
Høgskolen Innlandet, avdeling Hamar



Høgskolen
i Innlandet

Live Aasgaard Ottosen

Masteroppgave

Sammenhenger mellom profesjonelt lærende felleskap, profesjonsfelleskap i fagfornyelsen og utviklingsprogrammet *Collaborative leadership learning programme*

Coherence between professional learning communities, professional development in
core curriculum and programme of development *Collaborative leadership
learning programme*

Master i utdanningsledelse

2022

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven inneholder to artikler og en overbyggende kappe. Formålet med denne oppgaven er å undersøke sammenhenger mellom profesjonelt lærende fellesskap, profesjonsfellesskapet i fagfornyelsen og utviklingsprogrammet *Collaborative leadership learning programme*(CLLP). Den overordnede problemstillingen er: *Hvilke sammenhenger kan ses mellom aspekter i et profesjonelt lærende fellesskap, profesjonsfellesskapet i fagfornyelsen og deltakelse i utviklingsprogrammet CLLP?*

Det er gjennomført en kvalitativ studie i artikkel 1 der det ses på om skoleledere opplever at deltakelse i programmet CLLP har en sammenheng med skoleleders ledelse av utviklingsarbeid i skolen. I artikkel 2, som er en teoretisk artikkel, ses det på den teoretiske forankringen av begrepene profesjonsfellesskapet i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK-20) og det profesjonelt lærende fellesskapet.

Funn i undersøkelsene viser at det er flere sammenhenger mellom aspekter i et profesjonelt lærende fellesskap, profesjonsfellesskapet i fagfornyelsen og deltakelsen i CLLP. Funn i undersøkelsen i artikkel 1 viser at det er sammenheng i hvordan skoleledere opplever deltakelse i programmet CLLP med skoleleders ledelse av utviklingsarbeid i skolen. Deltakelse i CLLP virker som å ha vært et godt verktøy i forbindelse med innføringen av LK-20 og for å utvikle profesjonelt lærende fellesskap på egen arbeidsplass. CLLP har også vært et godt verktøy for å oversette teori til praksis. Samtidig ses det et behov for at lederne trenger en enda sterke teoretisk forankring rundt hva et profesjonelt lærende fellesskap er. Kunnskapen på området kan virke noe mangelfull. Funn i artikkel 2 viser at profesjonsfellesskapet i LK-20 har en noe utydelig teoretisk forankring, og det virker som det er et begrep som har oppstått i arbeidet med LK-20, men at mye av den teoretiske forankringen er hentet fra teori og forskning rundt profesjonelt lærende fellesskap. Profesjonelt lærende fellesskap har en mye klarere og bredere forankring enn profesjonsfellesskapet, men at det er noe ulikt hva forskerne legger vekt på er viktig i utviklingen av et profesjonelt lærende fellesskap.

Det konkluderes med at det kan virke som om det er noe uklarhet hos skolelederne i hva som ligger i begrepet profesjonelt lærende fellesskap, samtidig som også begrepsbruken som er valgt i overordnet del av fagfornyelsen og Stortingsmelding 28 også har en noe uklar

teoretisk forankring. Det kan derfor virke som om det er en vei å gå med tanke på utviklingen av den kunnskapen som ligger til grunn for profesjonelt lærende fellesskap på flere nivåer, både når det gjelder skoleledelse, skoleeier og hos myndighetene.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master thesis contains two articles and a comprehensive summary. The purpose of this thesis is to examine coherence between professional learning communities, professional environment in the Norwegian core curriculum and the development programme *Collaborative leadership learning programme (CLLP)*. The overall research question is: *Which coherence can be seen between aspects in a professional learning community, professional environment in the new Norwegian curriculum and participation in the development programme CLLP?*

A qualitative research has been carried out in article 1, where the school leaders' experience of the participation in the CLLP-programme has been examined, and if there can be seen any development in the school leaders leading of the teachers' collaboration after participating in CLLP. Findings in article 1 shows coherence between how school leaders experience the participation in the CLLP-programme and the school leaders leading of the teachers' formal meetings. Article 2, which is a theoretical article, looks at the theoretical grounding of the concepts of the professional environment in the Norwegian curriculum and the professional learning community.

Findings in the research shows that there are several connections between the aspects of a professional learning community, the professional environment in the new Norwegian curriculum and the participation in CLLP. Findings in the research in article 1 shows that there is a connection in how school leaders experience participation in the CLLP programme with the school leader's leading of development in formal meetings with the teachers. Participation in CLLP seems to have been a good tool in connection with the introduction of the new core curriculum and in developing professional learning communities in schools. CLLP has also been a good tool for translating theory into practice. At the same time, there is a need for the leaders to have an even stronger theoretical foundation of what a professional learning community is. The knowledge may seem somewhat deficient. Findings in article 2 show that the term professional environment in the core curriculum has a somewhat unclear theoretical foundation, and it seems that it is a concept that has arisen in the work with the new curriculum, but much of the theory is taken from theory and research around professional learning communities. Professional learning community has a much clearer and broader foundation than the professional environment, but there is a difference

between what researcher emphasise is important in the development of a professional learning community.

The thesis concludes that it may seem as if there is some ambiguity among school leaders in how the professional learning community can be defined. At the same time the use of the term chosen in the core curriculum and Stortingsmelding 28 also has a somewhat unclear theoretical foundation. It may seem as there is much more to do regarding the development of the knowledge that underlies professional learning communities, both by the school leaders, the school owners and the authorities.

Forord

Høsten 2018 jobbet jeg som lærer på en ungdomsskole og hadde søkt på master i utdanningsledelse ved Høgskolen Innlandet. Mye har skjedd siden den gang. I dag jobber jeg som rektor ved en barneskole og har gjort det i snart 3 år. Denne masteren har vært en viktig del av reisen fra lærer til skoleleder og har gitt meg god støtte i det arbeidet jeg skal utføre. Jeg har fått mye ny kunnskap som har gjort meg tryggere som ny skoleleder og som har vært viktig og kommer til å være viktig i det videre arbeidet som rektor. Det har gitt meg ny kapasitet som skoleleder.

Det er ikke til å komme utenom at studietiden ikke ble helt som tenkt, med en pandemi rett opp i det hele, som har krevd at man har måtte stille opp på jobb til alle døgnets tider. Det har gjort veien mot master mer kronglete enn det jeg hadde håpet på. Jeg er derfor utrolig glad for å ha kommet i mål med arbeidet.

Denne oppgaven har gitt meg ny innsikt i det profesjonelt lærende fellesskapet og hvordan dette kan utvikles. Det vil jeg ta med meg inn i det videre arbeidet som skal gjøres på egen arbeidsplass og i egen kommune. Jeg opplever selv at jeg har fått en stemme som kan bidra med noe inn i arbeidet sammen med skoleeier og andre skoleledere.

En stor takk til de tre skolelederne som stilte opp til intervjuer midt opp i arbeidet med pandemien. Uten dere hadde jeg ikke hatt et grunnlag for skriving av artikkel 1 om CLLP. Tusen takk til Thomas Nordahl som har vært en fleksibel og kunnskapsrik veileder. Du har gitt meg nyttige tilbakemeldinger og et kritisk blikk som har vært viktig i det ensomme arbeidet som skriving av en master kan være. Takk til alle fine medstudenter gjennom 4 år. Det har vært et uvurderlig nettverk, hvor vi har kunnet diskutere og få gode råd til egen praksis. Jeg vil også takke alle foreleserne, og studieleder Mette-Marit Forsmo Jensen spesielt, som har gjort dette til en fin reise med mye ny og nyttig bagasje. Jeg føler meg bedre rustet til å stå i arbeidet som skoleleder. Til slutt, tusen takk til de der hjemme som har måtte holde ut med at det har vært lite fritid igjen til dem, spesielt de tre siste månedene.

Ottestad, 08.mai 2022

Live Aasgaard Ottosen

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	4
FORORD	6
INNHOLDSFORTEGNELSE	7
1. KAPPE	9
1.1 INNLEDNING.....	9
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	11
2.1 PROFESJON.....	11
2.2 LÆRENDE ORGANISASJON	12
2.3 TEAM OG ACCOUNTABILITY	13
2.4 MESTRINGSTRO.....	15
2.5 PSYKOLOGISK TRYGGHET	16
2.6 ENKELT- OG DOBBELTKRETSLÆRING	17
2.7 OPPSUMMERING AV TEORI	17
3. METODE	19
3.1 VALG AV DESIGN OG METODE	19
3.2 VITENSKAPSTEORI	19
3.3 RELIABILITET OG VALIDITET	20
3.4 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER.....	21
4. PRESENTASJON AV RESULTATER.....	22
4.1 FUNN FRA INTERVJUENE I ARTIKKEL 1	22
4.2 FUNN, TEORETISK ARTIKKEL (ARTIKKEL 2).....	23
5. DRØFTING	25
5.1 LÆREREN SOM PROFESJON	25
5.2 FELLES MÅL OG VERDIER	25

5.3	TEAM OG GRUPPELÆRING.....	26
5.4	PERSONLIG MESTRING, MESTRINGSTRO OG PSYKOLOGISK TRYGGHET.....	27
5.5	PROFESJONELT LÆRENDE FELLESSKAP – EN ENDRING AV KULTUR?	28
5.6	AVSLUTTENDE DRØFTINGER.....	29
6.	KOKLUSJON.....	31
	LITTERATURLISTE	32
	ARTIKKEL 1: UTVIKLINGEN AV ET PROFESJONELT LÆRENDE FELLESSKAP OG DELTAKELSE I COLLABORATIVE LEADERSHIP LEARNING PROGRAMME I HAMARREGIONEN	35
	ARTIKKEL 2: PROFESJONSFELLESSKAP ELLER PROFESJONELT LÆRENDE FELLESSKAP?	58
	VEDLEGG.....	77

1. Kappe

1.1 Innledning

De siste årene har det profesjonelt lærende fellesskap stått sentralt i de norske læreplanene og i internasjonal teori og forskning. En viktig del av dette er et felles verdigrunnlag. Selv om verdigrunnlaget for den norske skolen også stod sentralt i den generelle læreplanen, som kom med innføringen av kunnskapsløftet, har det vært mye fokus på at implementeringen av den generelle delen ikke var god nok (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2013). Dette blir forsøkt endret på gjennom innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK-20) og den overordnede delen. Det har blitt lagt større vekt på at formålsparagrafen, den overordnede delen og fagplanene skal henge sammen og at det er viktig at skolene har god kunnskap om og et eierforhold til den overordnede delen (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016). I den overordnede delen er det også et sterkere fokus på det profesjonelt lærende fellesskap, både gjennom at skolen har en forpliktelse om at den skal være et, og gjennom hvordan den overordnede delen er bygd opp. Blant annet er verdigrunnlaget en stor del av den overordnede delen, sammen med prinsipper for læring utvikling og danning, og prinsipper for skolens praksis, hvor den forskningsbaserte kunnskapen står sentralt. Noe som er viktige faktorer i veien mot å bli et profesjonelt lærende fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Begrunnelse for valg av tema er at forskning viser at det å arbeide for å utvikle et profesjonelt lærende fellesskap er essensielt for å jobbe med å forbedre elevenes læring. Som skoleleder er det viktig kunnskap å ha med seg rundt hvilke teoretiske tilnærminger som ligger til grunn og hvilke metoder som kan benyttes for å utvikle det profesjonelt lærende fellesskap, fordi lederen har en nøkkelrolle i dette arbeidet.

