

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk, og studieprogrammet Master i  
Utdanningsledelse

Gerd Elin Borgen

Master – del 3 alternativ 2

Kompetent lederskap i alle ledd – en forutsetning for utvikling av  
gode skoler

Competent leadership at all levels – a prerequisite for the  
development of good schools

2MUOPP 1

Våren 2020

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

---

## Norsk sammendrag

Dette studiet har som mål å se i hvilken grad nasjonale og internasjonale policy-dokumenter, teori og forskning synliggjøres i kommuners og skolars implementeringsarbeid, i ledelse av profesjonelle læringsfellesskap og læreres yrkesutøvelse.

Det er et mangfold av studier, forskning og teori som forteller hva som bidrar til god skoleutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2007; Hattie, 2009). Nordiske land kjennetegnes ved at de i større grad enn andre land har forskjeller i *elevresultater innad på skoler enn mellom skoler* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Resultater presentert av ekspertgruppen i TALIS (2013) viser at norske skole i mindre grad enn andre land samarbeider om undervisningen.

Denne studien består av to artikler der den første artikkelen tar utgangspunkt i Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) hvor målet er å analysere hvilke føringer og forventninger som settes til lederskap og ledelse av profesjonelle fellesskap. Den andre artikkelen gir leseren et øyeblikksbilde inn i en skoles praksis i forhold til samarbeid i profesjonelle fellesskap. Dette studiet gjør en metodetriangulering og retter oppmerksomheten mot føringer og forventninger som settes til utdanningsinstitusjoner nasjonalt og internasjonalt. Det er et mål å gi et fyldigere bilde på hva som forutsetter god ledelse i alle ledd og hva som kjennetegner ledelse i skoler som lykkes. En triangulering åpner opp for et fyldigere og rikere bilde på hva som er god ledelse av forbedrings- og implementeringsarbeid. Studiet søker å tydeliggjøre i hvilken grad det kommer frem hva som skal til for at alle elever opplever mestring og læring, og at lærere samarbeider på en måte som resulterer i bedre undervisningspraksis.

I trianguleringen av oppgavene bekreftes det at koherens i alle ledd i den pedagogiske verdikjeden er en vesentlig faktor for å lykkes med det arbeidet man implementerer (Paulsen, 2019). Det kommer tydelig frem at skoler generelt har et forbedringspotensial i å ta til seg ny kunnskap, etablere arenaer for innovasjonsarbeid og ha systemer som følger opp og vedlikeholder god praksis (Dyssegaard, Egelund & Sommersel, 2017; Pont, Gouédard, Rouw & Shewbridge, 2019). Det er slik at vi fortsatt har en vei å gå når det gjelder å forbedre egen handlingsteori, og å gjøre det vi sier vi gjør (Robinson, 2018).

## **Engelsk sammendrag (abstract)**

The aim of this study is to view the extent to which national and international policy documents, theory and research are made visible in the implementation work of municipalities and schools, in the management of professional learning communities and teachers' professional practices. There are multitudes of studies, research and theory that states what contributes to good school development (Ministry of Education, 2007; Hattie, 2009). Nordic countries, more so than other countries, are characterized by having greater differences in pupil outcomes within a school than between schools (Ministry of Education, 2017, p. 9). Results presented by the expert group in TALIS (2013) show that Norwegian schools, to a lesser extent than other countries, collaborate on how to teach the students.

This study consists of two articles where the first article is based on the white paper No. 21 (Ministry of Education, 2017). The goal for this article is to analyze the principles and expectations that are set for leadership and management of professional communities. The second article gives the reader a snapshot into a school's practice in relation to collaboration in professional communities. This study uses the triangulation method and draws attention to the guidelines and expectations that are set at educational institutions, nationally and internationally. It also seeks to create a fuller picture of what is required for good leadership at all levels, and what characterizes leadership in successful schools. The triangulation method will give a fuller and richer picture of what management of good improvement and implementation work is. The study seeks to clarify if the information needed for students to experience mastery and learning is available, and to what extent. Furthermore, if the teachers cooperate in a way that results in a better teaching practice.

The triangulation method confirms that coherence at all stages of the educational value chain is an essential factor for the success of the work being implemented (Paulsen, 2019). It is clear that schools generally have a potential to improve in acquiring new knowledge, establishing arenas for innovation work and having systems that follow and maintain good practice (Dyssegaard, Egelund & Sommersel, 2017; Pont, Gouëdard, Rouw & Shewbridge, 2019). We still have a way to go when it comes to improving our own theory of action, and doing what we say we do (Robinson, 2018).

## Forord

Med denne oppgaven fullfører jeg studiet Master i Utdanningsledelse ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar.

Jeg har vært rektor i over ti år og det er fortsatt det beste yrket jeg vet om. Det nye Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2020) gir tydelige forventninger og føringer for skolens retningen, og hjelper oss et stykke på veien i å kartlegge det nye landskapet for fremtiden. Jeg vet at min rolle som rektor har betydning for hvordan min skole etablerer godt samarbeid, evner å ta til seg ny kunnskap og forskning på hva som virker. Jeg har erfart at min kompetanse i å drive godt forbedrings- og vedlikeholdsarbeid, har betydning for om det skjer varige endringer. Jeg startet på dette utdannelsesforløpet for å i enda større grad gjøre meg mer kunnskapsrik og kompetent til å lede mitt personale inn i dette nye landskapet. Det har vært interessant å ta et studie som har utfordret mitt lederskap og belyst hvor viktig samfunnsoppdrag jeg sammen med mine ansatte i skolen har, i å gi elever opplevelser av mestring og læring.

Gjennom studiet har jeg økt min innsikt i min egen rolle som rektor gjennom fagområdene ledelse og drift av pedagogisk forbedringsarbeid i skoler, utdanningsjuss og forvaltningsøkonomi. Jeg har fått mulighet til å ta del i interessante diskusjoner og erfaringsutvekslinger med ledere i barnehage, grunnskole, videregående og i kommunesektoren. Det har vært en lærerik tid.

Jeg vil benytte anledningen til å takke mine veiledere Jan Merok Paulsen og Lillian Gran for alle konstruktive samtaler og innspill.

Takk til informantene på skolen jeg gjennomførte et intervju på og som bidro til å gi oppgaven et innblikk i en skoles samarbeidskultur. Jeg ønsker å berømme mine ansatte som har støttet meg og tatt ansvar i mitt fravær.

Til slutt takker jeg min familie for deres tålmodighet.

Rudshøgda 13.05.2020

---

## Innhold

<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>3</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>4</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>5</b>
<b>TABELLER OG FIGURER</b> .....	<b>8</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>9</b>
1.1 BAKGRUNN .....	9
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLINGEN .....	10
1.3 PRESENTASJON AV TO ARTIKLER .....	11
1.4 STUDIETS OPPBYGGING .....	12
<b>2. TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>13</b>
2.1 LÆRINGSORIENTERTE SKOLER .....	13
2.2 DEN PEDAGOGISKE VERDIKJEDEN .....	14
2.3 IMPLEMENTERINGSARBEID .....	15
<b>3. FORSKNING</b> .....	<b>17</b>
3.1 STØTTESYSTEMER OG LEDELSE .....	18
3.2 FORUTSETNINGER FOR PROFESJONELLE FELLESSKAP .....	19
3.3 IMPLEMENTERINGSARBEID .....	20
<b>4. DESIGN OG METODE</b> .....	<b>21</b>
4.1 PRESENTASJON AV TO ARTIKLER .....	21
4.2 VALIDITET OG RELIABILITET .....	22
4.3 METODETRIANGULERING .....	23
4.4 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER .....	24
<b>5. RESULTATER</b> .....	<b>25</b>
5.1 KUNNSKAP- OG FORSKNINGSBASERT ARBEID .....	25
5.2 DEN PEDAGOGISKE VERDIKJEDE.....	26

---

5.3	PROFESJONELT FELLESSKAP OG IMPLEMENTERINGSARBEID .....	27
<b>6.</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>28</b>
6.1	STØTTESYSTEMER OG LEDELSE I ALLE LEDD .....	28
6.2	PROFESJONELL UTVIKLING I FELLESSKAP.....	29
6.3	IMPLEMENTERINGSARBEID.....	31
<b>7.</b>	<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>32</b>
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>34</b>
	<b>ARTIKKEL 1: STATENS FORVENTNINGER TIL SKOLEEIERE, SKOLELEDERE OG LÆRERE ER TYDELIG - ALLE HAR ANSVAR FOR Å LEGGE TIL RETTE FOR GOD UTVIKLING I SKOLEN.....</b>	<b>36</b>
	<b>ARTIKKEL 2: KOLLEKTIV KAPASITET OG SAMARBEID I PROFESJONELT FELLESSKAP – ET PRAKSISEKSEMPEL .....</b>	<b>58</b>

## Tabeller og figurer

Figur 1: Den pedagogiske verdikjeden (tilpasset fra Louis et al., 2010). Hentet fra

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

Figur 2: Faser i implementeringsarbeid (tilpasset fra Ogden 2018; s. 28). Hentet fra

Ogden, T. (2018) *Dette vet vi om. Anvendelse av forskningskunnskap*. I: Nordahl, T. & Hansen, O. (red.), *Dette vet vi om. Anvendelse av forskningskunnskap*. Oslo: Gyldendal



---

## 1. Innledning

I Formålet med opplæringa står det; «*Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingene historisk og kulturell innsikt for forankring*» (1998, §1). Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen sier at: *Skoleeier, skoleleder og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Samfunnet vil alltid stille krav til skolen, i et stadig mer kunnskapskrevende, teknologisk og mangfoldig samfunn. Aktører i utdanningsinstitusjoner må ha god kompetanse til å iverksette riktige tiltak til rett tid. Lederskap i alle ledd må utvikle forhold som støtter opp om en kultur med kontinuerlig læring og utvikling.

Jeg ønsker å se nærmere på hvordan policy-dokument nasjonalt og internasjonalt kommer til uttrykk i skoles praksis, og hvordan de synliggjøres og operasjonaliseres i praksis, fra stat til fylke og kommune, skoleeier til skoleledere og ned til den enkelte skole og lærer. Policy-dokument forklares her som de rapporter, studier, lovverk, læreplanverk og offentlige dokument som stortingsmeldinger, som søker å gi svar på utdanningstilbud som gir elever god læring (Mølstad & Prøitz, 2019). Det søkes å se nærmere på i hvilken grad og på hvilken måte statlige føringer og kommunale satstinger påvirker og har innflytelse på kommuners og skolars forbedringsarbeid. Hva uttrykker policydokument, forskning og teori at norske skoler må bli bedre på, og gjør vi det vi sier vi gjør?

### 1.1 Bakgrunn

Nasjonale og internasjonale policy-dokument kommer med en rekke anbefalinger for hvordan ruste elevene for fremtiden, gjennom å se på ledelse i skolen og skolens profesjonelle felleskap, og hvordan aktørene må samarbeide for å utvikle god undervisningspraksis. I norsk kontekst ble Ludvigsen-utvalget satt ned av Stoltenberg 2-regjeringen i perioden 2009-2013, for å utrede hvilke kompetanser som bør læres i skolen, og som blir viktige for elever, lærere og skoleledere i fremtiden. Utvalget tok utgangspunkt i utviklingstrekk i samfunnet, funn fra forskning og skolens oppdrag. Forslagene fra Ludvigsen-utvalget satte fokus på hvordan skoler kan bidra til å utvikle elevens kompetanse slik at de blir aktivt deltagende i et samfunns som krever mer og mer kunnskap (NOU 2014:7). Ludvigsen-utvalget bestilte flere forskningsrapporter og samlet innspill fra faglige organisasjoner, som blant annet ledet frem til NOU 2015: 8.

Evalueringen av Kunnskapsløftet (2007) viser blant annet at det lokale arbeidet opplevdes som tidkrevende. Generell del og læreplanene for fag ble i stor grad opplevd som to separate dokument og regjeringen fikk kritikk for manglende felles implementeringsstrategier (St.meld. nr. 20 (2012-2013)). Regjeringen utdanningspolitiske satsinger iverksatte skjerpene kompetansekrav til læreres undervisningskompetanse, med flere tilbud om masterprogrammer i lærerutdanningen. I Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) og Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) definerer regjeringen tydelige krav og forventninger til lokale myndigheter til å minske forskjeller mellom skoler. Staten bidrar med desentraliserte støtte- og kompetanseordninger, som har som mål å styrke fylkers, kommuners, skoleeiers og skolers kapasitet til å ta ansvar for lokalt utviklingsarbeid. Skoleeier er forventet å iverksette tiltak som tilrettelegger for at rektor, skoleledere og lærere bygger og videreutvikler skolens profesjonelle lærende fellesskap med målsetting om økt læringsutbytte for den enkelte elev (St.meld. nr. 28 (2015-2016); St.meld. nr. 21 (2016-2017)).

I 2011 publiseres rapporten; *Pointers for policy development*, som Kunnskapsdepartementet i samarbeid med OECD utarbeider, med utgangspunkt i rapportene fra OECD (2008), Volum 1 og Volum 2. Her presenteres punkter som gir veiledning og setter retning for Norges videre utdanningspolitiske arbeidet. Videre blir det utarbeidet en egen rapport for Norge, som er et samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, sammen med et team i OECD (2019); *Improving School Quality in Norway: The New Competence Development Model, Implementing Education Policies*. Denne rapporten legger frem konkrete forslag og implementeringsstrategier, som har som målsetting å fremme skolers profesjonelle fellesskap, samt bygge bro mellom politiske beslutninger og godt og effektivt implementeringsarbeid i alle ledd.

## **1.2 Presentasjon av problemstillingen**

Nasjonale policy-dokumenter ansvarliggjør skoleeier, den enkelte skole, rektor og lærere i å lede forbedrings- og implementeringsarbeid, samt vedlikeholde arbeidet i praksis basert på erfaring, teori og forskningskunnskap om hva som virker på elevenes læring. Kunnskapsløftets overordnet del – verdier og prinsipper setter som en forutsetning for skoler som vil lykkes, at de utvikle organisasjoner som profesjonelle lærende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Det er en lang vei fra nasjonale og internasjonale policy-dokumenter til hva som faktisk skjer i klasserommet.

Utvikling og forbedring av skoler krever at skoleeiere og skoleledere kontinuerlig holder seg oppdatert og evner å hente inn riktig kunnskap, og vet hvordan man kobler gjeldende praksis med ny kunnskap, slik at det faktisk virker på elevens læringsutbytte.

Min problemstilling er:

Hvordan kommer policy-dokumenter til uttrykk i skolers forbedringsarbeid?

I dette studiet søkes det gjennom flere innfallsvinkler og se på hva som er nødvendige forbedringer i koblingen mellom til den eksterne premissleverandør og ekspertise, til den enkeltes profesjonelle utvikling og praksisbaserte læringen. Policy dokumenter er ment å bidra til å gi innhold til politiske beslutninger og gir retningslinjer og visualiserer viktige prinsipper for at utdanningsinstitusjoner kan lykkes. Teori og forskningsrapporter presenteres og anvendes gjennom en metodetriangulering, i møte med to tidligere artikler jeg har skrevet. Metodetriangulering søker å se hvordan policy-dokumenter kommer til uttrykk i møte med en dokumentanalyse av Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) i forhold til ledelse av profesjonelle lærende fellesskap. Dernest i et semi-strukturert intervju fra en skole i Innlandet, som synliggjør hvordan skoleleder og lærere jobber sammen i eget forbedrings og implementeringsarbeid. Det vil være naturlig å belyse faktorer som antyder behov for retningsendringer og/eller forbedringer (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Det søkes svar på problemstillingen ved å bruke policy-dokument fra store studier hvor Norge er deltakende. I empiridelen hentes det forskningsresultater fra en rapport utgitt av Danish Clearinghouse i 2017 og rapporter utgitt av OECD i 2008 og 2019. Teori er hentet både fra inn- og utland der temaene anses for å være relevante for problemstillingen.

### **1.3 Presentasjon av to artikler**

Dette studiet og to artikler legges til grunn for metodetrianguleringen hvor alle problemstillinger retter fokus på det profesjonelle fellesskapet, samarbeid og ledelse av forbedringsarbeid.

Den første artikkelen har problemstilling: *Hvordan uttrykker nasjonale myndigheter forventninger til utviklingen av det profesjonelle fellesskap, og hvilken forventninger settes til ledelse i denne utviklingen?*

Denne artikkelen er en dokumentanalyse av Meld. St. 21(Kunnskapsdepartementet, 2017) der det settes fokus på ansvarlighetsperspektivet, samarbeidsperspektivet og læringsperspektivet, i lys av ledelse og arbeid i profesjonelle fellesskap. Analysen gjøres på bakgrunn av en kvantitativ telling av begreper som er valgt ut på bakgrunn av problemstillingen.

Den andre artikkelen har problemstilling: *Hvordan bygges kollektiv kapasitet gjennom profesjonelle lærende fellesskap?*

Dette studiet er et semi-strukturert intervju fra en utvalgt skole i Innlandet. Intervjuet tar utgangspunkt i noen utvalgte spørsmål fra Fylkesmannen i Hedmark (nå Innlandet) sin satsing i samarbeid med Høgskolen i Innlandet; *Kultur for læring* (2016-2020). Målsettingen til *Kultur for læring* satsingen og samarbeidet på tvers av kommuner i Innlandet er å heve kvaliteten på barn og unges skoletilbud, slik at gjennomstrømmingen av ungdom i videregående øker og vi klarer å løfte kunnskaps- og utdanningsnivået. Det semi-strukturerte intervjuet søker informasjon, og å gi et rikere og fyldigere bilde på hvordan det profesjonelle lærende fellesskapet oppfattes og praktiseres.

#### **1.4 Studiets oppbygging**

I presentasjon av teori, forskning, resultater og drøftinger gis det oppmerksomhet til områdene som omhandler Støttesystemer og ledelse i alle ledd, Profesjonell utvikling i fellesskap, og Implementeringsarbeid. Metod delen beskriver de forskjellige forskningsdesign og metoder som er valgt i gjeldende studie sammen med de to artiklene. Metodevalg i alle tre oppgavene drøftes opp mot validitet og reliabilitet, triangulering som metode og forskningsetiske vurderinger.

Resultatene presenteres så kortfattet som mulig. I drøftingen belyses aktuelle føringer for statens, fylkenes, kommunenes og de enkelte utdanningsinstitusjoners videre forbedringsarbeid. Det søkes å se på hvordan forskning og teori kommer til uttrykk i møte med dokumentanalysen av Meld. St. 21(Kunnskapsdepartementet, 2017) og hvordan skole X i det semi-strukturerte intervjuet beskriver eget profesjonelle fellesskapet.

---

## 2. Teoretisk rammeverk

Kunnskapsløftets *overordnet del – verdier og prinsipper* slår fast at skoleeier, skoleleder og lærere har ut fra sine ulike roller, et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolers evne til å ta initiativ inn i endringsarbeid avhenger av kvaliteten på lederskap og ledelse (Robinson, 2018; Paulsen, 2019). Både Robinson (2018) og Paulsen (2019) belyser betydningen av god ledelse i det profesjonelle fellesskapet, og at tillit og trygghet i samarbeidet er en forutsetning for godt forbedrings- og implementeringsarbeid. Teorien søker å understøtte det som legges til grunn i forskningen, og bidra til å belyse velfungerende og innovative profesjonelle lærende fellesskap.

### 2.1 Læringsorienterte skoler

Skolene må opptre som lærende organisasjoner, der det er samarbeid i alle ledd, hvor aktørene utnytter hverandres ressurser til å øke egen kompetanse og kapasitet (Robinson, 2018; Paulsen, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017). Robinson (2018) peker på bevissthet om egen handlingsteori som en viktig forutsetning for at lærere og skoler evner å forholde seg til ny kunnskap og forskning på hva som gir gode skoler for elever. Skoler og lærere som er bevisst egne holdninger og verdier øker sannsynlighet for at de evner å utøve dette i praksis. Bevisstheten rundt egen handlingsteori gir godt utgangspunkt for at lærere sammen klarer å velge riktig forbedringsarbeid. Robinson (2018) skiller mellom forandring og forbedring, der skolens handlingsteori kjennetegnes ved at det skjer *endringer i oppfatninger og verdier i tillegg til handlinger* (s. 43). Paulsen (2019) beskriver en sterk læringskultur i kommuner, hos skoleeiere, skoleledere og i skoler hvor det ligger til grunn en grunnleggende forståelse av hva læring, kunnskap, kompetanser og organisasjonslæring er.

Kunnskapsløftets *overordnet del – verdier og prinsipper* presiserer at lærere må videreutvikle og forbedre egen undervisningspraksis i møte med enkeltelever og elevgrupper på best mulig måte, der teori, erfaring og forskningsbasert kunnskap sammen med etiske vurderinger skal legge grunnlag for gode målrettede tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2017). De lærende og deltakende møtene har som målsettingen å forebygge lojalitetssvikt, skape tillit til prosessen og bygge et felles eierskap til arbeidet (Robinson, 2018; Paulsen, 2019).

Det legges videre til grunn en forventning om at alle involverte aktører møter opp forberedt og deler av hverandres erfaringer og kunnskap. Hensikten er at refleksjoner og kunnskapsdelinger etablerer kollektiv kunnskap på tvers av trinn, skoler og kommuner (Paulsen, 2019).

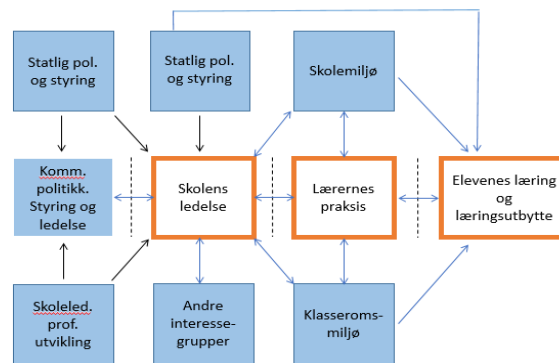
Velfungerende profesjonelle fellesskapet kjennetegnes ved en samarbeidskultur der det er *psykologisk trygghet*, hvor deltakerne utvikler og bygger kulturer i gjensidige tillitsforhold, i *en risikofri sone* (Paulsen, 2019, s. 49). Skolelederens styring preges av samarbeid og utvikling av relasjoner, i en kultur hvor det er gjensidig avhengighet og tillit (Paulsen, 2019). Robinson (2018) og Ogden (2018) beskriver prosesser som legger til rette for samarbeidsarenaer der det settes av tid til å etablere felles forståelse for arbeidet som skal gjøres. Lojalitet til arbeidet, en tilstedeværelse av tillit og trygghet til hverandre gir gode forutsetninger for en sterk handlingsorientert kultur, der fellesskapet setter egne erfaringsbaserte kunnskaper og kompetanser på prøve, i møte med den forskningsbaserte kunnskapen (Robinson, 2018; Paulsen, 2019).

