det dette som tok fokuset til lærerne. Guro sier at det har skjedd en utvikling, lærerne detaljplanlegger, og er nøye på hvilke tid de forskjellige tingene skal gjøres, men på en annen måte enn før. Hun forteller at de nå er mer opptatt av kompetansemål, læringsmål og evaluering sammenlignet med tidligere.

Rektor Therese forteller at personalet ved Øya skole er blitt flinkere til å reflektere sammen. Hun sier at måten de ansatte tenker på er endret. Therese beskriver et personalet som er bedre til å vende blikket inn mot egen undervisning. Hun sier det slik:

De siste fem til sju årene har vi endret oss. LS kan være en årsak til dette, men det kan også være andre ting. Når vi nå har en enkeltelev som strever, ser vi på systemet, hva gjør vi her? Vi sender ikke bare eleven til BUP fortest mulig.

Therese sier at hun ser at de ansatte diskuterer mer fag nå, og ikke bare praktiske driftsspørsmål. Hun erfarer at de snakker fag i pausene, hun ser en positiv endring i at lærerne reflekterer sammen og dette sier hun er givende for henne. Allikevel kan hun se at usikkerheten hos enkelte kommer frem nå i forbindelse med innføringen av ny læreplan. De takler ulikt dette å stå i usikkerheten, hun forteller at enkelte vil ha en fasit med en gang. Therese sier at hun husker at grunnen til at de startet med LS var at de ønsker mer kollegaveiledning og fagsamarbeid. Hun sier at hun tror de kjenner at de har fått nettopp det.

Lærer Kari ved Øya skole forteller at analysering og tolkning av LS syklusen tar minst to uker. I etterkant av denne analyseringen og tolkningen skriver gruppene en rapport som deles med de andre. Kari forteller at denne dele-økten er det kjekkeste de gjør på skolen. I dele-økten går de gjennom hele syklusen. Lærerne forteller de andre hvordan de planla syklusen, hvilke mål de tok utgangspunkt i, hva som fungerte og dersom de har filmopptak viser de dette. Videre uttaler Kari at i dele økta forteller de ulike gruppene om funnene sine, hva de har observert og at de bruker mye tid på hva de oppfattet at elevene faktisk har lært.

Kari beskriver et kollegium som er blitt mer tålmodige etter innføring av LS, og at dette står i kontrast til lærergjernen ellers, hun sier det slik:

Tror det har lært oss litt tålmodighet og i lærerlivet ellers skal alt gå så fort, men akkurat når vi jobber med dette så må vi være tålmodig, puste og høre på de andre.

Stå i ting litt lengre. Med LS skal vi gå inn i ting, se på hvorfor, hvorfor gikk det ikke, hvorfor gikk det bra.

Hun beskriver at det er det som er så fint med LS, at en får tid til å dvele ved det som pedagoger er mest opptatt av med fokus på arbeidet i klasserommet.

Fjell ungdomsskole har samarbeid med fagpersoner fra et universitet i regionen. Disse fagpersonene er delaktig i utvelgelsen av litteratur til LS syklusene som blir brukt inn i syklusen. Videre er fagpersonene fra universitetet behjelpelige inn i refleksjonene, dette beskriver lærer Elly slik:

Hun er veldig nyttig i forhold til den refleksjonen etterpå, ikke bare i forhold til forskningsspørsmålene, men hele LS som metode.

Rektor ved Fjell ungdomsskole forteller at det er lagt opp til refleksjonsrunder etter hver av de tre undervisningstimene som inngår i LS syklusen. Det forventes at hver enkelt forbereder sin individuelle refleksjon i forkant av felles refleksjon i uke tre, fire og fem i syklusen. I uke fem legges det opp til en felles refleksjon over hele perioden samtidig som hver gruppe skal planlegge hvordan de skal dele arbeidet sitt med de andre.

4.6 Profesjonelt samarbeid

Rektor ved Øya skole forteller om stor motstand i kollegiet mot LS som metode den gang for over ti år siden da hun introduserte dette. Hun forteller videre at det er ingen som lengre uttaler at de ikke har tro på metoden. Therese beskriver en kultur som fremdeles er litt slik at den er preget av beskjedenhet. Hun kan høre dette på måten lærerne beskriver eget arbeid sier hun. Lærerne sier ifølge Therese:

Det var faktisk veldig kjekt! Det så ut som elevene likte det.

Lærerne setter ikke så mye ord på egen mestring uttaler rektor. Hun er opptatt av at lærerne skal utfordre hverandre i forhold til nettopp dette. Hun beskriver det på denne måten:

En ting er å utfordre de på at, ja elevene likte det, og du synes det var kjekt, og du hadde kontrollen, men hva lærte de?

Rektor Therese forteller at å undersøke elevenes læring ligger i LS metoden, og at hun har kjørt mye på med dette for å ufarliggjøre nettopp det. Videre sier hun at ved at personalet jobber sammen om elevenes læring og at dette er fokus, tror hun at de klarer å ufarliggjøre slik at det å snakke om egen mestring i kollegiet blir mer naturlig. Hun merker at lærerne har

fått større fokus på hva de selv kan gjøre som undervisere og som igjen kan føre til bedre læring hos elevene.

På direkte spørsmål om hvor i LS syklusen Fjell ungdomsskole har utviklingspotensialet så trekker rektor frem at hun tror de kan bli bedre på å uttrykke hva lærerne ser. Det å uttrykke refleksjonene deres mer profesjonelt enn det de gjør i dag vil være bra ifølge henne. Hun mener bestemt at mye bra arbeid blir gjort, men den effekten av å lære imellom gruppene og mellom lærerne får enda større effekt dersom personalet forbedrer muntligheten seg imellom. Generelt sett kan skolen bli bedre i alle faser i syklusen hevder rektor, hun uttrykker dette slik:

Det har vi snakket om at de må trene seg opp på de ulike fasene som en har. Der kan vi alltid blir bedre, hvordan du planlegger, lager forskningsspørsmål, hvordan du observerer, hvordan du predikerer, men det er slik vi trener på.

Lærer Mette ved Fjell ungdomsskole bekrefter at personalet trenger mer øving i alle faser. Mette nevner at kanskje grupper på tre personer muligens kan være litt små. Ved å være større grupper ville de hatt flere som kunne bidratt inn i diskusjonene, og hun tror nok at dette hadde gjort at de klarte å fange opp flere ting som hadde gjort diskusjonene enda mer fruktbare.

Rektor ved Øya skole uttaler at de nå trenger en ny gjennomgang av metoden for å få alle med. Hun sier at det er hennes ansvar som skoleleder å samle kollegiet om hva LS egentlig dreier seg om. Rektor Vera ved Fjell ungdomsskole har ikke samme behov som sin kollega ved Øya skole da hun relativt nylig har hatt en grundig gjennomgang av metoden i forbindelse med oppstart av ny skole. Hun har vært veldig bevisst at hun ønsker å jobbe med LS på Fjell ungdomsskole helt fra før skolen startet opp. Hun har planlagt hvordan syklusene skal gjennomføres med bakgrunn i litteratur og kjennskap til metoden fra tidligere arbeidsplasser. Alle som har fått jobb ved Fjell ungdomsskole er klar over at på denne skolen ønsker rektor å drive med LS i relativ stor skala, hun sier dette:

I utlysningen skrev jeg helt spesifikt at de som ansettes her, de er nødt til å jobbe med LS.

Vera forteller videre at hun har sagt til personalet ved Fjell ungdomsskole at hun er overbevist om at LS er en god måte å jobbe med skoleutvikling og profesjonelt samarbeid, hun beskriver dette slik:

Jeg fortalte om erfaringene mine, og hvorfor jeg tror det er en god måte å jobbe på, og hva jeg har sett at vi får ut av det. Jeg er så overbevist etter så mange års erfaring, at jeg er sikker på at de ansatte kommer til å like det.

Øya skole har organisert seg i to trinn i LS arbeidet. Therese som rektor er med den ene gruppa, mens en annen skoleleder følger den andre gruppa. Rektor forteller at lærerne i de to gruppene henger mye av fremdriften på skolelederne, og at det blir en avveining av hvor mye hun som skoleleder skal involvere seg, dette beskriver hun slik:

Det var et av de store poengene i LS at skolelederne skal involvere seg, være delaktige selv, noen fra ledelsen må være med liksom. Den synes jeg er vanskelig, de henger veldig mye på oss som ledelse, at vi skal på en måte komme med innspill.

Therese forteller at skolen har en lærerspesialist som også får denne rollen som hun som skoleleder har. Hun uttrykker at noen må ha en lederrolle inn i gruppene ellers vil det ikke bli profesjonelt samarbeid i det hele tatt.

Lærer Kari bekrefter også slik som rektor gjorde at skolen har noen pådrivere inn i arbeidet med LS. Kari forteller videre at ledelsen bør ha noen allierte for å få til arbeidet med LS. Dersom ledelsen ikke har allierte vil skolen ifølge Kari ikke komme noen vei. Lærer Kari beskriver en rektor som er flink til å rose de som er positive drivere inn i det profesjonelle samarbeidet ved skolen. Kari selv forteller at hun liker å lære nye ting og hun har inntrykk av at det er mange som tenker som henne ved Øya skole, hun sier det slik:

Det er jo så gøy å lære nye ting! Hvis vi ikke vil lære mer må vi finne noe annet å gjøre, da kan vi ikke være i skolen tenker jeg. Det blir veldig kjekke samlinger når folk er så dedikerte. Heldigvis har vi mange av de hos oss.

Rektor Vera ved Fjell ungdomsskole trekker frem at hun har utviklet seg som leder inn i arbeidet med LS. Hun har sett viktigheten ved å sette av nok tid til arbeidet og at det må være en god struktur på hele prosessen for at det skal bli profesjonelt samarbeid. Dette beskriver hun på denne måten:

Du må på en måte prioritere og si nå holder vi på med dette. Det er strukturert og veldig læreskole-aktig for mange i starten hvis de ikke forstår hensikten med det.

Lærer Mette beskriver også en kultur i Fjell ungdomsskole for at flere er med å bestemmer hva skolen skal jobbe med sammen med ledelsen. Hun uttrykker tilfredshet ved at skolen har utviklingsgruppe som er svært delaktige i LS prosessene.

Lærer Kari ved Øya skole sier videre at det er veldig nyttig å jobbe med LS som metode. Hun beskriver en åpenhet, trygghet og tillitt innad i personalet som er veldig fin. Kari forteller at LS har blitt en del av identiteten til skolen, hun beskriver det slik:

Det er kjempenyttig å jobbe med LS, i alle fall når du kan benytte det som en metode, og ikke bare som en egen ting som eksisterer i skolen. Det blir en del av vår identitet på skolen vår.

Begge lærer informantene ved Øya beskriver et engasjert personalet som er opptatt av å gjøre en god jobb. I tillegg beskriver de begge også en entusiastisk skoleledelse som har vært med fra første dag når Øya skole startet med LS.

Rektor ved Fjell ungdomsskole forteller om gode tilbakemeldinger fra personalet. Hun erfarer at de reflekterer på en annen måte om både undervisning og læringsutbytte enn tidligere. Hun sier også at hun ser at arbeidet med LS har overføringsverdi for lærerne, hun sier det slik:

Tilbakemeldingene fra lærerne til meg er bare enestående positive, de snakker om overføringsverdien, de snakker om undervisningen på en helt annen måte, og læringsutbytte til elevene på en helt annen måte.

Rektor Vera forteller at hun har stor tro på at det å jobbe med LS som metode for skoleutvikling i lange perioder er en god måte å bruke utviklingstiden på. Hun er opptatt av at hun som skoleleder må ta ansvar og vise retning for arbeidet med LS, dette understreker hun ved å si:

Det er ikke slik at det er «My way or the highway», og det opplever de ikke heller, men det må være noen som alltid holder styringen, og de skal alltid vite hvor de har meg, og det må være tydelige forventninger.