Profesjonelt lærende fellesskap er et gjennomgående tema i artiklene i denne mastergradsoppgaven, hvor artikkel 1 ser på utvikling av et profesjonelt lærende fellesskap i Hamarregionen gjennom deltakelse i et program initiert av Høgskolen Innlandet og skoleeierne i regionen med tittelen *Collaborative leadership learning programme* og den andre artikkelen ser på den teoretiske og/eller empiriske forankringen til begrepene profesjonsfellesskap og profesjonelt lærende fellesskap.

Den overordnede problemstillingen for denne masteroppgaven er derfor:

Hvilke sammenhenger kan ses mellom aspekter i et profesjonelt lærende fellesskap, profesjonsfellesskapet i LK-20 og deltakelse i utviklingsprogrammet CLLP?

Viktige aspekter i denne sammenheng, som kan ses på som overordnede tema for begge artiklene, er profesjon, lærende organisasjon, team og accountability, mestringstro, gjensidig tillit, enkel og dobbeltkretslæring som behandles i kappen

Collaborative leadership learning programme (CLLP) er et samarbeid mellom flere kommuner i Hamarregionen, Høgskolen Innlandet, Louis Stoll og Jane Creasy.. Målet med programmet er å utvikle støttekulturer for lærernes og skoleledernes profesjonelle læring og at det bygges en organisasjonskultur som skal bidra til økt læringsutbytte for alle deler av organisasjonen. Dette gjøres ved at skolelederne og skoleeier deltar i programmet hvor Stoll og Creasy legger opp til samlinger med blanding av teori om profesjonelt lærende fellesskap og praktiske oppgaver for å knytte teori og praksis sammen. Gjennom samlingene legger de opp til samarbeid, eksperimentering og modellering av hvordan det kan jobbes i et profesjonelt lærende fellesskap (se vedlegg 1).

Problemstillingene som drøftes i artikkel 1 og 2 er som følgende:

Hvilken teoretisk og og/eller empirisk forankring har begrepene profesjonsfellesskap og profesjonelt lærende fellesskap?

Hvordan opplever skoleledere at Collaborative leadership learning programme har en sammenheng med skoleledelsens ledelse av utviklingsarbeid i forbindelse med utviklingen av et profesjonelt lærende fellesskap på egen skole?

I begge artiklene er teori og empiri knyttet sammen og ikke behandlet hver for seg. Dette fordi kunnskapen som er i både den nasjonale og internasjonale utdanningsforskningen om profesjonelt lærende fellesskapet er empirisk begrunnet, og teori og empiri henger derfor tett sammen.

2. Teoretiske perspektiver

I denne delen skal ulike teoretiske perspektiver belyses som er sentrale for problemstillingen, men innenfor en empirisk beskrivelse av teorien og med innslag fra empirisk forskning. Det ses på profesjon, lærende organisasjon, team og *accountability*, mestringstro, psykologisk trygghet og til slutt kort om enkel- og dobbeltkretslæring.

2.1 Profesjon

For å forstå hva som ligger i et profesjonelt lærende fellesskap, så er det også viktig å ha en forståelse av hva en profesjon er. Strand (2007) definerer profesjon som yrkesutøvere som har en langvarig og spesifikk utdanning, at de tilegner seg praktiske ferdigheter innenfor yrket gjennom erfarne kollegaer. De har også en sterk fagbevegelse som overvåker at det er kun de med utdanning innefor fagfeltet som får praktisere yrket. Ansatte med en profesjonsutdannelse er lojale ovenfor arbeidsplassen og kollegaene, og de følger de etiske standardene innenfor sin profesjon. Videre har de en offentlig godkjent utdannelse, en beskyttet tittel og en forpliktelse ovenfor det offentlige (s 271).

Det har over tid vært diskutert om lærere er en profesjon, men i dag er det enighet om at læreryrket regnes som en profesjon, noe som kan ses både gjennom lærernes egne fagorganisasjonen, som for eksempel Utdanningsforbundets egen lærerprofesjonens etiske plattform og gjennom de nye læreplanene hvor profesjonsfellesskapet står sentralt. Det kan også ses gjennom at lærerne må være kvalifisert gjennom egne utdanninger. Dette trues noe av mangelen på kvalifiserte lærere, som gjør at det finnes mange ukvalifiserte rundt omkring i skole-Norge i dag. Videre har lærerne en forpliktelse til det offentlige gjennom blant annet opplæringslova og læreplanene. Det som kan tale imot lærerne som profesjon er den friheten lærerne har hatt hvor det har vært lite innsyn både fra kollegaer og fra det administrative, og at lønnen ikke er resultatorientert (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). I dag er mange opptatt av av-privatiseringen av lærerrollen og at dette er et viktig steg i utviklingen av det profesjonelt lærende fellesskapet.

2.2 Lærende organisasjon

I profesjonelt lærende fellesskap står begrepet lærende sentralt, noe som innebærer at skolen som organisasjon skal lære noe. Begrunnelsen for at en organisasjon skal være lærende er at organisasjonen som helhet skal oppnå bedre resultater og at dette gjøres på den måten som er mest hensiktsmessig (Senge, 1999). Overført til skole handler dette om å forbedre elevenes læring. Peter Senge (1999) er opptatt av den lærende organisasjonen og hva som er viktig for å utvikle en lærende organisasjon, og han skriver om fem disipliner som er betydningsfulle i en lærende organisasjon. For å være en lærende organisasjon og lykkes med det, handler det om å endre tankesettet til medlemmene i organisasjonen. Senge peker på at det som må endres i skolen er at organisasjonen må gå fra å være opptatt av deler og enkeltsaker til å være opptatt av helheten. Det er viktigere å se på strukturer enn å se på enkelthendelser og å se på hva man ønsker å oppnå framover og sette seg mål. For å få til dette må det jobbes med de fem disiplinene systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, å skape felles visjoner og gruppelæring (Senge, 1999).

Systemtenkning er den som blir sett på som den femte disiplinen og det er den som skal binde alt sammen, den skal smelte alle de andre disiplinene sammen til en enhet av teori og praksis. Om man ikke lykkes med dette vil man ikke lykkes med å bli en lærende organisasjon som klarer å se helheten (Senge, 1999).

Personlig mestring handler om at man selv er klar på og utdyper sin egen visjon og prioriterer kreftene riktig mot de tingene man identifiserer som viktige, og at man er tålmodig og har et objektivt syn på virkeligheten (Senge, 1999).

Mentale modeller handler om kulturer og antakelser som sitter dypt i oss og som påvirker hvordan vi ser på verden og hvordan vi handler. Når menneske får ny kunnskap eller innsikt, så endres likevel ikke hvordan mennesket handler, fordi de mentale modellene sitter så dypt i oss. For å få til endring må de mentale modellene synliggjøres og snakkes om i organisasjonen for å bevisstgjøre og for at man skal kunne utvikle organisasjonen (Senge, 1999).

Organisasjonens felles mål og verdier er et felles bilde av den framtida organisasjonen ønsker, og ved at dette står klart for medlemmene så trenger de ikke bare bli fortalt hva de skal gjøre, men det baseres på det medlemmene har lyst til å oppnå (Senge, 1999).

Gruppelæring handler om å tenke sammen i fellesskapet og er basert på dialog mellom medlemmene. Tanken er at man oppnår en annen innsikt i dialog med andre enn alene. For at gruppelæring skal lykkes, må medlemmene være bevisst på hvordan er gruppe samhandler og hvilken posisjon man selv tar i gruppa (Senge, 1999). Gruppelæring vil i dag være det som forbindes med arbeid og læring i team.

Den lærende organisasjon er viktig i denne oppgaven fordi det er en del av det man ønsker å utvikle gjennom det profesjonelt lærende fellesskapet og som det vises til både i Stortingsmeldinger, overordnet del av LK-20 og gjennom CLLP. Funn i forbindelse med CLLP viser at CLLP handler om hvordan dette kan gjøres i praksis gjennom arbeidsmetoder og verktøy.

2.3 Team og accountability

I forskningsteorien rundt profesjonelt lærende fellesskap peker flere på at team er viktig for å lykkes med dette arbeidet. Dufour og Marzano (2011) argumenterer for at arbeidet i og med team er helt nødvendig og grunnleggende i denne prosessen, og at team er helt sentralt for rektor og rektors ledergruppe for å få til en systematikk med å utvikle skolens profesjonelle kapital. Hvis et team får de nødvendige redskapene for å samarbeide, blir de lærere som alltid vil ta til seg ny læring, pedagogisk praksis forbedres og elevenes læring og resultater øker. Dette skjer på en måte som lærerne ikke hadde klart ved å jobbe individuelt (Dufour og Marzano, 2011). Dette er begrunnelsen for hvorfor også team er en viktig del av det en leder kan arbeide med for å utvikle det profesjonelt lærende fellesskapet. Team kan defineres slik:

Et team er en relativt autonom arbeidsgruppe på minst tre personer som arbeider gjensidig avhengig av hverandre over tid, og hvor relasjoner er arbeidsgruppens grunnleggende bestanddel. Arbeidsgruppens medlemmer er felles eksternt ansvarlig ovenfor teameier for å innfri de resultatmål som er fastsatt i teamets mandat (Hjertø, 2017, s 214)

Det finnes flere argumenter for å arbeide i team, et av disse argumentene er at man får en distribuert ledelse. Ledelsen blir delt på flere enn en person og det er tydelig hvilken rolle de ulike lederne har, noe som gjør at effektiviteten øker. Abrahamsen (2017) argumenterer for viktigheten av at man både har tydelige og ansvarlige rektorer, men også at lederansvaret deles på flere. Et annet argument er at det må jobbes for at kulturen i skolen må bli mer

kollektivistisk og en måte å få til dette på er å organisere lærerne i team. Gjennom team skapes det en avhengighet mellom lærerne og hverandre og også mellom teamet og ledelsen. Dette stiller krav til samarbeid mellom alle nivåer i skolen (Abrahamsen, 2017).