## **2.2 Den pedagogiske verdikjeden**

I norske skoler står autonomi sterkt og skolen kan kjennetegnes som *løst koblete systemer* der det sammenlignet med andre offentlige sektorer er en lav etterlevelse av det formelle regelverket (Paulsen, 2019, s. 63). Samarbeidet fra stat til skoleeier, skoleeier til rektor og skoleledere og videre til lærere, forutsetter en ledelse i alle ledd som tydeliggjør en forpliktelse og ikke ettergivenhet.

Ogden (2018) presiserer at alt implementeringsarbeid må ha systemer og støttestrukturer som gjør at arbeidet gjennomføres, utvikles, forbedres og videreføres. Statlige føringer setter forventinger til skoleeier om å støtte rektor og skoleleder i utvikling i den enkelte skole (Paulsen, 2019). Skoleeier kan hente støtte hos eksterne aktører som i sin tur kan bidra med forskningsbasert kompetanseheving, som høyskoler og universiteter. Paulsen (2019) visualiserer støttesystemer og samarbeid mellom stat og ned til eleven i en Pedagogiske verdikjede, som *synliggjør betydningen av å se ledelse i sammenheng fra skolenivå helt frem til kjernevirksomheten i skolen* (Paulsen, 2019, s. 5).

Fig. 1.: Den pedagogiske verdikjeden (tilpasset fra Louis et al., 2010) i Paulsen 2019; s. 17.



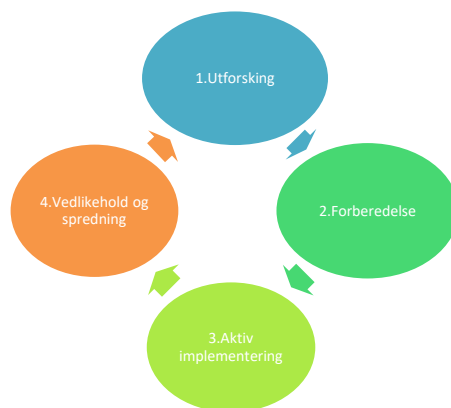
Paulsen (2019) beskriver at utfordringer i den pedagogiske verdikjeden, er å skape koherens i alle ledd i verdikjeden, en samstemthet, en kultur av forståelse og en felles oppfattelse av hensikten med opplæringen. Koherens kommer til uttrykk i felles oppfatninger, holdninger og handlinger hos enkeltindivider og i fellesskapet, på alle nivå i skolesystemet (Robinson, 2018; Ogden, 2018; Paulsen, 2019). Det profesjonelle fellesskapet er avhengig av godt samarbeid i alle ledd (Robinson, 2018; Paulsen, 2019). Robinson (2018) peker på at for å lykkes må det gis rom i samarbeidet til å stille spørsmål rundt egen og hverandres praksis, prøve og feile, støtte og utfordre hverandre, for å kunne finne så riktige svar som mulig i en ganske så kompleks hverdag. Kunnskapsløftets overordnet del – verdier og prinsipper tydeliggjør skolelederens rolle i å motiverer og støtte lærere i forbedring av egen undervisningspraksis og dernest elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen må praktisere utholdenhet, bruke de tilgjengelig læringsarenaer og verktøy i organisasjonen, slik at de langsiktige satstinger ikke går tapt. Dette forutsetter en sterk ledelse i alle ledd av verdikjeden som arbeider sammen om et felles mål (Ogden, 2018; Paulsen, 2019).

### 2.3 Implementeringsarbeid

Forutsetninger for et godt implementeringsarbeid er ledere som informere og involvere lærere så tidlig som mulig i forberedelsesfasen, i samarbeid utarbeider konkrete fremdriftsplaner, setter mål for arbeidet og klargjør forventninger (Ogden, 2018; Paulsen, 2019). Ogden (2018) beskriver at kvaliteten i implementeringsarbeid avhenger i hvilken grad aktører i utdanningsinstitusjoner implementerer praksisrelevant forskning i dialog med forskningen. Implementeringsarbeid forutsetter at aktører evner å planlegge, legge strategier for gjennomføring, målrette tiltakene og videreføre forbedringer som bestemmes.

Ogden (2018) og Paulsen (2019) viser til ansvaret som ligger hos skoleleiere og skoleledere, i å motivere sine ansatte, og involvere seg aktivt inn i alt forbedringsarbeid. Lærere på sin side må innta en innovativ rolle og prøve ut i praksisfeltet, for dernest selv å kunne implementere nye arbeidsmåter og metoder (Ogden, 2018). Dette kan være arbeid med ny teori, forbedring eller endring av praksis, og innføring av programmer og policy-dokument. Ogden (2018) visualiserer i en tidslinje den trinnvise innføringen av ny praksis med fasene; 1.Utforsking, 2. Forberedelser, 3.Aktiv implementering og 4. Vedlikehold og spredning

Fig 2. Faser i implementeringsarbeid (tilpasset fra Ogden, 2018; s. 28);



Ogden (2018) beskriver at det må være tilstede noen prosesser i modellen, og som er avgjørende for å oppnå implementering. Godt implementeringsarbeid forutsetter god ledelse hvor det gis riktig støtte og tilpasninger (Robinson, 2018; Ogden, 2018; Paulsen, 2019). I hvilken grad den nye praksisen etterleves hos den enkelte aktør, avhenger av skolelederens ledelse av vedlikeholdsarbeidet, gjennom oppfriskningskurs, og evnen til å holde motivasjonen hos aktørene vedlike (Ogden, 2018). Implementeringsarbeid kjennetegnes med kvalitet i alle ledd, lederes og læreres evne til å være utholdende og lojale til det program eller de tiltak som er bestemt (Paulsen, 2019).

Lederes translatørkompetanse blir viktig for å implementere og drive forbedringsarbeid i skolen (Rørvik, Eilertsen & Furu, 2014). Evnen til å oversette handler om å kunne presentere teori, forskning og styringsdokument på en slik måte at det forstås, tas imot, og anvendes i det profesjonelle fellesskapet. Rektor og skoleledere leder prosesser for å utvikle en felles forståelse og et felles vokabular rundt praksisen, slik at fellesskapet bedre rustes for å sette felles retning videre (Rørvik et al., 2014; Robinson, 2018).



---

### 3. Forskning på ledelse av profesjonelle fellesskap

En rekke internasjonale policy-dokumenter, rammeverk og forskningsbasert kunnskap viser til kompetanser som er viktig for fremtidens utdanningsinstitusjoner. Evnen til å ta initiativ inn i forbedringsarbeid avhenger av kvaliteten på lederskap og ledelse i alle ledd. Lærere må i større grad vise evne til å forbedre egen praksis med støtte fra nasjonale føringer og forskningsbasert kunnskap.

Kompetanser som er viktige for fremtidens skoler. 21st Century skills, i Norge kalt Fremtidskompetanse, legges til grunn for reformer i flere land. I 2008 la OECD ut rapportene; *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice* og *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*. Rapportene tydeliggjør at skoleledere spiller en avgjørende rolle i å påvirke lærere, motivere de, og bygge kapasitet i kollegiet. Kvaliteten og bærekraften på implementeringsarbeid gir indikasjoner på i hvilken grad kommuner og skoler har kunnskap og kompetanse nok til å levere god kvalitet inn i undervisningspraksis. Gjennom å bygge gode lag og øke lærernes kapasitet for pedagogiske innovasjoner, øker sannsynligheten for å motvirke de kvalitative forskjeller som er innad på skoler, mellom skoler og mellom kommuner.

På oppdrag fra Danske Utdanningsdepartementet, fremla Danish Clearinghouse rapporten *What enables or hinders the use of research-based knowledge in primary and lower secondary school* (Dyssegaard Egelund & Sommersel, 2017). Rapporten beskriver hvor viktig det er at utdanningsinstitusjoner tar til seg og anvender forskningsbasert kunnskap, og at godt implementeringsarbeid fordrer god ledes, både i skole, kommune og fylke. I konklusjon til Dyssegaard et al. (2017) presenteres seks tematiske områder som har varige påvirkninger på effekten av implementeringsarbeid 1) Ledelse og lederskap, 2) Profesjonell utvikling, 3) Støttesystemer, 4) Lojalitet, 5) Holdninger og oppfattelser og 6) Bærekraft.

OECD rapportene; *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice* og *Improving School Leadership* og *Volume 2: Case Studies on System Leadership* bestående av 22 deltakende land, setter søkelys på støttesystemer for utdanningsinstitusjoners forbedringsarbeid og skolelederes betydning, rolle og ansvar inn i fremtidens skoler (Pont, Nusche & Moorman, 2008). Deltakerlandene søker å tilpasse sitt lands utdanningssystem til de fremtidige behov.

Flere av landene beveger seg i større grad mot en desentralisering av skolene og skoler med økt autonomi, samtidig som de i større grad holdes ansvarlig for skolens resultater. Rapportene stadfester at skolens lederskap spiller en nøkkelrolle i forbedringer av skolers og elevers resultater.

### **3.1 Støttesystemer og ledelse**

Staten må forsikre seg om at de støtteordninger som gis til fylker og kommuner er av god kvalitet, og at det er systemer for å evaluere og vurdere om de iverksatte implementeringsarbeid gir ønskede resultater (Pont, Gouédard, Rouw & Shewbridge, 2019). Skoleeiers støtte til skoleledere gis gjennom kompetanseheving i kommunale ledernetverk og gjennom kompetansehevingsprosesser gitt fra statlige støttesystemer. Det synliggjøres i rapportene et behovet for en redefinering av skolelederens økte betydning og ansvar i å lede skoleutvikling inn i fremtiden (Pont et al., 2008; Dyssegaard et al., 2017). Den enkelte skoleeier, rektor og skoleledelse må kjennetegnes ved de tar ansvaret, motiverer sine ansatte, og som samtidig er forberedt på tilbakefall. En suksessfaktor i fylker, kommuner og skoler der ledere viser entusiasme for arbeidet som implementeres, har høye forventninger til arbeidet som skal gjøres, og tar ansvar for å drive prosessene fremover (Dyssegaard et al., 2017).

Ledere viser gjennom sin relasjonelle kompetanse at de støtter personalet i de forskjellige prosesser, at nødvendige ressurser og støttesystemer settes inn, økonomisk og personalmessig (Pont et al., 2008; Dyssegaard et al., 2017). Velfungerende ledelse kjennetegnes ved at den aktivt engasjerer seg i skolens pedagogiske virksomhet. Skoleeiers og rektors ledelse må ha god kvalitet slik at de kan påvirke og drifte implementeringsarbeid på en slik måte at arbeidet som gjennomføres er godt fundamentert i erfaringer, teori og forskning på hva som virker (Dyssegaard et al., 2017). Ledere i alle ledd må vise lojalitet, og følge opp statlig føringer og kommunale beslutninger på lik linje som det gjøres i eget lokalt arbeid (Pont et al., 2008, Pont et al., 2019).

Rapportene peker på skoleeieres og skolelederens manglende evne til å rydde i kommune- og skolesatsinger, samt lederes varierende evne til å sette fokus på noen få områder i egen virksomhet (Pont et al., 2008; Dyssegaard et al., 2017). I hvilken grad rektor og skoleledere evner å drifte eget implementeringsarbeid og sørge for at alle er med, blir en vesentlig faktor for å lykkes (Dyssegaard et al., 2017).

---

### 3.2 Forutsetninger for profesjonelle fellesskap

Alle ledere og ansatte i skoler må ta del i det profesjonelle fellesskapet, for å i det hele tatt settes i stand til å videreutvikle skolen. Det profesjonelle fellesskap må evne å reflektere over verdivalg, som legger grunnlaget for en vekstkultur, og som setter retning i forbedringsarbeidet (Pont et al., 2019).

I TALIS undersøkelsen (2007) viser resultatene at lærere i Norge i mindre grad deltar i profesjonelle utviklende prosesser og er mindre velvillige til å endre egen praksis, sammenlignet med de andre deltakerlandene (Pont et al., 2008). En vesentlig faktor for å kunne snu en slik trend er skolelederens evne til å påvirke og motivere lærere, til å øke egen kapasitet i forhold til kunnskaps, forsknings- og innovasjonsbasert arbeid. Skoleledere må i større grad legge til rette for et godt læringsmiljø for lærerne, med velfungerende møtearenaer i trygge rammer (Pont et al., 2008; Dyssegaard et al., 2017). Skolelederens relasjonelle kvaliteter blir en indikator på i hvor stor grad skolen har en god kultur, og i hvilken grad det er tillit i organisasjonen på tvers av alle involverte aktører (Dyssegaard et al., 2017).

Et kollegium som er utviklings- og forbedringsorientert kjennetegnes ved en positiv holdning til endringer og forbedringer, uavhengig om det initieres fra staten, kommune eller skolen selv (Dyssegaard et al., 2017). Aktørene er åpne og evner å sette egen yrkesutøvelse på agendaen, og som samtidig er villig til å gjøre nødvendige endringer og forbedringer. Gjennom kollektive refleksjoner åpnes det opp for en felles forståelse for arbeidet, og hva som må til for å komme dit (Dyssegaard et al., 2017).

Opprettholdelse av et fremtidsrettet læringsfellesskap er produktet av mange faktorer som må passe sammen og som er avhengig av hverandre. Hver gang nye reformer, lovpålagte tiltak, læreplanverk og forskning gjøres kjent, er det en forventning om at det skal skje justeringer i praksis. Her åpnes det alltid opp for motstand i større eller mindre grad, og da vil kvaliteten på lederskapet i det profesjonelle fellesskapet vise i hvilken grad skolen har bærekraft nok til å fortsette og videreutvikle seg (Pont et al., 2008; Dyssegaard et al., 2017). En faktor som minsker motstand og øker lojalitet, er rektors evne til å distribuere sitt lederskap til personer i skolen, slik at flere i skolen støtter opp om det arbeidet som til enhver tid foregår (Pont et al., 2008; Pont et al., 2019).

### 3.3 Implementeringsarbeid

Implementeringsarbeid er et nøkkelbegrep i internasjonal forskningslitteratur når det gjelder å innføre bruk av forskningsbasert kunnskap i praksis. Den dekker et spesifikt sett med aktiviteter designet for å bli satt i praksis, enten av konseptuelle/teoretisk karakter eller aktiviteter knyttet til spesifikke programmer (Dyssegaard et al., 2017).

Det ligger en forventning om at fasene i implementering styres og at det må være tilstede en ledelse som tar dette ansvaret (Dyssegaard et al., 2017). Klarer ikke den enkelte kommune og skole å opprettholde gjennomføringskraft eller vedlikehold i implementeringsarbeid, leser man fra rapportene at satsinger fra fylke og stat ikke gir noe resultat, eller bidrar til nevneverdige forbedringer (Pont et al., 2008; Dyssegaard et al., 2017). Implementeringsarbeid styres gjennom hierarkiet fra stat til kommune, fra kommune til skole. Det anbefales samarbeid i nettverk på tvers av trinn, skoler og kommuner som et ledd i å øke den kollektive kapasiteten (Pont et al., 2019). For å sikre opprettholdelse av implementeringsarbeidet, må deltakere praktisere en utholdende og lærende tilnærming til arbeidet (Dyssegaard et al., 2017). Dyssegaard et al. (2017) synliggjør at lærere i deltakerland, heri Norge, har en tendens til å bli værende i egne og kjente rutiner. Den erfaringsbaserte kunnskapen og praksisen viser seg å stå sterkere enn det forskningsbaserte kunnskapsgrunnlaget og praksis. Lojalitet i implementeringsarbeidet må sees i sammenheng med fagområdene ledelse og lederskap, profesjonell utvikling og støttesystemer, slik at opprettholdelse av en positiv utvikling og god effekt av arbeidet som legges ned, gir resultater og varige endringer (Pont et al., 2008; Dyssegaard et al., 2017).

Bruk av konkrete verktøy i implementeringsarbeid bidrar til å styre arbeidet fremover, og kan være verktøy som sjekklister, videoobservasjoner, analysemodeller, tilbakemeldingsarbeid i grupper, og data og informasjon fra elever og foreldre (Dyssegaard et al., 2017).

---

## 4. Design og metode

Dette studiet bruker metodetriangulering, som går ut på at gjeldende problemstilling *angriper* de to andre studienes perspektiver. Selve ordet triangulering stammer fra landmåling og navigasjon, og er en prosess hvor en benytter to punkter for å finne den ukjente avstanden til et tredje punkt (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Hensikten med trianguleringen er at samlingen av data kan åpne opp for et fyldigere og rikere data, og man kan ser kompleksiteten i fenomenet det søkes svar på, samt gi svar på forskningsspørsmålet i gjeldende studiet (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

### 4.1 Presentasjon av to artikler

Den første artikkelen er en kvalitativ dokumentanalyse av Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjeldende stortingsmelding, Opplæringsloven (1998) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Saabye, 2019) defineres som sekundære dokumenter (Lynggaard, 2015). Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) baserer seg på uttalelser fra Ludvigsenutvalget og gir en beskrivelse på hvordan skolen skal se ut og være for eleven. Kapitler som gis oppmerksomhet er kapittel 2; *En skole som gir muligheter til alle*, kapittel 4; *Profesjonelt samarbeid i kvalitetsutvikling* og kapittel 8; *Kompetanseutvikling i skolen*. Stortingsmeldingen gir en utfyllende beskriver på hva som skal til for å bedre kvaliteten på den tilpassede opplæringen, samt hva ansatte i skolen må samarbeide om for å kunne oppfylle elevens rett til tilpasset opplæring. Den sier noe om hvordan skolen skal etablere profesjonelle fellesskap og hvordan arbeidet skal ledes. Analysen av Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) kjennetegnes ved en meta-analytisk tilnærming, der det settes et kritisk fokus på politiske agendaer i meldingen opp mot teori og forskning (Cohen et al., 2018). Den er kvantitativ der hvor det gjøres en telling av egenskapene av dokumentet gjennom hyppigheten av utvalgte ord. Ordene som telles er; elev, lærer, skolen, rektor, skoleleder, forventninger skal, ansvar, profesjonsfellesskap, profesjonelt samarbeid, profesjonelle fellesskap, lærende organisasjon, samarbeid, samhandling, forskning, kunnskap og kompetanse. Forekomsten av utvalgte ord deles inn i tre kategorier som er ansvarlighetsperspektivet, samarbeidsperspektivet og læringsperspektivet.

Den andre artikkelen er et semi-strukturert intervju som er gjennomført på en utvalgt skole i Innlandet. Artikkelens design tar utgangspunkt i kvalitativ metode som bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelige erfaringer (fenomenologi). Undersøkelsesfasen har en kombinasjon av både hypotetiske-deduktiv og analytisk –induktive metode (Lynggaard, 2015). Utvalget av spørsmål i spørreskjemaet tar utgangspunkt i spørsmål hentet fra Kultur for Læring undersøkelsen (Nordahl, Egelund, Nordahl & Sunnevåg (2017). Områdene i spørreundersøkelsen fra Kultur for Læring som det er satt fokus på er; *Samarbeid om undervisningen, Samarbeid om eleven, Pedagogisk samarbeid og Observasjon og veiledning*. Målet er gi et rikere bilde på svarene fra skole X og spørsmålene i Kultur for Læring som handler om samarbeid. Datainnsamlingen i det semi-strukturerte intervjuet søker å gi et rikere bilde på hva som ligger bak spørsmålene, ved hjelp av en intervjuguide tilpasset disse områdene (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

#### **4.2 Validitet og reliabilitet**

Styringsdokument og rapporter i gjeldende studie ligger på offisielle nettsider og er rapporter (Pont et al., 2008; Dyssegaard et al, 2017). Teori er hentet fra bøker ut fra pensumliste og noe tilleggslitteratur. Teorien som er valgt, støtter seg til forskning og data fra inn- og utland. Kunnskapsgrunlaget kan sies å være både av høy validitet og reliabilitet, og gir tillit til at det som leses er relevant.

Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) har høy grad av validitet og reliabilitet ved at det foreligger en tilråding fra Kunnskapsdepartementet og at meldingen er godkjent i statsråd og regjering. Stortingsmeldingen er et offentlig dokument og tilgjengelig for alle å lese. Opplæringsloven, den nye generelle delen av læreplanen og stortingsmeldingen er sekundære kilder og tilgjengelig for alle (Lynggaard, 2015). Validiteten og reliabiliteten i problemstillingen er i samsvar med det som skal analyseres, vurdert ut fra meldingens innhold og formål. Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) er en offentlig publikasjon og rettes i hovedsak til bestemte aktører, som i dette tilfellet er utdanningsinstitusjoner, og viser til en gjennomgående støtte i teori og forskning i de forskjellige kapitler.

Det semi-strukturert intervjuet dokumenteres ved at intervjuer tar opp gruppeintervjuet på båndopptaker.

---

Informantene kan gi ulike forklaringer og ha ulike meninger og oppfatninger rundt spørsmålene, som kan bidra til et mer komplett og bredere spekter av svar enn personlige intervjuer (Cohen et al., 2018). Under intervjuet vil forskeren kunne oppdage om informantene har forskjellige oppfattelser, forståelse av spørsmålene, samt få et bilde på hvordan de opptrer i relasjon til hverandre (Cohen et al., 2018). En ulempe kan være om de ikke sier hva de egentlig tenker og/eller mener.

I transkriberingen gis intervjuobjektene et skriftlig kjennetegn, og kroppslige bekreftende bevegelser/utsagn/lyder, pauser og mimikker registreres. Selve transkriberingen har høy grad av validitet og reliabilitet gjennom at alt skrives slik intervjuobjektene forteller det. Det vil være viktig å unngå tolkninger av lyder og mimikker man er i tvil om inn i analysedelen, for å opprettholde høy grad av validitet og reliabilitet.

Dette studiet sammen artiklene tar utgangspunkt i de samme problemstillings-områder; ledelse i alle ledd, samarbeid og det profesjonelle fellesskapet. En triangulering kan gi en kraftfull måte å demonstrere sammenfallende validitet på, og bidrar å gi økt forståelse for på hvilke felles trekk, styrker og/eller utfordringer som er gjeldene i forskningen. Dette vil synliggjøre om data som er innsamlet er valid og pålitelig, sammenlignet med policy-dokumenter, teori og forskning i gjeldende studie. Studiet i sin helhet øker sin validitet ved at det semi-strukturerte intervjuet ikke gjennomføres på egen arbeidsplass, og forsker unngår å forholde seg en eventuelt partisk rolle (Cohen et al., 2018).

### **4.3 Metodetriangulering**

Presentasjon av resultater og drøftinger i gjeldende studie, sammen med artiklene analyseres opp mot ny forskning og teori, og legger grunnlaget for det som i hermeneutikk kalles forutforståelsen, der forsker søker en ytterligere forståelse gjennom tekstene som presenteres (Gilje & Grimen, 2002). Gjennom å studere noe fra flere vinkler i en triangulering søkes det å oppnå et rikere og mer komplett bilde av fenomenet.

Metodetrianguleringen kan bidra til at resultater som presenteres øker tillitten til at gjeldende studie ikke kun er et kunstig produkt, men at man kan se sammenfallende funn (Cohen et al., 2007). Tilliten til analyseresultatene kan sies å være styrket dersom resultatene ikke har sitt grunnlag i særskilte forhold ved metodebruken.