Lærer Elly mener Fjell ungdomsskole er nytenkende som organisasjon. Hun forteller at hun trives utrolig godt spesielt fordi de som er ansatt her får være med å bygge opp en ny skole og at dette sammenfalt med innføring av ny læreplan forteller Elly er en fordel. Hun beskriver det slik:

Vi er nytenkende, både fordi vi er en ny skole og alt skal bygges opp, det passer perfekt i forhold til fagfornyelsen også.

Det lærer Elly her beskriver sammenfaller med det rektor Vera også forteller om i forhold til at ledelsen må ha tydelige forventninger og vise vei i forhold til alt utviklingsarbeid i skolen.

Rektor nevner også at hennes engasjement smitter over på personalet og hun tror dette er en viktig suksessfaktor for arbeidet med LS på Fjell ungdomsskole.

4.7 Forskning og erfaringsbasert kunnskap

Rektor Therese forteller at Øya skole bruker forskning til en viss grad inn i arbeidet med LS, men at det også er utviklingspotensialet til skolen. Hun uttrykker det på denne måten:

Dette tenker jeg handler om å trekke teori og forskning inn, vi går litt for mye i det erfaringsbaserte når vi skal lage et undervisningsopplegg. Så der har vi noe å gå på.

Therese sier hun ønsker et samarbeid med høgsolen i regionen for å styrke dette arbeidet. Hun har erfaring fra samarbeid med Universitetet i Stavanger for mange år siden, og savner et mer formalisert samarbeid med et fagmiljø på høgsolen eller universitetsnivå.

Kari ser i likhet med rektor at Øya skole har et utviklingsområde når det gjelder å bruke forskning inn i arbeidet med LS. Hun drar videre veksler på egen tid som student når hun tok lærerspesialist utdanninga, og hvordan de da ble utfordret på å lese artikler og bøker basert på forskning. Kari beskriver hvordan diskusjoner i studietiden ofte ble annerledes med bakgrunn i at alle hadde lest relevant forskning i forkant. Hun sier det på denne måten:

Det med forskning er et utviklingspotensial. Skylder ofte på at vi har for liten tid. Når jeg studerte fikk vi jo veldig mye forskning, så jeg vet nok litt mer enn andre hvor jeg kan finne artikler og forskning. Da har de lest på forhånd og det funker jo fint. Da blir det gjerne en litt annen diskusjon.

Lærerspesialist Kari forteller at Øya skole bør bli flinkere til å bruke forskning mer direkte inn i LS arbeidet. Hun sier at de bruker forskning litt, men at de kan bli bedre på det. Hun sier at de ikke har tida til det.

Rektor Vera ved Fjell ungdomsskole forteller om et tett samarbeid med universiteter både i Norge og i utlandet. Hun er opptatt av å bruke både lokale og eksterne krefter inn i arbeidet med LS ved Fjell ungdomsskole. Vera understreker at alt LS arbeid skal ta utgangspunkt i gjeldende læreplaner og styringsdokumenter for skolen. Hun sier det er viktig å finne litteratur og forskning som skal brukes inn i arbeidet med LS. Videre sier hun at aktuell litteratur og forskning blir fremlagt for utviklingsgruppa der prosessveilederne i neste omgang velger ut den litteraturen de ønsker å ha fokus sammen med sin gruppe. De aller første timene in LS

blir viet til å finne forskning innenfor valgt tema. Lærer Elly forteller dette om denne prosessen:

Vi har vært veldig bevisst og valgte forskning blant annet på Podkast, for det er veldig mange lærer-podkaster for tiden.

Elly beskriver videre at Universitetet ofte kan være delaktig med å finne litteratur som kan brukes i LS syklusene. Ellers er det ledelsen og utviklingsgruppa som gjør størsteparten av disse søkene etter litteratur. Lærer Elly forteller at hun synes fagpersonen fra universitetet er til stor hjelp i syklusen. Hun sier at det var veldig interessant det denne personen bidro inn med. Elly mener at fagpersonen ikke bare var nyttig inn mot utarbeidelsen av forskningsspørsmålene, men i hele LS syklusen.

Rektor Vera hevder at i møte med stadig større krav og forventinger fra alle hold bør lærere og skoleledere kunne argumentere og basere sine pedagogiske profesjonelle vurderinger på forskning. Hun beskriver dette slik:

Jeg er veldig opptatt av å fortelle mine ansatte at det å synse, vi skal bruke erfaringene våre ja, men vi skal ikke drive å synse om alt mulig, hvis det er forskning så gir det deg pondus, og det trenger du ut mot krevende foresatte, elever og samfunnet vi har i dag. Du trenger pondus for å vise at du er profesjonell.

I forhold til den erfaringsbaserte kunnskapen på Fjell ungdomsskole, legger rektor vekt på at arbeid med LS skal være systematisert og dokumentert. Vera sier at på denne måten kan de ansatte ta frem arkiverte dokumenter for å videreutvikle skolen, hun beskriver dette slik:

De trener seg på å ikke tolke, men at du observerer så skriver du ned det du ser ut fra det du har predikert og ingenting annet. Det kan godt være at det skjer mye annet, du skal holde fokuset der, og derfor er det viktig å bruke disse skjemaene, det er ikke for at vi skal være rigide på noen måte, men for at det skal være systematisert og for å kunne gå tilbake å bruke disse observasjonene da til annet arbeid senere, og det har en verdi i seg selv å arkivere disse tingene.

Lærer Elly forteller om en skoleledelse som stiller tydelige krav til sine ansatte om at alle skal delta inn i LS syklusene. Hun har bare hørt positive tilbakemeldinger på dette arbeidet fra kollegiet, og hun har inntrykk av at alle synes det er kjekt å være med på dette for å utvikle seg selv som profesjonell og skolen som organisasjon. Elly mener Fjell ungdomsskole er

relativt flinke til å finne forskning i forkant av syklusene, men nevner at skolen muligens kan bli flinkere til å ta inn ny forskning underveis i syklusene.

4.8 Oppsummering presentasjon av data og analyse

I dette avsnittet vil jeg oppsummere mine funn i datamaterialet fra skolene i utvalget. Jeg vil beskrive likheter og ulikheter mellom casene. Videre vil jeg prøve å vise hva funnene mine peker på sett i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene i studien. Jeg har organisert dette avsnittet etter mine to forskningsspørsmål og de samme fem hovedkategoriene beskrevet innledningsvis i dette kapitlet.

4.8.1 Kollektive læringsprosesser

Øya skole og Fjell ungdomsskole organiserer selve LS syklusen på litt ulike måter. Begge skolene har det til felles at de bruker all utviklingstid i en lengre tidsperiode henholdsvis 6 til 8 uker på selve syklusen. Hele personalet må delta i LS arbeidet ved begge skolene og arbeidet med LS kan ikke velges bort. Det kan se ut som Øya skole har en del større grupper enn det Fjell ungdomsskole har. Øya skole har erfart at det må være en viss størrelse på gruppene for at syklusen skal være gjennomførbare. Øya har sett at dersom gruppene er for små er de for sårbare i forhold til fravær og i neste omgang gjennomføringsevnen til de ulike gruppene. Fjell ungdomsskole deler LS gruppene inn etter fag mens Øya skole deler gruppene inn etter småskoletrinn og mellomtrinn.

Rektorene ved de to skolene i utvalget har veldig forskjellig bakgrunn med tanke på bruk av LS som metode. Rektor ved Øya skole var veldig tidlig ute med å vise interesse og bruke metoden. Hun har jobbet på samme skole hele sitt yrkesaktive liv. Når Øya skole begynte arbeidet med LS var det lite litteratur og forskning om metoden tilgjengelig på norsk. Rektor ved Fjell ungdomsskole begynte senere å jobbe med LS og på den tiden var det mer tilgjengelig litteratur og forskning på fenomenet. Rektor Vera ved Fjell ungdomsskole har relativt kort erfaring som rektor ved akkurat denne skolen. Vera har vært rektor ved skolen siden den ble etablert og hun hadde allerede i rekrutterings fasen en målsetting om at LS skulle være den foretrukne metoden for skoleutvikling for de som søkte jobb ved Fjell ungdomsskole.

Både rektor Therese og Vera forteller at de styrer i en viss grad hva skolen skal ha som overordnet forskningstema i LS syklusen. De uttrykker begge at de legger litt føringer for hva som skal være det overordnede forsknings temaet. Fjell ungdomsskole har utviklingsteam og prosessveiledere. Ved Øya skole er det rektor og avdelingsleder som leder arbeidet med LS syklusene.

Ved både Øya skole og Fjell ungdomsskole brukes det observasjonsskjema. Øya skole har gått fra å bruke faste observasjonsskjema til å lage observasjonsskjema i gruppene ut fra det de skal forske på i syklusen. Fjell ungdomsskole har faste skjema som benyttes i arbeidet med LS. Det kan se ut som Fjell ungdomsskole bruker mer tid i forkant av selve LS syklusene på å forberede prosessveilederne samt å finne aktuell litteratur og forskning med utgangspunkt i det valgte hoved-forskningstemaet. Det fremholdes ved begge skolene at det er svært viktig å bli enig om hva som skal observeres på forhånd. Øya skole har lang erfaring på å observere i kollegiet, og en av lærerne her fremholder at det kreves mye øving for å få til gode observasjoner. Ved Fjell ungdomsskole er LS syklusen delt inn i tydelige faste faser. I starten av syklusen skal alle gjennomføre en analyse hvor de er i forhold til det valgte forskningsområdet, dette kaller de en GAP analyse. Videre skal de etter å ha lest litteratur og forskning på emnet si noe om hvor de ønsker å være. Øya skole har ikke samme systematikk på dette arbeidet. Begge skolene og alle informantene fremholder at det er elevenes læring som står i sentrum.

Begge rektorene forteller om samarbeid med et universitet i regionen. Øya skole har hatt tett samarbeid med et universitet i oppstarten av arbeidet med LS. Dette samarbeidet har opphørt og rektor uttrykker et ønske om å gjenoppta samarbeid med andre miljø utenfor egen organisasjon. Fjell ungdomsskole har samarbeid både med et universitet lokalt og et universitet i utlandet.

Elevenes læring fremholdes av begge rektorene i studien som svært viktig i arbeidet med LS. Samtidig har de begge fokus på at skoleledelsen må være involvert og deltakende i hele LS syklusene for å sikre utvikling i prosessene.

For å finne svar på min problemstilling kan det være interessant å forsøke å finne ut hva som avgjør deltakelse i de kollektive læringsprosessene. Det kan også være spennende å se hvilke ledelsesgrep som må tas for at lærerne skal oppleve arbeidet med LS syklusene lærende og utviklende. Videre er det interessant å se på hvor avhengig arbeidet med LS er av rektors deltakelse og involvering.

4.8.2 Kommunikasjon i kunnskapsutviklingen

Dialogen fremstår som åpen og god på begge skolene. Fjell skole bærer preg av at de er relativt nyetablert og at det har vært litt usikkerhet i forhold rundt samarbeidet med kolleger. Lærerne i studien bekrefter at de har blitt tryggere nå enn de var helt i starten.

Informantene fra begge skolene fremhever at når de planlegger undervisning sammen slik en gjør i LS sykluser, så står lærerne sammen om dette, og det er lettere å være kritisk til det en har planlagt i fellesskap. De beskriver en ryddighet i kommunikasjonen, og forteller at når de eier ansvaret for undervisningen sammen så er det mer legitimt å rette kritisk blikk på undervisning som er planlagt i fellesskap. Det fremkommer også av datamaterialet at det er lettere å få konstruktive diskusjoner i personaler som har en blanding av mannlige og kvinnelige lærere. Det har de ved Fjell ungdomsskole. En av lærerne her beskriver en forskjell fra en tidligere arbeidsplass der de hovedsakelig var kvinnelige lærere som arbeidet. Ved denne skolen mener informanten at de kvinnelige lærerne var opptatt av å være snille med hverandre og på denne måten ble det lite konstruktiv kritikk i frykt for å såre hverandre.