For at en leder skal få et team til å fungere godt, er det mange ting en skoleleder bør tenke over. For det første må ledelsen tenke over hvordan det er mest hensiktsmessig å sette sammen et team. Skal det for eksempel organiseres etter fag eller trinn? Dette vil være avhengig av skoleslag og størrelse, og det er viktig med en god dialog for å finne ut hva som er best. Videre er det viktig for en rektor å tenke over hvem som skal være teamleder. Her bør leder tenke over hva slags rolle den ansatte har i gruppa fra før, om han er motivert for å være med å utvikle det profesjonelt lærende fellesskapet. Ledelsen bør også tenke over om den ansatte er selvstendig og utholdende, og har evne til å analysere og reflektere rundt sitt eget arbeid. Det er også viktig at en teamleder får god opplæring og veiledning i hva som ligger i rollen som teamleder. Når leder har etablert et team må det trenes i samarbeid og det må veiledes av lederen. Teamets mandat må klargjøres, i skolen bør elevenes læring være det som står sentralt. Teamet må ha en møtестruktur, en teamkontrakt og en fremdriftsplan (Hjertø, 2017).

Dufour og Marzano (2011) skriver også om hvorfor det er viktig at lærernes samarbeid settes mer i system gjennom det profesjonelt lærende fellesskapet. De er opptatt av *accountability*. Accountability, når det gjelder skole, kan beskrives som når skoleeiere, rektorer og lærere blir holdt ansvarlige for læringsutbyttet til elevene (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 71) . Det beste ordet for *accountability* på norsk er ansvarliggjøring, selv om dette ikke er et fullgodt ord for å forklare hva som ligger i begrepet. Dufour og Marzano mener at ledelse på alle nivåer er viktig for at man skal lykkes med denne ansvarliggjøringen. Lederne selv må vise *accountability* gjennom å hjelpe de ansatte med å utvikle sin kapasitet til å møte de nye forventningene. Dette kan blant annet gjøres gjennom å organisere de ansatte i hensiktsmessige team som får tid til å samarbeide og som får støtte i å utvikle gode team (Dufour & Marzano, 2011). Ved å etablere team er det enklere å ansvarliggjøre kollektivt enn individuelt. På en side har det vært sett på denne ansvarliggjøringen som noe positivt, fordi man kan oppnå mindre strekk i laget mellom lærerne og at det kan bevisstgjøre og tvinge de lærerne som ikke vil være med å utvikle praksisen sin for å bedre elevenes læring. Teamets medlemmer ansvarliggjør hverandre internt. På den annen side får denne ansvarliggjøringen kritikk for at den viser mangel på tillit ovenfor lærerne og et behov for kontroll av lærerne

gjennom resultatorientering og dokumentasjonskrav. Her er det snakk om en ekstern ansvarliggjøring (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Også Stoll et. al viser til at det er viktig at lærerne tar et kollektivt ansvar for å opprettholde sine forpliktelser ovenfor elevene og at det legges et press på de lærerne som ikke deltar i utviklingsprosessene. Forfatterne her er også opptatt av intern ansvarliggjøring.

Intern ansvarliggjøring handler om å stå ansvarlig ovenfor seg selv og egne personlige forpliktelse og at man er tro mot egne verdier. Den interne ansvarliggjøringen kommer innenfra hver enkelt person og skaper troverdighet som andre stoler på og respekter. Det er ikke slik at den interne ansvarliggjøringen kommer helt av seg selv, den eksterne ansvarliggjøringen er nødvendig for å utvikle en god intern ansvarliggjøring (Fullan & Quinn, 2017).

2.4 Mestringstro

Et viktig aspekt i det profesjonelt lærende fellesskapet er at de som jobber i organisasjonen har *self-efficacy* eller en forventning om mestring, som er en oversettelse. Det er skrevet mye om viktigheten av forventning om mestring for alle mennesker, og det kan også rettes mer mot skole hvor dette er viktig både for elever og lærere. Forventning om mestring handler om hvor godt en person er i stand til å planlegge og gjennomføre en handling som må til for å utføre bestemte oppgaver. Forventning om mestring har betydning for hvordan en person handler, tenker og motiveres (Bandura, 1997).

Jan M. Paulsen (2018) bruker mestringstro som begrep og viser til at det er: "tro på ens kapasitet til å skape retning, på å organisere og utføre handlinger som er påkrevd for å nå gitte mål" (s 22). For at en organisasjon skal oppnå resultater blir det lagt vekt på at de ansatte bør føle mestring rundt de oppgavene de skal løse. Videre er den kollektive mestringstroen viktig for utviklingen av et profesjonelt læringsfellesskap (Donohoo, 2017). Kollektiv mestringstro kan defineres som lærernes delte tro på at de gjennom sin innflytelse har påvirkning på elevenes læring, uansett elevens utgangspunkt (Donohoo, 2017). For å oppnå kollektiv mestringstro i personalgruppa har lederne et stort ansvar for å få de ansatte til å forstå at organisasjonen faktisk kan påvirke elevenes læring. Paulsen viser til at det er klar sammenheng mellom lærernes mestringstro og hva slags elevsyn lærerne har. For at lærerne skal øke troen på egen mestring må de få oppgaver de føler at de mestrer. Som ny

bør du for eksempel ikke få de mest krevende oppgavene, men få oppgaver du med sikkerhet får til. Lærerne kan også oppleve mestring gjennom å observere hverandre og å være rollemodeller for hverandre. Hvis en kollega får til en vanskelig oppgave, er det større sannsynlighet for at andre tenker at de også kan få til denne oppgaven. Ledelsen har igjen et stort ansvar å følge opp alle de ansatte i organisasjonen og med å være bevisst på hvordan fordeling av oppgaver og ansvar gjøres. Lærerne er ikke så ulike elevene eller lederne, alle har behov for å føle mestring for å være motivert for å arbeide og for å lære (Paulsen, 2018).

Flere påpeker at ved å arbeide sammen i sterke profesjonelle lærende fellesskap så utvikles den kollektive mestringstroen (Donohoo, 2017; Opfer & Pedder, 2011). Hattie (2019) viser til at kollektiv mestringstro er en av de faktorene som har størst effekt på elevenes læring (Hattie, 2019).

Kollektiv mestringstro er viktig for denne problemstillingen fordi det er behov for et sterkt profesjonelt lærende fellesskap for å utvikle kollektiv mestringstro, noe vi nå vet står sentralt for å utvikle elevenes læring. Det bør derfor være søkelys på dette både i programmet CLLP, profesjonsfellesskapet i LK-20 og den teoretiske forankringen i det profesjonelt lærende fellesskapet.

2.5 Psykologisk trygghet

Et annet viktig aspekt for å kunne jobbe for å bli et sterkt profesjonelt lærende fellesskap, er at det er trygghet mellom de ansatte. Hvis man skal diskutere egen praksis og forbedre den, så må man være trygg på medlemmene i organisasjonen, medlemmene må ha en psykologisk trygghet. Den henger også sammen med mestringstroen, det er lettere å ha mestringstro hvis man er trygg på de man jobber sammen med. Psykologisk trygghet kan defineres som: "en felles overbevisning i gruppen om at den er fri for mellommenneskelig risiko. For det meste er denne overbevisningen en form for taus kunnskap i gruppen som tas for gitt og som ikke nødvendigvis diskuteres åpent av enkeltmedlemmer eller gruppen som helhet" (Paulsen, s. 153). Den psykologiske tryggheten er en del av kulturen i organisasjonen. Er det takhøyde for å gjøre feil eller gjøre ting annerledes? Snakkes det mye om hverandre og mindre med hverandre? Dette er noe det kan være vanskelig å endre, men er helt nødvendig for å klare og utvikle et profesjonelt lærende fellesskap. Ledelsen har et stort ansvar for å legge til rette for

at alle i organisasjonen skal kjenne på en psykologisk trygghet. Det er viktig å bevisstgjøre personalet på hvilken rolle de har i forhold til hverandre, i tillegg bør leder være en god rollemodell gjennom å vise at det er god takhøyde og at alle har tillit og respekt for hverandre.

For å oppnå kollektiv mestringstro så står psykologisk trygghet sentralt og derfor er dette også relevant for problemstillingen og et viktig aspekt i det profesjonelt lærende fellesskapet.

2.6 Enkelt- og dobbeltekretslæring

På veien mot å bli et profesjonelt lærende fellesskap kreves det kulturelle endringer i organisasjonen, noe som er en utfordring å lykkes med. Argyris og Schön kaller dette enkelt- og dobbeltekretslæring. En organisasjon har både forfektede verdier og levde verdier. De forfektede verdiene er de verdiene organisasjonen selv er bevisst på og som er uttalt. De levde verdiene handler om det man faktisk gjør i praksis og som oftest er ubevisste. For å kunne gjøre endringer i de levde verdiene, det vil si kulturen, krever det mye av både ledelse og ansatte. Endringer handler om enkeltkretslæring og dobbeltekretslæring.

Enkeltkretslæring kan forstås som endring av handlingen eller adferden, men ingen endring av holdninger eller verdier, mens ved dobbeltekretslæring endres også holdningene og verdiene (Argyris & Schön, 1996; Robinson, 2018). For at en skole skal bli mer læringsorientert krever det endringer i verdier og holdninger hos hver enkelt ansatt i organisasjonen. Skolen har gjennom mange år vært relativt autonom, hvor læreren har hatt stor metodefrihet i klasserommet og det har vært lite innsyn. For å lykkes med at skolen skal bli mer kollektiv og jobbe sammen i et profesjonelt lærende fellesskap må det jobbes med endringer i holdninger og verdier for å bli mer samarbeidende både gjennom felles utviklingstid og ellers (Hjertø, 2017).