Denne trianguleringen blir en ny tilnæringsmåte til fenomenene, som da kan etablere økt innsikt ved å føre nye tolkninger inn i de to analyseresultatene, slik at bidraget gir en dypere forståelse ved hjelp av ny teori og forskning (Cohen et al, 2018). Trianguleringen søker å etablere en nyansert og helhetlig forståelse av de fysiske og sosiale fenomener ved at de undersøkes fra ulike synsvinkler (Cohen et al., 2007).

#### **4.4 Forskningsetiske vurderinger**

På bakgrunn av alle tre problemstillinger som i hovedtrekk handler om profesjonelle fellesskap i utdanningsinstitusjoner, ledelse og utvikling av disse, kan en si at gjeldende studie og de to artiklene er knyttet sammen med relevant forskning, styringsdokument, relevant teoretisk og forskningsbasert kunnskap i bøker.

Gjengivelse og analysen av Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) og dokumenter i gjeldende studie er offisielle dokument og ikke underlagt anonymitet. Konfidensialiteten i det semi-strukturerte intervjuet er overholdt ved anonymisering av de tre informantene og at de er kodet i transkriberingen. Alle har samtykket til deltakelse i en samtykkeavtale tilknyttet intervjuguiden (Cohen et al, 2018). Intervjuet er kostnadseffektiv og tidsbesparende ved at det gjennomføres med alle tre informanter samtidig (Brinkmann og Tanggaard, 2015). Informantene er strategisk utvalgt ut fra en forespørsel om å få intervjuere deler av en skoles ledergruppe, hvor rektor har spurt i sin ledergruppe om hvem som ønsker og vil delta. Både teamleder, assisterende skoleleder og rektor har fått intervjuguiden i god tid i forveien og har hatt anledning til å kunne komme med innspill og spørsmål til forsker i forkant. Forsker har ikke tilknytning til gjeldende skole, og har ingen interessekonflikter hverken med skole eller informantene (Cohen et al, 2018). Det er kun forsker som gjennomfører intervjuet og transkriberingen. I samtykke til intervjuguiden informeres informantene at lydopptakene slettes så fort lydopptakene er transkribert.



---

## 5. Resultater

Prinsipper i kompetanseutviklingen og fundamentet i en skoles kultur er at alt av forbedrings- og implementeringsarbeid tar utgangspunkt i data på hva som virker, og at aktørene i utdanningsinstitusjonene har kunnskap og kompetanse til å bruke aktuelle data til å endre og forbedre sin praksis (Dyssegaard et al., 2017; Pont et al, 2008; Saabye, 2019; Paulsen, 2019; Robinson, 2018; Ogden, 2018).

### 5.1 Kunnskap- og forskningsbasert arbeid

I et historisk perspektiv er det tydelig å se at lærere i større grad en tidligere samarbeider om undervisningen ved at de snakker, reflekterer, evaluerer og prøver ut nye ting sammen. Forskning og TALIS undersøkelsen (2007) viser fortsatt at lærere i større grad forholder seg til egne erfaringer og kunnskaper, og i mindre grad er innovative endringsagenter inn i egen praksis (Pont et al., 2008; Dyssegaard et al., 2017; Meld.st nr. 21 (2016-2017)). Forskningsrapportene viser til at det er en vei å gå for lærere i å jobbe forskningsbasert, og enda et stykke til at de valg lærere tar i egen undervisningspraksis er forskningsinformert (Pont et al, 2008; Dyssegaard et al., 2017). Dette gir store variasjoner i hvilken grad en skole evner å tilegne seg ny kunnskap om hva som virker, ikke bare ut fra erfaringer og gammel kunnskap, men ved hjelp av innovasjonsarbeid med utgangspunkt i ny teori, data og forskning på hva som virker (Pont et al, 2008; Meld.st nr. 21 (2016-2017); Dyssegaard et al., 2017).

Det legges til grunn i Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017), Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Saabye, 2019) og forskningsrapporter, en forventning om at skoleleiere, skoleledere og lærere må evne å forholde seg til forskningsbasert kunnskap i sitt forbedrings og implementeringsarbeid. Det kommer tydelig frem på skole X at det legges til rette for erfaringsdeling av undervisningspraksis mellom lærere ((Pont et al, 2008; Dyssegaard et al., 2017). Team-leder presiserer at målet med utviklingsarbeidet er at lærere klarer å *plukke frem fra skuffen* det en kunne fra før, slik at trinn eller team *klarere å ta vare på det beste av det beste*. Team-oppdragene lærerne jobber med tar utgangspunkt i skolens data og resultater, og blir fulgt tett opp av skolens ledelse. I skolens Kultur for læring arbeid (2017), forteller intervjugruppa at de jobbet med kompetansepakkene tilknyttet satsingen, og at det i denne sammenheng er presentert teori og forskningsinformasjon de har fått anledning til å bli kjent med.

I Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) settes det forventninger til at skoleeier, rektor og skoleledere aktivt må søke kunnskap- og kompetanseheving, men ikke at det er et krav. Svakheten ved å ikke stille tydeligere krav til skolelederens kompetanse i å oppdatere seg, kan være en faktor som bidrar til store variasjoner mellom skoler. Kommuners forbedringsevne viser variasjoner ut fra i hvilken grad skoleeier og skoleledere har kunnskap og kompetanse nok til å navigere rundt i det mangfold av teorier og forskning som i dag finnes (Meld.st nr. 21 (2016-2017)). Lederes kunnskap og kompetanse synliggjøres i deres evne til å lede sitt personalet i implementeringsarbeid og har som mål å fører til varige, kvalitative og fremtidsrettede forbedringer (Pont et al. 2008; Pont et al., 2019; Pont et al., 2019). Nettverksarbeid og profesjonelle fellesskap der rektor og skoleledere samarbeider på tvers av skoler og kommuner viser seg å kunne gi en god effekt på den enkeltes skoleleders kunnskapstilegnelse og kompetanseheving (Pont et al., 2008; meld.st nr. 21 (2016-2017)).

## **5.2 Den pedagogiske verdikjeden**

Flere ledd i verdikjeden må gis tydeligere retning og det viser seg fortsatt å være et behov å ha økt fokus på å redusere implementeringsgapet mellom politikk og praksis. (Pont et al., 2019). Hvert enkelt ledd i verdikjeden er ment å henge sammen, der arbeidet er målrettet og hvor forbedringsarbeidets retning ledes inn mot undervisningspraksisen (Pont et al. 2008; Dyssegaard et al., 2017; meld.st nr. 21 (2016-2017)). Det fremheves i Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) og rapporten fra OECD (2019) at det i enda større grad må sikres at midlene fra nasjonale og lokale myndigheter bidrar til målsettingen om økt læringsutbytte for den enkelte elev, at rollene til de ulike aktørene i verdikjeden har et tydelig mandat og at de oppleves som meningsfulle. Robinson (2018) og Ogden (2018) viser til at skoler som deltar aktivt i implementeringsarbeidets alle faser, øker sjansen for at arbeidet fører til ønskede endringer og forbedringer. Skoler i Norge kjennetegnes ved en sterk autonomi og det er naturlig og forvente deltakelse og medbestemmelse i forkant og gjennomføringen av implementeringsarbeid (Pont et al., 2008; Dyssegaard et al., 2017, Paulsen, 2018). Dyssegaard et al. (2017) peker på at sterk autonomi ikke automatisk bidrar til gode skoler med gode resultater. Det forutsetter at det er tilstede støttesystemer og ledelse som bidrar med kunnskap og kompetanseheving på skolen. Rektor på skole X beskriver hvor viktig det er at skoleledergruppa er i forkant og godt forberedt. I team-møter med lærere beskriver rektor at hun i møtene setter av tid til *å så noen frø*, for å starte opp en tankeprosess og i forkant av et implementeringsarbeid.

---

### 5.3 Profesjonelt fellesskap og implementeringsarbeid

Motstand mot endringer eller manglende evne til å drifte godt forbedringsarbeid viser seg å variere i møte med kommuners og skolars håndteringer av implementeringsarbeid (Pont et al., 2008; Dyssegaard et al. 2017; Ogden, 2018). Forskningen fra Pont et al. (2008) og Dyssegaard et al. (2017) beskriver at en faktor kan være at de enkelte prosessene i for liten grad involverer skoleledere og lærere. Statlige føringer etterstreber i større grad å involverer skolene, hvor Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) presiserer at det viktigste målet med forbedringsarbeid er rettet mot elvers læringsutbytte. Pont et al., (2008) og Dyssegaard et al., (2017) peker videre på at tiltak og virkemidler må følges helt ut, og at skoleeier og skoleledere må involvere lærere i alt implementeringsarbeid som handler om å forbedre elevers læring. Dette fordrer en kunnskapsrik ledelse som er kompetente til å drive gode prosesser, og som aktiviserer og engasjerer lærere (Pont et al., 2008; Dyssegaard et al., 2017). Ledelse må utøves med nødvendig støtte så vel som myndiggjøring og ansvarliggjøring. Rapportene og Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) peker på at god ledelse representerer et stort potensial når det gjelder å utvikle og forbedre skoler.

For mange føringer fra stat og kommune, sammen med skolens egne behov, kan fører til at enkelte implementeringsarbeid ikke fører til varige praksisendringer (Dyssegaard et al., 2017, Ogden, 2018, Paulsen, 2019). Skole X forteller om variasjoner i implementering og eierskap i forhold til bruk av *Pedagogisk analysemodell* (Nordahl, 2012). Informantene forteller at trinn og team i varierende grad har tatt i bruk analysemodellen, selv om ledergruppa går foran som et godt eksempel og bruker den i sitt arbeid. Skole X opplever at lojaliteten og oppfølgingen av Team-oppgavene er høy hos alle lærere. Ogden (2018) presenterer forutsetninger for god kvalitet på skolelederes implementeringsarbeid avhenger av hvordan og i hvilken grad arbeidet vedlikeholdes og videreføres. Team-oppgavene er i større grad preget av samarbeid i alle ledd, mens bruk av analysemodellen er delegert ut til trinn og team og i større grad har vært avhengig av teamledere å lede arbeidet.

## 6. Drøfting

Resultatene fra teori og forskning i gjeldende studiet søker å finne ut hvordan policy-dokumenters funn, sammen med teori kommer, til uttrykk i møte med de to artiklene.

Pont et al. (2008) og Dyssegaard et al. (2017) er storskalastudier og presenterer områder som kjennetegner velfungerende og fremtidsrettede skoler og som samtidig setter søkelyset på hvilke forbedringspunkter utdanningsinstitusjoner anbefales å ta til seg i det videre arbeid på egen skole. Robinson (2018) og Paulsen (2019) beskriver at involverende og kunnskapsrik ledelse og tilstedeværelse av tillit i organisasjonen er kjennetegn og forutsetninger for velfungerende profesjonelle fellesskap. Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) plasserer et tydelig ansvar hos rektor og skolens ledelse, i å legge forholdene til rette for at lærere samarbeider om å forbedre egen og hverandres undervisningspraksis, og at forbedrings- og implementeringsarbeid tar utgangspunkt i kunnskapen om hva som virker til beste for elevene. Ogden (2018) og Robinson (2018) gir beskrivelser på hva som skal til for at implementeringsarbeid fører til varige og virkningsfulle endringer. Skole X beskriver i det semi-strukturerte intervjuet at de opplever å få til mye godt arbeid som de samarbeider om og lærere av.

### 6.1 Støttesystemer og ledelse i alle ledd

Rapportene fra Pont et al., (2008), Dyssegaard et al. (2017) og Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) beskrives at statlige føringer, støttesystemer og tiltak må ha som målsetting at alle aktører i utdanningsinstitusjoners øker egen kunnskap og kompetanse, og at implementeringsarbeid er praksisrelatert. Målet med statens desentraliserte støtteordninger og kompetanseutviklingsmodell er å heve kvaliteten i skolen, der en etablerer en bærekraftig tilnærming som tar høyde for lokale forhold (St.meld. nr. 21 (2016-2017)). Godt forbedrings- og implementeringsarbeid kjennetegnes ved at alle ledd i den pedagogiske verdikjede har god kunnskap om hva som virker, at de er lojale til prosessene, og at de opplever støtte i det arbeidet som skal gjøres (Ogden 2018; Paulsen, 2019). Rapportene fra Pont et al., (2008), Dyssegaard et al. (2017) og Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) er tydelig på at staten i enda større grad må målrette og målsette bruken av midlene som gis, og i enda større grad tydeliggjøre de enkeltes aktørers ansvar inn i arbeidet. Støttesystemer som nevnes både i forskningsrapportene og i Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) er bruk av nettverk, mellom skoler og på tvers av kommuner.

---

Rektor og skoleledere deler kunnskap og erfaringer på tvers av skoler og kommuner, og de støtter og engasjerer seg i andres fremgang. Kvalitativt gode nettverk kan bidra til å øke den enkelte skoleleders kompetanse, ved at skoleledere deler av sine erfaringer, kunnskaper og kompetanser, som igjen øker den kollektive kapasitet i ledergruppa (Pont et al., 2008; Dyssegaard et al., 2017). Nettverksarbeid for skoleledere øker sjansen for at ledere settes i stand til å bedre lede arbeidet tilbake på egen skole (Pont et al., 2008; Dyssegaard et al., 2017). I den pedagogiske verdikjeden presenterer Paulsen (2019) at samarbeid på tvers og involvering i andres arbeid er en fremtidsrettet måte å jobbe på. Involverte aktører vil i større grad oppleve at vekslingene i verdikjeden henger sammen og at man aktivt bidrar sammen med andre i å sette retning for fremtidens skolers behov (Pont et al., 2008, Dyssegaard et al., 2017, Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017); Robinson, 2018, Paulsen, 2019).

Skole X viser til et godt lederskap, der det er lagt til rette for varierte møtearenaer for lærere, gjennom trinnteam, team på tvers av trinn, fagteam, lederteam og fellesmøter (Pont et al. 2008; Dyssegaard et al., 2017; St.meld. nr. 21 (2016-2017)). Ledergruppa forteller at det legges til rette for at lærere kan dele av egen og hverandres praksiserfaringer. Skoleledere tildeles ansvarsområder, de følger opp team av lærere, iverksetter og drifter forbedrings- og implementeringsarbeid og rektor og skoleledere holder oversikten over skolens arbeid. Rektor på skole X deltar sammen med skoleledere inn i det kommunale nettverkssamarbeidet i Kultur for læring satsingen. Pont et al. (2008), Dyssegaard et al. (2017) og Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) vektlegger betydningen av rektors distribuering av skoleledelse, og i møte med Kultur for læring sørger rektor på skole X for at flere skoleledere bidrar til at kunnskap og kompetansen spres i det profesjonelle fellesskapet. Rektor og skoleledere legger til rette for en kollektiv kapasitetsbygging, som videre øker sjansen for skolens gjennomføringsevnen i arbeidet som iverksettes (Pont et al. 2008; Dyssegaard et al., 2017; St.meld. nr. 21 (2016-2017); Robinson, 2018; Paulsen, 2019).

## **6.2 Profesjonell utvikling i fellesskap**

Forskningen støtter opp om at skoleeier, rektor, skoleledere og lærere skal ha en aktive rollen i eget forbedringsarbeidet. Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) beskriver at skoleeiere og rektor skal være kulturbyggere i sine institusjoner, hvor gode relasjoner og høy grad av tillit er sentrale verdier.

Det profesjonelle fellesskap skal være kjennetegn for hvordan aktører arbeider sammen, fra stat til den enkelte skole og til lærer seg imellom (Pont et al. 2008; Dyssegaard et al., 2017; St.meld. nr. 21 (2016-2017)). Det profesjonelle fellesskap og organisasjonens hovedmålsettinger er ment å bidra til å øke den interne kompetansen i skolen og elevenes læringsutbytte. Rektor, skoleledere og lærere må eie kunnskapen om egen virksomhet, kollektivt etablerer felles strategier for hvordan de løser egne utfordringer, samt etablerer gode samarbeidsarenaer for å oppnå dette (Pont et al. 2008; Dyssegaard et al., 2017; St.meld. nr. 21 (2016-2017)). Robinson (2018) beskriver kvaliteten på arbeidet i det profesjonelle fellesskapet som en indikator på i hvilken grad skoler mestrer å nå sine mål.

Ledergruppa på skole X viser til at de forskjellige møtearenaer er gitt klare arbeidsoppgaver, og skolen fremstår som solid i sitt systematiske arbeid med å videreutvikle og forbedre egne praksis. Rektor i samarbeid med ledergruppa angir retning, og det synliggjøres en kunnskap og bevissthet om egen translatørrolle (Rørvik et al., 2014). Skole X er bevisste på hva de ønsker å bli bedre på. Det kommer heller ikke tydelig fram i skole X på hvilken måte og i hvor stor grad skoleledere bidrar med ny kunnskap og forskning på hva som virker, men rektor forteller at hun deltar aktivt inn i team-møter og benytter anledning til *«å så noen frø»*.

Samtidig synliggjøres det en tilrettelegging på skole X for at lærerne i fellesskap utfordrer egne og hverandres handlingsteori, gjennom lærende møter som åpner opp for økt kunnskap og kompetanse rundt egne verdier, holdninger og oppfattelser (Dyssegaard et al., 2017; Robinson, 2018). Når teamene arbeider sammen i sitt team-oppdrag åpnes det opp i dialogen for en mulighet til at medlemmene endrer sitt tankesett og at de får tilført ny kunnskap inn i egen praksis som kan bidra til varige endringer (Paulsen, 2019, Robinson, 2019).

Det kommer frem i intervjuet at skolen X viser til noen utfordringer rundt det pedagogiske samarbeide, blant annet med et kollektivt eierskap til og bruk av den Pedagogiske analysemodellen. Dette handler om å få alle med i skolen utviklingsarbeid og rektor forteller at *«det er viktig å ta hensyn til hver og en, men for at skolen skal utvikle seg må en bruke tid på de som vil være med»*. Samtidig forteller intervjugruppa forteller at ledelsen bidrar med støtte og veiledning av teamledere og oppfølging av lærere som trenger det. Rektor og assisterende leder forteller i intervjuet at de har opplevd noe motstand hos enkelte lærere i arbeidet med Kultur for læring og begrunner dette med utrygghet, for lite informasjon, kunnskap og ferdigheter på området (Ogden, 2018, Pont et al. 2008; Dyssegaard et al., 2017).

---

Intervjugruppa forteller at ledelsen bidrar med støtte og veiledning av teamledere og oppfølging av lærere som trenger det. Informantene er fornøyd med hvor langt de er kommet i eget forbedringsarbeid, men erkjenner samtidig at de kan bli enda bedre. Skoleleder sier: *«Det å bygge stein på stein og endre en organisasjon for så å endre en kultur, det tar tid. Det å ha gode folk rundt seg er utrolig viktig».*

### **6.3 Implementeringsarbeid**

Forskningsrapportene fremhever at det i fremtidens skoler er et behov for en nøye gjennomtenkt implementeringsstrategi, med utgangspunkt i forskning fra inn- og utland (Pont et al., 2008; Dyssegaard et al., 2017). Implementeringsarbeidene i skolen bør ha som en målsetting å øke kapasitet hos aktørene i en kollektiv kompetanseheving hvor det kreves deltakelse av alle (Pont et al., 2008; Meld.st nr. 21 (2016-2017); Dyssegaard et al., 2017; Paulsen, 2019). Fylkesmann, skoleeier, rektor og skoleleder og lærere må kjennetegnes med en læringsledelse som evner å omstille seg, endre eller vende sitt syn fra det man har pleid, for dernest å endre praksis (Dyssegaard et al., 2017; Robinson, 2018). For at dette skal skje må det ligge til grunn en positiv holdning i institusjonen til endringer og forbedringer. Det må være en mottakelighet for ny kunnskap og en vilje til å utfordre egne tankemønstre og sette dette ut i egen praksis (Robinson, 2018).

Skole X forteller om sin deltakelse i sin satsing med Kultur for læring arbeidet, at de har hatt mange gode faglige diskusjoner, og at deltakelse i undersøkelsen har gitt dem utvidet forståelse og kunnskap om egen virksomhet. Informantene forteller at de blant annet har tatt i bruk Pedagogisk analysemodell som et av verktøyene introdusert i satsingen. Det oppleves fra intervjugruppa at trinn og team har i varierende grad brukt den Pedagogiske analysemodellen i sitt utviklings- og forbedringsarbeid. Informantene er bevisst på dette og forteller i intervjuet at de har forbedringspotensial i vedlikeholdsfasen av denne satsingen (Ogden, 2018). Skoleledelsen på skole X viser samtidig til en utholdenhet og en evne til drive arbeidet fremover under skiftende forløp (Pont et al., 2012; Paulsen, 2019). Dette synliggjøre i skole X blant annet i skolens kollektive forbedringsarbeid med team-oppdrag, og støtten og veiledningen som gis til de lærer som Fullan & Quinn (2017) kaller de sene hopperne.

## 7. Konklusjon

Dyssegaard et al. (2017) beskriver at fremtidens skole trenger ledere og lærere som viser entusiasme og er innovative, og som evner å ta til seg ny kunnskap om hva som virker. Rektor i samarbeid med sine skoleledere, må sette tydelige forventninger til at skolen jobber, teori-, data- og forskningsbasert. Dette krever ledelse som har kunnskap på aktuelle områder, og kompetanse til å drive godt forbedrings- og implementeringsarbeid. Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Saabye, 2019) setter tydelige forventninger til rektor og skoleleder i å være aktivt deltakende inn i skolens implementeringsarbeid, at de skal se til at prosessene gjennomføres og følges opp. Forbedrings- og implementeringsarbeid handler om å ha utholdenhet, riktig kunnskap og kompetanse til å drive arbeidet fremover.

Rektor og skoleledere har en viktig oppgave i å etablere velfungerende profesjonelle fellesskap, der lærere opplever tillit og trygghet, og hvor de tør å utfordre egne verdier og holdninger i møte med nye kunnskaper. Godt implementeringsarbeid må skje innenfra hos den enkelte aktør i utdanningsinstitusjonen, som skole X gir et godt eksempel på med sine Teamoppdrag. Arbeidet skjer i profesjonelle lærende fellesskap der det er skoleledere som angir retning, som er kunnskapsrike, og som opptre som pådrivere i alle prosesser.

Paulsen (2019) beskriver at vekslingene i den pedagogiske verdikjeden må være god, at det må etterstrebtes koherens i og mellom alle ledd. Nettverksbygging mellom skoler i egen kommune og på tvers i kommune og fylke nevnes som gode arenaer der det åpnes opp for muligheter til å dele kompetanse og til å gjøre hverandre gode (Pont et al., 2008; Dyssegaard et al., 2017; St.meld. nr. 21 (2016-2017)). Skoleeier, rektor og skoleledere gis mulighet for å dele kunnskap om hva som virker. Dette er første skritt i å bygge kollektiv kapasitet på ledernivå.