LS gruppene ved Fjell ungdomsskole er relativt små. Ved Øya skole har de større LS grupper og de har sett nødvendigheten av å ha en ordstyrer og enkelte ganger har de også tatt lydopptak av samtalene for å kunne hente ut essensen av diskusjonene i etterkant.

Rektor ved Øya skole beskriver et personalet som er blitt flinkere til å lytte til hverandre. Therese forteller om et åpnere kollegium som gjerne forteller om utfordringene sine i klasserommet. Hun erfarer at de reflektere og snakker mer sammen om undervisning enn tidligere.

For å finne svar på forskningsspørsmålet om hvorvidt lærere og skoleledere lærer gjennom arbeid med strukturene i en LS syklus, kan det være interessant å se på hvordan kommunikasjonen i kollegiene må være for at det skal oppleves meningsfylt og lærerikt å delta i praksisfellesskapet.

4.8.3 Planlegging, refleksjon og evaluering

Begge skolene i utvalget har avsatt god tid til LS syklusene. Øya skole bruker åtte til ti uker på en syklus og denne syklusen har oppstart i januar hvert år. Tiden Øya skole bruker på en syklus blir justert og utvidet dersom det er mye fravær i perioden. Fjell ungdomsskole har to sykluser i året og har avsatt seks uker både høst og vår. Utviklingsgruppa og prosessveiledere er involvert før selve syklusen på seks uker starter opp ved Fjell ungdomsskole. Øya skole har ikke utviklingsgruppe og prosessveiledere, her kan det synes som om færre personer er involvert i ledelsen av arbeidet med LS syklusene.

I planleggingsfasen ved Øya skole tar LS gruppene utgangspunkt i det overordnede temaet som skoleledelsen har fastsatt. Lærerne tar i tillegg utgangspunkt i målsettinger i læreplanen før forskningsspørsmålet blir utformet i gruppene. Ved Fjell ungdomsskole er rektor veldig

opptatt av å ha med seg ressurspersoner inn i selve planleggingsfasen før syklusene tar til. Rektor Vera uttrykker at det er viktig at flere deler på ansvaret med å holde fokus og sikre fremdrift i LS syklusene.

Øya skole hadde tidligere en detaljert beskrivelse for gjennomføring av LS syklusene. Det kan nå se ut som de har gått litt bort fra denne systematikken og er litt mer fleksible i forhold til gjennomføringen av LS syklusene. Ved Fjell ungdomsskole er det en fast systematikk på hvordan selve LS syklusene på seks uker skal gjennomføres. De to første ukene av syklusen er avsatt til planlegging av forskningstimen, utforming av forskningsspørsmål og prediksjon om hvilke utfordringer elevene kan møte innen valgte emne. Videre arbeider Fjell ungdomsskole med evaluering og refleksjon av forskningstimen samt planlegging av neste forskningstime. Den siste uka i syklusen ved Fjell ungdomsskole blir brukt til deling i personalet. Også ved Øya skole deler personalet erfaringer med hverandre. Ved denne skolen skriver de en rapport som de deler i personalet. I rapporten blir hele prosessen beskrevet fra hvordan de planla syklusen, hvilke mål de tok utgangspunkt i, hva som fungerte, beskrivelse av funn og sist men ikke minst hva lærerne oppfattet at elevene lærte i forskningstimen. Det kan synes som om begge skolene er svært opptatt av å få elevstemmen inn i arbeidet med LS. Begge skolene velger ut fokuselever og intervjuer elevene etter forskningstimene for å prøve å få tak i hva elevene mener selv de lærte.

Rektor Therese ved Øya skole beskriver en skole og et personalet i endring. Hun mener at personalet har endret seg i forhold til det å vende blikket inn mot egen undervisning. Hun beskriver en kultur der en ser på systemet i motsetning til å årsaks forklare når eksempelvis enkeltelever strever. Samlet sett har ikke Fjell ungdomsskole like mange års erfaring med LS arbeid som Øya skole har i personalet. Rektor Vera bruker sin erfaring inn i arbeidet med LS, men det øvrige personalet ved Fjell ungdomsskole har ikke like bred erfaringsbakgrunn slik de har på Øya skole.

I søken etter svar på problemstillingen hvorvidt LS kan fremme kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid kan det være interessant å se om variasjoner i antall personer som har en lederoppgave inn i arbeidet med LS er avgjørende faktorer ved skolene i utvalget. Videre kan det være spennende å se på om arbeid med LS kan få personalene ved skolene til å lære i fellesskap, og på denne måten bli lærende organisasjoner. Er det mulig å se det Senge (Jacobsen og Thorsvik 2013) kaller en systemtenkningskultur, der en ser helheten og sammenhenger i skolene mot den situasjonen organisasjonene befinner seg i?

4.8.4 Profesjonelt samarbeid

Begge skolelederne i studien poengterer at det er deres ansvar å lede arbeidet med LS slik at det blir et profesjonelt samarbeid i kollegiet. Ved Øya skole ser nå rektor at de har behov for en ny gjennomgang av hele metoden slik at hun får med seg alle ansatte. Rektor Vera ved Fjell ungdomsskole har ikke samme behov, noe som også er naturlig da denne skolen relativt nylig har hatt en grundig gjennomgang av metoden i forbindelse med etablering av skolen.

Både rektor Therese og Vera er opptatt av LS er en god måte å jobbe med skoleutvikling og profesjonelt samarbeid og har derfor valgt å sette av mye tid til nettopp dette arbeidet. Begge rektorene ser også viktigheten av at de som skoleledere er tett på arbeidet med LS. Fjell ungdomsskole har rigget organiseringen av LS på en litt annerledes måte enn det Øya skole har. Utviklingsgruppa er med på å bestemmer hva som skal være hovedfokuset inn i syklusene. I utviklingsgruppa deltar også prosessveilederne. Det kan se ut som at prosessveilederne sammen med skoleledelsen holder fokus sammen og sikrer fremdrift i de ulike gruppene. Ved Øya skole er det rektor sammen med avdelingsleder, og av og til med hjelp av lærerspesialist som driver arbeidet med LS. Rektor Therese erfarer at mye av arbeidet med LS avhenger av skoleledelsen. Det kan virke som det er en forventning i personalet om at skoleledelsen eller lærerspesialisten skal sørge for fremdrift og utvikling.

Ved både Øya skole og Fjell skole har begge rektorene fokus på at det er elevenes læring som er sentralt i arbeidet med LS. Dette er nok også med på å ufarliggjøre det å snakke om egen undervisning. Videre kan det se ut til at det at lærerne planlegger forskningstimene sammen ufarliggjør det å være kritisk til egen eller andres undervisning. Begge rektorene uttrykker allikevel at personalet har noe å gå på i forhold til å uttrykke egen mestring i disse prosessene. Rektor Vera hevder at dersom personalet uttrykker refleksjonene sine mer profesjonelt vil effekten av å lære innad i skolen og mellom lærerne bli enda større.

For å undersøke hvordan skoleledere og lærere opplever at det profesjonelle samarbeidet endrer seg gjennom bruk av LS som metode kan det være interessant å se hvorvidt vi finner tegn på en prosess der taus kunnskap blir overført til eksplisitt kunnskap (Paulsen 2021). Videre kan det være spennende å se på om arbeid med LS fører til at det profesjonelle samarbeidet endrer seg i lys av Irgens femtrinnsmodell for læringsprosesser (Irgens 2007). Kan en identifisere utfordringer som de profesjonelle står overfor i en læringsprosess når en går fra individuell til organisatorisk læring?

4.8.5 Forskning og erfaringsbasert kunnskap

Rektor ved Øya skole fremholder at skolen bruker teori og forskning til en viss grad inn i arbeidet med LS. Hun uttrykker at de ansatte hovedsakelig tar utgangspunkt i det erfaringsbaserte når de lager oppleggene til forskningstimene. Therese fremholder at dette er et utviklingsområdet for Øya skole. Også lærerne ved Øya skole bekrefter at skolen ikke bruker mye nyere forskning inn i arbeidet med LS. De trekker frem mangel på tid som en avgjørende faktor. Lærerspesialisten ansatt ved Øya skole uttrykker at diskusjonene og refleksjonen får en litt annen karakter dersom de involverte har lest seg opp på forhånd. Ved Fjell skole kan det se ut som de har et større fokus på å lete frem aktuell litteratur og forskning som er knyttet til valgte hovedtema for syklusene. Ledelsen ved Fjell ungdomsskole har sammen med utviklingsgruppa gjort størsteparten av søkene etter relevant litteratur og forskning på valgte hovedområde i forkant av selve LS syklusene. Retor Vera forteller også at representantene fra universitetet har også vært delaktige med å finne litteratur som kan brukes inn i arbeidet med LS. Videre fremholder Vera at det er viktig at lærerne baserer sine profesjonelle pedagogiske vurderinger først og fremst på forskning og i mindre grad på egen synsing og erfaringsbakgrunn. Alt arbeid med LS skal systematisert og dokumenteres ved Fjell ungdomsskole. Vera mener at på denne måten kan de ansatte ta frem arkiverte dokumenter ved en senere anledning og forhåpentligvis videreutvikle organisasjonen.

Øya skole har tidligere hatt et tett samarbeid med et universitet og rektor Therese har et sterkt ønske om formalisere et nytt samarbeid med et høyskole- eller universitetsmiljø. Fjell skole har både samarbeid med et universitet lokalt i regionen og et universitet i utlandet, dette fremholder rektor Vera som svært lærerikt og utviklende.

Sett i lys av problemstillingen min om hvordan bruk av LS muligens kan fremme kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid kan en kanskje stille seg spørsmålet om dette forutsetter et samarbeid med et høyskole- eller universitetsmiljø. I LS er den forskende lærere et viktig element. Er det mulig å legge forholdene til rette for en forskende lærer uten hjelp og støtte fra eksterne bidragsytere? Har skoleledelsen nok kapasitet til å finne relevant litteratur og forskning uten et tett samarbeid med andre miljøer utenfor skolen? Må det være tett kontakt med f.eks. høyskole- eller universitetsmiljø for å få dette til?

5 Analyse og drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte hvordan bruk av LS kan fremme kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid. I innledningen ble betydningen av å skape lærende organisasjoner og profesjonelle fellesskap trukket frem. I det følgende vil jeg drøfte om LS kan bidra til dette gjennom å ta utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene mine, teorien og funnene som presentert tidligere i studien.

For å diskutere: «Hva erfarer pedagoger og skoleledere at de lærer gjennom arbeidet med strukturene i en LS syklus?» Vil jeg trekke frem kategoriene: 1) Kollektive læringsprosesser, 2) Kommunikasjon i kunnskapsutviklingen, 3) Planlegging, refleksjon og evaluering, mens for å belyse forskningsspørsmål 2: «Opplever lærere og skoleledere at det profesjonelle samarbeidet endrer seg gjennom bruk av LS som metode?» Har jeg lagt vekt på kategoriene: 1) Profesjonelt samarbeid og 2) Forskning og erfaringsbasert kunnskap.