2.7 Oppsummering av teori

Det er gjort et utvalg at teori og forskning knyttet opp mot det som er relevant for problemstillingen og tema i oppgaven. Det profesjonelt lærende fellesskap handler om at lærerne har blitt løftet fram som en egen profesjon. At fellesskapet skal være en lærende

organisasjon er viktig for at det skal skje en utvikling eller endring. For å få til endringer, så krever det at heller verdikjeden fra myndighetene, skoleeier, skoleledelse til lærere har kunnskap om hva som skal til for å utvikle og forbedre elevenes læring og hvordan det kan jobbes sammen i organisasjonen for å få til dette. En måte, som er fremhevet for å organisere dette samarbeidet er gjennom team, både for at ledelsen blir mer distribuert og for at lærerne ansvarliggjøres i prosessen mot et profesjonelt lærende fellesskap. Samtidig er det viktig at hver og en kjenner på en intern ansvarliggjøring, hvor de ansatte kjenner på egne forpliktelser ovenfor seg selv og hva slags verdier de etterlever. Den interne ansvarliggjøringen er i utgangspunktet viktigere enn den ytre, fordi læreren vil i mindre grad ha behov for mye styring utenfra og vil også kunne framstå som mer profesjonell. Samtidig må det også være en ytre ansvarliggjøring til stede, for at den indre ansvarliggjøringen kan utvikles. Videre er den kollektive mestringstroen og opplevelsen av gjensidig tillit viktig for at man skal snakke om det som også er utfordrende og krevende i egen praksis. Som skolelederne i intervjuene påpekte, så viser Louis Stoll og Jane Creasy til at vi må ut av «Land of nice» for virkelig å oppnå forbedring. Det er en dobbeltekretslæring hos hvert individ som må til i utviklingen av det profesjonelt lærende fellesskapet. Dette må skje i fellesskap slik at de kollektive innstillingene og overbevisningene endres. Det er i aller høyeste grad viktige sammenhenger som det bør ses nærmere på i profesjonelt lærende fellesskap, profesjonsfellesskapet i LK-20 og deltakelse i utviklingsprogrammet CLLP.

3. Metode

3.1 Valg av design og metode

De to artiklene i denne oppgaven har ulike utgangspunkt når det gjelder design og metode. I artikkel 1 er det brukt kvalitativ forskning for å undersøke problemstillingen nærmere. Det er intervjuet tre skoleledere i Hamarregionen i forbindelse med deltakelse i programmet *Collaborativ leadership learning programme* (CLLP). Det er gjort et strategisk utvalg av skoleledere til intervjuene innenfor de kommunene som var deltakende i CLLP, og det er tatt et bevisst valg til hvem som har blitt intervjuet med blant annet tanke på at intervjueren ikke skal ha for tett forhold til intervjupersonene. Dette er viktig for at intervjupersonen skal klare å holde en avstand til intervjupersonene sine, siden alle jobber sammen i samme region, og for å klare å holde en viss objektivitet under intervjuene og i forbindelse med fortolkningen av intervjuene (Thaagaard, 2018). Til intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 4), slik at intervjuene skulle foregå mest mulig likt. Dette var viktig for å klare og gjøre sammenlikninger mellom dem, noe som var en del av problemstillingen. Intervjuene var semistrukturerte intervjuer, der intervjuguiden ble fulgt, samtidig som det ble stilt oppfølgings spørsmål underveis.

Artikkel 2 er en vitenskapsteoretisk artikkel der det blir tatt utgangspunkt i ulike forskning og forskningstradisjoner rundt profesjonsfellesskap og profesjonelt lærende fellesskap. Det er valgt ulike forskere og tradisjoner for å få et bredt utvalg av teori på området, samtidig som det også er sett på noe forskning i et historisk perspektiv. Når det gjelder begrepet profesjonsfellesskap så ble dette brukt som et utgangspunkt for artikkelen. Hvorfor brukes profesjonsfellesskap som begrep i politiske dokumenter som NOU-rapport, Stortingsmelding og overordnet del av LK-20, og hva slags teoretisk og empirisk forankring bygges profesjonsfellesskap på? Videre ble det sett på en sammenlikning mellom begrepene profesjonsfellesskap og profesjonelt lærende fellesskap.

3.2 Vitenskapsteori

I artikkel 1 brukes det kvalitativ metode gjennom intervju av intervjupersoner for å undersøke problemstillingen. Den kvalitative forskningen bygger på to ulike vitenskapsteoretiske tradisjoner som er fenomenologi og hermeneutikk. Fenomenologi handler om menneskelige

erfaringer, og det som blir studert er menneskets bevissthet og hvordan ulike fenomener blir oppfattet av den enkelte person (Thaagaard, 2018; Tjora, 2018). Hermeneutikk er læren om fortolkning av meningsfulle fenomener. Det handler blant annet om å fortolke data fra intervjuer og observasjoner (Gilje & Grimen, 2013). Intervjuene som er gjennomført rundt CLLP i artikkel 1 kan settes inn i begge de ulike vitenskapsteoretiske perspektivene fenomenologi og hermeneutikk. Dette fordi funnene bygger på de ulike erfaringene rektorene har med CLLP og utviklingen av profesjonelt lærende fellesskap på egen arbeidsplass, og om det er noen fellestrekk mellom funnene, noe som bygger på fenomenologi. Videre behandler forskeren intervjuene og vil i den sammenheng gjøre sine fortolkninger av intervjuene, noe som har utgangspunkt i hermeneutikken.

Vitenskapsteori knyttes først og fremst til kvalitativ metode, og det er derfor ikke så aktuelt å sette den teoretiske artikkelen som artikkel 2 er inn i en vitenskapsteoretisk tradisjon.

3.3 Reliabilitet og validitet

I artikkel 1 er det gjort en vurdering av reliabilitet, gjennom å vise til hvordan utvalget er gjort og hvilke medfølgende utfordringer som har blitt vurdert rundt utvalget, hvilke metoder som er valgt, hva slags rolle intervjueren har og dette med nærhet og avstand til intervjupersonen (Thaagaard, 2018). I artikkel 2 er dette med reliabilitet ikke vurdert i selve artikkelen. Her er forskningen som er gjort gjennom artikkelen mer transparent da det hele tiden vises til hvilke kilder som er brukt og at det er disse som drøftes opp mot hverandre.

Når det gjelder validitet er det også krav til at dette drøftes i kvalitative artikler som artikkel 1. I artikkel 1 er det sett på om de dataene som er samlet inn i forbindelse med problemstillingen er gyldige for å svare på problemstillingen (Tjora, 2018). Når dette har blitt vurdert underveis, så har det vært behov for å gjøre justeringer i problemstillingen, slik at det er sammenheng mellom problemstilling, funn og drøftinger. I artikkel 2 er det gjort et utvalg av teori og forskning som handler om profesjonelt lærende fellesskap og profesjonsfellesskap siden dette er en viktig del av problemstillingen. Utfordringene i artikkel 2 er at drøftingene som er gjort baseres på egne tolkninger gjennom de kildene som er brukt, og det har også vært gjort et utvalg av kilder utfra kunnskap som blant annet er tilegnet gjennom studiet «master i utdanningsledelse». Spørsmål det kan være naturlig å stille er om det legges vekt på riktig type teori og forskning og om det er noe som har blitt utelatt som burde være med. Som forsker må man hele tiden ta avveininger på hva som skal være med og ikke, og man vil også bli påvirket

gjennom hvilke utdanning og bakgrunn man selv har og hva slags kunnskap man sitter med fra tidligere. Det utvalget som gjøres av forelesere gjennom studiet vil også spille inn (Thaagaard, 2018). Gjennom det utvalget som er gjort på teori og forskning er det derfor lagt vekt på å bruke kjente internasjonale forskere som har fått forankring i mange ulike institusjoner og land, slik at man vet at kildene er mest mulig allmenngyldige.

Artiklene i denne masteroppgaven vurderes i stor grad som pålitelige og gyldige. For det første belyser de data som er samlet inn for å svare på problemstillingen, og den tolkningen som er gjort anses som gyldig i forhold til den virkeligheten som har blitt studert (Tjora, 2018). Forskeren har både en empirisk og teoretisk forankring. For det andre ses temaene som gyldig fordi de kan være av interesse for andre skoleledere, skoleeiere og for forskning, gjennom at det ses på temaer som er svært aktuelle innenfor LK-20, profesjonelt lærende fellesskap og CLLP som metode (Thaagaard, 2018).

3.4 Forskningsetiske vurderinger

I artikkel 1 er det punktene informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet som forskningsetisk ble vurdert (Thaagaard, 2018) Gjennom vurderingen av disse tre punktene ble det konkludert med at det var gitt et informert samtykke til intervjupersonene, at de utdragene som ble brukt av intervjuene sikret intervjupersonene konfidensialitet og at det ikke ville ha negative konsekvenser for dem å bli sitert i artikkelen. Den største utfordringen kan være at utvalget er gjort i et mindre geografisk område i kommunene Hamar, Stange, Ringsaker og Løten og dette kunne gjort at skolelederne var gjenkjennbare, fordi antall skoleledere i regionen er begrenset og det er et tett nettverk mellom dem gjennom felles satsingsområder som CLLP. Dette er det tatt hensyn til i de utdragene som ble brukt i intervjuene, slik at de skal være vanskelig å kjenne igjen.

I artikkel 2 har det heller ikke forskningsetiske vurderinger blitt gjort, fordi det igjen ikke er brukt kvantitativ eller kvalitativ metode i artiklene og det ikke er behov for å vurdere om det er behov for samtykke, om noe er konfidensielt og om innholdet vil ha en konsekvens for noen. Om noe kunne blitt vurdert her, så er det kanskje at det i drøftingen i artikkel 2 settes et kritisk søkelys på motivene i de politiske dokumentene, til politikerne og til fagforbundene.

4. Presentasjon av resultater

Begge artiklene beveger seg innenfor samme tema som er profesjonelt lærende fellesskap, men framgangsmåte og metode er ulike og dette er med på at funnene i artiklene omhandler ulike emner innenfor profesjonelt lærende fellesskap.

4.1 Funn fra intervjuene i artikkel 1

I artikkel 1 ble 3 rektorer i Hamarregionen intervjuet i forbindelse med deltakelse i CLLP. Målet var å finne ut om deltakelsen i CLLP har en sammenheng med hvordan de ledet utviklingsarbeidet på egen skole og i utviklingen av et profesjonelt lærende fellesskap.

Funnene i denne undersøkelsen viser at rektorer i Hamarregionen har et forhold til profesjonelt lærende fellesskap og at de har som mål å utvikle dette i sin egen organisasjon. I forbindelse med deltakelse i programmet CLLP opplever alle rektorene at det er en klar sammenheng mellom deltakelsen og hvordan de leder skolens utviklingsarbeid.

Det kan virke som om rektorene som har deltatt på CLLP har fått et felles språk og en felles tankegang blant skolelederne i Hamarregionen og at dette kan knyttes til deltakelse i CLLP. Dette er noe som også står sentralt hos Stoll et. all for å utvikle gode profesjonelt lærende fellesskap (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

Skolelederne opplever at de har fått gode verktøy de kan bruke i prosessene for å utvikle et profesjonelt lærende fellesskap på egen skole og i arbeidet med LK-20. De forteller at verktøyene består av ulike arbeidsformer og metoder både for å skape trygge rammer i kollegiet, for å få hjelp til hva som bør prioriteres i arbeidet og for å arbeide med et mål sikte som man planlegger rundt og konkretisere for å oppnå målet. Det som kan virke som utfordringen her er hvordan verktøyene knyttes opp mot en teoretisk forankring. Rektorene bruker en variasjon av verktøy, men er ikke like bevisste på hva det er de ønsker å oppnå ved bruken av dem og hva som er målet.