Min problemstilling er hvordan policy-dokumenter kommer til uttrykk i skolers forbedringsarbeid. Dette studiet har belyst at det er variasjoner på skolers forbedringsarbeid. Det er fortsatt et behov for å minske forskjellene i skoler, mellom skoler og mellom kommuner. Norske skoler må i større grad ta i bruk data, teori og forskning på hva som virker på elevers læring.



Jeg har lært at både ledere og lærere i større grad må forske på egen praksis, i samarbeid med andre ledere og lærer, på egen skole, på tvers av skoler og kommuner.

Det må være tydelige visjoner og målsettinger for kompetanseutviklingen fra stat, fylke, kommune, skoleeier og den enkelte skole. Implementeringsarbeid må så langt det er mulig ta hensyn til, og utgangspunkt i den enkelte skoles behov.

Jeg har fått en økt forståelse for hvor viktig og samtidig hvor sårbare vekslingene i den pedagogiske verdikjede er, mellom stat til skoleeier, fra skoleeier til rektor og rektor til lærere. Aktører i utdanningsinstitusjoner må møtes på tvers av hierarkier og typer av institusjoner for å lære sammen. I den pedagogiske verdikjeden, i leddet fra skoleeier til rektor og skoleledere, vil det være viktig i samarbeidet å avklare hvordan og på hvilken måte ny kunnskap implementeres. Det samme gjelder i leddet rektor og skolens ledergruppe, og ledergruppa i møte med lærerne.

**Litteraturliste**

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal
- Choen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge (s. 133-146).
- Cohen, L., Manion, L & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. New York: Routledge. Hentet fra <https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>
- Dyssegaard, C.B, Egelund, N. & Sommersel. H.B. (2017). *What enables or hinders the use of research-based knowledge in primary and lower secondary school – a systematic review and state of the field analysis*. Copenhagen: Danish School og Education, Aarhus University
- Gilje, N. & Grimen, H. (2002). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Univeristetsforlaget
- Hattie, J. (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats i livslang læring* (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (St.meld. nr. 20 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En Fornyelse i Kunnskapsløftet* (St.meld. nr. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 21 (2016–2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Lynggaard, K. (2006) Dokumentanalyse, I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L., (red.) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Mølstad, C.E. (2019) *Teacher-chameleons: the glue in the alignment of teacher practices and learning in policy*. *Journal of Curriculum Studies*, 51:3, 403-419 <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1504120>

- 
- Nordahl, T., Egelund, N., Nordahl, S. & Sunnevåg, A-K. (2017). Kultur for læring. T1. Hedmarken. Senteret for praksisrettet utdanningsforskning. Hamar. Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no>
- NOU: 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Ogden, T. (2018). *Dette vet vi om. Anvendelse av forskningskunnskap*. Oslo: Gyldendal
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV\_1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, J.M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Pont, B., Nusche, B., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. OECD, Paris. Hentet fra [https://read.oecd-ilibrary.org/education/improving-school-leadership\\_9789264044715-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/improving-school-leadership_9789264044715-en#page1)
- Pont, B., Nusche, B., & Moorman, H. (2008), *Improving School Leadership. Volum 2: Case Studies on System Leadership*. OECD, Paris. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/school/44375122.pdf>
- Pont, B., Nusche, B., & Moorman, H. (2011), *Improving School Leadership. Policy and Practice. Pointers for policy development*. OECD, Paris. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/school/49847132.pdf>
- Pont, B., Gouédard, P., Rouw, M. & Shewbridge, C. (2019), *Improving School Quality in Norway: The New Competence Development Model, Implementing Education Policies*, OECD, Paris. Hentet fra [https://read.oecd-ilibrary.org/education/improving-school-quality-in-norway\\_179d4ded-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/improving-school-quality-in-norway_179d4ded-en#page1)
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer – Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Rørvik, K.A., Eilertsen, T.V., & Furu, E.M. (2014). *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Saabye, M., (red.), (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Grunnskolen*. Bergen: John Grieg.

**Artikkel 1: Statens forventninger til skoleeiere, skoleledere og lærere er tydelig - alle har ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen.**

---

## Ingress

Dette er en dokumentanalyse av Kunnskapsdepartementets stortingsmelding nr. 21 (2016-2017): *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, som setter søkelyset på forbedringer av utdanningsinstitusjoner inn i fremtiden.

Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) signaliseres tydelig retning på at samarbeid i alle ledd er nødvendig for at Norge utvikler gode skoler for fremtiden, og at skoler har høye ambisjoner for hvert enkelt barn slik at alle skal gis sjansen til å være den beste versjonen av seg selv.

Støtte til etter- og videreutdanningstiltak opprettholdes, slik at lærere gis muligheter til å øke egen kunnskap og kompetanse med målsetting om økt kvalitet av undervisningspraksisen i møte med elevene. Oppfølgingsordningen videreføres slik at kommuner og/eller skoler som sliter får hjelp gjennom støtte og veiledning fra veilederkorpset. Fokuset på tidlig innsats skal sørge for en forsvarlig grunnbemanning i barnehagene, og et ekstra fokus og kompetanseløft på den første lese- og skriveopplæringen. Staten erkjenner at den desentraliserte støtteordningen for kompetanseheving i enda større grad må målsettes og rettes inn mot det behov fylke, kommuner og skoler har for sitt forbedringsarbeid. Den nye modellen for kompetanseutvikling har som mål å gi større handlingsrom for kommuner og de skal i større grad definere og prioritere hva de trenger å videreutvikle. Samarbeid med universiteter og høyskoler skal bidra til en økt faglig kunnskap og kompetanse inn i de enkelte skolene og legge til rette løsninger som er tilpasset lokale behov.

Ledelse belyses bredt, fra stat, fylke, kommune, skoleeier, til rektor, skoleledere og lærerne i klasserommet. Skoleeier, rektor og skoleledere er forventet å være pådrivere inn i kollektive prosesser, og gjennom god relasjonskompetanse inspirere og lede de satsingsområder skolene jobber med, for å kvalitetssikre at lærerprofesjonen har eierskap til arbeidet. Skolens kultur skal kjennetegnes ved at den støtter opp om et kollektivt sett av verdier, holdninger, og at det er lojalitet til arbeidet som skal gjøres. Rektor distribuerer sin ledelse, og setter retning i forbedrings- og implementeringsarbeidet sammen med skolens ledergruppe og lærere.

Forbedrings- og implementeringsarbeid skal være rettet mot hva som øker elevens faglig og sosiale ferdigheter. Skolers og læreres innsats skal kjennetegnes ved lærelyst og et profesjonelt fellesskap der det legges ned et godt kvalitativt samarbeid inn i skolens forbedringsarbeid. Praksisen skal basere seg på kunnskap om hva som virker, og som synliggjøres i det faglige samarbeidet og i møte med den enkelte elev

## Innledning

I Opplæringslova står det følgende om rektor og skolens ledelse;

*Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing.*

*Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar* (Opplæringslova, Lovdata.no § 9-1 Leiing). Dette studiet søker å belyse Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) ved hjelp av en dokumentanalyse. Hensikten med dokumentanalysen er å utforske de nasjonale og kommunale forventninger til ledelse i skolen, samt tydeliggjøre forventningene til det profesjonelle læringsfellesskapet. Det søkes å etablere en forståelse av forventningene som settes til rektor og skoleledere, og hvordan dette kommer til uttrykk i meldingen.

Vi ser økt fokus på lederrollen de siste tiår gjennom internasjonal forskning og teori. Norge søker ny kunnskap ut i verden og tar til seg ny empiri og teori. Det er i større grad blitt mer komplekst og utfordrende å skulle ruste barn og unge for fremtidens arbeids- og samfunnsniv. Skolens oppdrag er å åpne dører mot fremtiden, i en verden i stadig raskere utvikling og i en fremtid full av nye yrker og teknologi.

Ludvigsen-utvalget uttrykker forventninger til ledelse av skolen blant annet ved å belyse behovet for kompetente rektorer som leder den pedagogiske utviklingen av skolen, i tillegg til å være personalleder og leder for administrasjon og budsjettarbeid. (NOU: 2014:7) Skolene er forventet å forbedre egen vurderingskompetanse og ledere øke egen kompetanse på organisasjonslæring (St.meld. nr. 21 (2016-2017)). Rektor og skoleledere ilegges en nøkkelrolle for i hvilken grad skolen utvikles til et lærende fellesskap eller ikke (Dufour & Marzano, 2012). Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) setter søkelyset i enda større grad på ansvarliggjøring i alle ledd i utdanningssystemet, der det settes forventninger om en kunnskaps- og kompetanseheving i alle ledd.

Forskning og teori på hva som virker har fått større plass, og vi sammenligner oss i større grad med resten av verden. Det signaliseres et behov for at skolen og skoleledere bør bli enda mer nysgjerrig, nyskapende og samarbeidsorientert for å få til ønskede forbedringer (Aas & Paulsen, 2017).

Følgende problemstilling er valgt:

Hvordan uttrykker nasjonale myndigheter forventninger til utviklingen av det profesjonelle fellesskap, og hvilke forventninger settes til ledelse i denne utviklingen?

Teoridelen deles inn i følgende tre perspektiver; Ansvarlighetsperspektivet, Samarbeidsperspektivet og Læringsperspektivet. Dette er gjort på bakgrunn av tellinger av utvalgte ord og begreper som er satt i sammenheng med problemstillingen. Disse perspektivene tas opp igjen i dokumentanalysen og oppsummeringen. Dokumentanalysen søker å tydeliggjøre det som kommer til uttrykk i stortingsmeldingen i forhold til disse perspektivene, i møte med valgt teori. Oppsummeringen belyser noen punkter som tydeliggjør de forventninger som legges til rektor og det profesjonelle fellesskapet.

Vedlegg til artikkelen er en kvantitativ telling av ord og begreper i Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I dette studiet brukes begrepet profesjonelt fellesskap, da dette er det mest frekvente begrepet i stortingsmeldingen. Skoleledere som begrep brukes i flere styringsdokumenter der rektor også regnes som en del av denne ledelsen.

## **Teoretisk grunnlag**

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen understreker at; *Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18).

Denne teoridelen retter søkelyset på kvaliteter som settes for gode og velfungerende profesjonelle fellesskap, hvilken betydning og hvilket ansvar skoleeier, rektor og skoleledere har inn i dette arbeidet. Skoleleder forklares som assisterende leder, skolerådgivere, teamledere, fagleder og andre lærere med spesifikke lederansvar.

### **Profesjonelle fellesskap**

Profesjonelle fellesskap kjennetegnes som en kontinuerlig prosess der lærernes samarbeid kjennetegnes ved tilbakevendende sykluser med kollektive møter og handlinger, der målsettingen er å forbedre egen undervisningspraksis for å oppnå bedre resultater for den enkelte elev (Dufour et. al., 2016; Robinson, 2014). Fullan (2014) beskriver profesjonelle fellesskap der det legges til grunn felles verdier og normer som alle i skolen kollektivt deler og gir sin oppslutning om. Det kollektive legger til rette å kunne utfordre egen praksis, der formålet hele tiden er å øke elevenes læringsutbytte (Irgens, 2017; Dufour et. al. 2016; Hattie, 2017; Aas & Paulsen, 2017; Fullan, 2014). Dufour & Marzano (2011) beskriver at arbeid i profesjonelle fellesskap motvirker isolering av læreres praksis, gjennom en voksende forventning om profesjonelle interaksjoner. Dufour, Dufour, Eaker & Many (2016) forklarer at samarbeidet blir et middel til å nå målet hvor fokuset er på læring i alle ledd.

Aas, Ballangrud & Paulsen (2017) presenterer Karen Sheashore Louis sin modell for profesjonelle fellesskap, hvor det settes som en forutsetning at leder tar ansvar i å lede skolens utviklings- og forbedringsarbeidet (s. 176).



Konseptuell beskrivelse av profesjonelle fellesskap (tilpasset fra Louis (2015) i Aas, et. al., 2017, s. 176):

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

I Louis (2015) sin modell er det kollektive fokuset rettet på elevens læring, og samarbeidet lærere imellom settes som en viktige forutsetning (Aas et. al., 2017). Elevens læringsutbytte sees i direkte sammenheng med kvaliteten lærerne gir i undervisning. Et profesjonelt fellesskap beskrives som mer enn bare lærere som deler felles ideer om hvordan drive undervisning. Høy grad av tillit og trygghet legger grunnlaget for et godt samarbeidet i kollegiet, og øker sjansen for at det etableres gode relasjoner mellom lærere, elever og foreldre (Aas et. al., 2017). I hvilken grad rektor klarer å skape engasjement i skolens kollektiv samarbeidskultur, vil ha betydning for kvaliteten av utviklingsarbeidet i skolen (Dufour et al., 2016; Fullan, 2014; Robinson, 2014). Hele skolen må sees i sammenheng, der rektor, skoleledere, lærere, team og møtearenaer er grunnsteiner i det profesjonelle fellesskapet (Aas et al., 2017).

Hjertø (2017) beskriver velfungerende team der deltakerne er likestilte samarbeidspartnere hvor de er gjensidig avhengig av hverandre i det daglige arbeidet. Teamet består over tid, og hvordan medlemmene har det sammen i et relasjonelt perspektiv har stor betydning. Teamet har et felles ansvar overfor teameier, for å *innfri de resultatmål som er fastsatt i teamets mandat* (Hjertø, 2017, s. 214). For å sette grupper av mennesker og team i stand til å fungere godt i et profesjonelt fellesskap, forutsetter en kollektivt orientert praksis (Hjertø, 2017).

Irgens (2017) viser til partssamarbeid som en suksessfaktor til en enda bedre skole, der partene anerkjenner hverandres roller og dernest forplikter seg til å arbeide sammen for å nå felles mål til både ansatte og elevers beste. For at en skole kan kjennetegnes som effektive i forhold til å gi elevene økt læringsutbytte, settes det som en forutsetning at de voksne i skolen hele tiden etterstreber å søke ny kunnskap om hva som virker, og at de kollektivt samarbeidet om å forbedre egen og hverandres undervisningspraksis (Aas et. al., 2017; Dufour et. al., 2016; Robinson, 2014; Fullan, 2014; Fullan & Quinn, 2017). Dufour et al. (2016) forklarer at det ikke er mangel på data på elevresultater som er problemet, men kunnskapen om hvordan den brukes. Data og resultater må settes i en kontekst både ut fra utprøvde erfaringer og forskning, for å kunne forbedre elevers resultater, gjennom endring i undervisningspraksis (Dufour et al., 2016).

Fullan & Quinn (2017) bruker begrepet koherens som er den *felles dype forståelsen for formålet og for arbeidets egenart* (s. 23). Koherens forklares med det som foregår i menneskene mentalt, den delte forståelsen for hensikten med virksomheten, som kommer til uttrykk i praksis, individuelt og i fellesskap i oppfatninger og handlinger (Fullan & Quinn, 2017). Samarbeid i alle ledd internt og eksternt har en positiv effekt. Gjennom samarbeid på tvers av trinn, skoler og kommuner gis det anledninger for skoleeier, rektor, skoleledere og lærere til å dele av egen kunnskap og tilegne seg kunnskap i møte med kollegaer (Leithwood & Louis, 2012).

### **Ledelse av profesjonelle fellesskap**

Filstad (2017) beskriver at kompetente ledere er ikke noe man er, men noe man hele tiden må utvikle seg til å være (s. 125). Skoleeier, rektor, skoleledere må være i kontinuerlige læringsprosesser der de utvikler og anvender best egnet kunnskap til enhver tid. Ledere i utdanningsinstitusjoner må ha riktig kunnskap og ferdigheter, slik at de evner å tilpasse til de arbeidsoppgaver som skal løses (Filstad, 2017).

---

Filstad (2017) viser til et skille mellom kunnskap og kompetanse, der kunnskap relateres til faglig kunnskap som kan tilegnes gjennom lederkurs, opplæring og lederutdanning. Kompetanse handler om kunne bruke den faglige kunnskapen i praksis, gjøre erfaringer og vite hvilke lederegenskaper og kvaliteter som er nødvendig i forskjellige situasjoner. Forutsetninger er at skoleeier i møte med skoleledere, og skoleledere tilbake på egen skole, utøver god balansegang mellom støtte, oppmuntring og press (Leithwood & Louis, 2012).

Leithwood & Louis (2012) forklarer lederskap der ledere angir retning og utøver innflytelse. I følge Fullan & Quinn (2017) er rektor og skoleleder en medvirkende faktor til endringer, og så fremt de utvikler og forbedrer egne ferdigheter til å støtte kapasitetsbyggingen på egen skole. Kvaliteten på arbeidet i skolen synliggjøres i en helhetlig og kollektiv satsing (Fullan & Quinn, 2017).

Rektor og skolelederens evne til å målrette strategiene i skolens forbedringsarbeid, legger til rette for individuelle og kollektiv samarbeidskapitet (Fullan, 2014). Et skolesystem og en skole som virker, kjennetegnes ved at de drar i samme retning gjennom intelligent ansvarliggjøring. Her øker sjansen for at eierskapet til satsinger og arbeidsoppgaver blir så stor at overgangen mellom intern til eksternt ansvarliggjøring blir så godt som sømløs (Fullan, 2014). Robinson (2014) fremhever at rektor må vise til en rimelig utøvelse av formell autoritet for å utøve ledelse i skolen, at rektor respekteres for en eller flere av sine personlighetsegenskaper, og som har relevant erfaringer, kunnskaper og ferdigheter. Når rektor distribuerer sin ledelse, økes sannsynligheten for at flere får et eierskap til utviklingsarbeidet (Dufour & Marzano, 2012; Brandmo & Aas, 2017; Hjertø, 2017). Robinson (2014) vektlegger at rektor og skoleleder må være tett på prosessene, for å kunne planlegge, koordinere og følge opp forbedringsarbeidet. Rektor er tilretteleggeren for utviklingsarbeidet og i samarbeid med sine skoleledere aktive deltakere inn i det voksne samarbeidet (Brandmo & Aas, 2017; Louis & Wahlstrom, 2012; Robinson, 2014). Skoleledere som utvikler kollektive kapasitet kjennetegnes ved at de legger til rette for gode rammeverk for hvordan lærerne kan øke egen kompetanse, samt setter fokus på utviklingsarbeid som tar utgangspunkt i elevens læring (Leithwood & Louis, 2012). Lærere arbeider kollektivt gjennom faglige samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap, der det hele tiden søkes å finne den beste praksis og undervisning til elevene. Rektor i samarbeid med skoleledere og lærere planlegger og følger med på elevenes progresjon, og sørger hele tiden for å justere egen undervisningspraksis slik at elevene får den beste tilpassede opplæring de trenger og har rett på (Aas et.al, 2017; Dufour et. al., 2016).

## Metode:

Gjennom en dokumentanalyse av Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017), søkes det svar på problemstillingen; Hvordan uttrykker nasjonale myndigheter forventninger til utviklingen av det profesjonelle fellesskap, og hvilke forventninger settes til ledelse?

### Kildeanalytisk design

Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) baserer seg på en innstilling fra Ludvigsenutvalget. Meldingen gir en utfyllende beskrivelse på hva som skal til for å bedre kvaliteten på den tilpassede opplæringen samt hva ansatte i skolen må samarbeide om for å kunne oppfylle elevens rett til tilpasset opplæring. Den sier noe om hvordan skolen skal etablere profesjonelle fellesskap og hvordan arbeidet skal ledes. Meldingen gir beskrivelser ledelse bredt fra staten, fylkeskommuner og kommuner, skoleeier og rektor, skoleledere og lærere.

Kapitler som gis størst oppmerksomhet er kapittel 2; *En skole som gir muligheter til alle*, kapittel 4; *Profesjonelt samarbeid i kvalitetsutvikling* og kapittel 8; *Kompetanseutvikling i skolen*.

### Validitet

Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) er et dokument fra regjeringen, arbeidet frem av Kunnskapsdepartementet og gitt til Stortinget. Dokumentet er utgitt i en bestemt tidsperiode med tydelige spesifikasjoner på hvem som har publisert disse (Lynggaard, 2015). Stortingsmeldingen er utgitt med utgangspunkt fra høringer i Stortinget, hvor den er arbeidet frem på bakgrunn av NOU 2014:7 og NOU 2015:8. Meldingen er knyttet til lovtekster og nasjonale føringer (St.meld. nr. 21 (2017-2017)). Dokumentet kan sies å ha en høy grad av legitimitet, og stor betydning for gjeldende fagfelt. Validiteten i artikkelens problemstillingen er i samsvar med det som skal analyseres, vurdert ut fra dokumentets innhold og dokumentets formål.

Stortingsmeldingen kan være farget av det politiske bildet i den aktuelle tidsperioden. Stortinget som behandler meldingen består av alle partier og den videre politiske behandlingen representerer da et variert spekter av befolkningens holdninger og verdier. Dokumentet kan på den måten sies å ha høy grad av autensitet.

---

Kunnskapsdepartementet består av nøytrale statsansatte og dokumentet underbygges av tilleggsdata, slik at troverdigheten kan sies å være høy. Dokumentet er tilgjengelig på nettsiden til regjeringen, som lesbar tekst på skjerm, i utskrifts vennlige versjoner og som e-bøker.

Populasjonen som dette dokumentet er rettet mot, er aktører i barnehage og grunnskole og tilknyttede utdanningsinstitusjoner, og kan følgelig sies å være representativ for målgruppen i denne tidsperioden.

### **Undersøkelsesfasen av dokumentene**

Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) defineres som en sekundære kilde, er et offentlig dokument tilgjengelig for alle å lese (Lynggaard, 2015). En del av dokumentanalysen er kvantitativ når der gjennomføres en telling av enkelte fenomen, ord og begreper i dokumentet som anses å ha relevans for gjeldende problemstilling (Gilje & Grimen, 2002). Ord og begreper som telles er; elev, lærer, skolen, rektor, skoleleder, forventninger skal, ansvar, profesjonsfellesskap, profesjonelt samarbeid, profesjonelle fellesskap, lærende organisasjon, samarbeid, samhandling, forskning, kunnskap og kompetanse. Disse er valgt med bakgrunn i problemstilling og valgt teori. Frekvensen i gjentakelse av ord i stortingsmeldingen synliggjør noen definerte variabler eller områder som synliggjøres gjennom inndelingen ansvarlighets-, samarbeids- og læringsperspektivet i analysedelen (Lynggaard, 2015).

Studiet kjennetegnes i hovedsak som en kvalitativt metode der fokuset rettes mot en diskursanalyse, basert på innsamling av ord og setninger fra stortingsmeldingen, ut fra gitt tema. Undersøkelsesfasen har en kombinasjon av både hypotetiske-deduktiv og analytisk – induktive metode (Lynggaard, 2015). Det er et mål å søke en økt forståelse for dokumentet med utgangspunkt i problemstillingen. Stortingsmeldingen presenterer både teori, forskning og data gjennom hele dokumentet som det vil være naturlig å referere til i gitte situasjoner (Lynggaard, 2015). Analysedelen søker å avdekke en forståelse og beskrivelse av forventninger til aktører utdanningsinstitusjoner, samt forventninger til ledelse i utviklingen av profesjonelle fellesskap og lærende skoler (Gilje & Grimen, 2002). Utgangspunktet for analysen er *å fortolke og forstå noe som allerede er fortolkninger*, med det mål om søke en økt innsikt (Gilje & Grimen, 2002, s. 145).