5.1 Læring gjennom arbeidet med strukturene i en LS syklus?

Fremstillingen i det følgende er bygd opp rundt begrepene kollektive læringsprosesser, kommunikasjon i kunnskapsutviklingen og planlegging, refleksjon og evaluering som tre egne avsnitt. Kollektive læringsprosesser handler her om hvordan læring og utvikling kommer til uttrykk i de to skolene i utvalget både sett fra skoleledelsens perspektiv og fra læreres perspektiv. Det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling er sentralt i denne studien og aspekter ved dette er en rød tråd gjennom drøftingsdelen. Kommunikasjon i kunnskapsutviklingen dreier seg om hvordan ledere og lærere oppfatter kommunikasjonsprosessene ved egne skoler. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv er kommunikasjonsprosesser sentrale i all menneskelig læring og utvikling. Planlegging, refleksjon og evaluering handler her om hvordan ledere og lærere planlegger arbeidet med LS og hvordan arbeidet med LS sykluser fører til refleksjoner og evalueringer i skolene i utvalget. Til sammen viser disse begrepene hva som karakteriserer læringen til skoleledere og lærer ved Øya skole og Fjell skole gjennom deres arbeid med LS.

5.1.1 Kollektive læringsprosesser

De to skolene hvor jeg gjorde mine undersøkelser, opplevdes ved første øyekast som veldig forskjellige. Dette handler kanskje mest om at de har ulik organisering. Øya skole har lang erfaring med LS arbeid og har valgt å ha større grupper enn det Fjell skole har. I følge Wenger (2004) skjer den kollektive læringen når individer forenes i en eller annen form for felles engasjement hvor en interagerer med hverandre i et fellesskap. Øya skole har erfart at det er en fare for at arbeidet i LS gruppene stopper opp dersom gruppene blir for små og har derfor

valgt å organisere store LS grupper. Fjell skole har ikke så lang erfaring med LS og har kanskje av den grunn ikke erfart dette i like stor grad. En av lærerinformantene ved Fjell skole fremholder likevel at deres grupper kan være litt små og at større grupper hadde vært positivt med tanke på at flere kunne bidra inn i LS prosessen. Ved at flere deltar inn i gruppene kan man muligens oppnå enda bredere refleksjoner over egen og andre praksis, og på den måten legge til rette for læring i praksisfellesskapet (Wenger, 2004).

Når en reflekterer over egen og andres praksis ved å omdefinere, søke mening og være kritisk, kan man legge til rette for læring i praksisfellesskapet. Denne læringen i praksisfellesskapet kan være med på å utvikle evnen til samspill, påvirkning, argumentering, refleksjon og evnen til å se nye løsninger (Wenger, 2004). Mening vil i LS sykluser være sterkt koblet til erfaringslæring og læring i kontekst. Arbeid med LS kan oppfattes forskjellig av den enkelte lærer. Noen lærere kan mene at arbeidet med LS er meningsfylt og lærerikt, mens andre kan yte motstand. Dersom LS gruppene blir for små kan dette utgjøre en fare for at arbeidet i disse gruppene blir lite konstruktivt. På den andre siden kan for store grupper også utgjøre en fare for at det kan bli lett for enkelte å gjemme seg i mengden. Wenger (2004) bruker begrepene tingsliggjøring og deltakelse for å belyse meningsaspektet. Begrepene representerer en dualitet som danner grunnlag for meningsforhandlingsprosessen. Tingsliggjøring handler om å konkretisere, uttrykke tanker og lage avspeilinger slik at de får en fokuserende effekt. I denne studien kommer dette frem ved at lærerne konkretiserer og uttrykker tanker i planleggingen av felles undervisning samt i undervisningspraksisen som blir utøvd i forskningstimene. Begrepet deltakelse refererer til det å delta som aktør i en prosess og de relasjonene til andre som avspeiler prosessen. Informantene i denne studien fremstår som aktører inn i arbeidet med LS, men det fremkommer fra datamaterialet at enkelte lærere inntar en passiv rolle og bidrar i liten grad som aktører inn i arbeidet. Arbeid med LS som metode kan oppleves meningsfylt og utviklende, men det kan være ulike hindringer knyttet til å delta som aktør. Dersom LS gruppene blir for små kan det bli litt for få aktører inn i dette arbeidet, på den andre siden kan for mange gruppemedlemmer føre til at enkelte gjemmer seg bak andre og ikke blir delaktige aktører inn i arbeidet med LS. Fjell skole har kort erfaring med å ha relativt små LS grupper, men rektor har ved denne skolen gitt tydelige føringer under rekrutteringsprosessen av lærere. Det har vært en forutsetning for å få jobb ved Fjell skole at den enkelte ansatte forplikter seg til å bruke LS som metode i utviklingsarbeidet. På denne måten unngår kanskje denne skolen at deltakerne i LS syklusene ikke blir passive deltakere, men aktive aktører inn i arbeidet. Dersom det er mange aktive aktører i personalet vil

profesjonsutviklingen har gode kår. På motsatt side kan en si at med få aktører vil skoleledelsen få utfordringer med å skape gode forhold for profesjonsutvikling.

Lærerinformantene i studien opplever arbeidet med LS som meningsfylt som en god måte å delta inn i praksisfellesskapet på. Fokuset i en LS syklus er på elevenes læring, og informantene i studien uttrykker tilfredshet med at de gjennom syklusene forsker på hva egen undervisning betyr for elevenes læring. Wenger (2004) beskriver tre grunnleggende dimensjoner som må være til stede for at medlemmene skal utvikle identitet, dele og ta hverandres kompetanse i bruk. Disse dimensjonene er gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. Det kan se ut som praksisfellesskapet ved de to skolene i utvalget blir opprettholdt av de relasjonene som består av gjensidig engasjement for undervisning og elevenes læring som er det aktørene er der for å utrette. Informantene i studien har alle en form for eierforhold til skolen sin. Dette kan kanskje ses på som en fremforhandling av en felles virksomhet i de ulike skolene. Læreplanen blir i denne studien trukket frem av informantene som en ytre rammefaktor som avgjør handlingsrommet i skolene (Wenger, 2004).

Undersøkelser viser at velfungerende profesjonelle læringsfellesskap forsterker lærernes individuelle og kollektive ansvar for elevenes læring (Robinson, 2015). LS som metode forutsetter at lærerne sitter sammen og planlegger undervisningen. På denne måten kan dyktige lærere som kanskje sitter sammen med mer uerfarne eller mindre dyktige lærere få komme med innspill til undervisning av høy kvalitet. For de lærerne som har vært i skolen en stund kan det være sunt å måtte reflektere over hvorfor man gjør som man gjør etter mange år som lærer. En kan sammen reflektere om metodene en bruker kun er basert på gammel vane, eller om det gir den beste læringen for elevene. Utfordringen i LS som kollektiv læring, vil kunne være at lærerne forsterker hverandres uhensiktsmessige synspunkter og legger skylden på hva som er galt med elevene istedenfor å utforske sin egen praksis (Robinson, 2015). Øya og Fjell skole har organisert LS gruppene sine noe ulikt ut fra skolenes forutsetninger. Begge rektorene i utvalget uttrykker at det er viktig at ledelsen overvåker prosessene slik at lærersamarbeidet fører til økt læring. Fjell ungdomsskole har kanskje litt bedre forutsetninger for å få dette til da rektor her har prosessveiledere som er ledelsens forlengede arm ut i de ulike gruppene. Det kan se ut som om Øya skole også har lærersamarbeid som gir økt læring, men her krever det kanskje enda mer av rektor, avdelingsleder og lærerspesialist. Rektor ved Øya skole uttrykker at det er svært viktig at skolelederne er involvert og delaktig i syklusene,

men hun erfarer at lærerne på de ulike gruppene henger veldig mye av ansvaret for å komme med innspill og sikre fremdrift nettopp på skolelederne.

Ved både Øya og Fjell skole er det en viktig forutsetning at alle ansatte er med i LS syklusene. Begge rektorene i studien har valgt å sette av mye tid til dette arbeidet. Ved Fjell ungdomsskole er det en veldig klar systematikk i arbeidet med LS. Det kan synes som Øya skole hadde en klarere systematikk tidligere, men at de etter mange års arbeid med LS har blitt litt mer fleksible. Ved begge skolene blir det brukt observasjonsskjema når forskningstimene gjennomføres. Ved Fjell ungdomsskole har de et standardisert skjema, mens ved Øya skole lager de skjema på gruppene ut fra hva lærerne har blitt enige om de skal observere. Rektor ved Øya skole erfarer at det kreves mye øving for å bli flinke til å observere. Hun forteller at i oppstarten med LS arbeidet observerte gruppe-medlemmene alt de så. Det ble fryktelig travelt, og de erfarte at de mistet fokus på det de egentlig hadde bestemt seg for å se etter i observasjonene. Her kan en kanskje dra veksler på det Senge kaller arbeidsplassen som treningsarena der det er rom for å feile (Paulsen, 2021). En av lærerne ved Øya skole poengterer også at de har brukt veldig mange år på trene på å bli dyktige på å nettopp gjøre gode observasjoner. LS syklusene kan på denne måten ses på som et fora der en får praktisere og prøve ut viktige ferdigheter i undervisningens kunst for senere å reflektere over resultatene i kollegiet.

5.1.2 Kommunikasjon i kunnskapsutviklingen

Innenfor sosiokulturell læringsteori er språket den viktigste redskapen, og det er mellom mennesker at forståelse og mening skapes (Dysthe, 2006). Lave og Wenger (1991) hevder også at læring primært skjer gjennom å delta i praksisfelleskapet. Vi utvikler oss gjennom samspill, samhandling og gjennom å lære av hverandre. Dialogen innad i kollegiet blir derfor sentral. Læring og utvikling av praksis kan skje ved at lærerne bistår hverandre og videreutvikler den kunnskapen de deler i arbeidet med LS syklusene (Lave og Wenger, 1991). Både ved Øya og Fjell skole fremstår dialogen som åpen og god. En av lærerne ved Fjell ungdomsskole uttrykker at den første tiden ved skolen var preget av litt usikkerhet og hun kjente på et behov for å fremstille seg selv positivt overfor kollegene. Nå har det gått litt mer tid og kollegiet har fått tid til å bli litt mere kjent både på godt og vondt. Personalet ved Øya skole er svært stabilt og de aller fleste her har jobbet sammen og med LS over mange år. Det vil nødvendigvis bli forskjeller kommunikasjonsmessig mellom to kollegier som har jobbet sammen over så forskjellige tidsspenn. Her vil kanskje også sammensetningen av personalet få en avgjørende rolle. Ved både Øya og Fjell skole ser jeg tegn på at den tause kunnskapen

gjennom utprøving i LS syklusene blir konseptualisert som tanker hos informantene (Roald, 2013). Kunnskapen blir forankret gjennom dialog som igjen fører til ny eksplisitt kunnskap blir akseptert og spredd videre i skolene.

Det fremstår som om personalet ved Fjell ungdomsskole er et ungt personale med mange nyutdannede lærere og en god blanding av både kvinner og menn. Ved Øya skole er det relativt få nyutdannede lærere og gjennomsnittsalderen er høyere enn ved Fjell ungdomsskole. Ved Øya skole er det svært få menn i lærerstaben. En av lærerne ved Fjell ungdomsskole har tidligere erfaring fra en barneskole der det bare var kvinnelige lærere i kollegiet. Hun forteller om en kommunikasjon mellom lærerne ved denne skole som var preget av lite kritisk tilbakemeldinger i frykt for å såre hverandre. Hennes erfaring er at på skoler der det er en blanding av kvinnelige og mannlige lærere blir kommunikasjonen mer direkte og konstruktiv enn den gjør på skoler der det bare er kvinnelige lærere i staben. Denne erfaringen kan kanskje knyttes opp mot det Hargreaves & O'Connor (2019) kaller en effektiv faktor i effektive samarbeid er en kombinasjon av stolthet og ydmykhet. Stoltheten handler om å anerkjenne sin egen ekspertkunnskap og tilby den i kollegiet. Noen kan holde sin egen ekspertkunnskap tilbake på grunn av høflighet, eller fordi man ikke vil gjøre kolleger opprørt ved å virke brautende eller narsissistisk. Denne måten å opptre på kan være en form for falsk ydmykhet og det kan holde dyrebar kunnskap og innsikt tilbake fra kollegiet og alle elevene kollegiet arbeider for (Hargreaves og O'Connor, 2019). Det kan fremstå som om en pluralitet i sammensetningen av LS grupper er utviklende i profesjonsfellesskapet. Veldig homogene fellesskap trenger ikke å innebære et gjensidig engasjement som er produktivt, men kan derimot skape begrensninger som skoleledere må vurdere i forarbeidene til LS syklusene (Wenger, 2004).