Det som også viser seg som mer utfordrende når det gjelder utviklingen av et profesjonelt lærende fellesskap, er hvordan dette defineres og hva som ligger bak, og her er det et stort sprik mellom lederne. Lederne har en overordnet forståelse av at profesjonelt lærende fellesskap handler om å forbedre elevenes læring gjennom hvordan jobber med utviklingsarbeid sammen med lærerne, men når det gjelder mer detaljert kunnskap om hva

dette faktisk innebærer er det store sprik og manglende forståelse av dette. Det kan virke som lederne bør få enda mer trening i hvordan finne relevant teori og hvordan de anvender dette i praksis. Funn tyder derfor på at det viktig hva skoleeier og ledelse gjør videre, slik at ikke CLLP bare blir en verktøykasse for hvordan lærerne kan aktiviseres i utviklingsarbeid, men at det viktig også hva det skal samarbeides om og at teori og forskning er knyttet tett opp mot dette.

Det som også er utfordrende med funnene i denne artikkelen er at CLLP er et program som det har vært arbeidet med i kun i noen år og det er derfor vanskelig å se om dette faktisk har en påvirkning på utviklingsarbeidet framover og om man vil se noen faktiske endringer i klasserommet. Endringer tar tid, samtidig som alle har stått midt i en pandemi, som har gjort at fokuset har vært på andre ting.

4.2 Funn, teoretisk artikkel (artikkel 2)

I artikkel 2 blir det sett på den teoretiske og/eller empiriske forankringen for begrepene profesjonsfellesskap og profesjonelt lærende fellesskap. Det er gjort undersøkelser i overordnet del av LK-20 og Stortingsmelding 28 av begrepet profesjonsfellesskap og sett på hvor dette begrepet kommer fra. Videre er det sett på forankringen av profesjonelt lærende fellesskap i litteratur på området.

I artikkelen pekes det på hvordan lærerrollen har gått fra å være individualistisk til mer kollektivistisk, der samarbeid står i sentrum. Det er stort konsensus blant forskerne om at det å utvikle sterke profesjonelle fellesskap kan ha effekt på elevenes læring. Det er en variasjon blant de ulike forskningstradisjonene i hva som skal stå sentralt i det profesjonelt lærende fellesskapet fra fokus på prosessene som foregår blant de ansatte, arbeidsmetoder og ledelse av profesjonelt lærende fellesskapet, til fokus på kartlegging og testing av elevene for å kunne jobbe elevenes utvikling og læring.

Det som sterkt i både teori og forskning både for begrepet profesjonsfellesskapet i LK-20 og i det profesjonelt lærende fellesskapet er viktigheten av et felles verdigrunnlag, og at alle ansatte har en felles forståelse av verdiene. Verdigrunnlaget må baseres på forskning- og erfaringsbasert kunnskap og det er den som må være grunnlaget også for utviklingen av

lærernes egen praksis. I LK-20 er de felles verdiene profesjonen skal bygge på presisert gjennom verdigrunnlaget i overordnet del.

Videre står også ledelsens rolle sentralt både i forankringen til det profesjonelt lærende fellesskapet og i profesjonsfellesskapet i LK-20. For å bygge sterke profesjonelt lærende fellesskap er det viktig å ha en ledelse som har faglig tyngde og som kan å omsette teori til praksis. Både i LK-20 og Stortingsmelding 28 løftes også ledelse fram som avgjørende for utviklingen av profesjonsfellesskapet gjennom å ha nok kunnskap og ved å sette av tid til arbeidet med og i profesjonsfellesskapet.

De største ulikhetene i den teoretiske/empiriske forankringen er hvordan man ser på bruk av elevenes resultater som viktig data inn i utviklingen av det profesjonelt lærende fellesskap og profesjonsfellesskapet i LK-20. Testing og kartlegging av elever er en viktig del av det amerikanske skolesystemet og hvor amerikanske forskere som Dufour og Marzano ser dette som en sentral del av det profesjonelt lærende fellesskapet. Blant mange europeiske forskere er dette tonet ned og det er verktøy og metoder for hvordan man skal få sterke profesjonelt lærende fellesskap som er det viktige. I Norge, gjennom blant LK-20, er også kartlegging og testing tonet ned, siden dette ikke har stått like sentralt i den norske tradisjonen.

Etter arbeid med litteraturen er det ikke gjort funn som tyder på at profesjonsfellesskapet er et begrep som brukes andre steder enn i de politiske dokumentene, som overordnet del av LK-20 og Stortingsmelding 28. Det virker som om begrepet profesjonsfellesskap deler mye av den samme forankringen som profesjonelt lærende fellesskap, men er mer utydelig i betydning og forankring. Videre blir det sett på hva hensikten kan være ved å velge å bruke profesjonsfellesskap istedenfor profesjonelt lærende fellesskap i de politiske dokumentene. Det kan tyde på at det er gjort fordi dokumentene skal få oppslutning blant politikerne for å bli vedtatt og de skal også ha oppslutning blant lærernes fagorganisasjoner. I det profesjonelt lærende fellesskapet måtte man kanskje ha sett på arbeidstid og organisering av lærerne, og det kunne ført til konflikter med fagorganisasjonene, noe politikerne da kanskje har valgt å unngå.

5. Drøfting

5.1 Læreren som profesjon

Betegnelsen profesjon er noe som naturlig nok er en viktig del av det profesjonelt lærende fellesskapet og som betyr at forskerne som skriver om det profesjonelt lærende fellesskapet har tatt et bevisst valg når det gjelder å se på lærerne som en egen profesjon. Det er kanskje også gjennom dem at man har blitt mer bevisst på at lærerne tilhører en egen profesjon. I CLLP-programmet er det også å utvikle et profesjonelt lærende fellesskap som står sentralt og det er igjen en forutsetning at lærerne tilhører en profesjon (Stoll, Harris, & Handscomb, 2012). Louis Stoll står både bak CLLP-programmet og er en sentral forsker på profesjonelt lærende fellesskap. Dette er med på å gjøre disse to til en naturlig kobling. Videre drøftes problemstillingen, hvor det ses på sammenhenger mellom de ulike aspektene i et profesjonelt lærende fellesskap, profesjonsfellesskapet i fagfornyelsen og utviklingsprogrammet CLLP.

5.2 Felles mål og verdier

Senge skriver om den lærende organisasjonen, som også er et begrep som står sentral i det profesjonelt lærende fellesskapet (Senge, 1999). Beskrivelsen til Senge av en lærende organisasjon er ting vi også kan finne igjen i både profesjonsfellesskapet og CLLP. I profesjonsfellesskapet gjennom LK-20 skal det ses på felles verdier og egen praksis for å videreutvikle den i lys av forsknings- og erfaringsbasert kunnskap. Det er brukt stor plass på verdigrunnlaget i overordnet del for å sikre at alle skoler og kommuner har et felles utgangspunkt for videre arbeid, så blir det opp til hver enkelt skole hvordan det jobbes fram en felles forståelse av verdigrunnlaget. Det som er en fordel med dette er at verdigrunnlaget knyttes til egen skole og kontekst og de ansatte opplever at der en del av implementeringen. Ulempen kan være at det igjen blir et sprik mellom skolene hvordan det jobbes og hva forståelsen av verdigrunnlaget er. Funn i artikkelen 1 tyder på at i CLLP er et av målene å snakke sammen om undervisning, gi og motta tilbakemeldinger, håndtere uenighet og diskutere seg fram til nye kollektive forståelser og praksiser. Fordelen her kan være at verdigrunnlaget settes ut i praksis, og det kan hjelpe lederne med metoder rundt hvordan de kan få til felles forståelse av sentrale begreper og verdier. Samtidig kan ulempen være det igjen

handler om metode og framgangsmåter og er mindre konkret på hvor og hva metodene kan brukes til. CLLP ble satt i gang, samtidig med innføringen av LK-20. Det har gjort det naturlig å kombinere CLLP med LK-20, noe som kan ha vært avgjørende for å gjøre CLLP mer konkret og at programmet gjennom funnene viser seg å ha vellykket. Begge målene, hentet fra profesjonsfellesskapet og CLLP, legger vekt på det kollektive samarbeidet. Selv om det ikke står så klart i målet fra LK-20, ligger det implisitt at det må jobbes sammen for å oppnå felles verdier og enighet om hvilken forsknings- og erfaringsbasert kunnskap som skal brukes. Dette kan ses i sammenheng med Senge som er opptatt av at organisasjonen må ha felles mål og verdier.

5.3 Team og gruppelæring

En annen dimensjon hos Senge er gruppelæring (Senge, 1999), dette er noe som kan kjennes igjen gjennom fokuset på teamorganisering i det profesjonelt lærende fellesskapet. I CLLP står det ikke spesifikt om å arbeide i team, men i den teoretiske forankringen til CLLP, som også vist til i målet for CLLP i forrige avsnitt, er at en effektiv profesjonell utvikling forbedres gjennom kollektiv læring og utvikling av felles praksis (vedlegg 1). Heller ikke i LK-20 vises det til at en måte å samarbeide på i et profesjonsfellesskap kan være gjennom teamorganisering. Ses det på teori/empiri rundt profesjonelt lærende fellesskap, kan det ses at dette står sentralt hos flere av forskerne som det er vist til i artikkel 2. Dufour og Marzano viser til at å organisere lærerne i team er helt nødvendig i arbeidet med å utvikle skolens profesjonelle kapital (Dufour & Marzano, 2011). Hargreaves og Fullan viser til viktigheten av å fordele arbeidsoppgaver og det står helt sentralt at ledere må delegere. Det handler om en distribuert ledelse der team er en hensiktsmessig måte å gjøre dette på i skolen (Hargreaves & Fullan, 2014). Stoll et. al viser til at om lærerne skal oppnå kollektiv læring så må lærerne jobbe sammen i team som bygger på gjensidig tillit (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Stoll leder også CLLP, så det tyder på at selv om team ikke var tema for CLLP, så bør arbeidet og organiseringen av CLLP foregå ved hjelp av teamorganisering og distribuert ledelse. Det er heller ikke naturlig at teamteori er en del av CLLP, siden CLLP viser seg først og fremst å handle om metoder og hvordan sette teori ut i praksis. Det sammen kan sies om LK-20 og at ikke team er tema her. Det er først og fremst

mål for hvordan det skal jobbes som kommer fram i LK-20 og lite om hvordan dette bør organiseres.