Analysen er kvalitativ ved at det søkes å tolke meningsinnhold i det som blir skrevet. Antony Giddens presenterer begrepet dobbel hermeneutikk der man *på den ene siden må forholde seg til verden som allerede er fortolket* heri Kunnskapsdepartementet, samtidig som forskningen *rekonstruerer de sosiale aktørenes fortolkninger innenfor et samfunnsvitenskapelig språk ved hjelp av teoretiske begreper* (Gilje & Grimen, 2002, s. 146).

### **Datainnsamling:**

Teksten analyseres med utgangspunkt i den hermeneutiske sirkel fra helhet og ned til deler og tilbake (Gilje & Grimen, 2002). Enkelte begrep gis større oppmerksomhet enn andre og de registreres gjennom hyppighet i forekomst. Deler av dokumentet, i form av kapitler, får større oppmerksomhet ut fra hyppighet i forekomst av de utvalgte ordene. Forekomstene av ordene og en kategorisering av dets kontekst utformes i et tabelloppsett. Ordene settes i forhold til meningsbærende, tematiske enheter som anses å ha relevans for analysens problemstilling (Gilje & Grimen, 2002). Åpen koding av tekst og begreper er gjennomført ved først å få oversikt over helheten, hvor det deretter gjøres et søk Stortingets søke-tjeneste tilknyttet stortingsmeldingen. Søket gir en innføring av ord og begreper som telles og settes inn i et skjema, hvor hver den enkelte enhet er tolket opp mot relevans til problemstillingen. Ut fra dette er det etablert en gruppering og kategorisering, som danner grunnlag for videre tolkning.

Data tolkes gjennom en hypotetisk deduktiv metode eller gjennom analytisk-induktiv (en multiteoretisk) tilnærming. Sistnevnte *dokumentmaterialet konsulteres med henblikk på å identifisere utviklinger og mønstre i materialet, som kan beskrives som eks. indikatorer og tematiske* (Lynggaard, 2015 s. 164).

I neste del av oppgaven gjøres en analyse av dokumentet på bakgrunn av problemstillingen og teori presentert. Det søkes å finne ut hvordan profesjonelle fellesskap beskrives, og hvordan dette kan relateres til valgt teori. I et ledelsesperspektiv vil det være interessant å se på hvordan dokumentene beskriver forventninger til ledelse av utdanningsinstitusjoner. Dokumentanalysen søker å belyse forventningen som settes til kommune, skole, ledere og lærere.

---

## Dokumentanalyse

Regjeringen setter utvikling av kunnskapsskolen som et av sin viktigste prosjekt, og presiserer at gode skoler kjennetegnes ved at de har høye ambisjoner for hvert enkelt barn. Staten bruker hvert år store summer til skoleutvikling for å kunne gi alle elever og lærlinger mulighet for utdanning, og slik at det gis mulighet for å bli aktive deltakere i samfunnet gjennom å skaffe seg gode og trygge jobber. Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) legger til grunn en forståelse for det mandat og de oppgaver en skole har, gjennom Opplæringsloven, formålsparagrafen, generell del av læreplanen, prinsipper for opplæringen og lærerplanen for fag. I analysedelen presenteres funn i gjeldende stortingsmeldingen på bakgrunn av problemstillingen, søk på utvalgte ord og begreper, samt teori. Det søkes å se hvordan nasjonale myndigheter uttrykker sine forventninger til utviklingen av profesjonelle fellesskap og rektor og skolelederens ansvar inn i dette.

### Ansvarlighetsperspektivet

Under ansvarlighetsperspektivet er det gjort telling av ordene *lærer, skolen, rektor, skoleleder, forventninger, skal og ansvar*, og av disse ordene har lærer, skolen og *skal* den høyeste telling. Ordene har som målsetting å synliggjøre hvem som gjør hva og hvilke forventninger og ansvar som settes til utdanningssektoren i Norge. Beslutninger om skolens grunnleggende samfunnsmandat og mål ligger på nasjonalt nivå, hvor staten er ansvarlig for at det gis et kvalitativt likt opplæringstilbud på tvers av fylkeskommuner, kommuner og skoler. Det desentraliserte utdanningssystemet i Norge forutsetter aktive og kompetente kommuneieiere som bruker kunnskap om resultater og fra forskning, til kvalitetsutvikling i møte med skoleledere og de enkelte skolene (St.meld. nr. 21 (2017-2017)). Staten setter kompetanseutvikling som et vesentlig virkemiddel, for å støtte fylkeskommuner, kommuner og skolers arbeid med egen kvalitetsutvikling. Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) tydeliggjør at staten skal legge til rette for utvikling av kommuners og skolers profesjonelle fellesskap, gjennom indirekte påvirkning blant annet i form av krav til økt fagkompetanse i de fag lærere skal undervise i og tilby nytilsatte rektorer utdanning. Ansvarsfordelinger og tilrettelegginger i alle ledd har som mål å sørge for økt læringsutbytte for elevene, gjennom lederes og læreres økte kompetanse (Leithwood & Louis, 2012).

Stortingsmeldingens vurderinger belyser blant annet at det er viktig å bygge bro mellom intensjonen for hvordan den desentraliserte modellen er ment å virke, til målsettingen om økt effekt inn i kommuner og skolars forbedringsarbeid, i undervisningspraksis og elevens læring. Robinson (2014) beskriver at alle pedagoger er ansvarlige profesjonelle yrkesutøvere uavhengig om de er skoleeier, rektor, skoleleder eller lærer. Leithwood & Louis, (2012) og Robinson, (2014) fremhever at alle aktører i skolen forventes å kunne tilpasse og forbedre egen praksis til det ordinære tilbudet til alle elever. Stortingsmeldingen forventer at skolens ledelse og lærere bruker det profesjonelle handlingsrommet, slik at ny kunnskap kan omsettes og synliggjøres i en stadig bedre undervisningspraksis som hever kvaliteten på elevenes læring.

### **Skoleeiers ledelse**

Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) gir skoleeiers ansvar i å sørge for at skoleledere har den kompetansen som trengs, og det refereres blant annet til §9-1 at *rektor skal lede opplæringen, være kjent med den daglige virksomheten og arbeide for å videreutvikle skolen* (ibid. s. 35). Skoleeiere har ansvar for å jevnlig vurdere i hvilken grad organiseringen, tilretteleggingen og gjennomføringen av opplæringen medvirker til å nå de målene som er fastsatt i forhold til Opplæringsloven og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Saabye, 2019). Statens støtte- og oppfølgingsordning skal blant annet bistå skoleeiere i å styrke kapasiteten til å ta ansvar for lokalt utviklingsarbeid. Det skal tydeliggjøres et samarbeid mellom skoleeier og skoleledere med felles møtearenaer, og har som mål å sørge for støttende og produktive prosesser. Fullan & Quinn (2017) kaller dette kapasitetsgrupper, der møtearenaene skal preges av dialog og praktisk utprøvinger slik at det skjer kunnskapsutvikling både innenfor og på tvers av hierarkiske nivåer i en kommune. Skoleeier forankrer og formaliserer arbeidet gjennom overordnede føringer, satsingsområder og det legges til grunn et læringssamarbeid *på tvers av roller og skoler, for å utvikle et felles språk, en felles kunnskapsbase og felles ferdigheter* (Fullan & Quinn, 2017, s. 80.)

### **Rektor, skoleledere og lærer**

Hattie (2009) belyser at skoleledere, etter læreres kompetanse, er blant den faktoren som betyr mest for læring.



---

Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) uttrykker at skoleeier, rektor, skoleledere og lærere har alle hovedrollen i arbeidet med å utvikle kvaliteten i skolen, at *skolen må på best måte bidra til elevenes faglige og sosiale utvikling, og skolen og det profesjonelle fellesskapet ledes* (s. 26). Den indirekte påvirkningen er det arbeidet skoleleder gjør for å organisere skolens utviklingsarbeid på en slik måte at det bidrar til å utvikle lærernes arbeid (Leithwood & Louis, 2012; Robinson, 2014). Skoleledere kan påvirke elevens læring gjennom å bidra til å utvikle og forbedre lærernes arbeid gjennom en læringscentrert ledelse der arbeidet tar utgangspunkt i elevens rett til tilpasset opplæring (Leithwood & Louis, 2012; Robinson, 2014).

Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) beskriver skolen må *på best måte bidra til elevenes faglige og sosiale utvikling, og skolen og det profesjonelle fellesskapet ledes* (Meld.st nr. 21 (2016-2017), s. 26). Skolelederens viktigste oppgaver er å legge til rette for gode samarbeidsarenaer i egen organisasjon. Nasjonale tilsyn gjennomført i perioden 2014-2017 viser store variasjoner mellom norske skoler i hvor stor grad rektor tar lederansvaret for utviklingen av det profesjonelle samarbeidet. Mange skoler viste til ledere som aktivt deltok og kvalitetssikret arbeid med læreplaner og oppfølging av opplæringens innhold. Samtidig viste tilsynet ledere som hadde en svak pedagogisk ledelse og som ikke mestret å skape gode og utviklende prosesser for sitt personale (Meld.st nr. 21 (2016-2017)). Brandmo & Aas (2017) peker på at rektors ansvar er å legge til rette for gode møte- og samarbeidsarenaer, sette av tid og etablerer gode relasjoner med foreldre og nærmiljø.

I evalueringen gjort av Kunnskapsløftet (2007) kommer det frem at rektor i stor grad er en administrator, og i mindre grad en leder som aktivt deltar i møte med den enkelte lærers forbedringsarbeid av undervisningspraksis (St.meld. nr. 21 (2016-2017)). Skoleledere skal sørge for at skolen utvikler egen praksis i ønsket retning. Fullan (2014) forklarer at skoleledere må delta aktivt og følge opp lærernes faglige arbeid i klasserommet og gi rom for utprøving og feiling internt i organisasjonen. Stortingsmeldingen slår fast at rektor har det øverste ansvar, og at det forventes at rektor distribuerer sin ledelse til andre skoleledere, teamledere, faglærere og lærere, som medansvarlige i å drifte skolens utviklingsarbeidet. Aas et al. (2017) beskriver at rektor og skoleledere i samarbeid og som forankrer skolens mål og verdier, og driver arbeidet fremover. Rektor og skoleledere aktiverer lærere gjennom diskusjoner rundt egen og hverandres undervisningspraksis, samt sørger for at kollegiet fungerer som et lærende fellesskap.

Irgens (2017) og Hjertø (2017) presenterer at aktiv skoleledelse bidrar til at kollegiet letterer enes om mål og utfordringer, og at det gjennom partssamarbeid bygges kollektive kapasitet rundt skolens utfordringer og løsninger.

### **Samarbeidsperspektivet**

Under samarbeidsperspektivet er det gjort telling av begrepet *profesjonelle fellesskap*, *samhandling* og *samarbeid*, og av disse ordene har *samarbeid* høyest telling. Profesjonelt samarbeid for kvalitetsutvikling starter med en presisering på at både lærere, skoleledere og skoleeiere har hovedrollen og ansvaret i å utvikle kvaliteten i skolen (meld.st nr. 21 (2016-2017)). Kommuner skal i større grad selv definere og prioritere egne behov for kompetansehevingsarbeid i egne skoler. I samarbeid med universiteter og høyskoler får fylkeskommuner, kommuner og skoler styrket det faglige arbeidet for profesjonell utvikling i et mer langsiktig perspektiv (St.meld. nr. 21 (2016-2017)). Modellen til Louis (2015) beskriver kjennetegn ved profesjonelle fellesskap der det er tilstede en av-privatiserende praksis, hvor lærere observerer hverandres undervisningspraksis og lærere engasjerer seg i reflekterende dialoger for å stimulere til økt læring (Aas et al., 2017). Stortingsmeldingen beskriver skolen som lærende organisasjoner som iverksetter og gjennomfører nødvendige endringer og tiltak for å øke elevenes læringsutbytte.

Irgens (2017) uttrykker det som viktig å inngå et partssamarbeid der alle er enige om premissene for samarbeidet og der alle involveres i å bestemme hvordan det skal jobbes utviklingsorientert. I samarbeidsarenaene må settes det fokus på at de voksne skaper ny kunnskap og kompetanse i en samskapingskultur (Irgens, 2017). Forutsetninger for et godt fungerende profesjonelt fellesskap er at det er åpent og trygt, og at det kjennetegnes ved en kultur preget av tillit der man deler undervisningspraksis, kunnskaper og erfaringer (Meld.st nr. 21 (2016-2017); Robinson, 2014; Aas et al., 2017). Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) kjennetegner gode skoleeiere som legger til rette for at alle skoler jobber systematisk og kunnskapsbasert på egne skoler. Skoleeierne er aktivt deltakende i dialog med rektor og skoleledere om hva som skjer i klasserommet på den enkelte skole. Kvaliteten på samarbeidet har betydning for hvordan den enkelte lærer hever egen kompetanse, og dernest forbedrer egen kunnskap om egen undervisningspraksis (Fullan & Quinn, 2015; Robinson, 2014).

---

TALIS-undersøkelsen (2013) presentert i Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 30) viser til at rektor får lite tilbakemelding fra skoleeier, lærerne får lite tilbakemelding fra rektor, elevene får lite presise og hjelpende tilbakemelding fra læreren. En kan lese ut fra dette at norske skoler har en svak tilbakemeldingskultur og at skolens profesjonelle fellesskap i for liten grad er satt i system (St.meld. nr. 21 (2016-2017)).

### **Læringsperspektivet**

Under læringsperspektivet er det gjort telling av ordene *forskning, kunnskap og kompetanse*, og av disse ordene har *kompetanse* høyest telling. I Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) handler kompetanse i stor grad om hvordan utdanningsinstitusjoner evner å bruke kunnskap og erfaring på hva som virker inn i praksis, slik at det bidrar til kvalitetsheving av tilbudet som gis. Statens tilrettelegging av kompetanseutviklingsmidler har som målsetting å bidra til gode og inkluderende læringsmiljø for elevene, at de mestrer de grunnleggende ferdighetene og utvikler egen faglige kompetanse. Stortingsmeldingen presiserer at; *Uten en lærerprofesjon og skoleledelse som er i stand til å ta i bruk det profesjonelle handlingsrommet og omsette kunnskap til stadig bedre undervisningspraksis, vil verken statlige eller kommunale tiltak for kvalitetsutvikling gi mer læring og utvikling for elevene* (s. 12). Robinson (2014) beskriver at gode skjønsmessige vurderinger betinger en lærerprofesjon som i fellesskap finner frem til den undervisningspraksisen som har størst betydning for elevenes utvikling og læring. Louis (2015) viser i sin modell at profesjonelle fellesskap må ha egenskaper som legger til rette for kollektive refleksjoner og dialog om læring, sammen med innovasjonsarbeid på egen undervisningspraksis.

For at det skal skje utvikling og kvalitetsheving i skolen settes det som en forutsetning i stortingsmeldingen at lærerne opplever åpenhet rundt egen og hverandres undervisningspraksis. Lærerne deler kunnskap og erfaringer i team og faggrupper, og de opplever en delingskultur der de involveres i hverandres undervisning og blir hverandres garantister for at det arbeidet som skjer er av god kvalitet (Leithwood & Louis, 2012; Hattie, 2009). Dufour et. al (2016) påpeker at samarbeid mellom lærere er kjernen i et profesjonelt fellesskap og er en sentral faktor for å forbedre undervisningspraksis.

Skoler som har økte fokus på forskningsbasert kunnskap opparbeider en bevissthet og trygghet om at egen praksis baserer seg på mer enn private erfaringer.

Stortingsmeldingen presiserer at den teori- og forskningskunnskap rektor og skolen tilegner seg, er forventet å føre til at lærere og skoleledere utvikler en felles forståelse av egen praksis opp mot teori og forskning på hva som virker. Praksisen i skolen skal kjennetegnes ved at den baserer seg på faglige refleksjoner, gjennom kollegialt samarbeid og relevant forskning. Kvaliteten på det kollegiale samarbeid har betydningen for kvaliteten på opplæringen (St.meld. nr. 21 (2016-2017)).

Lærere og skolen er derfor avhengig av å etablere et felles fagspråk, en felles forståelse-, og tolkningsfellesskap av samfunnsoppdraget skolen forvalter. Kvalitetshevingen må skje gjennom felles prosesser på skolen, der det samarbeides om en felles forståelse og tolkning av de føringer som settes i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Saabye, 2019; Louis, 2015; Dufour et al., 2016; Fullan & Quinn, 2015). De kollektive prosesser har som mål å utvikle skolen slik at lærere kontinuerlig forbedrer egne og hverandres kunnskaper, kompetanse og undervisningspraksis, gjennom deltakelse i det profesjonelle fellesskapet. (Dufour et. al., 2016; Robinson, 2014; Hattie, 2009). Det profesjonelle fellesskap tar et kollektivt ansvar for elevenes trivsel og læring (Louis, K.S. & Wahlstrom 2012; Robinson, 2014; Irgens, 2017).

Rektor, skoleledere og lærere skal sørge for at det lærende fellesskapet søker forskningsbasert kunnskap og dagsaktuell teori. Skoleledelsen forventes å vise vei og bidra til at ønsket kunnskaper settes i fokus. Hvordan kunnskapen anvendes, har betydning for den kvaliteten som gis til elevene (St.meld. nr. 21 (2016-2017)).

---

## Konklusjon og drøfting

I oppsummering søkes det å belyse hovedpunkter for hvordan nasjonale myndigheter uttrykker sine forventninger til utviklingen av det profesjonelle fellesskap, og hvilke forventninger som settes til ledelse. Profesjonelle fellesskap skal være kjennetegn for hvordan aktører arbeider sammen, fra stat, fylke, kommune og til den enkelte skole og lærer.

Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) presiserer at det er skolen selv som skal ha den aktive rollen i eget forbedring- og utviklingsarbeidet, og at kvalitetsvurderingssystemer på hver enkelt skole er et verktøy inn i arbeidet. Staten skal legge til rette for at skoleeiere, skoleledere, rektorer får mulighet til å tilegne seg ny kunnskap og videreutvikle egen lederkompetanse. Skolene er forventet å eie kunnskapen om egen virksomhet, og videre ha strategier for hvordan løse egne utfordringer. Skolen forventes å ha strategier for hvordan etablerer og legge til rette for gode samarbeidsarenaer, for å øke egen kunnskap, kompetanse og evne til innovasjonsarbeid.

Det presiseres at rektor skal være en tydelige leder inn i skolens arbeid, en som angir retning for arbeidet og som er aktivt deltakende i skolens forbedrings- og implementeringsarbeid. Rektors jobb er omfattende og omfangsrik, og arbeidet med å utvikle skolens faglige og sosiale kompetanse anses for å være en av de viktigste oppgavene, for å sikre kvaliteten elevene møter i undervisningen. Rektor distribuerer sin ledelse og kvalitetssikrer hele tiden at alle er med. Både rektor og skoleledere skal legge til rette for at målene og arbeidet som er igangsatt blir gjennomført og vedlikeholdt.

Stortingsmeldingen forventer at det foregår kollektive prosesser blant lærere i skolen, som har som målsetting å øke læreres og skolers egen kunnskap og kompetanse om hva som gir elever økt mestring og læring. Det legges til grunn i meldingen at skoleeiere, rektor, skoleledere og lærere må forholde seg til forskningsbasert kunnskap i forbedringsarbeidet. Stortingsmeldingen synliggjør at kvaliteten i de profesjonelle fellesskap blir en indikator på i hvilken grad skoler mestrer arbeidet med å nå sine mål.

Stortingsmeldingen er et skoleomfattende styringsdokument der det er et tydelig fokus på skoleeier, rektor og skolelederens ledelse, samt hvordan ledelse av profesjonelle fellesskap skal fungere til elevenes beste.

Meldingen gir tydelige forventninger til forbedringer som er tenkt skal skje fra staten og ned til klasserommet. Stortingsmeldingen ansvarliggjør alle aktører som profesjonelle utøver i sine institusjoner, og det forventes at hver enkelt aktør skaffer seg nødvendig kunnskap og kompetanse for å kunne videreutvikle, forbedre og profesjonalisere egen praksis.

Det kommer i liten grad frem hvordan og på hvilken måte kommuner og skoler skal jobbe forskningsbasert, men staten gir ansvaret til skoleeier, rektor og skoleledere å løse dette.

Stortingsmeldingen synliggjør at utviklings- og forbedringsarbeidet i det profesjonelle fellesskapet i skolen må ledes, støttes, tilrettelegges og planlegges av rektor i samarbeid med skoleledere og lærere.

Jeg opplever at Stortingsmeldingen er et godt arbeidsdokument både for skoleeier, rektor og lærere i å forstå sitt eget oppdrag.