I LS får lærerne mulighet til å metareflektere over ens egen rolle som utøvende lærer og utvikle denne. Gjennom organiseringen og strukturen rundt LS grupper blir det lagt til rette for dette på både Øya og Fjell skole. Denne måten å jobbe på vil ifølge Robinsons (2015) teori om elevsentrert ledelse få positiv effekt på elevenes læring. Skoleledelsen må legge forholdene til rette for at LS blir organisert på en god måte der det er en tydelig struktur som forventes blir fulgt. Materialet mitt viser at skoleledelsen må aktivt være med i prosessene og holde seg oppdatert om utviklingen av LS arbeidet i de ulike gruppene for å sikre fremdrift. Informantene i studien bekrefter at LS metoden sørger for en ryddighet i kommunikasjonen innad i de ulike gruppene. LS inkluderer grundige planleggingssykluser i kollegiet som innebærer at undervisningstimen tilhører alle. Informantene poengterer at ved å planlegge

undervisningen sammen er det legitimt å rette et kritisk blikk på undervisningen. Det som kan ses på som problemer i likhet med det som betegnes som vellykket kan ikke tilskrives kun en person, men tilhører alle i gruppen som samarbeider. LS kan være et design som beskytter profesjonell læring og feiling mot risikoen for den enkeltes lærer skam og skyld (Hargreaves og O'Connor, 2019).

5.1.3 Planlegging, refleksjon og evaluering

Skolene i utvalget vier mye av utviklingstiden til arbeid med LS. Dette uttrykker lærerinformantene stor tilfredshet ved. Lærerinformantene poengterer at rektorene signaliserer overfor personalet at dette er viktig arbeid ved å gi så mye tid til dette. Ved Fjell ungdomsskole har rektor gitt ansvar til flere som har lederoppgaver inn i LS syklusene i form av å utnevne en prosessveileder i hver gruppe. Rektor ved Øya skole har til sammenligning kun avdelingsleder og lærerspesialist med seg inn som ledere i LS syklusene. Spørsmålet er da kan stille seg er hvorvidt det er avgjørende hvor mange personer som har en lederfunksjon inn i arbeidet med LS i gruppene. Rektor ved Øya skole uttrykker at det er en forventning i personalet at hun som leder skal komme med innspill og sikre fremdriften i arbeidet med LS syklusene. Rektor ved Fjell skole bekrefter også disse erfaringene, og det er av den grunn hun har prosessveiledere inn i alle gruppene.

Som vist i teorikapitlet beskriver Irgens' (2007) femtrinnsmodell utfordringer som profesjonelle står overfor i en læringsprosess fra individuell til organisatorisk læring. I det første nivået i denne modellen blir en utsatt for en form for påvirkning. I et LS perspektiv kan dette være at en leser teori eller forskning om valgte forskningstema for LS syklusen. Denne påvirkningen utfordrer forhåpentligvis den forståelsen pedagogene har. En møter nye begreper som må tilegnes for å komme videre i læringsprosessen og det kan være nødvendig å lære nye uttrykk og modeller for å tilegne seg et felles språk i organisasjonen. Når lærerne klarer å huske disse nye begrepene eller modellene kan en si at det har skjedd en innlæring og en har beveget seg fra nivå en til nivå to i denne modellen. Mellom nivåene i Irgens modell er det filter som må forseres, dette kan være barrierer mot læring og kan fremstå i ulik karakter. Det kan være kontekstuelle forhold som skaper utfordringer dersom det er forhold i læringssituasjonen som er vanskelig, eller det kan også være individuelle og personlige utfordringer.

For å komme videre til neste nivå som er kunnskapsutvikling må den enkelte lærer kunne koble ny viten til eksisterende handlingsteorier eller skape nye handlingsteorier. I kunnskapsutviklingsprosessen bearbeider og bygger pedagogene videre på det som er innlært.

I LS sykluser er utforskning et viktig element som i Irgens modell ses på som en forutsetning for å gå videre fra innlæring til kunnskapsutvikling (Irgens, 2007). Ved de to skolene i utvalget ser en stor forskjell på hvordan LS gruppene er organisert. Ved Fjell ungdomsskole er LS gruppene organisert rundt fag mens ved Øya skole er gruppene organisert rundt småskoletrinn og mellomtrinn. Dette resulterer i stor forskjell på antall gruppe-medlemmer ved de ulike skolene. Spørsmålet er da kanskje kan stille seg om gruppe-medlemmene ved Øya skole får en dypere utforskning enn det de gjør ved Fjell ungdomsskole med bakgrunn at de er veldig få aktører i gruppene her. Mulighetene er til å teste ut egen handlingsteorier i en LS syklus gjennom dialog med de andre på gruppa kan være blant de kontekstuelle faktorene som kan påvirke hvorvidt læringsmiljøet gir spennende meningsutveksling som fører til kunnskapsutvikling, eller om det utvikles kollektive forsvarsmekanismer mot læring (Irgens, 2007).

Når en skal gå fra kunnskapsutvikling til kunnskapsanvendelse handler det ifølge Irgens (2007) om å kunne ta i bruk det en har lært. Igjen må filter passeres og i dette filteret er det den enkeltes evne til å argumentere for egne synspunkter, overbevise kollegaer og få gjennomslag for å prøve ut nye ting essensielt. Arbeid med LS blir av informantene beskrevet som nyttig og lærerikt for en får bruke mye tid på å planlegge sammen, drøfte pedagogiske utfordringer og predikere utfall av planlagt undervisning sett i lys av elevenes læring. Kontekstuelle faktorer som hvordan arbeidsmiljøet er, maktforhold, holdningene til endring og ledelsens evne til å inspirere og legge til rette for utprøving er også viktig hevder Irgens (2007). Informantene ved begge skolene beskriver trygge og gode arbeidsmiljø der rektorene fremstilles som gode inspiratorer.

For å komme til det siste nivået i Irgens (2007) modell som er organisatorisk læring må kunnskapsanvendelsen gjøres uavhengig av enkeltpersoner. Læringen blir organisatorisk når skolene endrer sine handlingsteorier uten å være avhengig av enkeltindivider som først tilegnet seg den nye kapasiteten. Gjennom arbeid med LS der alle ansatte er delaktige slik de er ved Øya skole og Fjell ungdomsskole kan de ansatte dele kunnskapen gjennom praktisk samarbeid. Ved å nedfelle ny kunnskap i skrevne dokumenter som prosedyrebeskrivelser og planer sikrer en at kunnskapsanvendelsen blir uavhengig av enkeltpersoner (Irgens, 2007). Det kan utfra datamaterialet i denne studien kanskje se ut som Fjell ungdomsskole har en noe tydeligere forventning om skriftliggjøring av prosedyrer og planer enn det Øya skole har. På den andre siden har Øya skole sine rapporter etter LS syklusene som deles med resten av personalet. Disse rapportene kan også ses på som en del av deres felles kunnskapsbygging.

Rektor ved Øya skole erfarer at personalet har blitt flinkere til å vende blikket inn mot egen undervisning. Hun beskriver en kultur der en ser på systemet i motsetning til å årsaks forklare når eksempelvis enkeltelever strever. En kan da kanskje stille seg spørsmålet om vi kan se konturene av en lærende organisasjon der de ansatte tenker på en spesiell måte som kalles systemtenkning. En lærende organisasjon er ifølge Senge skoler der personalet kontinuerlig utvikler kapasiteten de har for å skape de resultatene de ønsker (Ertesvåg, 2012). Denne systemtenkningskulturen innebærer at man ser helheten og sammenhenger i skolen og i den situasjonen skolen befinner seg i. Senge hevder at først når man ser helheten og sammenhengen mellom alt som foregår i skolen kan man tilpasse eget arbeid og læring til de øvrige aktivitetene i skolen (Jacobsen og Thorsvik, 2013). Læring i team og arbeidsgrupper slik som LS kan være er avgjørende faktorer i en lærende organisasjon (Paulsen, 2021).

Lærende og innovative skoler mestrer fem grunnleggende disipliner i større grad enn mer tradisjonelle skoler. Disse fem disiplinene er: systemisk tenkning, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og teamlæring (Roald, 2013). Systemisk tenkning er den helhetlige tilnæringsmåten som må ligge til grunn for å forstå mønster og sammenhenger i skolene. Det er denne disiplinen som integrerer og binder sammen de fire andre disiplinene.

Personlig mestring handler om at de ansatte opplever å være på høyden med egen jobbsituasjon. Utviklingen av hver enkelt ansatt sin kompetanse øker mestringsevnene både hos den enkelte lærer og i hele skolen. Ved å jobbe med LS som metode fremholder informantene at mestring påvirker motivasjonen i positiv forstand og den økte graden av mestring fører til økt trivsel, trygghet og åpenhet i skolene. Personlig mestring som disiplin handler om å utvikle personlig visjon og å holde kreativ spenning som favner om å håndtere gapet mellom realiteten og visjonen (Roald, 2013). Videre handler det om å gjenkjenne strukturelle spenninger og hemninger, de ansattes egne evner, eller mangel på slike.

Rektor Therese beskriver et personalet som er blitt flinkere til å rette blikket inn mot egen praksis. Dette kan være et tegn på at personalet er mer bevisst sine mentale modeller. Mentale modeller er integrerte kulturer og antakelser som påvirker hvordan vi forstår verden rundt oss og hvorfor vi handler som vi gjør. Senge er opptatt av at alle må vende speilet inn mot seg selv og reflektere og skape åpenhet for læring og påvirkning fra miljøer utenfra (Roald, 2013). Fjell ungdomsskole har tett samarbeid med universiteter i sitt LS arbeid og både lærere og rektor uttrykker stor tilfredshet med dette. Øya skole har tidligere hatt samarbeid med et universitet og ser nå virkelig behovet for påvirkning fra miljøer utenfra skolen.

Både ved Øya skole og ved Fjell ungdomsskole er informantene tydelige på at det er bedre læring for elevene som er hovedmålsettingen ved LS arbeidet. En kan kanskje definere dette som meningen skolene har med den kollektive innsatsen gjennom LS. En skole må ha klare mål, verdier og oppgaver som det er enighet om i hele organisasjonen. Skolene er avhengig av å binde alle involverte sammen rundt en felles identitet og en følelse av skjebnefellesskap (Ertesvåg, 2012).

Arbeid i LS grupper blir beskrevet av informantene som utviklende og lærerikt. Slik type teamlæring er den fjerde og siste disiplinen som inngår i Senges systemteori. Teamlæring kan oppnås når grupper reflekterer seg frem til ny kunnskap og nye handlingsmåter som hver enkelt lærer ikke ville ha kunnet utviklet alene. Senge hevder at når grupper virkelig lærer oppnår de ikke bare gode resultater, men gruppens medlemmer opplever en mye raskere personlig vekst enn de ellers ville ha fått (Roald, 2013).

5.2 Endrer det profesjonelle samarbeidet seg gjennom bruk av LS som metode?

Profesjonelt samarbeid handler her om hvordan ledere og lærere opplever samarbeidsprosessene ved skolene i utvalget. Forskning og erfaringsbasert kunnskap dreier seg om hvorvidt skolene i utvalget bruker forskning om det valgte hoved forsknings emnet og forholdet mellom forskning og det erfaringsbaserte. Forskning kan her også gjelde relevant litteratur som nødvendigvis ikke blir kategorisert som forskning, men som inngår i kunnskapsgrunnlaget i LS syklusene.