«Accountability» står sentralt i det profesjonelt lærende fellesskapet og i teamorganiseringen (Dufour & Marzano, 2011). Dette er noe som også kan ses som en del av LK-20, blant annet gjennom ansvarliggjøringen av ledelsen, og det stilles høye forventninger til skolelederne når det gjelder å iverksette offentlig skolepolitikk. Dette ses både gjennom forventningen til at lederne må jobbe systematisk med å utvikle gode relasjoner og samarbeidskultur, og gjennom at det forutsettes at skolelederne tilegner seg kunnskap og forutsetninger for å utvikle profesjonsfellesskapet (Møller, 2020).

Funn knyttet til intervjuene om CLLP tyder på at ledelsen ansvarliggjøres gjennom at det settes høye forventninger til deltakelsen i programmet og at innhold i programmet også skal prøves ut og arbeides med i egen skole. Gjennom å gi lederne flere verktøy til hvordan de kan jobbe med utviklingsarbeid, virker det som CLLP kanskje med på å være et støttesystem og hjelpe dem i det store ansvaret de har for å utvikle et sterkt profesjonelt lærende fellesskap og i arbeidet med LK-20.

5.4 Personlig mestring, mestringstro og psykologisk trygghet

I den lærende organisasjonen er også personlig mestring en av dimensjonene. Hos Senge handler det om å prioritere kreftene sine riktig mot de visjonene man selv synes er viktig (Senge, 1999). I et profesjonelt lærende fellesskap er også fokuset på den kollektive mestringstroen viktig. Det handler om at lærerne både må ha tro på seg selv og hva de kan få til og hva de kan få til i fellesskap rundt elevenes læring. For å få til dette er også den psykologiske tryggheten viktig.

I CLLP tyder funn på at mestringstro og psykologisk trygghet er en sentral del av programmet. Både gjennom den teoretiske forankringen, gjennomføringen av samlingene og funn i intervjuene av skolelederne, så kommer det fram at mestringstro og psykologisk trygghet står helt sentralt. Skolelederne forteller om møtene med Jane Creasy og Louis Stoll hvor det lages «ground rules» for samlingene, som skal være med på å skape forutsigbarhet og trygghet for

å tørre og dele med hverandre, og om tryggheten Stoll og Creasy skaper gjennom hvordan de framstår og modellerer for skolelederne, både med tydelighet og forventninger og med trygghet og varme. Det vises også gjennom oppgavene som skal gjennomføres der det alltid brukes tid på «oppvarming» gjennom små bli kjent-aktiviteter. Utfordringen med dette kan være at selv om Stoll og Creasy modellerte hvordan man kunne skape trygghet gjennom sine samlinger, så kan dette være personavhengig. Det er ikke slik at alle er like og det kan være stor variasjon i hvordan de ulike lederne selv fremstår for sine ansatte, når det gjelder å skape trygghet. Det kan også være svært avhengig av hvordan kulturen er fra før blant de ansatte. Utgangspunktet for hvor lederne kan begynne arbeidet kan være svært ulikt. Det betyr at det ikke er sikkert det er de samme framgangsmåtene og metodene som skal til for å skape denne tryggheten. Det kan derfor være viktig å velge verktøy fra verktøykassen til Stoll og Creasy med omhu.

I LK-20 er ikke dette et tema, men i Stortingsmelding 28, som LK-20 bygger på, vises det til at skoleeiere må gi skolelederne tillit og ikke gripe inn det profesjonelle handlingsrommet. Det handler mer om at skoleeier skal støtte skolelederne i skolebaserte utviklingsprosesser for å bidra til kompetanseutvikling og forbedring av elevenes opplæring (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016). Også her vises det til tillit til profesjonen, så er det opp til skoleeier og skoleledere og konkretisere dette.

5.5 Profesjonelt lærende fellesskap – en endring av kultur?

Gjennom Argyris og Schön sin enkelt- og dobbeltkretslæring kan det stilles spørsmål til hva som skal endres. Er det handlinger, eller er det kultur og tankesett (Argyris & Schön, 1996)? Gjennom utviklingen av profesjonelt lærende fellesskap antas det at det handler om en kulturell endring. Profesjonelle fellesskap handler om å utfordre etablerte kollektive oppfatninger og handlingsmønstre som er etablert i de ulike skolene (Jenssen & Nordahl, 2022). Også Senge viser til mentale modeller som handler om kulturer og antakelser som er vanskelig å endre, selv om man får ny kunnskap, og viktigheten av å snakke om disse mentale modellene for å bevisstgjøre de som jobber der og for å kunne jobbe med å utvikle organisasjonen (Senge, 1999). I forbindelse med programmet CLLP viser skolelederne til at Stoll og Creasy omtaler programmet som «It`s not a course – it`s a way of living», og i det ligger at det handler om en dypere læring hvor alle aspekter i hvordan man opptrer som leder

i utviklingsarbeidet med lærerne er viktig, det handler om verdier, tankesett, kunnskap og om hvordan man modellerer for sine ansatte. Tanken er at om lederne forfekter og modellerer de verdiene som er viktig for å videreutvikle lærernes læring, så vil lærerne selv lære seg metoder, aktiviteter og ha et elevsyn som gjør at de forbedrer og utvikler sin egen praksis i klasserommet og som igjen kan føre til økt læring for elevene. Det handler om at alle ledd i organisasjonen fra skoleeier, skoledeler til lærere står rustet til å ha kunnskap, verktøy og ferdigheter til å forbedre egen praksis. Utfordringen her, og som forskning har vist, er at ved mye av det utviklingsarbeidet som har blitt gjort de siste årene, så ses det en endring blant skoleledere og i samarbeidet mellom lærerne, men det ses lite endring i klasseromspraksisen og elevenes læring (Nordahl, et al., 2021). Hvordan kan en vite at man oppnår dette gjennom CLLP og at det faktisk skjer en endring i klasserommet, og at ikke CLLP bare blir nok et utviklingsprogram kun for ledere i arbeidet med de ansatte? I LK-20 handler også profesjonsfellesskapet om å reflektere over felles verdier og at skolen skal vurdere og videreutvikle sin praksis (Utdanningsdirektoratet, 2018). Verdigrunnlaget er løftet fram som en sentral del av de nye læreplanene og skal gjennomsyre planene for hvert enkelt fag.

5.6 Avsluttende drøftinger

Det kan så langt bekreftes, knyttet til det som er problemstillingen, at det mange sammenhenger mellom et profesjonelt lærende fellesskap, profesjonsfellesskapet i LK-20 og utviklingsprosjektet CLLP, men det er også noen sammenhenger som er noe ulike eller overlappende, som også har blitt behandlet noe i artikkel 2.

Som det blir vist til i artikkel 2 har profesjonsfellesskapet i LK-20 og profesjonelt lærende fellesskap noe ulik forankring, selv om det også er mye som er likt, hvor profesjonsfellesskapet virker som et begrep oppstått i politikken, og som har en noe utydelig forankring gjennom læreplaner, Stortingsmeldinger, teori om profesjonelt lærende fellesskap og fagforbundene. Mens profesjonelt lærende fellesskap har en bred og tydelig forankring i internasjonal teori og forskning.

Når det gjelder CLLP representerer dette programmet den forskningen som blant annet Louis Stoll er en del av, naturlig nok, siden hun er en av driverne bak programmet. I artikkel 2 vises til det at Stoll et. al representer en forskning hvor det er metode som står sentralt i det profesjonelt lærende fellesskapet. Det vil si hvordan det skal jobbes i det profesjonelt lærende fellesskapet gjennom å utvikle felles forståelse av elevenes læring, gjennom å ta et kollektivt

ansvar for elevene og det kollektive samarbeidet, den reflekterende samtalen og det å lære sammen med kollegene sine (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Stoll konkretiserer lite hva det skal samarbeides om rundt elevenes læring. Det teoretiske grunnlaget fra Stoll et. al har mange likhetstrekk med den teoretiske forankringen til CLLP i artikkelen «Professional learning communities: A review of the literature» (Stoll, Harris, & Handscomb, 2012). CLLP er et program som skal sette teorien ut i praksis, og gjennom intervjuene med skolelederne kom det fram at CLLP-samlingene nettopp handlet om dette. Skolelederne viser til at CLLP har gitt dem verktøy for kunne arbeide med utviklingen av profesjonelt lærende fellesskap og særlig med tanke på innføring av overordnet del av LK-20. Det var også i forbindelsen med innføringen av LK-20 at skolelederne i undersøkelsen hadde valgt å bruke verktøyene som for eksempel «Theory of Change» (vedlegg 2). Når det gjelder bruk av kartleggingsresultater og elevvurderinger så kom det ikke fram i intervjuene at dette var sentralt i CLLP, slik som det kan ses hos for eksempel Dufour og Marzano. Dette bekreftes også gjennom den teoretiske forankringen til CLLP. Noe av svakheten med CLLP kan også være at mye av den teoretiske forankringen for programmet baseres på artikler og forskning Stoll og Creasy selv har skrevet og det kan være med på at de skapes liten distanse og et kritisk blikk på det de selv presenterer. Samtidig understrekes det i prosjektbeskrivelsen at dette er et eksperimentelt program hvor lederne skal forske på egen praksis. Det er derfor vanskelig å si noe om det eksakte resultatet av deltakelsen.

6. Koklusjon

Utfra problemstillingen for denne oppgaven kan det ses flere sammenhenger mellom aspekter i et profesjonelt lærende fellesskap, profesjonsfellesskapet i LK-20 og deltakelse i utviklingsprogrammet CLLP. Det har vært naturlig å løfte fram aspekter som står sentralt for dem alle tre i denne teksten og det er profesjonsbegrepet, lærende organisasjon, team og accountability, mestringstro, psykologisk trygghet og enkelt- og dobbeltekretslæring. Det har derfor heller ikke vært vanskelig å se sammenhengene mellom disse

Gjennom artikkel 1 og 2 viser funnene at det er en uklarhet i hva som menes med profesjonelt lærende fellesskap hos skolelederne, samtidig som språket i de overordnede dokumentene, som læreplan og stortingsmeldinger, som skolen skal forholde seg til også er uklart. Det er derfor en vei å gå i hvordan det skal utvikles gode profesjonelt lærende fellesskap i den norske skolen og her er det viktig at skoleeier kommer på banen, men dette forutsetter at også de sitter på god kunnskap for å kunne hjelpe sine ledere og vise retning når det gjelder å utvikle profesjonelt lærende fellesskap. Samtidig bør det kanskje stilles krav til myndighetene, slik at det er en viss samstemthet rundt hvilken teoretisk retning skole-Norge skal forholde seg til. Det snakkes om et strekk i laget blant lærerne, men det bør også ses på strekket i laget mellom skoler og kommuner og det bør være et mål for myndighetene å gjøre dette gapet så lite som mulig. Da er det viktig at de ikke selv går seg vill i begrepsbruken og den teoretiske forankringen. Programmet CLLP er et forsøk på å tette gapet mellom kommunene i Hamarregionen og for å arbeide fram en felles kunnskap og forståelse knyttet opp mot lærernes og elevens læring, noe som står sentralt i det profesjonelt lærende fellesskapet. Om det har lyktes er enda for tidlig å si. Å endre en kultur gjennom dobbeltekretslæring er en krevende prosess som tar lang tid og resultatene vil kanskje ikke ses før om noen år.