---

## Litteraturliste

- Aas, M. & Paulsen, J.M. (2017). *Å lede i fremtidens skole*. I: Aas, M. & Paulsen, J.M. (red.), *Ledelse i fremtidens skole*. Oslo: Fagbokforlaget
- Brandmo, C. & Aas, M. (2017). I: *Med skråblikk på ledelsesmodeller: «Instructional» og transformational» ledelse i norsk kontekst*. I: Aas, M. & Paulsen, J.M. (red.), *Ledelse i fremtiden skole*. Oslo: Fagbokforlaget
- Cohen, L., Manion, L & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. New York: Routledge
- DuFour, R. DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i profesjonelle læringsfellesskaber*. Fredrikshavn: Dafolo
- DuFour, R. & Marzano, R.J (2011). *Leaders og learning. How districts, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington: Solution Tree Press
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutvikling. De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Gilje, N & Grimen, H. (2002). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hjertø, K.B. (2017). I: *Rektor som teameier: Kapasitetsbygging gjennom teamarbeid*. I: Aas, M. & Paulsen, J.M. (red.), *Ledelse i fremtiden skole*. Oslo: Fagbokforlaget
- Hattie, J. (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Irgens, E.J. (2017). I: *Den norske veien til en da bedre skole*. I: Aas, M. & Paulsen, J.M. (red.), *Ledelse i fremtiden skole*. Oslo: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En Fornyelse i Kunnskapsløftet* (St.meld. nr. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 21 (2016–2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

- Leitwood, K. & Louis, K.S., 2012 (red.), *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Louis, K.S. & Wahlstrom, K. (2012). *Shared and instructional leadership*. I: Leitwood, K. & Louis, K.S. (red.), *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Lynggaard, K. (2006) Dokumentanalyse. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L.(red.) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Martinsen, Ø.L. (2015) (Red.) *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Møller, J. & Fuglestad, O.L. (Red.) (2006) *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- NOU: 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Pont, B., Nusche, B., & Moorman, H. (2008), *Improving School Leadership. Volum 2: Case Studies on System Leadership*. OECD, Paris. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/school/44375122.pdf>
- Pont, B., Nusche, B., & Moorman, H. (2011), *Improving School Leadership. Policy and Practice. Pointers for policy development*. OECD, Paris. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/school/49847132.pdf>
- Robinson, V. (2016). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademiske
- Saabye, M., (red.), (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Grunnskolen*. Bergen: John Grieg



---

**Vedlegg nr. 1: Kvantitativ telling (artikkel 1)**

*Telling av ord og begrep i Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017)*

<b>Søkeord</b>	<b>Antall forekomster,</b> henvisninger til litteraturliste er ikke med i tellingen
<b>Ansvarlighetsperspektivet</b>	
Lærer	598
Skolen	501
Rektor	95
Skoleleder	86
Forventninger	13
Skal	460
Ansvar	123
<b>Samarbeidsperspektivet</b>	
Profesjonsfellesskap	12
Profesjonelt samarbeid	8
Profesjonelle fellesskap	13
Lærende organisasjon	4
Samarbeid	200
Samhandling	13
<b>Læringsperspektivet</b>	
Forskning	90
Kunnskap	216
Kompetanse	451

## **Artikkel 2: Kollektiv kapasitet og samarbeid i profesjonelt fellesskap – et praksiseksempel**

---

## Ingress

Denne artikkelen tar utgangspunkt i et semi-strukturert intervju utført på en utvalgt skole i Innlandet. Gruppen av informanter består av rektor, assisterende leder og teamleder. Det søkes gjennom intervjuet og teori, å si noe om lederskap og de organisatoriske- og pedagogiske implikasjoner for et velfungerende profesjonelt lærende fellesskap. Kvaliteten på samarbeidet mellom lærere i skolen er gjennom mange studier påvist å være en sentral faktor når det gjelder elevenes læring (Robinson, 2007; Stoll & Louis, 2007; Senge, 1999; Hattie, 2009; Dufour & Marzano, 2011; Fullan & Quinn, 2017). Lærere øker egen undervisningskompetanse der det er en kultur for praksisdeling, refleksjoner og diskusjoner rundt egen og hverandres praksis. Læreres kollektive mestringstro viser seg å ha stor effekt på kvaliteten på elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009; Donohoo, 2017). (Stoll & Louis, 2012) peker på at godt lederskap i alle ledd har en positiv effekt på kvaliteten av arbeidet som gjøres, og synliggjøres på elevenes økte læringsutbytte.

I skole X er det koherens mellom den strukturelle organiseringen og målsettingene for samarbeidsarenaene. Skole X har en bevissthet om de forbedringer som er nødvendig, samtidig som de har en erkjennelse på at forbedringsarbeidet er en kontinuerlig prosess. Selv om det beskrives at ikke alle lærere hekter seg på samtidig, at ikke alle er helt i mål, jobbes det bevisst fra skoleledergruppa og team for å få alle med. Informantenes beskrivelse av skolen, synliggjør en strukturert organisering av skolens samarbeid, hvor det er satt målsettinger for de forskjellige møtearenaene. Skolen tar i bruk få metoder for å forske på egen undervisningspraksis, som kan være en medvirkende faktor til at skolen fremstår som å ha høy kollektiv kapasitet. Få og gode satsingsområder gir skolen tid til å dele og lære av hverandre hvor det gis tid til deling av undervisningspraksis i forbedringsarbeidet. Skolen er klar over at de har noe å gå på i forhold til å gå i dybden og forske på hverandres undervisningspraksis, for dernest å endre egen praksis. Skolen fremstår som en skole der det tas lederansvar i alle ledd (Stoll & Louis, 2012). Det kommer frem at ansatte opplever samarbeidsformene som gode. Intervjudeltakerne forteller at skolens dokument om «*Slik vil vi ha det på X skole*» er et godt bidrag inn å etablere en kollektiv plattform, der det tydeliggjøres forventinger til samarbeidet ut fra et sett med verdier og normer (Fullan, 2014; Fullan & Quinn, 2017) Alle aktørene i organisasjonene deltar hvert år i en evaluering, og uttrykker et eierskap til dokumentet.

## **Innledning**

I overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen skriver at; «skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Utdanningsdirektoratet, 2017, kap. 2.4).

For at lærere skal sette elever i stand til dette fordrer det at lærerne i like stor grad tilegner seg kunnskaper, kapasitet og ferdigheter for hvordan de selv kan skape varige og gode endringer i egen undervisningspraksis. For at lærere kan møtes i lærende fellesskap, må lærere og skolen også ha evnen til å se på egen praksis, reflektere og utvikle kompetanse og kunnskap om egen læring og læringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Som en konsekvens av et økende fokus på kvaliteten i skolen har det i de senere årene blitt rettet stor oppmerksomhet på lærerens betydning i å skape gode læringsmiljøer for eleven, hvor lærerens relasjonelle kvaliteter blir sett på som avgjørende for elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009; Fullan & Quinn, 2017).

## **Problemstilling**

Artikkelens hovedmålsetting er å få mer kunnskap om samarbeidet som skjer i skolen og hva lærere gjør for å øke egen og hverandres undervisningskompetanse. Det er videre et mål å kunne beskrive trekk og kjennetegn på gode samarbeidsformer og hva som fører til økt læring for den enkelte lærer. Skolens oppdrag er og vil alltid være å øke elevenes ferdigheter, kunnskaper og kompetanse. Et profesjonelt lærende fellesskap må ledes, og det er videre et mål å få en større forståelse for hvilke faktorer som synliggjøres i et godt lederskap på alle nivå i en skole.

På bakgrunn av disse målsettingene har følgende problemstilling blitt valgt:

Hvordan bygges kollektiv kapasitet gjennom profesjonelle lærende fellesskap?

Innenfor rammen av denne artikkelen vil det være sentralt å beskrive hva profesjonelle lærende fellesskap er, og hva som legges til grunn for et godt samarbeid i skolen. Videre vil det være nødvendig å synliggjøre kjennetegn på ledelse av en skole som jobber lærende og i fellesskap.

Gjennom analyse av intervjudata vil det komme beskrivelser fra skole X, på hvilken praksis som legges til grunn for samarbeidet.

Gjennom en kombinasjon av funn i datamaterialet fra intervjuet, forskning og teori, er målet å få økt kunnskap om hvilke faktorer som synes å virke fremmende eller hemmende på det profesjonelle lærende fellesskapet (Fullan & Quinn, 2017).

Videre i artikkelen gis det en kort og sammenfattet oversikt over forskning og teori om det profesjonelle læringsfellesskapet, og om samarbeid som fremmer økt læringsutbytte for eleven. Metoddelen setter søkelys på valg av fremgangsmåte. Videre presenteres funn fra intervjuet med fokus på ledelse og samarbeidet i skolen. I drøftingen trekkes funn fra intervjuet frem og sees i lys av forskning og teori. Til slutt, i oppsummeringen presenteres høydepunkter fra drøftingen.

Vedlegg til artikkelen er intervjuguide og brev om samtykkeerklæring for intervjuet.

## Forskning

TALIS (2013) står for *Teaching and Learning International Survey* og er en internasjonal undersøkelse om undervisning og læring (St.meld. nr. 21. (2016-2017), s. 28). Den viser at relativt mange lærere i norsk skole arbeider sammen i felles prosjekter på trinn og på tvers av trinn hvor det diskuteres elevers læring og utvikling. Samtidig kommer det frem at lærere i liten grad samarbeider om egen og hverandres undervisningspraksis, og at det i for liten grad legges til rette for at samarbeidet fører til varige endringer (St.meld. nr. 21. (2016-2017)). Det profesjonelle lærende fellesskapet kjennetegnes ved lærere og skoleledelse med høy kollektiv kapasitet som setter ord på egen kunnskap og praksis. I det lærende samarbeidet begrunner lærere sin praksis ut fra erfaringer og forskning (Robinson, 2016).

I en artikkel av Stoll & Kools (2017), presenteres en modell som viser de kollektive dimensjoner i et profesjonelt lærende fellesskap (oversatt fra Stoll & Kools, 2017, s. 6):

- Utvikle og dele felles visjon om elevers læring og hvordan elever lærer
- Kontinuerlige tilrettelegge og støtte lærere i deres eget læringsarbeid
- Legge til rette for å fremme læring i team og i et lærende fellesskapet
- Etablere en kultur som er undersøkende, forskende og nyskapende
- Ha systemer for å samle inn, dele kunnskaper og læringsopplevelser
- Modellere og utvikle et lærende lederskap

En skole som arbeider etter denne modellen, kjennetegnes som en skole med kollektiv kapasitet og gode forutsetninger for å holde seg faglig oppdatert og ha god kompetanse for hva som skal til i praksis. Læringen beskrives som kjernen av det daglige lærende lederskapet og skoleleder veileder og følger aktivt opp kollegaer for å sikre bærekraft i organisasjonen (Stoll & Kools, 2017). Funn fra forskning peker på at kollektivt orienterte skoler presterer bedre enn motsatsen (Leithwood & Louis, 2012; Hjertø, 2017).

TALIS (2013) viser til at skoleledelsen har et forbedringspotensial i å være systematiske og målrettede i sin pedagogisk ledelse (St.meld. nr. 21. (2016-2017), s. 30). Hvordan en skole leder sitt utviklingsarbeid og hvordan det legges til rette for samarbeid i lærende fellesskap, er en viktig indikator på kvaliteten av elevenes læringsutbytte (Aas, Ballangrud & Paulsen, 2017; Leithwood & Louis, 2012). Robinson (2016) presenterer resultater fra et forskningsstudie og som viser hva som gir effekt i en elevsentrert ledelse. Faktoren som gir størst effekt er kvaliteten på hvordan læreres læring og utvikling ledes.

---

Nest største effektstørrelse er skoler som setter tydelig mål for elevens læring (Robinson, 2016, s. 20). Skoleledelsen sørger for nødvendige ressurser tilstede, de samarbeider med lærerne om målene, planlegger, koordinerer og følger med på hvordan målene oppnås (Robinson, 2016).

Den overordnede strategien i Kultur for læring satsingen som er iverksatt av Fylkesmannen i Hedmark, er å bygge kapasitet og kollektiv kompetanse på alle nivåene i utdanningssystemet (Fullan, 2014). Målsettingen for satsingen er *å forbedre elevenes grunnleggende skolefaglige ferdigheter og samtidig gi de ferdigheter som forbereder dem på morgendagens samfunn* (Nordahl, Egelund, Nordahl & Sunnevåg, 2017, s. 10). Kultur for læring satsingen legger til rette for en arbeidsform der lærere, skoleledere og skoleeiere øker egen kompetanse gjennom en kollektiv samordnet kompetanseutvikling. I denne satsingen legges en forventning om at lærere skal endre egen undervisningspraksis med utgangspunkt i det de vet virker, ut fra analyser av data tilgjengelig og erfaringer støttet av teori og forskning (Nordahl et al., 2017). Fylkesmannens satsing synliggjør en klar strategi og gir et tydelig budskap om at endringene er mulig om alle samarbeider, på tvers av alle nivå i skolesystemet (Fullan, 2014). Leithwood og Louis (2012) sammenfatter i sin forskning at kollektivt lederskap i større grad en individuelt lederskap, påvirker elevenes læringsutbytte. Kultur for læring satsingen bidrog med kompetansepakker deltakerskolene jobbet med, hvor deler av arbeidet i pakkene var å sette seg inn i teori og forskning. En av kompetansepakkene handlet om å implementere Pedagogisk analysemodell som verktøy inn i skolens forbedringsarbeid (Nordahl et al., 2017).

## **Teoretisk grunnlag**

Den historiske utviklingen av det profesjonelle lærende fellesskap flytter lærerens samarbeidet rundt eleven fra lærernes individuelle planlegging, til samarbeid med andre lærere om elevenes læring og utvikling. Samarbeidet baserer seg på gjensidig avhengighet, felles ansvar og personlig ansvarlighet (Hjertø, 2017). I denne deles søkes det å gi en beskrivelse av hva profesjonelle fellesskap er og hvilke forventninger som legges til medlemmene av et slik fellesskap.

### **Det profesjonelle lærende fellesskapet**

Stoll og Louis (2007) beskriver profesjonelle lærende fellesskap som en gruppe mennesker som kontinuerlig deler og kritisk reflekterer over egen praksis. Dette gjør de på en samarbeidende, inkluderende og læringsorientert måte. Lærere samarbeider i en felles kultur som er basert på kunnskap fra data, teori og forskning på hva som virker (Stoll & Louis, 2007; Leithwood & Louis, 2012). Forståelsen av et profesjonelt lærende fellesskap beskrives av Fullan & Quinn (2017) ved lærere som befinner seg i kontinuerlige prosesser, som skaper og omskaper mening i eget hode, og i egen kultur. Samarbeidet settes i sentrum og er den faktoren som legges til grunn for virksomhetens fremdrift. Lærere er i en prosess av livslang læring (Senge, 1999). Dufour, Dufour, Eaker & Many, (2016) snakker om samarbeidet som en systematisk prosess der læreres samarbeid har som mål å forbedre undervisningspraksisen. Det profesjonelle lærende fellesskapet kjennetegnes som handlingsorientert der *samarbeidet er en middel til å nå et mål, og ikke målet i seg selv* (s. 19). Å lære sammen er essensen i et lærende fellesskap (Dufour et al., 2016).

### **Samarbeid**

Å utvikle samarbeidskulturer handler om utviklingen av de menneskene man har i skolen til enhver tid. Forskjellige samarbeidsarenaer setter lærernes læring i system, alle involveres og både individets og gruppens læring prioriteres gjennom refleksjon over egen praksis (Dufour et al., 2016). Viktig forutsetning for et slikt samarbeid er stor grad av tillit og trygghet i lærerkollegiet, og at det gis rom for prøving og feiling (Senge, 1999; Robinson, 2016; Hjertø, 2017).



---

Senge (1999) la til grunn de fem disiplinene (personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, teamlæring og systemtenkning) som suksessfaktorer for samarbeidet i lærende organisasjoner. Det er avgjørende i en skole at de fem disiplinene utvikles parallelt, da delene henger sammen og helheten blir større enn summen av de enkelte delene (ibid).

I motsetning til Senge (1999) synliggjør Fullan & Quinn (2017, s. 37) i sin modell at kjernen i rammeverket er «*lederskap for sammenheng*» (s. 35). Lederskapet kommer til syne i alle ulike ledernivåer fra skoleledelse til lærer, som samlet skal tilrettelegge for å støtte oppunder elevers utvikling og læring (Filstad, 2017; Fullan & Quinn 2017).

Fullan & Quinn (2017) sin modell *Rammeverket for koherens*, visualiserer fem komponenter som er avhengig av hverandre i et profesjonelt lærende fellesskap (s. 37). Koherens beskrives i hvilken grad lærerens mentale modeller individuelt og i fellesskap samsvarer med lærerens dype forståelse for formålet og arbeidets egenart (Fullan & Quinn, 2017). Senge (1999) snakker om behovet for at medlemmene i en organisasjon deler normer og verdier. Fullan og Quinn (2017) presiserer at det må utvikles en samarbeidskultur som tydeliggjør relasjonen mellom lagarbeid og individet. Samarbeidet står sterkt for at organisasjonen skal kunne nå sine mål (Senge, 1999; Louis, 2015; Fullan & Quinn, 2017). Arbeidet mot en dypere forståelse for formålet i skolen, forutsetter en riktig blanding av støtte og trykk, hvor trykk er det *som skaper fremdrift innenfor støttende og målrettede kulturer* (s. 23). Lederskapet i alle ledd visualiseres i større grad i denne modellen, enn hos Senge (1999) og Robinson (2016).

Kjernen i lærende organisasjoner ligger ifølge Senge (1999) i en endring av tankesettet til medlemmene. Driverne i Fullan & Quinn (2017) sin modell kjennetegnes som prosesser der målsettingen enten er å forsterke god praksis, eller bevise og /eller motbevise hypoteser skolen arbeider med. I hvilken grad lærere evner å utvikle sine ferdigheter og kompetanser rettet inn mot egen undervisningspraksis, gir seg utslag i elevens læringsutbytte (Hattie, 2009).

### **Kollektiv mestringstro**

Kollektiv mestringstro er gruppens tro på egen og hverandres samlede mestringsevne til å utvikle og forbedre egen praksis (Donohoo, 2017). I Hattie (2018) sin metaanalyse har læreres kollektive mestringstro størst effekt på elevenes læring. Kompetanseheving hos den enkelte lærer alene fører ikke nødvendigvis til positive endringer i lærernes undervisningspraksis, men er noe som må forankres i organisasjonen og utvikles i fellesskap.

Ifølge Donohoo (2017) bør det å gi næring og støtte til utviklingen av den kollektive mestringstro, være det viktigste prioriteringsområdet for en skole og et skoledistrikt. Læreres tro på at deres evne til å kunne nå alle elever uavhengig av forutsetninger, gir resultater i den enkelte elevs mestringstro og deretter egen læringsutvikling (Donohoo, 2017) Gjennom å jobbe i et støttende lærende fellesskap vil sjansen for at lærer opplever mestring være stor.

## **Team**

Dagens skoler organiserer seg ofte i faggrupper og team på trinn og tvers av trinn, og som preger samarbeidsformen i det daglige arbeidet. Teamene kan være faggrupper ut fra spesifikke fag, trinnteam og team som består av flere trinn, der noen team og grupper er konsistente gjennom året mens andre oppstår i en gitt periode (Hjertø, 2017). Hjertø (2017, s. 214) har definert team på følgende måte: *Et team er en relativt autonom arbeidsgruppe på minst tre personer som arbeider gjensidig avhengig av hverandre over tid, og hvor medlemmenes relasjoner er arbeidsgruppens grunnleggende bestanddel. Arbeidsgruppens medlemmer er felles eksternt ansvarlig overfor teameier for å innfri de resultatmål som er fastsatt i teamets mandat.*

Det vil alltid ligge et internt individuelt ansvar for teamets resultater, og relasjonene mellom teammedlemmene blir en viktig bestanddel (Hjertø, 2017). Velfungerende team snakke og lytter til hverandre, legger egne synspunkter til side, er mottakelig for andres tanker og som har medlemmer som er utforskende og reflekterende i dialogen (Senge, 1999; Stoll & Louis, 2007; Robinson, 2016; Hjertø, 2017). Medlemmene i gruppa tar til seg andres meninger, overbevisninger og virkelighetsforståelser, og åpner opp for at den enkeltes mentale modeller endres (Senge, 1999). Hjertø (2017) beskriver effektive team som produktive hvor de innfrir i stor grad de prestasjonsresultater de har satt for sine elever. De evner å etablere trygghet i gruppen, motivasjon for arbeidet og en mestringstro på det arbeidet som gjøres. Teamet klarer å rydde vekk administrative avklaringer, de bruker tiden til faglige diskusjoner, erfaringsdeling og veiledning, og opptrer støttende i hverandres pedagogiske arbeid (Hjertø, 2017).

---

## Ledelse

En skoleledelse som løfter og støtter hver enkelt lærer i sin utvikling og legger til rette for gode samarbeidsarenaer, har større sjanse for å etablere en kollektiv mestringstro (Leithwood & Louis, 2012; Donohoo, 2017).

Fullan & Quinn (2017) beskriver at skolen må ha en intern kapasitet der skoleledelsen har en vekstkultur som evner å bygge andre menneskers kapasitet, og som modellerer dette i fellesskapet. Kapasitetsbygging handler om de *ferdighetene, den kompetansen og de kunnskapene enkeltindivider og grupper trenger for å oppnå målene de arbeider mot, på en effektiv måte* (Fullan & Quinn, 2017, s. 27). God ledelse setter tydelig retning, utvikler mennesker, redesigner organisasjonen, og forbedrer kvaliteten på oppfølgingsarbeid i møte med den enkelte og med organisasjonen (Leithwood & Louis, 2012). Fullan og Quinn (2017) beskriver skolelederens og læreres endringsledelse som en prosess, og gir en visuell fremstilling med to gullfiskboller der hver enkelt lærer, i egen utviklingsprosess, *må gjøre hoppet fra det kjente til det ukjente* (s. 49). Effektive endringsledere bidrar til å tydeliggjøre formålet med hoppet. Skoleledere støtter de lærere som hopper tidlig, og har en kollektiv delingskultur på erfaringene som er opplevd (Fullan & Quinn, 2017). Sammen med lærere etablerer skoleleder en samarbeidskultur der endringer og praksisutprøvinger deles og modelleres for andre lærere, og som bidrar til å støtte andre i å gjøre hoppet. Skoleledere som *braker den nye endringsdynamikken for å bevege organisasjonen fremover* er en god leder (Fullan & Quinn, 2017 s. 50). Forutsetninger ifølge Leithwood og Louis (2012) er at kollegiet stoler på hverandre og at skoleledelsen gir alle støtte, både til de tidlige og de senere hopperne.

## Lærende møter

Skolen har behov for både møter som organiserer og avklarer praktiske ting i hverdagen, og møter som har fokus på forbedringer av undervisningspraksis og elevenes læringsutbytte (Irgens, 2010). Irgens (2010) fremstiller modellen *Utviklingshjulet* som skiller mellom drift og innhold (s. 36). Roald (2012) presenterer noen vesentlige forutsetninger for at møtene skal være gode og lærende. Effektive og lærende møter er hvor medlemmene er bevisst formålet med møtene og som etterstreber å holde det fokuset som er satt. Deltakere inn i møtet skal være forberedt og leverer medskapende innspill. Det ventes med motforestillinger i første runde, og skolelederens og læreres oppgave er å stille spørsmål i stedet for å informere (Roald, 2012).

Det tilrettelegges for gode og kvalitative arbeidsprosesser ved hjelp av enkle verktøy for møteledelse som lærere kan ta i bruk, og som bidrar til struktureringen av møtet. Dette kan være vurderingsverktøy og analysemodeller og hvordan samarbeidet skal skje og hvordan de lærende prosesser kan drives fremover (Roald, 2012).

I Kultur for læring satsingen i Hedmark er alle skolene blitt introdusert for Pedagogisk analysemodell som et verktøy inn i skolens forbedringsarbeid (Nordahl, 2012). Lærere øver med pedagogisk analysemodell i å bruke god tid i undersøkelsesfasen, for så å gjøre prioriteringer på tiltak basert på teori, data og forskning (Nordahl, 2012; Roald, 2012). I de lærende møtene er det avgjørende å komme i dybden av det man arbeider med, for at arbeidet skal være utviklende og ha varig effekt (Senge, 1999; Roald, 2012). I hvilken grad lærere har evne til å bruke egne erfaringer opp mot data, teori og forskning gir seg utslag i kvaliteten på tiltakene som iverksettes (Nordahl, 2012).

Hvordan skoler velger å jobbe forskende med egen undervisningspraksis er forskjellig. Noen metoder kan være å filme egen/andres undervisning, og sammen reflektere over det man ser, og vurdere virkningen av det som skjer. Det å forske på egen undervisningspraksis, uansett om det er teamoppdrag eller filming har ingen effekt om det ikke foreligger en praksisendring. Metodene i seg selv er ikke målet, men i hvilken grad lærere har muligheten til å bruke tid til egenrefleksjon og refleksjon sammen med andre lærere rundt egen og hverandres praksis (Dufour, et al., 2016).