5.2.1 Profesjonelt samarbeid

Begge rektorene i studien poengterer at det er deres ansvar å lede arbeidet med LS slik at det blir et profesjonelt samarbeid i kollegiet. Nonaka og Takeuchi legger vekt på kunnskapsutvikling basert på et dynamisk samspill mellom taus og eksplisitt kunnskap og forstår kunnskapsutviklingen i en skole som flere prosess-steg (Roald, 2013). Den tause kunnskapen blir gjennom utprøving og refleksjon konseptualisert som bevisste tanker og formuleringer. Kunnskap må forankres gjennom dialog som gjør den nye eksplisitte kunnskapen akseptert før den kan spres videre i interne og eksterne nettverk. LS grupper kan muligens ses på som et slikt nettverk. Kunnskapsspiralen til Nonaka og Takeuchi har fire former for kommunikasjon som er sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering. Sosialisering er når kunnskap går fra taus tilstand hos noen lærere til taus tilstand hos andre lærere. Eksternalisering er prosesser der taus kunnskap blir uttrykt gjennom dialog og samhandling. Kombinerings handler om uttrykt kunnskap fra flere kilder blir satt sammen til nye former for nettverksarbeid eller kvalitetsgrupper. I denne studien kan slike

nettverksarbeid eller kvalitetsgrupper være LS grupper. Kunnskap kan bli rekonfigurert i et samspill mellom sortering, supplering, rekategorisering og rekontekstualisering.

Internalisering er når kunnskap går fra eksplisitte til tause tilstander (Roald, 2013). Man kan i denne studien se tegn på at skolene oppnår en læringsspiral i sine organisasjoner der taus og eksplisitt kunnskap forsterker hverandre. Både ved Øya skole og Fjell ungdomsskole kan en se tegn til at et etablert system bidrar til at eksplisitt kunnskap blir tatt i bruk og blir en del av de ansattes tause kunnskap (Jacobsen og Thorsvik, 2013). Nonaka & Takeuchi teori om kunnskapsspiralen er imidlertid delvis omstridt da forfattere av forskning og teoretisk litteratur på dette feltet hevder at eksplisitt kunnskap også omfatter tause dimensjoner eller elementer. Poenget kritikerne her vil frem til er at kompetanse, kunnskap, evner, ferdigheter og holdninger, selv i artikulerbar form inneholder elementer av taus og implisitt kunnskap (Paulsen, 2021).

Både rektor Therese og Vera er opptatt av LS er en god måte å jobbe med skoleutvikling og profesjonelt samarbeid og har derfor valgt å sette av mye tid til nettopp dette arbeidet. Begge rektorene ser også viktigheten av at de som skoleledere er tett på arbeidet med LS.

Synspunktene til rektorene her er godt dokumentert i teoretiske arbeider om organisatorisk læring (Paulsen, 2021), der en ser på individene som de viktigste aktørene. De ser begge at det kreves tilrettelegging av læringsbetingelsene for den enkelte lærer, og at dette er essensielt for at man skal kunne lykkes i å utvikle skoler som sterke lærende systemer.

5.2.2 Forskning og erfaringsbasert kunnskap

En forskende tilnærming til lærerarbeidet kan nå synes å være idealet i den norske skole. Både rektor Vera og rektor Therese poengterer at de tilstreber en forskende praksis i sine skoler. Spørsmålet en kanskje kan stille seg er om dette er mulig å få til ved å anvende LS som metode. Peter Dudley hevder at LS gir en kontekst som gir lærerne muligheter til å ta sjanser i sin praksis samtidig som en kan dele i et trygt fellesskapet sine gjensidige profesjonelle sårbarheter (Dudley, 2015).

Jeg ser at Fjell ungdomsskole har et større fokus på å bruke relevant litteratur og forskning inn i arbeidet med LS enn det Øya skole har. Fjell ungdomsskole har tett samarbeid med universitetsmiljøer og finner nok inspirasjon, informasjon og samhandlingsarenaer på denne måten. Dette sammenfaller med det Hargreaves & O'Connor (2019) fremholder som den tredje faktoren, *videre – utenfor skolen*. De fremholder at samarbeid med andre vil gi skolen

mulighet for større fremskritt ved å lære av systemer utenfor sitt eget (Hargreaves og O'Connor, 2019).

Fjell ungdomsskole har laget gode strukturer for arbeidet med LS og har både utviklingsgruppe og prosessveiledere som bidragsyttere i LS syklusene. Jeg ser at det kan være vanskelig å drive arbeidet med LS for Øya skole med så få involverte som denne skolen har. Lærerspesialisten ved Øya skole bekrefter også dette i intervjuet med henne. Hun oppgir at det er mangel på tid som gjør at skolen ikke bruker nyere forskning inn i arbeidet med LS. Det kan bli svært krevende for de få som leder arbeidet i LS gruppene ved Øya skole og mye av ansvaret for gode utviklingsprosesser gjennom LS arbeidet kan ligge på rektor og inspektør. Det kan se ut som om alt avhenger på skolens ledelse for å drive prosessene frem. Øya skole ønsker et samarbeid slik de har hatt tidligere med et høyskole eller universitetsmiljø. Det er helt tydelig at Fjell ungdomsskole får god støtte og hjelp av sine samarbeidspartnere til å finne relevant teori og forskning om valgte tema i LS syklusene. Det kan se ut som skoler som driver med LS er avhengig av et større nettverk for å få til gode prosesser.

Øya skole har tidligere både hatt samarbeid med en annen skole som drev med LS og et universitet. Rektor jobber for å prøve å få til et nytt samarbeid med høyskolen i området. Skolen har tidligere hatt positiv erfaring med slikt innovasjonsarbeid og ifølge Hargreaves & O'Connor (2019) er *før* en av de fire faktorene som påvirker profesjonalitet gjennom samarbeid. Det er ifølge dem større sannsynlighet at en slik innovasjonsinnsats vil lykkes når skolen har positiv erfaring med slikt arbeid.

5.3 Drøfting

Arbeid med LS som metode handler kort sagt om en skolebasert profesjonell utviklingsprosess som baseres på at lærere i samarbeid søker å utvikle egen undervisning. Lærerne utvikler videre egen undervisningspraksis til det beste for elevers læring (Fauskanger, 2017). Flere funn indikerer at lærerne ved skolene i studien opplever at de gjennom arbeid med LS utvikler egen undervisningspraksis. Mine funn viser at lærerne finner det lærerikt å forske på egen undervisning ved å samle inn data om elevenes læring for så å analysere dataene etter endt undervisning. Her ser jeg at rektorenes brennende engasjement og stødige ledelse av LS syklusene er avgjørende for at læring og utvikling i skolene skal kunne skje. Jeg finner at ledelsen ved de to skolene i studien overvåker prosessene slik at lærersamarbeidet fører til økt læring. Ved Fjell skole har rektor med seg prosessveiledere inn i LS syklusene. Mine funn tyder på at lederansvaret i LS syklusene bør være fordelt på flere personer slik at ikke arbeidsbelastningen blir for stor på skoleledelsen. Videre viser mine funn

at gjennomføringen av LS syklusene er avhengig av en viss systematikk. Det må være tydelige forventninger og mål med LS arbeidet for at det skal skje læring og utvikling.

Et annet sentralt funn er betydningen av å bruke arbeidsplassen som treningsarena der det er rom for å feile (Paulsen, 2021). For å bli god i noe må en øve, og det gjelder i alle stegene i en LS syklus også. Forutsetningen for at læring og utvikling skal kunne skje er at den enkelte ansatte aktivt må delta inn i det dialogiske samspillet. På denne måten kan det åpne opp for meningsskaping og god erfaringslæring (Igland og Dysthe, 2006). Både ved Øya og Fjell skole viser mine funn at det er gode treningsarenaer for utvikling av bedre undervisning.

Videre peker funnene på at dialogen ved begge skolene er åpen og god. LS metoden sørger for ryddighet i kommunikasjonen. Grundige planleggingssykluser i kollegiene innebærer at undervisningstimen tilhører alle i gruppen. LS kan på denne måten være et design som beskytter profesjonell læring og feiling mot risikoen for den enkeltes lærer skam og skyld (Hargreaves og O'Connor, 2019). Gjennom å ha LS grupper som er sammensatt av både nyansatte og mer erfarne lærere kan det oppmuntres til kommunikasjon på tvers av hierarkiske nivåer (Jacobsen og Thorsvik, 2013). Det fremstår av mine funn at slike overlappende møteplasser finner sted på både Øya og Fjell skole. Kulturen er preget av tillit og omtanke og gir gode forutsetninger for profesjonelt samarbeid.

Jeg finner at ledelsen ved skolene i studien har ulike samarbeidsfora med instanser utenfor skolen. Det fremstår som en klar fordel å være tilknyttet et universitet eller høyskolemiljø for å få til gode LS sykluser der en tar utgangspunkt i relevant teori og forskning for å videreutvikle egen praksis. Jeg ser også at det å løfte blikket for å se på skolen som organisasjon og samhandle gjennom dialog med andre skoler også er en klar positiv faktor. Fagmiljøene utenfor skolene kan være viktige bidragsytere for nettopp å finne relevant litteratur. Det å finne og ha tilgang til relevant litteratur fremstår som sentralt for å danne grunnlag for gode dialoger i utarbeidelsen av forskningsspørsmål og observasjonsskjema i syklusene. Da får man løftet diskusjonene fra elev-, klasserom- og lærerperspektiv til fokus på felles undervisningspraksis. Mine funn viser også at lærerne ved Fjell ungdomsskole profiterer på å ha tett samarbeid med universitetsmiljøet i selve LS syklusene. Jeg finner at Fjell ungdomsskole har noe større fokus på å bruke relevant litteratur og forskning inn i arbeidet med LS enn det Øya skole har, noe som viser hvordan tett kontakt mellom skolen og universitetsmiljøer bidrar positivt inn med inspirasjon, informasjon og gode samhandlingsarenaer. Rektor ved Øya skole ønsker sterkt å gjenoppta samarbeid med universitets eller høyskolemiljø da hun har svært god erfaring med det tidligere i karrieren.

Hun har også erfaring med å jobbe tett og godt sammen med en annen skole i LS sykluser. Funnene mine indikerer at arbeid med LS er avhengig av et større nettverk for å få til gode prosesser. Dette sammenfaller også med det Hargreaves & O'Connor (2019) benevner som faktoren *videre - utenfor skolen*. Samarbeid og samhandling med lærere og forskere utenfor egen skole vil øke læringsutbyttet for alle.

Gjennom analyse av empiriske funn ved de to utvalgte skolene i mitt materiale har jeg identifisert noen sentrale aspekt ved kulturen som er endret gjennom arbeidet med LS sykluser. De ansatte er blitt flinkere til å vende blikket inn mot egen undervisning og ser på systemet i skolen i stedet for å årsaks forklare når eksempelvis enkeltelever strever. Dette er spesielt fremtredende ved Øya skole som har lengst erfaring samlet sett med metoden.

Rektorene har lagt til rette for kompetanseutvikling ved å bruke LS som metode gjennom god organisering og prioritering av tid. Begge rektorene er opptatt av utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Jeg finner tegn på at god samarbeidskultur gjennom arbeidet med LS hjelper lærerne i fellesskap til å sette seg mål, planlegge undervisningen og bruke data fra undervisningen til å utvikle undervisningen for å optimalisere elevenes læring. Funnene mine viser at begge rektorene ser betydningen av tilrettelegging av læringsbetingelsene for den enkelte lærer og at dette i neste omgang er svært betydningsfullt for å utvikle skolene sine til å bli sterke lærende systemer (Paulsen, 2021).