Litteraturliste

- Abrahamsen, H. (2017). Skoleledelse for fremtiden: Heroisk rektro eller distribuert ledelse i team? I M. Aas, & J. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 193-209). Bergen: Fagbokforlaget.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading: MA: Addison Wesley.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman CO Ltd.
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2013, 03 15). *Regjeringen.no*. Hentet fra Meld. St. 20 (2012-2013), På rett vei: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2016). *Regjeringen.no*. Hentet fra Meld. St. 28 (2015-2016), Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy: how educators` beliefs impact student learning*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget: Oslo.
- Hattie, J. (2019). *Visible Learning*. Hentet fra Collective Teacher Efficacy(CTE) according to John Hattie: <https://visible-learning.org/2018/03/collective-teacher-efficacy-hattie/>

-
- Hjertø, K. B. (2017). Rektor som teameier: Kapasitetsbygging gjennom teamarbeid. I M. Aas, & J. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 211-240). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jenssen, M., & Nordahl, T. (2022, 02 08). *Acta Didactica Norden*. Hentet fra Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis: <https://journals.uio.no/adnorden/article/view/8144/8035>
- Møller, J. (2020). Fagfornyelsen - utfordringer og muligheter for skoleledere. *Bedre Skole*.
- Nordahl, T., Gustavsen, A., Myhr, L., Nordahl, S. Ø., Stranger-Johannessen, E., & Løken, G. H. (2021). *Skoletuving i 22 kommuner. Evalueringsrapport for "Kultur for læring"*. Hamar: Høgskolen Innlandet.
- Opfer, D., & Pedder, D. (2011, 09). *Jstor*. Hentet fra Conceptualizing Teacher Professional Learning: <https://www.jstor.org/stable/23014297>
- Paulsen, J. M., & Aas, M. (2017). Å lede i fremtidens skole. I J. M. Paulsen, & M. Aas, *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M. (2014). "Sats på det trygge" - læringsfremmende ledelse. I Å. S. Hole, & A. Haugen (Red.), *Perspektiver på personalledelse* (s. 13). Hamar: Oplandske Bokforlag.
- Paulsen, J. M. (2018, 08). Ny kraft i gammel visdom. Betydningen av kollektiv mestringstro i skolens organisasjon. *Skolelederen*, ss. 22-23.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer - Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Senge, P. (1999). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006, Januar). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, ss. 221-258.
- Stoll, L., Harris, A., & Handscomb, G. (2012, 09 01). *gov.uk*. Hentet fra Great professional development which leads to great pedagogy: nine claims from research: <https://www.gov.uk/government/publications/great-professional-development-which-leads-to-great-pedagogy-nine-claims-from-research>

Strand, T. (2007). Organisasjonsform som ledelsesbetingelser. I T. Strand, *Ledelse, organisasjon og kultur* (2.. utg., ss. 259-296). Bergen: Fagbokforlaget.

Thaagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2018). *Kvalitative Forskningsmetoder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Utdanningsdirektoratet. (2018, 10 22). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Overordnet del av læreplanverket: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-skolens-praksis/profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>

Artikkel 1: Utviklingen av et profesjonelt lærende fellesskap og deltakelse i Collaborative leadership learning programme i Hamarregionen

Ingress

Hensikten med denne artikkelen er å se på hvordan Collaborative Leadership Learning Programme (CLLP), som lederne i Hamarregionen tar del i, er med å gi lederne flere verktøy i utviklingen av et profesjonelt lærende fellesskap, noe som også er en viktig del av arbeidet som skjer med LK-20 rundt omkring på de enkelte skolene. I forbindelse med dette arbeidet er det intervjuet tre ledere på tre ulike skoler i regionen.

Funnene i artikkel 1 viser at alle rektorene som ble intervjuet ser en sammenheng mellom deltakelse i CLLP og ledelse av eget utviklingsarbeid i forbindelse med innføringen av LK-20 og utviklingen av et profesjonelt lærende fellesskap, og at det er spesielt verktøyene som skolelederne har fått gjennom CLLP som har blitt tatt aktivt i bruk. I undersøkelsen har rektorene mindre fokus på teoristoffet og den forskningsbaserte kunnskapen som har blitt presentert gjennom CLLP, og det er sprik i hvor mye kunnskap rektorene har om de ulike begrepene, som for eksempel profesjonelt lærende fellesskap. Lederne virker å ha et felles ståsted og en forholdsvis lik forståelse av overordnet del av LK-20, og har jobbet ganske likt ved bruk av ulike verktøy hentet fra CLLP med denne delen av planen. Framover bør derfor fokus kanskje være på å implementere teori i enda større grad hos skolelederne. De må ha større kunnskap om hvorfor CLLP er gode verktøy og knytte dette enda mer mot teori og forskning, og de må kunne anvende denne kunnskapen.

Innledning

I november 2019 starter kommunene i Hamarregionen opp et samarbeid med Louis Stoll og Jane Creasy hvor utvikling av profesjonelt lærende fellesskap stod sentralt gjennom programmet *Collaborative Leadership learning programme* (CLLP). Bakgrunnen for dette samarbeidet var at den overordnede skoleledelsen i de fire kommunene ønsket å øke kapasiteten for å kunne legge til rette for lærende prosesser på alle nivåer i skolene i kommunene. Det ble søkt om OU-midler til programmet og dette ble innvilget. Målene for

programmet var å utøve aktivt skoleeierskap for å styrke egen læring, modellere utvikling og ledelse av profesjonelle læringsfellesskap, utvikle et felles språk, bygge en felles kunnskapsbase gjennom å snakke med hverandre om undervisning og diskutere seg fram til nye kollektive forståelser og praksiser. Skolene ble delt inn i to ulike faser, der fase en startet opp i november 2019 og fase to startet opp i november 2020. Fase 1 hadde fysiske samlinger hvor Jane Creazy og Louis Stoll ledet samlingene. Samlingene bestod av presentasjon av aktuell teori, hvor de som deltok måtte lese seg opp på forhånd, og samarbeidende oppgaveløsning. Til oppgaveløsningen ble det presentert ulike verktøy og metoder som skulle brukes til dette (vedlegg 1).

Kravet for alle skoler etter den overordnede delen i LK-20, som tredde i kraft skoleåret 2020, er at de ansatte i skolen skal være et profesjonelt lærende fellesskap, hvor de forsker på å utvikle elevenes læring sammen. Blant annet står det i den overordnede delen:

Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler egen praksis.

Lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. Profesjonen og den enkelte lærer forvalter et ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål. Lærere og ledere utvikler faglig, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger. Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønn skjer både individuelt og sammen med andre. Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering. Læreprofesjonen må derfor vurdere sin pedagogiske praksis for å møte enkeltelever og elevgrupper best mulig (*Utdanningsdirektoratet, 2018*).

CLLP og utviklingen av et profesjonelt lærende fellesskap henger tett sammen, noe denne artikkelen videre skal handle om. Problemstillingen for denne artikkelen blir derfor:

Hvordan opplever skoleledere at Collaborative leadership learning programme har en sammenheng med skoleledelsens ledelse av utviklingsarbeid i forbindelse med utviklingen av et profesjonelt lærende fellesskap på egen skole?

Problemstillingen knyttes mye opp mot innføringen av LK-20 og overordnet del, siden det var i forbindelse med denne innføringen at skolelederne deltok i CLLP-programmet. Videre er det først og fremst brukt teori og forskning knyttet opp mot CLLP, siden det er den teoretiske forankringen til CLLP ligger.

Teoretisk rammeverk og tidligere empiri

Profesjonelt lærende fellesskap I CLLP

I denne delen av artikkelen skal det ses nærmere på utvalgt teori som ligger til grunn for problemstillingen. Fokuset vil være bakgrunnen for CLLP og teori knyttet til dette. Dufour et al beskriver profesjonelt lærende fellesskap slik i *Håndbog i professionelle læringsfellesskaber*: «...det er en konstant proces, i hvilken medarbejdere og ledere arbejder sammen i tilbagevendende forløp af kollektiv undersøgelse og aktionsforskning for at opnå bedre resultater hos de elever, som de arbejder med» (Dufour, Dufour, Eaker, & Many, 2016, s. 18). I profesjonelt lærende fellesskap jobber man sammen om ideen om at for å forbedre elevenes læring, må lærerne arbeide med egen læring og utvikle sin praksis (Dufour, Dufour, Eaker, & Many, 2016). Et kjennetegn ved et godt utviklet profesjonelt lærende fellesskap er at alle lærerne kjenner på at de har et kollektivt forpliktende ansvar for alle elever på skolen, uavhengig om man underviser dem eller ikke (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

Louis Stoll har en aktiv rolle i CLLP-arbeidet i Hamarregionen og hun har også skrevet mye om profesjonelt lærende fellesskap. I artikkelen *Great professional development which leads to great pedagogy: nine claims from research* har Louis Stoll, Alma Harris og Graham Handscomb gjennom å sammenstille teori fra flere ulike forskere kommet fram til ni påstander for hva som skal til for å skape et effektivt profesjonelt lærende fellesskap og det er også dette som ligger til grunn for CLLP som metode.

Den første påstanden er at effektiv profesjonell utvikling må starte med *the end in mind* (Stoll, Harris, & Handscomb, 2012, s. 3)». Hvis målet er å forbedre elevenes resultater, så må det gjøres en analyse av elevenes behov. Hva elevenes behov er bør ha innflytelse på hva lærerne bør trenge å lære.

Neste påstand er at effektiv profesjonell utvikling utfordrer refleksjonen som en viktig del av å endre praksis. Å endre praksis handler om mer enn bare å endre praksis, men det handler om å grave dypt for å forstå hvorfor en strategi fungerer bedre enn en annen på et spesielt tidspunkt.