---

## Metode

Studiets valg av metode er analyse av kvalitative data fra et semi-strukturert gruppeintervju. Kvalitativ metode bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelige erfaringer (fenomenologi). Målet er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte selv. Dette gjøres ved å innhente informasjon, og gå i dybden av et gitt fenomen (Gilje & Grimen, 2002).

## Validitet og Reliabilitet

Validitet handler om grunnlaget for tolkningen av data og i hvilken grad den er gyldig for studiet og hvor godt man klarer å måle det man her til hensikt å gjøre. Metoden semi-strukturert gruppeintervju er en kvalitativ metode gjennomført med det formål om å skape en større innsikt i deler av resultatene i Kultur for læring (Brinkmann & Tanggaard, 2015; Kvale, 2008). Det kvalitative intervjuet kan sies å ha en stor gyldighet, ved at spørsmålene som stilles er en forlengelse av den kvantitative undersøkelsen i Kultur for læring, der alle informantene har deltatt. Fenomenet som undersøkes tar utgangspunkt i spesifikke tema fra Kultur for læring undersøkelsen.

Reliabiliteten av data fra det semi-strukturerte intervjuet handler om hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides (Befring, 2016). Informantene har deltatt i Kultur for læring undersøkelsen og vil kjenne igjen deler av spørsmålene som stilles i intervjuet. Reliabiliteten i det studiet økes ved at intervjuet blir tatt opp på lydfil og transkribert med nøyaktig verbal gjengivelse. For å se til at atferd også skal kunne forsterke påliteligheten skrives det inn pauser, hodebevegelser som nikking og risting, og uttrykk som viser enighet eller uenighet (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Om det i et utsagn i intervjuet legges inn en beskrivende atferd - at alle nikker, eller en verbal forsterkning - at de alle sier «hmm», kan en anta at det er stor enighet om gjeldende utsagn fra en av informantene (Brinkmann & Tanggaard, 2015). De tre informantene markeres i transkriberingen slik at det i dataanalysen kan komme frem hvem som har sagt hva. Sammen med bevissthet om de etiske problemstillinger kan en således si at intervjuet viser til en økt grad av validitet og reliabilitet (Kvale, 2008).

Intervjuguiden beskriver bakgrunnen for analysen av dataene i intervjuet og vil på den måten være faktorer som styrker både gyldighet og pålitelighet. Lesere kan i etterkant kritisk gå gjennom og vurdere grunnlaget for betraktninger og tolkningene som er gjort.

Validitet og reliabilitet kan aldri realiseres fullstendig, men vil alltid handle om grader av oppnåelse og om å redusere truslene for gyldighet og pålitelighet (Kvale, 2008).

Intervjuet tar utgangspunkt i noen utvalgte spørsmål fra Fylkesmannen i Hedmark (nå Innlandet) sin satsing i samarbeid med Høgskolen i Innlandet; *Kultur for læring* (2016-2020). Målsettingen med dette forpliktende samarbeid er å heve kvaliteten på barn og unges oppvekst, slik at gjennomstrømmingen av ungdom i videregående øker og vi klarer å løfte kunnskaps- og utdanningsnivået i Innlandet (Nordahl et al., 2017). Det semi-strukturerte intervjuet søker informasjon, et rikere og fyldigere bilde på hvordan det profesjonelle lærende fellesskapet oppfattes og praktiserer.

### **Forskningsdesign**

Designet tar utgangspunkt i en kvantitativ komponent, som spørsmålene i intervjuet formes ut i fra. I dette studiet gjennomføres et semi-strukturert intervju, som har som formålet å gjøre en næranalyse av personer og en gruppe (Befring, 2016). Spørsmålene er i hovedsak tematisert med hva - spørsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Spørsmålene til intervjuet tar utgangspunkt i et utvalg av spørsmålene som er stilt lærer og skoleleder i Kultur for læring undersøkelsen 2018. Områdene det er satt fokus på er *Samarbeid om undervisningen*, *Samarbeid om eleven*, *Pedagogisk samarbeid* og *Observasjon og veiledning*. Det primære fokuset for datainnsamlingen er å gi et rikere bilde på hva som ligger bak spørsmålene, og intervjuguiden fungerer som mindre styrende for intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Disse spørsmålene er delt opp igjen intervjuguiden på følgende måte; a) Praktisk og pedagogisk samarbeid, b) Samarbeid om undervisning, c) Oppfølging og d) Medbestemmelse.

Analyse av kvalitative data som er transkribert består i å bearbeide tekst. Dataanalysen er gjennomført innenfor forutbestemte kategorier basert på problemstillingen og som representerer sentrale temaer i intervjuguiden (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

---

## Vitenskapelig teoretisk grunnlag

Fenomenologisk forskning er basert en oppfatning av at vår kunnskap om verden er forankret i erfaringer, der forskerens oppgave er å beskrive, forstå, tolke og forklare disse erfaringene (Cohen et al., 2018). Fenomenologi er valgt som vitenskapelig forankring for denne oppgaven fordi det er et mål å *forstå* informantene i skolen sine erfaringer når det gjelder det profesjonelle lærende felleskapet (Cohen et al., 2018).

Hermeneutikk handler om fortolkning. Hermeneutikk i ulike kvalitative studier har også sine særegne forskningsetiske utfordringer. Begrepene dobbel og trippel hermeneutikk er utviklet ut fra tanken om at mennesker fortolker sin virkelighet, og at samfunnsviterens utfordring er å fortolke denne allerede fortolkede virkeligheten (Gilje & Grimen, 2002). Dette studiet forklares ut fra den hermeneutiske sirkel, da dette studiet er å forstå som en sirkulær prosess. Forut-forståelsen her er resultater som ligger til grunn i Kultur for læring undersøkelsen, teori og forskning om temaet, samt forskerens og informantenes egne erfaringer (ibid). Intervjuets interaktive prosess søker å utvide denne forståelsen og innsikt. Denne søken etter innsikt kan da åpne opp og gi muligheter for en mer fordypet helhetsforståelse (Befring, 2016).

## Utvalg og metode for datainnsamling

En kan si at det foreligger en strategisk utvelgelse når forskeren bestemmer seg for hvilken målgruppe som må delta og aktuelle personer, for at hun/han skal få samlet nødvendige data (Halkier, 2015). Som metode for datainnsamlingen er det valgt å gjennomføre studie basert på et semi-strukturert gruppeintervju med to lærere og en skoleleder (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Informantene er å anse som et strategisk utvalg da de vil kunne bidra til å gi en utvidet forståelse av svarene gitt i undersøkelsen, og fra det vurderes som godt egnet til å belyse problemstillingen. Et gruppeintervju gjør det kostnadseffektivt og tidsbesparende. Intervjuet har som formål å belyse informantenes egne erfaringer og oppfatninger (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Informantene kan gi ulike forklaringer og ha ulike meninger og oppfatninger rundt spørsmålene, som i sin tur kan bidra til et mer komplett og bredere spekter av svar enn personlige intervjuer (Cohen et al., 2018). Under intervjuet vil forskeren kunne oppdage om informantene har forskjellige oppfattelser, forståelse av spørsmålene, samt få et bilde på hvordan de opptrer i relasjon til hverandre (Cohen et al., 2018). En ulempe kan være om de ikke sier hva de egentlig tenker og/eller mener.

Intervjuguiden fungerer som en rettesnor men inneholder planlagte temaer og spørsmål, med rom for oppfølgingsspørsmål. Det gis muligheter for informantene til å komme med utfyllende tanker og betraktninger. Intervjusitasjonen kjennetegnes ved at det skjer en dialog mellom de involverte. Forskeren får mulighet til å omformulere spørsmål, stille oppfølgingsspørsmål som i utgangspunktet ikke står i intervjuguiden, samt bevege seg frem og tilbake i intervjuguiden. Et slikt gruppeintervju kalles et semi-strukturert intervju (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

### **Transkribering av data**

Transkripsjon av data betyr å sette innsamlet data i et format som egner seg til analyse (Cohen et al., 2018). Intervjuene tas opp på lydfil og den som gjennomfører intervjuet, gjennomføre også transkriberingen (Kvale, 2008) Alle informanter er beskrevet ut fra den rolle de har i skolen som skoleleder, assisterende leder og teamleder. Det er registrert ulike handlinger som nøling, pauser, endringer i stemmeleiet, nonverbal aktivitet, kroppsspråk, om informanter snakker i munnen på hverandre (Cohen et al., 2018).

### **Etiske betraktninger**

Kvalitative undersøkelser velges for å undersøke et fenomen, en hendelse, eller en påstand (Gilje & Grimen, 2002). Alle informantene er forespurt om å delta, de har samtykket skriftlig og er orientert om at de når som helst kan trekke seg. Deltagerne i intervjuet har fått intervjuguiden til gjennomlesing i forkant. I kvalitative intervjuer er det viktig å ivareta integriteten til de personene som intervjues både under selve intervjuet og i etterkant, når resultatene skal presenteres og fortolkes. Gjenkjennelige detaljer anonymiserer gjenkjennelige detaljer, og sensitive opplysninger behandles med varsomhet. All informasjon behandles konfidensielt. Informantene skal være informert om hva det er de deltar på og hensikten med det som undersøkes. Forsker sørger for at slik informasjon gis i god tid i forkant av intervjuet. Det vil være naturlig å ha en runde før intervjuet starter, der forskeren forteller om den informasjon som er gitt ut i forkant, for å kvalitetssikre at informantene vet hva de deltar på, for å hekte de på og for å eventuelt rydde opp i uklarheter (Kvale, 2008).

I intervjuundersøkelser som omhandler sensitive temaer, er det ofte nødvendig å innhente et skriftlig samtykke (Kvale, 2008).



---

## Presentasjon av resultater

Skole X er en 1. til 10. skole i Innlandet med 302 elever, og intervjuet består av tre deltakere som er rektor, assisterende leder og teamleder for 1. til 4. trinn. Informantene er ment å utdype spørsmålene stilt i Kultur for læring, der det søkes å få en dypere forståelse av hvordan denne skolen beskriver og oppfatter egen samarbeidskultur.

### Organisasjon og ledelse

Skolen ledergruppe består av rektor, assisterende skoleleder, spesialpedagogisk rådgiver og fagleder for ungdomstrinnet. Ledergruppa møtes en gang i uken eller oftere ved behov. Oppsummeringen fra ledergruppa tar skoleleder med videre til medbestemmelsesmøte med tillitsvalgt. Skolens plangruppe består av ledergruppa, fagleder, rådgiver, teamledere og tillitsvalgt, som møtes en gang i uken eller oftere ved behov. Skolen har et team for hvert trinn, og som har egne arbeidsrom. Hvert team/trinn har møtetidspunkter til samme tid i løpet av uka i forkant av skolestart og etter undervisningstid. Skolen har oversikt over alle møtetidspunkt til alle trinn, team, storsteam, fagmøter, plenumsmøter og andre møter som arrangeres i løpet av året. Skolen starter ikke undervisning før kl. 09:00 og flere av møtene foregår før undervisning. De har gjort et skille på tid til pedagogisk utviklingsarbeid og tid til informasjonsmøter.

To av plangruppermedlemmene deltar sammen med rektor i satsingen og oppfølgingen av Kultur for læring. Skolen har et storsteam for barneskolen og et for ungdomsskolen, som hver ledes av assisterende leder og fagleder. Faglærere som er ansvarlig for fagseksjoner i enkelte fag er ansvarlig for eget budsjett, faglig oppdatering, kunnskapsdeling med andre i fagseksjonen, samt lære opp nye lærere. Skolen har plenumssamlinger som gjennomføres av rektor, assisterende leder og/eller fagleder. Det kommer frem i intervjuet at skolen er fornøyd med hvordan skole har organisert seg på, og beskriver en skolekultur med kommunikasjon i alle ledd og der man er opptatt av at det skal arbeides kollektivt. Lærere fra ungdomsskolen har undervisning på barnetrinnet og motsatt, de jobber i fagseksjoner på tvers av trinn, og intervjugruppe forteller at dette oppleves som positivt. Samarbeidsmodellen til skole X evalueres hvert år ut fra målsettingen om hele tiden å bli bedre på samarbeid, forteller assisterende leder. Skolen ledelse gir tid til evalueringer, der rektor forteller at målet er at alles stemmer skal bli hørt, og at alle skal oppleve eierskap til det skolen arbeider med.

## **Pedagogiske samarbeid**

Skolen startet endringsarbeidet i forhold til egen samarbeidskulturen i 2015 da de deltok i satsingen *Ungdomstrinnet i utvikling*. Intervjugruppa forteller at de i kjølevannet av denne satsingen har hatt som målsetting å forbedre og tilrettelegge for samarbeid og utvikling av det pedagogiske, teoretiske og forskningsbaserte utviklingsarbeidet hos lærerne. Skolen evaluerer sine egne samarbeidsarenaer på våren hvert år, der alle får komme med innspill til forbedringer. Rektor sier at; *«lærerstemmen er viktig i denne evalueringen der de settes sammen, på varierte måter i evalueringsprosessen, hvor de evaluerer skriftlig, og sender til ledergruppa som i sin tur tar evalueringene inn i planlegging av neste skoleår»*. Det kommer frem i intervjuet at skolen viser til noen utfordringer rundt det pedagogiske samarbeide, basert blant annet på resultater fra Kultur for læring undersøkelsen. Dette handler blant annet om å *få alle med* i skolen utviklingsarbeid. Rektor forteller at *«det er viktig å ta hensyn til hver og en, men for at skolen skal utvikle seg må en bruke tid på de som vil være med»*.

Teamledere veileder, støtter og lærer opp lærere i eget team, både nye og gamle. Rektor og assisterende leder begrunner at motstand de opplever hos enkelte lærere kan handle om en utrygghet, at lærer ikke har nok informasjon, kunnskap eller ferdigheter på området. Intervjugruppa forteller at ledelsen bidrar med støtte og veiledning av teamledere og oppfølging av lærere som trenger det. Teamleder bruker mye tid på trinn og team, og bidrar med veiledning og støtte i det daglige arbeidet rundt elever og undervisning. Teamleder forteller at lærerne reflekterer over hverandres undervisningspraksis i større grad på team, der hvor de tilbringer mest tid.

Rektor beskriver at det viktig for ledelsen å ligge i forkant, være godt forberedt. *«På den måten kan jeg så noen frø»* sier rektor. Assisterende leder forteller om utfordringer i forhold informasjonsflyt som i varierende grad har innvirkning på det pedagogiske samarbeidet i skolen. Det kan være utfordrende å få ut riktig informasjon til riktig(e) person(er), og til riktig tid. Alle i intervjugruppa er fornøyd med hvor langt de er kommet i forhold til dette området, men erkjenner at de kan bli enda bedre. Rektor sier: *«Det å bygge stein på stein og endre en organisasjon for så å endre en kultur, det tar tid. Det å ha gode folk rundt seg er utrolig viktig»*. Rektor referer til et dokument som heter *«slik vil vi ha det på X skole»*, og som skolen evaluerer hvert år. Dokumentet *«slik vil vi ha det på X skole»* brukes i plenum og i team på begynnelsen av året, for å avklare samarbeid og forventninger til hverandre.

---

«Dette legger til rette for trygghet og åpenhet i det videre arbeidet i teamet», forteller teamleder. Videre beskrives verdien av å være positivt innstilt til det skolens utviklingsarbeid. Teamleder sier «lærere må bli bedre selv, for å gjøre skoledagen bedre for elevene». Det gis rom for å stille kritiske spørsmål, samtidig som det presiseres fra teamleder, at teamleders rolle er å holde fokus på oppdraget de er satt til å gjøre til enhver tid.

### **Samarbeid om undervisningen**

Skolen har i de to siste årene prioritert noen få satsingsområder der blant annet lærere har jobbet i team rundt egen og hverandres undervisningspraksis. Skoleledergruppa og plangruppa har gitt alle team det de kaller *Teamoppdrag*, ett hvert halvåret. Lærere har prøver ut et undervisningsopplegg i klasserommet, har samtaler og refleksjoner i etterkant, samt veileder hverandre på hva som utvikles og forbedres. Teamleder forteller at målet er å etablere en større bevissthet rundt egen praksis. Ifølge assisterende leder har teamoppdragene tatt utgangspunkt i resultater på det enkelte trinn. Teamoppdragene fastsettes i dialog med ledelsen. Rektor og teamleder trekker frem eksempel på et teamoppdrag som teamleder utførte på 7.trinn. Teamleder forteller om sine refleksjoner: «*Det å jobbe med praktisk matematikk burde ikke være noe som en gjør når resultatene er dårlige og motivasjonen for faget er lav, men at denne måten å jobbe på må være en naturlig del av undervisningen hele skoleåret*». Erfaringene fra dette arbeidet ble delt på trinn, team, i plangruppe og i plenum. Noen av erfaringene fra trinn og team deles i plenum, og intervjugruppa er enige i at undervisningspraksisen i større grad enn tidligere deles av og med flere kollegaer. Teamleder presiserer at målet med utviklingsarbeidet er at lærere klarer å plukke frem igjen fra skuffen det en kunne fra før, slik at trinnet eller teamet «*klarer å ta vare på det beste av det beste*» til enhver tid. Intervjugruppa beskriver en forventning til ledelsesgruppa og spesielt til rektor, at de alle er aktivt deltakende i å vise retning, tydeliggjøre satsingsområdene, og etterspørre fremdrift.

Rektor forteller at alle lærere på skolen har anledning til å påvirke omfang og innhold i skolens satsingsområde, ved at de deltar i evaluering på våren der de snakker om hva de ønsker eller har behov for å lære mer om. Plangruppe setter opp prioriteringslisten for samarbeidet i en fire-ukers plan, og ledergruppa en grovskisse for halve skoleåret. Teamledere tar med planen til eget team for får tilbakemeldinger på forslagene til satsingsområdene for perioden, for så å ta det opp igjen i plangruppa der de ferdigstilles.

## **Samarbeid om eleven**

Skolen viser til en praksis der lærere gis mulighet til å være forskende på egen undervisningspraksis gjennom teamoppdrag som tidligere beskrevet. Skolen bruker pedagogisk analysemodell i behandling av resultater for det enkelte trinn, rundt elevgruppen og enkeltelever, samt i forkant av teamoppdrag. Samarbeidet om eleven skjer stort sett på trinn-nivå og i forbindelse med den daglige planleggingen. Teamleder forteller at når lærere deler praksisfortellinger i team, skjer det i hovedsak for å dele erfaringer rundt undervisningsopplegg. Lærere på skolen følger skolens fireukers-plan og her er det også spesifisert en satsing i forhold til arbeid relatert til læringsmiljøet. Her samarbeides det tett rundt elev(er) og trinn, og lærere som har undervisning med enkeltelever eller med klasser deltar i dette arbeidet.

## **Observasjon og veiledning**

Ledelsens rolle i å involvere seg i teamenes valg av teamoppdrag er ifølge rektor for å hjelpe, støtte og bidra til å gjøre lærere, trinn og team bedre. Det er avklart i forkant hva som skal observeres, og trinnet følges opp i etterkant av observasjonen med oppfølgingsmøter. Assisterende skoleleder og fagleder gjennomfører observasjoner på trinn. De reflekterer sammen med lærerne på trinnet, deltar i utformingen av tiltak, oppfølgingsamtaler og evalueringer underveis. Skolens lærere har prøvd seg på filming i forbindelse med et oppdrag i kompetansepakke tilknyttet Kultur for læring. Skolen har ikke fortsatt med filming som metode etter at arbeidsoppgaven ble avsluttet, og har ikke gjort evalueringer om dette er en metode de aktivt vil bruke videre i utviklingsarbeidet. Rektor beskriver at hun «vandrer» mellom team når de arbeider med teamoppdrag. Det kommer frem i intervjuet at teamleder og lærerne på dette teamet synes det er fint at rektor deltar inn i møter. *«Det er en styrke at rektor er med inn i slike møter, da hun er med å forsterker de tankene og ideene som legges til grunn for arbeidet, som for eksempel i arbeidet med Kultur for læring»*, forteller teamleder. Rektor forteller at da har jeg muligheten til å stille noen spørsmål, være undrende. Og det å gå rundt å være undrende forteller jo meg hvor på en måte fokuset er.

---

## Drøfting

En forutsetning for velfungerende profesjonelle lærende fellesskap er deltakelse fra alle, en motivasjon for arbeidet og en vilje til innsats og utholdenhet i det lange løp (Fullan & Quinn, 2017).

### Organisasjon og ledelse

Det kommer tydelig frem at ledergruppa i samarbeid med plangruppa har tatt grep og utviklet skolen som organisasjon (Leithwood & Louis, 2012). Det er brukt tid på etablere gode møte- og samarbeidsarenaer samt fokus på en kollektiv kapasitet i hele organisasjonen (Fullan, 2014). Ledergruppa har vært opptatt av en tett dialog i hele endrings- og forbedringsprosessen med alle ansatte for å få dette til (Leithwood & Louis, 2012; Hjertø, 2017; Fullan & Quinn, 2017) Det presiseres i uttalelser fra rektor at endring av en kultur tar tid, og at man må ta ett skritt av gangen.

Lederskapet er godt synlig i skolens organisasjonsform og ut fra data fra intervjuet, opptrer de systematisk og målrettet. Ledergruppa i samarbeid med plangruppa setter tydelig retning for arbeidet. (Fullan & Quinn, 2017). Ledergruppa fremhever de lærere som er mest utviklingsorientert, bruker de som endringsagenter, samtidig som de trykker på og støtter de lærere trenger tid og hjelp i egen videreutvikling (Fullan & Quinn, 2017). Hjertø (2017) sier ved at de ansatte deler kunnskap og arbeider kollektivt, minsker faren for at en organisasjon jobber som løst koblete systemer. Skole X synliggjør at de har systemer der de i grupper og i fellesskap evaluere skolens organisasjonsstruktur og det pedagogiske arbeidet som er utført i løpet av året. Skolens dokument «slik vil vi ha det på X skole» er skolens synliggjøring av de felles normer og verdier som ligger til grunn for virksomheten, og dokumentet fungerer som en samarbeidskontrakt (Senge, 1999; Louis, 2015; Hjertø, 2017; Dufour et. al., 2016). Rektor setter tydelige felles forventninger og retningslinjer, og blant annet brukes dokumentet «slik vil vi ha det på X skole» til å etablere en felles forståelse og forventning til skolens oppdrag. Dokumentet tas frem ved flere anledninger i arbeidssammenheng, og skoleleder har dette dokumentet på agendaen ved hver skolestart på høsten for å hente opp igjen trådene og sette felles retning (Robinson, 2016; Fullan, 2014). Dufour et al. (2010) er tydelig på at løsningen ikke er et program, men at det er de felles prinsipper og retningslinjer som etterstrebes uten stans. Senge (1999) beskriver at en skole for alle er der felles visjoner knyttes til alle i organisasjonen.