Ved begge skolene viser funnene mine at skolene oppnår en læringsspiral i sine organisasjoner der taus og eksplisitt kunnskap forsterker hverandre. På denne måten ser vi at LS som et etablert system bidrar til at eksplisitt kunnskap blir tatt i bruk og blir en del av de ansattes tause kunnskap (Jacobsen og Thorsvik, 2013).

6 Konklusjoner og implikasjoner

I dette kapitlet presenterer jeg først konklusjoner som svar på problemstillingen.

Konklusjonene er basert på drøftingen i kapittel 5. Avslutningsvis diskuterer jeg hvilke implikasjoner disse konklusjonene kan ha for skolelederens arbeid med LS, og eventuell videre forskning på fenomenet LS som metode for utvikling av kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid. Denne sammenlignende casestudien hadde til hensikt å øke forståelsen for hvordan skoleledere arbeider med og tilrettelegger for å utvikle skolen som lærende organisasjon gjennom bruk av LS. Det har jeg gjort gjennom problemstillingen: *Hvordan kan bruk av Lesson study fremme kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid?*

6.1 Konklusjoner

I denne studien har jeg studert fenomenet LS som metode for kunnskapsutvikling gjennom samarbeid ved å intervju to rektorer og fire lærere fra en barneskole og en ungdomsskole. Jeg har belyst problemstillingen ved å stille to forskningsspørsmål, der jeg har stilt spørsmålene hva skoleledere og lærere lærer gjennom arbeid med LS syklusene og hvorvidt det profesjonelle samarbeidet endrer seg gjennom bruk av metoden. Funn i studien viser at LS kan fremme kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid gitt visse forutsetninger.

Begge rektorene og alle lærerne i studien fremholder at dialogen i skolene er god og at LS som metode legger grunnlag for en ryddig kommunikasjonsprosess. Jeg ser at de grundige planleggingssyklusene fører til at undervisningstimene tilhører alle i gruppen. En forutsetning for at læring og utvikling skal kunne skje er at alle ansatte aktivt deltar inn i det dialogiske samspillet (Igland og Dysthe, 2006). Det fremstår som om arbeidet med LS åpner opp for meningsskaping og god erfaringslæring i skolene.

Et felles trekk ved begge skolene er at lærerne opplever at de gjennom arbeid med LS som metode utvikler egen undervisningspraksis. Funnene mine viser at lærerne finner det lærerikt å forske på egen praksis og på denne måten opplever profesjonsfellesskapet som utviklende og lærende. Videre ser jeg at det også er sentralt at begge rektorene i studien er svært tett på prosessene i LS syklusene for å sikre at lærersamarbeidet fører til økt læring. Jeg ser at det er en fordel å ha fordelt lederansvaret i LS syklusene på flere personer slik at gode prosesser ikke er avhengig av kapasiteten til kun enkeltpersoner. Funnene i studien viser også at et samarbeid enten med et annet fagmiljø eller en annen skole er en positiv faktor for å få til et lærende og utviklende profesjonsmiljø. Et annet sentralt funn er at arbeid med LS sykluser krever en form for systematikk. Jeg ser at skoleledelsen må ha tydelige forventninger og mål

for at det skal skje profesjonell læring og utvikling. Funn viser at LS metoden kan være et godt system som bidrar til at eksplisitt kunnskap blir en del av de ansattes tause kunnskap (Jacobsen og Thorsvik, 2013).

Et felles trekk for begge rektorene er at de legger til rette for profesjonsutvikling og læring gjennom arbeidet med LS ved å prioritere å bruke mye tid til dette arbeidet. Jeg ser at de begge er opptatt av å utvikle skolene sine til å bli lærende organisasjoner. Funn viser meg at Øya skole har gjennom arbeid med LS over veldig mange år har sett endringer og utvikling i praksisen til lærerne. Det fremstår som om Øya skole har utviklet en kollektiv organisasjonsforståelse over tid. Jeg ser at skolen ser på systemet i skolen i større grad nå enn tidligere. Det er tegn på at nye tankemønstre får vokse frem og lærerne ser helheten i større grad sammen (Ertesvåg, 2012).

6.2 Implikasjoner for praksis og videre forskning

Oppgavens formål har vært å øke forståelsen for hvordan skoleledere arbeider med og tilrettelegger for å utvikle skolen som lærende organisasjon gjennom bruk av LS. Funnene mine viser at LS som metode kan føre til læring og utvikling i skolen.

Oppsummert er de generelle implikasjonene av denne studien knyttet til hva som er vesentlig for rektorer å fokusere på for å utvikle sine skoler som lærende organisasjoner gjennom arbeid med LS som metode. Den generelle delen av læreplanen understreker at gode ledere prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonene.

Skolelederne skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til utviklingen av et stabilt og positivt miljø. Det er skoleledernes oppgave å legge til rette for at alle ansatte er aktive deltakere i det profesjonelle læringsfellesskapet gjennom arbeidet med LS. Funnene mine viser at arbeid med LS som metode med velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger kan fremme en delings- og læringskultur.

Funn i studien tyder på at tid er en kritisk faktor for begge skolene. Begge rektorene i studien prioriterer å bruke mye av utviklingstiden til arbeid med LS syklusene. Dette signaliserer overfor personalet at dette er viktig arbeid som rektorene har tro på.

En annen viktig implikasjon er at rektorer som ledere av arbeidet med LS syklusene må være tett på arbeidet sammen med personalet. Funn i denne studien viser at rektorer bør ha ressurspersoner med seg inn i arbeidet slik ansvaret for å lede gode prosesser og sikre fremdrift i de enkelte LS gruppene ikke kun ligger på skoleledelsen.

Empiriske funn i denne studien gir også noen spesielle implikasjoner når det gjelder rektors arbeid med å sikre en form for systematikk med LS arbeidet. Rektorene i denne studien gjør dette på ulike måter. Fjell ungdomsskole har en tydeligere systematikk enn Øya skole har. Dette kan handle om at Fjell ungdomsskole har relativt nylig startet opp med metoden, mens Øya har jobbet med metodikken over veldig mange år. Funn i studien indikerer at fokus på systematikk og standardiserte prosedyrer i LS arbeidet er en fordel. Studien viser også at det er viktig å ta med seg erfaringer fra tidligere LS sykluser inn i nye prosesser. Strukturen i LS metoden bør kanskje repeteres for å få alle ansatte til å involveres i arbeidet slik at det blir profesjonsutviklende for alle. Det kan være svært nyttig å se på hva vi lærte av forrige sykluser. Noe bør kanskje forkastes, andre ting må kanskje jobbes mer med eller bygges videre på.

En annen implikasjon er hvordan LS gruppene blir sammensatt. Funn i studien viser at for store LS grupper fører til at enkelte gruppemedlemmer lett kan bli passive og en dermed ikke sikrer at alle er en aktiv deltakende part. På den andre siden kan for små grupper også bli sårbart med tanke på å legge til rette for læring i praksisfellesskapet (Wenger, 2004). Skoleledere må ha dette aspektet med seg inn i planleggingen av de ulike LS gruppene og gjøre tilpasninger som er mest mulig formålstjenlige for sitt personalet i LS syklusene.

Til sist gir denne studien noen spesielle implikasjoner på hvorvidt en klarer å ha en forskende tilnærming til lærerarbeidet gjennom arbeidet med LS. Funn i studien viser at begge rektorene tilstreber en forskende praksis i sine skoler. Fjell ungdomsskole har større fokus enn Øya skole på å bruke relevant litteratur og forskning inn i LS arbeidet. Fjell har tett samarbeid med universitetsmiljøer og har gode samhandlingsarenaer her. Øya skole ønsker en slik samhandlingsarena. Jeg finner at Fjell ungdomsskole får positiv drahjelp av sine samarbeidspartnere til å finne relevant teori og forskning. Ressurspersonene fra universitetet er også svært delaktige inn i selve LS syklusene. Funn i denne studien indikerer at skoler som bruker LS som metode er avhengig av et større nettverk for å få til gode prosesser. Dette nettverket kan bestå av høgskole-/universitetsmiljø og/eller andre samarbeidende skoler som også driver med LS som metode for lærernes profesjonelle utvikling.

Når det gjelder implikasjoner for videre forskning ville intervjuer av flere impliserte informanter i en slik prosess, og observasjoner av hvordan LS syklusene utfolder seg i praksis, kunne kaste lys over hvordan skoler utvikler LS syklusene over tid. I denne undersøkelsen har jeg foretatt semistrukturerte intervjuer av to rektorer og fire lærere for å øke forståelsen av hvordan bruk av LS kan fremme kollektive læringsprosesser og

profesjonelt samarbeid. Å inkludere flere informanter vil kunne belyse hvilke faktorer som spiller inn med hensyn til om skolene utvikler seg til å bli lærende organisasjoner.

Observasjoner av hvordan LS syklusene gjennomføres ved flere skole ville også kunne bidratt inn med spennende forskning i forhold til om LS fremmer kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid. Observasjoner i tillegg til intervjuer vil kunne gi et øyeblikksbilde over hva som skjer og leder frem til læring og utvikling i enda større grad enn det som er tilfelle i denne studien. I tillegg til å forske mer på selve arbeidsmetodikken kunne det vært spennende å forske videre på skolenes bruk av ressurspersoner.

Med bakgrunn i mine funn og tidligere forskning om LS, vil det fortsatt være liknede prosesser å forske på når det gjelder hvordan rektorer leder LS prosessene slik at det fører til bedre utbytte av opplæringen for elevene. Hensikten med alt utviklingsarbeid er å bidra til et bedre læringsutbytte for elevene. Tidligere forskning (Robinson, 2015) sier noe om hvilke dimensjoner som har effekt på elevenes læringsutbytte. Læringsledelse er den type ledelse som viser seg å ha effekt i ledelse av skolebasert kompetanseutvikling, og føringene i styringsdokumentene er tydelige på forventningene til skoleleder om å lede disse prosessene på egen skole. I dette arbeidet vil det være et stort potensiale for videre forskning, blant annet på hvordan ledelse av LS sykluser kan føre til forbedringer av opplæringen for elevene.

Litteraturliste

- Andersen, Svein S. 2013. *Casestudier : forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. 2. utg. Bergen: Fagbokforl.
- Anon. 2018. «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi».
- Bjuland, Raymond, Nina Helgevold, og Elaine Munthe. 2015. «Lesson study og lærerstudenters fokus på elevers læring i veiledningssamtaler». *Acta Didactica Norge* 9(1):1–17.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion, og Keith R. B. Morrison. 2018. *Research methods in education*. 8th ed. London: Routledge.
- Dalen, Monica. 2011. *Intervju som forskningsmetode*. 2. utg. Oslo: Universitetsforl.
- Dudley, Peter. 2015. *Lesson study : professional learning for our time*. Bd. 126. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Dysthe, Olga. 2006. «Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring». i *Dialog, samspel og læring*. Oslo: abstrakt forlag.
- Elvebakk, Lisbeth, og Nanna Paaske. 2019. *Med et skjerpet blikk på elevers læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ertesvåg, Sigrun K. 2012. *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fauskanger, Janne. 2017. «Er 'lesson study' og læreres arbeidstidsavtale på kollisjonskurs?» *Utdanningsnytt*.
- Fauskanger, Janne. 2019. «Lesson Study på fire ungdomsskoler». *Nordic Studies in Education* 39(04):264–80. doi: 10.18261/issn.1891-5949-2019-04-03.
- forskningsdepartementet, Utdannings-og. 2004. «St.meld. nr. 030 (2003-2004)». 045001-040013. Hentet 16. mars 2021 (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>).
- Grønmo, Sigmund. 2016. *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2. utg. Bergen: Fagbokforl.
- Hallås, Bjørg Oddrun. 2016. *Lesson study i en nordisk kontekst*. 1. utgave. redigert av G. Grimsæth. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hargreaves, Andy, og Michael O'Connor. 2019. *Profesjonalitet gjennom samarbeid*. 1. utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Hargreaves, Andy, og Michael T. O'Connor. 2018. «Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism». *Phi Delta Kappan* 100(1):20–24. doi: 10.1177/0031721718797116.

- Igland, Mari-Ann, og Olga Dysthe. 2006. «Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori». i *Dialog, samspel og læring*. Oslo.
- Irgens, Eirik J. 2007. *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, Eirik J. 2014. «Skolen som lærende organisasjon». S. 283–98 i *Profesjonsrettet pedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Jacobsen, Dag Ingvar, og Jan Thorsvik. 2013. *Hvordan organisasjoner fungerer*. 4.utgave. Bergen.
- Kunnskapsdepartementet. 2011. «Meld. St. 22 (2010 – 2011)». *Regjeringen.no*. Hentet 13. mars 2021 (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>).
- Kunnskapsdepartementet. 2016. «Meld. St. 28 (2015–2016)». *Regjeringen.no*. Hentet 13. mars 2021 (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>).
- Kvale, Steinar, og Svend Brinkmann. 2018. *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, Jean, og Etienne Wenger. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Munthe, Elaine, Tone Baugstø, og Anne-Karin Haldorsen. 2013. «Japanske takter i Bømlo kommune». *Bedre skole nr. 1* 11–15.
- Olsen, Knut-Rune, og Tor Arne Wølner. 2017. *Lesson study og læreres læring*. 1.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Paulsen, Jan Merok. 2021. *Skoler som lærer kollektivt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- da Ponte, João Pedro. 2017. «Lesson Studies in Initial Mathematics Teacher Education». *International Journal for Lesson and Learning Studies* 6(2):169–81. doi: 10.1108/IJLLS-08-2016-0021.
- Postholm, May Britt. 2010. *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utg. Oslo: Universitetsforl.
- Roald, Knut. 2013. *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, Viviane. 2015. *Elevsentrert skoleledelse*. 1.utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Roland, Pål. 2012. *Vi vet hva vi vil. Implementering, organisasjonslæring og teamutvikling*. Stavanger: Senter for Atferdsforskning UiS.
- Stigler, James W., og James Hiebert. 1999. *The Teaching Gap*. New York: Free Press.

Wenger, Etienne. 2004. *Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet*. København: Reitzel.

Yin, Robert K. 2003. *Case study research : design and methods*. Bd. 5. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif: Sage.

Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide ledere

Intervjuguide for forskningsprosjektet:

"Lesson study som metode for kunnskapsutvikling"

Problemstilling:

Lesson study i skolen

- Hvordan fremme kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid?

Spørsmål til skoleledere:

Bakgrunnsinformasjon:

- Kan du fortelle litt om bakgrunnen din? Utdanning, arbeidserfaring, interessefelt i skolen.
- Hvor lang ledererfaring har du med bruk av Lesson study som metode?
- Kan du beskrive hvordan dere organiserer en Lesson study syklus? Hyppighet? Hvem leder dette arbeidet hos dere?

Forskningsspørsmål 1.

Hva erfarer pedagoger og skoleledere at de lærer gjennom arbeid med strukturene i en Lesson study syklus?

- I en Lesson study syklus definerer en et læringsmål for eget arbeid i form av et forskningsspørsmål. Lærerne formulerer gjerne et spørsmål om hva de vil finne ut av. Hvordan bestemmer dere hva dere ønsker å lære/forbedre i egen praksis (forskningstema)? Styrer du som skoleleder hva skolen skal ha som forskningstema?
- Kan du beskrive hvordan dere planlegger og utfører økten/timen samt beskrive hvordan observasjonen foregår?
- I hvor stor grad formidler dere videre til andre lærere hva dere har lært? Hvilke ledelsesgrep må du som skoleleder ta for å sikre læring i organisasjonen?

- I hvor stor grad anvender skolen du arbeider på nyere forskning relatert til valgte forskningstema i syklusene?
- Opplever du at ditt personalet har endret undervisningspraksis etter innføring av Lesson study som metode for skolebasert kompetanseutvikling?
- Har du observert og kan du identifisere og beskrive endringer i undervisningspraksisen i organisasjonen?
- Opplever du motstand i kollegiet med tanke på å endre etablert undervisningspraksis? Hva kan i tilfelle være grunnen til dette?
- Erfarer du at lærere og ledere utfordrer hverandre i Lesson study syklusene?
- I hvor stor grad tenker du at organisasjonen er orientert mot nytenkning?

Forskningsspørsmål 2

Hvordan opplever lærere og skoleledere at det profesjonelle samarbeidet endrer seg gjennom bruk av Lesson study som metode?

- Hvilke tegn til endring har du identifisert i kollegiet når det gjelder det profesjonelle samarbeidet?
- Hvem bidrar inn i utviklingen av det profesjonelle samarbeidet, noen få eller store deler av kollegiet?
- Dersom det er noen drivere i denne utviklingen, hva karakteriserer disse personene?
- Bakhtin hevdet at det er i dialogen mellom ulike parter at mening blir skapt. Det er her kunnskapen blir utviklet og at læring skjer. Kan du si noe om dialogen i ditt kollegiet? Har det vært en utvikling her?
- Hvilke del av Lesson study syklusen er dere gode på i din organisasjon?
- Hvor i syklusene har dere utviklingspotensialer etter din mening?

Intervjuguide for forskningsprosjektet:

"Lesson study som metode for kunnskapsutvikling"

Problemstilling:

Lesson study i skolen

- Hvordan fremme kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid?

Spørsmål til lærere:

Bakgrunnsinformasjon:

- Kan du fortelle litt om bakgrunnen din? Utdanning, arbeidserfaring, interessefelt i skolen.
- Hvor lang erfaring har du med bruk av Lesson study som metode?
- Kan du beskrive hvordan dere organiserer en Lesson study syklus? Hyppighet?

Forskningsspørsmål 1.

Hva erfarer pedagoger og skoleledere at de lærer gjennom arbeid med strukturene i en Lesson study syklus?

- I en Lesson study syklus definerer en et læringsmål for eget arbeid i form av et forskningsspørsmål. Lærerne formulerer gjerne et spørsmål om hva de vil finne ut av. Hvordan bestemmer dere hva dere ønsker å lære/forbedre i egen praksis(forskningstema)?
- Kan du beskrive hvordan dere planlegger og utfører økten/timen samt beskrive hvordan observasjonen foregår?
- I hvor stor grad formidler dere videre til andre lærere hva dere har lært?
- I hvor stor grad anvender skolen du arbeider på nyere forskning relatert til valgte forskningstema i syklusene?
- Hvordan har din egen undervisningspraksis endret seg etter innføring av Lesson study som metode?
- Har du observert og kan du identifisere og beskrive endringer i undervisningspraksisen hos kolleger?

- Opplever du motstand i kollegiet med tanke på å endre etablert undervisningspraksis? Hva kan i tilfelle være grunnen til dette?
- Erfarer du at lærere og ledere utfordrer hverandre i Lesson study syklusene?
- I hvor stor grad tenker du at organisasjonen er orientert mot nytenkning?

Forskningsspørsmål 2

Hvordan opplever lærere og skoleledere at det profesjonelle samarbeidet endrer seg gjennom bruk av Lesson study som metode?

- Hvilke tegn til endring har du identifisert i kollegiet når det gjelder det profesjonelle samarbeidet?
- Hvem bidrar inn i utviklingen av det profesjonelle samarbeidet, noen få eller store deler av kollegiet?
- Dersom det er noen drivere i denne utviklingen, hva karakteriserer disse personene?
- Bakhtin hevdet at det er i dialogen mellom ulike parter at mening blir skapt. Det er her kunnskapen blir utviklet og at læring skjer. Kan du si noe om dialogen i ditt kollegiet? Har det vært en utvikling her?
- Hvilke del av Lesson study syklusen er dere gode på i kollegiet?
- Hvor i syklusene har dere utviklingspotensialer etter din mening?

Vil du delta i forskningsprosjektet "Lesson study som metode for kunnskapsutvikling"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skoleledere og lærere opplever Lesson study som metode for utvikling av kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dette masterprosjektet ønsker jeg å sette søkelys på utdanningskvalitet og læring i skolen. Min intensjon er å se på fenomenet Lesson study som metode for kunnskapsutvikling gjennom samarbeid.

Formålet med denne casestudien er å undersøke hvordan skoleledere og lærere opplever Lesson study som metode for utvikling av kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid. I denne casestudien ønsker jeg sammenligne en barneskole og en ungdomsskole og deres arbeid med Lesson study som metode.

Jeg vil i dette masterprosjektet se nærmere på følgende problemstilling:

Hvordan kan bruk av Lesson study fremme kollektive læringsprosesser og profesjonelt samarbeid?

For å undersøke problemstillingen nærmere har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

1. Hva erfarer pedagoger og skoleledere at de lærer gjennom arbeid med strukturene i en Lesson study syklus?
2. På hvilken måte erfarer lærere og skoleledere at undervisningspraksisen endres ved bruk av Lesson study-metoden?
3. Hvordan opplever lærere og skoleledere at det profesjonelle samarbeidet endrer seg gjennom bruk av Lesson study som metode?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Eline Wiese, Førstemanuensis ved Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning, Universitetet i Oslo.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å kunne forske på Lesson study som metode har jeg vært på jakt etter en barneskole og en ungdomsskole i regionen som anvender metoden. Jeg vil gjøre et strategisk utvalg på grunnlag av dette. Intensjonen er å intervju en skoleleder og to lærere ved hver av skolene i utvalget.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg gjør et intervju med deg. Intervjuet vil ha en varighet på 45 til 60 minutt. Intervjuet vil bli tatt opp som lydopptak. Du vil motta en intervjuguide på forhånd. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd gjennom applikasjonen *Diktafon* som sender en kryptert fil direkte til Nettskjema på Universitetet i Oslo. Det vil derfor ikke være mulig å høre på opptaket direkte fra telefonen. Det transkriberte intervjuet vil bli anonymisert og lagret på en sikker server ved Universitetet i Oslo.

Intervjuguiden vil inneholde spørsmål om hva du som skoleleder eller lærer erfarer at dere lærer gjennom arbeidet med strukturene i en Lesson study syklus. Videre ønsker jeg å stille spørsmål om hvorvidt undervisningspraksisen endres ved bruk av metoden. I tillegg vil jeg stille spørsmål om det profesjonelle samarbeidet i organisasjonen og om det endres gjennom bruk av Lesson study som metode

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er Gerd Næss Barka (student) og Eline F. Wiese (veileder) ved Universitetet i Oslo som vil ha tilgang til dine opplysninger.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Jeg vil lagre datamaterialet på en forskningsserver via Universitetet i Oslo.

Som deltaker i denne studien vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er november 2021. Personopplysninger og lydopptak vil slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo ved Eline F. Wiese, e.f.wiese@ils.uio.no (veileder og prosjektansvarlig) og Gerd Næss Barka gerd.barka@strand.kommune.no (student)
- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved UiO er Roger Markgraf-Bye, e-post: personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Eline F. Wiese, prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Gerd Næss Barka, student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Lesson study som metode for kunnskapsutvikling, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 Godkjenning av NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lesson study som metode for kunnskapsutvikling

Referansenummer

136960

Registrert

28.01.2021 av Gerd Næss Barka - gerdnb@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eline F. Wiese, e.f.wiese@ils.uio.no, tlf: 92481223

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Gerd Næss Barka, gerd.barka@strand.kommune.no, tlf: 97688317

Prosjektperiode

01.02.2021 - 01.12.2021

Status

08.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

08.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.02.2021. Behandlingen kan starte.

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

om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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

REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. **OPPFØLGING AV PROSJEKTET** NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)