Fire-ukers planer som utarbeides i samarbeid med lærer, plan- og ledergruppa vitner om en målrettet innsats og en bevissthet om å sikre felles fremdrift. Samarbeidet sikrer at det settes fokus på spesifikke og tidsbegrensede arbeidsmål, og i mindre grad på kun å ha samarbeid som mål i seg selv (Dufour et al., 2016). Skoleledergruppa i samarbeid med plangruppa viser til en innsats i arbeidet, for at utviklings og forbedringsarbeidet skal eies av alle (Hjertø, 2017; Fullan, 2014). Rektor distribuert ledelse gjennom ansvarliggjøring i læreres tildelte oppgaver i kraft av teamledere og faglærere. Ansvarliggjøringen legger til grunn en felles forventinger og retning for samarbeidet og utviklingsarbeidet på eget team og i det profesjonelle fellesskapet (Fullan & Quinn, 2017; Leithwood & Louis, 2012). Assisterende leder og fagleder har ansvar for følge opp sine team i deres utviklings- og forbedringsarbeid.

### **Skolens pedagogiske samarbeid**

Skoleleder er tydelig på at skolen må forbedre egen praksis i lys av fagfornyelsen. Informantene er tydelige på at de har forbedringspotensial i det pedagogiske samarbeidet, ved at de i enda større grad utfordre hverandres refleksjoner og utforskninger av egen undervisningspraksis. Skolen har lagt til rette for samarbeidsarenaer med målsetting om å styrke skolens arbeids- og utviklingspraksis (Fullan & Quinn, 2017; Roald 2012). Alle er forventet å delta, si sin mening, og til å være med å påvirke hvilken retning skolen skal ta. De deltar i samarbeid på trinn, trinn-team, fagmøter, innen spesifikke satsingsområder, stor-team og i fellessamlinger (Robinson, 2016). Flere team bruker dokumentet «slik vil vi ha det på X skole» når de snakker om hvordan de skal jobbe godt sammen og de viser en praksis der de søker en felles forståelse og enighet rundt eget oppdrag (Fullan, 2014). Det kommer fra at andre team fortsatt har en vei å gå. Samarbeidet har allerede lagt til rette for godt fungerende team og gode utviklingsprosesser. Skoleleder referer til at der det ikke fungerer godt kan være usikkerhet i gruppen, og at de har for lite faglig kompetanse. Trinn og team som har egenskapene til et lærende fellesskap består av medlemmer som arbeider sammen om alle de fem disiplinene (Senge, 1999). Om trinn og team ikke får til på egen hånd viser skoleledelsen på X skole at de har verktøy for å kunne gi støtte og (Fullan & Quinn, 2017).

Skoleledelsens fokus ser ut til å ha en positiv effekt på den kollektive effektiviteten i mange av teamene, og det skjer en ansvarliggjøring gjennom forventningene som legges til grunn i dokumentet for det videre arbeidet. (Fullan, 2014; Robinson, 2016; Louis, 2015).

---

Data fra intervjuet viser at informantene er bevisste på at det er en utfordring å få alle med, men at de samtidig viser en forståelse for at lærere er forskjellige. Rektor forteller at ledergruppa er tålmodige og har tillit til at alle etter hvert hekter seg på. Skoleledergruppa synes å være bevisst at den enkelte lærers tankesett tar tid å endre, og at alle er i en prosess av livslang læring (Senge, 1999). Rektor, assisterende leder og teamleder beskriver at skoleledergruppa er aktivt deltakende i å skape en vekstkultur der de fremmer læring og kompetanseutvikling i samarbeid med lærerne (Robinson, 2016; Dufour et. al., 2016; Fullan, 2014). Rektor beskriver hvor viktig det er å være godt forberedt og ligge i forkant, slik at hun i møte med team, presenteres nye tanker, teori og utviklings og satsingsområder. Hun holder seg faglig oppdatert og modellerer for sine ansatte gjennom å bidra med egen kunnskap inn i organisasjonen for å *så noen frø* og sette retning videre (Fullan, 2014).

Ut fra informasjon fra intervjuet tydeliggjøres en forståelse fra rektor og assisterende leder at det å bygge gode kollektive samarbeidskulturer der lærere skal lære av hverandre tar tid. «*Vi tar ett og ett skritt av gangen*», sier rektor. Læringskulturen styrkes gjennom ledelse i alle ledd, gjennom samarbeid mellom ledere og lærere (Filstad, 2017).

### **Samarbeid om undervisningen**

Skolen beskriver en praksis der lærere gir hverandre råd og veiledning på hva de har gjort i undervisning (Senge, 1999; Louis, 2015). Skolen viser kjennetegn på vekstkultur der lærere kollektivt bygger opp hverandres kapasitet, gjennom kunnskapsdeling av egne praksiserfaringer (Fullan & Quinn, 2017; Hjertø, 2017). Dette kommer tydelig frem i felles teamoppdrag bruk av pedagogisk analysemodell og filming av undervisningspraksis, at lærere deler undervisningspraksis og modellerer for hverandre (Fullan & Quinn, 2017; Stoll & Kools, 2017). Filstad (2017) beskriver at å legge til rette for refleksjoner av egen praksis på trinn, grupper eller på team, øker muligheter for en kvalitativ kunnskapsdeling og at læring skjer. Et slikt samarbeid vil være med på å utvikle mennesker (Leithwood & Louis, 2012).

Det å møte forberedt til møtet er en viktig faktor for at møtet skal oppleves som lærende og nyttig for alle (Roald, 2012). Data fra informantene viser til at skolen har klart å rydde opp i møtenes innhold, ved å dele eksempelvis drift og utvikling (Irgens, 2017). Det kommer frem at det både på trinn, team, storteam gis oppdrag som i hovedsak er initiert og styrt gjennom en fireukers plan. Denne systematikken kan hjelpe medlemmene i samarbeidsmøtene i å rette fokus på det saken gjelder (Roald, 2012)

Ut fra satsingsområder som settes hvert år forteller rektor at august og september handler om trygghet og trivsel. Lærere på trinn og i team gis et felles fokus og en felles retning (Fullan, 2014). Skolens fire-ukers plan for utviklingsarbeid tar utgangspunkt i en halvårsplan. Planen går runden om plangruppa, ledergruppa, team, tilbake til plangruppa og før ledergruppa sender den ut. Skoleledergruppa synliggjør en strategi som involverer alle. Det legges til grunn en kollektiv ansvarskultur der alle samarbeider om det virksomheten har behov for å sette fokus på (Fullan & Quinn, 2017; Dufour et. al., 2016; Hjertø, 2017; St.meld. nr. 21 (2016-2017)). Rektor sørger for en intelligent ansvarliggjøring gjennom ved å iverksette teamoppdrag og filming i klasserommet med forventning om etterarbeid og oppfølging. Dette bidrar til å øke både den individuelle og den kollektive kapasiteten (Fullan, 2014). Slik sett kan en si at det på X skole er på god vei og har et godt fokus på læring, kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling på alle nivå (Filstad, 2017).

### **Samarbeid om eleven**

Dufour et. al. (2016) beskriver essensen i et lærende fellesskap der det er engasjement om hver enkelt elevs læring. Ut fra data i dette studiet skjer samarbeidet om elevene i mindre grad på tvers at trinn. Skolen har mange elever og intervjugruppe beskriver det som umulig å skulle samarbeid med alle trinn og alle elever. Læreren bruker i hovedsak mest tid til samarbeid rundt egen klasse og de elevene som er på trinnet. Lærere på trinnet er tette på hverandre og de uformelle samtalene er lettere å få til i naturlige settinger i løpet av skoledagen. Lærerne sitter skulder ved skulder på arbeidsrommet og det er lettere å rydde tid til den enkelte elev.

Skolen bruker pedagogisk analysemodell i arbeidet med enkeltelever (Nordahl, 2012). Data fra intervjuet viser at det er variasjoner i hvordan og hvor ofte det analysemodellen brukes på de forskjellige team og trinn. Noen trinn eller team viser en høyere kollektiv kapasitet på dette området enn andre trinn og team (Postholm et al., 2013; Fullan & Quinn, 2017, s. 49).

Velfungerende team viser at de i større grad innehar en kultur som er undersøkende, forskende og nyskapende (Stoll & Kools, 2017). Skoleleder bruker disse lærerne, trinn og team som rollemodeller inn i skolen utviklingsarbeid. God praksis vises frem og lærere opptrer som gode modeller for andre lærere. Samtidig viser skoleledergruppa at de følger opp de enkelte lærere, trinn eller team som trenger ekstra støtte og veiledning (Hjertø, 2017; St.meld. nr. 21 (2016-2017)).



Skolen viser til at de arbeider for å forbedre egen undervisning og kompetanse med målsetting om å øke elevens læringsutbytte, ved godt lederskap og modellering (Leithwood & Louis, 2012; Fullan & Quinn, 2017). Skolen bygger stein på stein og tydeliggjør i intervjuet at de har en retning på arbeidet. De legger til rette for at den kollektiv mestringstro styrkes, gjennom sin involvering og sitt samarbeid på de forskjellige arenaene (Donohoo, 2017). Lærerne tas med i planleggingen av skolen utviklingsarbeid og den enkelte stemme oppfattes som viktig for skoleledergruppa (Donohoo, 2017).

### **Observasjon og veiledning**

Skolen har gjort noen gode erfaringer med hvordan de kan forske på egen praksis gjennom teamoppdrag. Dette har skolen arbeidet kontinuerlig med i to år, eierskapet oppleves som stort og noe de ønsker fortsette å videreutvikle. Skoleledere kommer tett på praksis og opptrer som veiledere inn i etterarbeidet. Ledergruppa vil etter hvert sitte med god informasjon om hva som skjer på de forskjellige trinn. Forutsetningen her for gode og utviklende møter er at trinnet opplever tillit og trygghet i møte med skolelederne. Dette kan være et kjennetegn på at skolen ruster opp sin kollektive kapasitet (Fullan & Quinn, 2017). Samarbeidet blir kvalitetssikret ved at satsingsområdene er datainnsamling fra observasjoner fra klasserom, og vil dermed ha større treffsikkerhet i å setter retning fremover (Fullan, 2014).

## Konklusjon

I denne artikkelen er det søkt å finne svar på hvordan profesjonelle lærende fellesskap bygger sin kollektive kapasitet. Det er forsøkt å belyse ut fra teori og forskning, hva som skal til i samarbeidet mellom rektor, ledergruppa og lærere i den enkelte skole. Arbeid som gir effekt handler om at alle deltar og at det settes fokus på de forbedringsområder man vet gir positive resultater inn i undervisningen og for elevens læring.

Praksisen beskrevet av informantene i intervjuet kjennetegnes i stor grad av en rektor og en skoleledelse som fremmer en kollektiv profesjonsutvikling, og som legger til rette for et velfungerende profesjonelt fellesskap (Fullan & Quinn, 2017). Skolen har gode arenaer der det legges til rette for samarbeid om undervisningen. Lærerens forståelse av egen rolle, samarbeidsinteraksjoner og kollegaers forståelse av kommunikasjonen ser ut til å være diskusjoner som jevnlig pågår, og som gir positiv effekt inn i skolens samarbeidskultur (Senge, 1999; Hjertø, 2017; Dufour et. al., 2016).

Skole X har lagt godt til rette for at lærer i møte med hverandre får utfordret egne mentale modeller slik at samarbeidet faktisk kan føre til økt undervisningskompetanse (Senge, 1999). Når teamene samarbeider i utviklings og forbedringsarbeidet, åpnes det opp i dialogen en mulighet for at medlemmene endrer sine tankesett (Senge, 1999; Louis, 2015; Fullan & Quinn, 2017). Organisasjonsstrukturen, samarbeidet i skolen og oppdragene i skole X setter forventning til deling og refleksjon av egen og hverandres undervisningspraksis. Skolens ledelse legger til rette for at dette kan skje.

Skole X har valgt noen få fokusområder hvor de to viktigste har vært teamoppdragene og arbeidet med Kultur for læring. Gjennom Kultur for læring har blant annet lærere blitt utfordret på å filme egen undervisningspraksis for å bruke dette inn i eget endrings- og forbedringsarbeid. Forholdene er blitt lagt til rette for at lærere iverksetter innovasjonsarbeid, forsker på egen praksis og deler med lærere i team eller på andre møtearenaer. Skole X beskriver en kultur der det legges til rette for å utvikle egne ferdigheter og kompetanser rettet mot egen undervisningspraksis (Robinson 2016; Dufour et. al., 2016). Skolen kan kjennetegnes ved at de modellerer for hverandre, og at de utvikler et lærende fellesskap (Stoll & Kools, 2017).

Utsagn fra intervjuet viser at skoleledergruppa og plangruppa er tydelige på de forbedringspotensialer som ligger i organisasjonen, og at de har en bevissthet om retningen videre (Fullan, 2014). Progresjonen i det lærende fellesskapet går i bølger, der det kommer fram av funn at flere og flere hekter seg på, i ulikt tempo. Skole X har jevnlig evalueringer, og legger til rette for innovasjonsarbeid gjennom team-oppdrag. Informantene forteller at lærere justerer sin praksis, at de legger noe til side og at de plukker frem igjen det de opplever som god praksis. Skoleledergruppa viser utholdenhet og en evne til drive arbeidet fremover under skiftende forløp.

Skole X viser at de tar til seg teori, data og forskning på hva som virker, men at de ønsker å bli enda bedre. Skolens ledelse presiserer at de vet at å bygge en god samarbeidskultur, og å drive godt forbedringsarbeid tar tid, men at de har utholdenhet til å stå i det. Rektor og assisterende leder beskriver at de har støttesystemer for de lærere som trenger det. Skole X fremstår som en kollektivt orientert skole hvor det profesjonelle lærende fellesskapet legger forholdene til rette for økt læring både for ledelse, lærere og elever.

**Litteraturliste**

- Aas, M., Ballangrud, B.B. & Paulsen, J.M. (2017). *Å lede i fremtidens skole*. I: Aas, M. & Paulsen, J.M. (red.), *Ledelse i utfordrende omgivelser*. Oslo: Fagbokforlaget
- Aas, M. & Paulsen, J.M. (2017). *Å lede i fremtidens skole*. I: Aas, M. & Paulsen, J.M. (red.), *Ledelse i fremtiden skole*. Oslo: Fagbokforlaget
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal
- Cohen, L., Manion, L & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.) New York: Routledge
- Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy. How educators' beliefs impact student learning*. California: Corwin
- DuFour, R. DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i profesjonelle læringsfellesskaber*. Fredrikshavn: Dafolo
- Filstad, C. (2017) *Ledelse for kompetanse – kompetent ledelse*. I: Aas, M. & Paulsen, J.M. (red.), *Ledelse i fremtiden skole*. Oslo: Fagbokforlaget
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutvikling: De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Gilje, N & Grimen, H. (2002). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Halkier, B. (2015) *Fokusgrupper I*: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal
- Hattie, J. (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Hattie, J. (2018). hentet 6.juni 2019 fra <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>
- Hjertø, K.B (2017) *Rektor som teameier: Kapasitetsbygging gjennom teamarbeid*. I: Aas, M. & Paulsen, J.M. (red.), *Ledelse i fremtiden skole*. Oslo: Fagbokforlaget
- Irgens, E.J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I: Andreassen, Irgens & Skaalvik (red.), *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir
- Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal

- 
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 21 (2016–2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Nordahl, T., Egelund, N, Nordahl, S., & Sunnevåg, A. K., (2017). Kultur for læring T1. Hedmarken. Senter for praksisrettet utdanningsforskning: Hamar  
<https://www.fylkesmannen.no/contentassets/5c4a1ecccbbc4b49879ec52bd777ae3e/rapport-for-hedmarken-kultur-for-laring.pdf>
- Leitwood, K. & Louis, K.S. (2012). (red.), *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Lynggaard, K. (2015) *Dokumentanalyse*. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L.(red.) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal
- Nordahl, T. (2005). *Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge*. Hentet 6.juni 2018 fra NOVA rapport 7/05 [http://www.ungdata.no/asset/562/1/562\\_1.pdf#page=108](http://www.ungdata.no/asset/562/1/562_1.pdf#page=108)
- Nordahl, T. & Hansen, O. (2012). *Pedagogisk analyse: Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldedal
- Nordahl, T., Egelund, N., Nordahl, S. & Sunnevåg, A-K. (2017). Kultur for læring. T1. Hedmarken. Senteret for praksisrettet utdanningsforskning. Hamar. Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no>
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode / en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Robinson, V. (2016). *Elevsentrert skole-ledelse*. Oslo: Cappelen.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: Når skolen og skoleeigar utviklar kunnskap*. Oslo: Fagbokforlaget
- [Roberts, S. M. & Pruitt, E. Z. \(2008\). Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development. California: Corwin](#)
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplinen: kunsten å utvikle den lærende organisasjonen*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag
- [Stoll, L. & Kools, M. \(2017\). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept, Journal of Professional Capital and Community, Vol. 2 Issue: 1, pp.2-17, https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2016-0022](#)
- Stoll, L. & Kools, M. (2017) *The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept*. Journal of Professional Capital and Community, 2 (1) pp. 2-17. [10.1108/JPCC-09-2016-0022](https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2016-0022).

Stoll, L. & Louis, K. S. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. New York: Open University Press

Timperley, H., Wilson, A., Barr, H. & Fung, I. (2007) *Teacher Professional Learning and Development: Best evidence Synthesis Iteration*; Wellington, NS: Ministry of Education and University of Auckland

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.

Hentet fra <https://www.udir.no>

---

## **Vedlegg nr. 1: Samtykke til intervju (artikkel 2)**

Jeg, Gerd Elin Borgen skal utføre et forskningsprosjekt på en barneskole i Hedmark. I den anledning skal jeg gjennomføre semi- strukturert intervju med lærere/teamledere og skoleleder på X barne- og ungdomsskole.

### **Det profesjonelle lærende fellesskapet**

#### **Bakgrunn og formål**

Prosjektet er en del 2 av en Master i forbindelse med studiet Master i utdanningsledelse, i regi av Høgskolen i Innlandet.

Formålet med studien er å få en dypere innsikt i noen av svarene gitt i Kultur for læring T2. Fokusområdene fra lærerundersøkelsen er *Samarbeid om undervisningen, Samarbeid om elevene, Pedagogisk samarbeid og Observasjon og veiledning*. Fokusområdene fra skolelederundersøkelsen er *Pedagogisk samarbeid, Observasjon og veiledning og Lærerstøtte*.

Utvalget av informanter er valgt ut fra hvilke stillinger informantene har. De har deltatt i undersøkelsen og er godt kjent med arbeidet i Kultur for læring.

#### **Hva innebærer deltakelsen i studien?**

Jeg vil gjennomføre semi-strukturert intervju med lærer og skoleleder på Brøttum barne- og ungdomsskole. Semi-strukturert intervju innebærer at jeg har noen spørsmål som er formulert på forhånd, men at det også er mulig å følge opp videre det som kommer frem i intervjuet.

Datainnsamlingen består av to separate intervju hvor det ene er et gruppeintervju. For gjennomføring av intervjuet er det satt en ramme til en time (60 min). Lydopptaker vil bli brukt. Spørsmålene omhandler temaene beskrevet over og de vil bli sendt ut på forhånd sammen med samtykkeerklæringen.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke informasjonen du gir til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun undertegnede som vil ha tilgang til kildematerialet fra prosjektet. Du og din skole vil bli anonymisert i oppgaven slik at dette ikke er gjenkjennbart og sporbart til dere.

Lydopptakene vil bli foretatt gjennom Diktafon, og Office 365 vil bli benyttet for midlertidig sikker lagring av data. Dette gjør at det kun er jeg som har tilgang til dette området.

**Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.19. Så fort lydopptakene er transkribert vil disse bli slettet, og transkripsjonene vil bli makulert ved prosjektslutt.

**Det er frivillig å delta**

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

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

- Gerd Elin Borgen  
Åshøgdsvegen 41,  
  
2360 Rudshøgda  
  
Tlf.: 47271633

E-mail: [geb2@ringsaker.kommune.no](mailto:geb2@ringsaker.kommune.no)

Med vennlig hilsen

Gerd Elin Borgen

(Forsker/student)

---



---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet 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 01.07.19

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

**Vedlegg nr. 2: Intervjuguide (artikkel 2)****Forberedende spørsmål:**

Hva heter du? Hva slags stilling/roller har du på din skole?

Skolestørrelse, skoletype

**Praktisk samarbeid og pedagogisk samarbeid**

1. Hvilke samarbeidsformer er det mellom lærere på skolen?
2. Hvilke samarbeidsarenaer ledes av lærere?
3. Hvilke samarbeidsarenaer ledes av skoleledelsen?
4. Hva kjennetegner samarbeidskulturen på din skole?
5. Når skjer det pedagogiske samarbeidet?
6. Hva gjør dere for å lære av hverandre?
7. Hva gjør dere for å avklare forventninger rundt samarbeidet i skolen?
8. Hva gjør dere for at samarbeidet dere mellom skal fungere godt?
9. Hva skjer om dere opplever motstand i samarbeidet?
10. Hva har dere hatt spesielt fokus på dette skoleåret?
11. Hva skal dere å jobbe videre med? Hvorfor?

**Samarbeid om undervisning**

12. Bruker lærere tid i samarbeider om innhold og metoder i undervisningen.
  - a. Beskriv i hvilke situasjoner dette skjer.
13. Hva gjør lærere med den kunnskapen lærere deler seg mellom?
14. Hva samarbeidet lærere om i møte med elever og undervisningen?
15. Hvilke verktøy bruker lærer når dere arbeider med utvikling av undervisningspraksis?
  - a. Observasjon, filming, pedagogisk analyse, *Lesson study*, annet.
16. Er skoleledelsen aktive i å observerer, veilede i forhold til det som skjer i undervisningen?
  - a. Er skoleledelsen aktive på andre måter?
17. Hva gjør dere for at alle deltar og tar ansvar?
18. Hva gjør dere når dere måler utvikling og framgang arbeidet?
19. Hva brukes kunnskapen til? Hva skjer videre?

**Oppfølging**

20. Hva ønsker lærer å bli fulgt opp/veiledet på, i forhold til egen undervisningspraksis?
21. Hva legger skoleledelsen til rette for slik lærere aktivt samarbeidet om undervisning og andre pedagogiske forhold?
  - a. Hva gjør skoleledelsen i oppfølgingen av arbeidet?
22. Beskriv hvordan lærere støtter og hjelper hverandre for å forstå og løse problemer på skolen, i klassa eller med enkeltelever.

**Medbestemmelse**

23. Hva er lærere med på å bestemme i forhold til hva skolen skal ha som målsetting for utviklingsarbeidet?
24. Hva er lærere med på å bestemme i forhold til hva skolen skal prioritere av arbeidsoppgaver i utviklingsarbeidet?

Takk for at du tok deg tid til å delta!