Tredje påstand er at effektiv profesjonell utvikling er basert på evaluering av lærernes individuelle behov og skolens behov. Det må ses på lærernes bakgrunn både privat og faglig for å forstå hver enkeltes behov, og det må ses på sammenheng både når lærerne jobber sammen i team eller hele skolen jobber sammen i utviklingsarbeid.

Den fjerde påstanden er at effektiv profesjonell utvikling handler om å koble praktisk læring fra arbeidet med ekstern kompetanse. Ekstern kompetanse kan være forskere eller eksperter som kommer utenfra, og praktisk læring er det som skjer gjennom arbeidet med elever i hverdagen, og det er viktig å finne en kobling mellom disse to.

Påstand nummer fem er at effektiv profesjonell læring har varierte, rike og bærekraftige muligheter. Lærerne trenger at det blir gitt kjennskap til og muligheter for å bruke alle disse verktøyene i sin praksis for å utvikle og forbedre den.

Neste påstand er at effektiv profesjonell utvikling bruker aksjonsforskning og undersøkelse som nøkkelverktøy for å sikre elevenes læring. Når lærerne har en dyp forståelse av hver enkeltes elevs ståsted, kan de sikre at elevene lærer mest og best mulig både individuelt og i grupper. Den sjuende påstanden er at effektiv profesjonell utvikling blir sterkt forbedret gjennom kollektiv læring og utvikling av felles praksis. En kollektiv kultur og et felles verdigrunnlag står sentralt i organisasjonen.

Påstand nummer åtte er at effektiv profesjonell utvikling blir forsterket gjennom å skape profesjonelle lærende fellesskap på hver enkelt skole og mellom skolene.

Til slutt så er siste påstanden at effektiv profesjonell utvikling krever ledelse som klare å skape de optimale forholdene for denne utviklingen. Ledelsen må skape nærhet mellom den forskningsbaserte teorien og det som skal skje i praksis. Den må legge til rette for gjennom tid, kunnskap og modellering for at en skole skal utvikle et profesjonelt lærende fellesskap.

CLLP bygger på flere av disse prinsippene i sitt arbeid med å gi lederne verktøy for å skape profesjonelt lærende fellesskap og kan også knyttes opp mot teori som omhandler profesjonelt lærende fellesskap. Tanken bak var også at dette skal kunne brukes inn i arbeidet med LK-20. CLLP skal være et bindeledd mellom det teoretiske og forskningsbaserte planet og den praksisen lederne har i utviklingen av skolens praksis.

Theory of Change (TOC)

Et av de verktøyene som står sentralt i CLLP er Theory of Change (TOC) (vedlegg 2). Theory of Change er et verktøy som skal hjelpe organisasjoner å planlegge utfra hva de har identifisert som sine langsiktige mål og sette ord på disse målene. Organisasjonen må også identifisere hvordan de skal gå og hva som skal være til stede for å oppnå de langsiktige målene. Begrunnelsene og antakelser i en TOC henger sammen med forhold eller faktorer om må være på plass for å oppnå suksess. Dette er faktorer som man enten finner innad i organisasjonen eller som er utenfor. Faktorer innad i organisasjonen kan være forhold mellom menneskene, kvaliteten på arbeidet, verdier og holdninger. Dette er faktorer som kan kontrolleres. Faktorer som ligger utenfor organisasjonen kan være sosiale og kulturelle faktorer, lover og reguleringer, økonomi og politikk. Dette er faktorer det ofte er vanskelig å kontrollere. I en TOC er det fokus på å starte med slutten, noe som også var en av påstandene i artikkelen *Great professional development which leads to great pedagogy: nine claims from research* av Louis Stoll, Alma Harris og Graham Handscomb for en effektiv profesjonell utvikling. Det vil si at man i TOC starter med å se hva som er målene for å oppnå «thriving pupils» eller blomstrende elever som Hamarskolen har valgt å kalle det. Videre gjøres det en omvendt planlegging der man ser på hva de ulike nivåene i organisasjonen må gjøre for å nå målene. De ulike nivåene i en skole kan være hva lederen personlig må gjøre, hva skolen og lærerne må gjøre, hva skoleeier og kommunen må gjøre for å nå målene. Så kommer hvor vi må starte for å få til disse endringene på de ulike nivåene.

I CLLP har alle skolene utviklet sin egen TOC. Denne tas opp til analyse og refleksjon på samlingene kommunen har med jevne mellomrom. Disse samlingene er på tvers av kommunegrensene og det er ofte nye skoler på gruppene, slik at man samarbeider med mange ulike skoler. Dette skal være med på å styrke det profesjonelt lærende fellesskapet som skapes sammen av ledere på tvers av kommunegrensene.

Ideen bak CLLP er nettopp å modellere for lederne, slik at de selv blir tryggere i hvordan de skal utvikle et PLF på egen arbeidsplass. Forskning om hvordan man lærer gjelder ikke bare for elevene, og ved å modellere for lederne, så vil de gjøre det samme for sine lærere som igjen vil kunne gjøre det samme for sine elever. CLLP er ikke bare en tanke eller teori om

hvordan mennesker lærer, men det er et program som modellerer, fasiliterer og legger til rette for at ledere skal lære.

Kjennetegn ved skoleeiere og skoleledelse som lykkes

Høsten 2019 satte Kunnskapsdepartementet ned en ekspertgruppe for skolebidrag. Ekspertgruppens mandat var blant annet at de skulle presentere et kunnskapsgrunnlag og en analyse av resultater fra relevante kilder der de skulle undersøke resultatene fra skolebidragsindikatorerne og identifisere og analysere kjennetegn ved kommuner og skoler med stabile resultater på den positive eller negative siden. Den skal også finne mulige årsaker til forskjellene som kommer til uttrykk gjennom skolebidragsindikatorerne og andre relevante kilder (Ekspertgruppe for skolebidrag, 2020).

Ut fra det arbeidet ekspertgruppen har gjort har de funnet ulike kjennetegn ved skoleeier og skoleledelse som lykkes. For skoleeier som lykkes er det spesielt punktene hvor skoleeier prioriterer kompetanse- og profesjonsutvikling i skolen, slik at arbeidet i skolen er kunnskapsbasert og at skoleeier er resultatorientert, og balanserer støtte og oppfølging med skolens egne ambisjoner for elevene, hvor CLLP kan være et bidrag inn, avhengig av hva den enkelte skolens satsingsområder er. Når skoleledere lykkes så kjennetegnes det blant annet ved at skolelederne forstår grunnprinsipper for lærernes profesjonelle læringsfellesskap og tar ansvar for ledelse av læringsfellesskapene. Videre drøfter skolelederne opplæringens kvalitet med lærerne, og etablerer felles forståelse og retning for arbeidet ved å koble bruk av resultater til tiltak for å forbedre undervisningen (Ekspertgruppe for skolebidrag, 2020). CLLP er nettopp et program for å gi lederne verktøy og for å modellere hvordan de kan skape et profesjonelt lærende fellesskap på egen skole, noe forskning viser at er viktig for å lykkes med å forbedre elevenes læring og resultater.

Metode

I undersøkelsen av problemstillingen for denne artikkelen vil metoden intervju bli benyttet, noe som er en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskning bygger på vitenskapsteori om fortolkning, hermeneutikk, og menneskelig erfaring, fenomenologi. Målet med kvalitativ forskning er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener og at vi skal få innsikt i menneskelige ytringer eller adferd gjennom tolkning (Tjora, 2018).

Intervju er den metoden som er mest brukt innenfor kvalitativ forskning, og formålet med intervjuet er å få god informasjon og kunnskap om hvordan andre mennesker opplever livssituasjonen sin og hvilke synspunkter de har rundt temaet intervjuet handler om (Thaagaard, 2018, s. 89) I denne artikkelen skal intervjuobjektene gi kunnskap og synspunkter om han/hun har utviklet seg som leder av utviklingsarbeidet rundt LK-20 og utviklingen av et profesjonelt lærende fellesskap og eventuelt hvordan.

For å bruke intervju som metode i er det derfor mange ulike momenter man bør ta stilling til. Aller først er det hva slags type intervju man velger. Skal det være strukturert med lav grad av mulighet for å undersøke ting som dukker opp underveis i intervjuet, eller skal man velge det mer ustrukturerte, der det er mer rom for refleksjoner og krumspring? Når man skriver en oppgave på mastergradsnivå er det stor sannsynlighet for at man er ganske fersk når det gjelder forskningspraksis. Det kan derfor gjøre det vanskelig å være ustrukturert og stole på egen spontanitet og evne til å lage gode spørsmål spontant. Dette betyr at det kan være lurt å forberede seg godt i forkant av intervjuet og stort sett holde seg til manus. Et annet argument for dette er også problemstillingen som er valgt, rundt det å utforske rektorene sin utvikling i forbindelse med CLLP og LK-20. Rundt denne problemstillingen er det naturlig å ha snakket med flere rektorer for å se om man finner noen fellestrekk. For at det skal være mulig, så bør spørsmålene som blir stilt være noenlunde like. Samtidig er det lurt å være åpen for at det kan dukke opp spørsmål underveis, som belyser temaet mer og som det derfor er viktig å stille. Konklusjon er at det i dette intervjuet gjennomføres et mer strukturert intervju, men med noe rom for å stille andre spørsmål, både utfra problemstilling og erfaring med intervju og intervjusituasjon.

Vitenskapsteoretisk forankring

Kvalitativ forskning bygger på to ulike tradisjoner innenfor vitenskapsteorien. Den første er fenomenologi og den andre er hermeneutikk. Fenomenologi kan defineres som beskrivelser av menneskelige erfaringer, og har utgangspunkt i Edmund Husserls filosofi og metode. Det som først og fremst blir studert er bevisstheten og hvordan fenomener subjektivt blir oppfattet av hver enkelt. Her er det den subjektive opplevelsen som kommer fram. Fenomenologi kan også deles i to retninger som kalles sosial-fenomenologi og psykologisk fenomenologi. I

sosial-fenomenologi er det grupper av mennesker som undersøkes og hvordan mening utvikles gjennom en sosial interaksjon. Den psykologiske fenomenologien undersøker hver enkelt menneskes opplevelse og hvordan det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Thaagaard, 2018; Tjora, 2018). I denne artikkelen er det den psykologiske fenomenologien som står sentralt, siden det handler om å intervjuere ledere hver for seg og hva slags erfaringer de har gjort seg med CLLP. I tillegg er det sentralt å se på om det er noen fellestrekk mellom det rektorene sier om CLLP og hva deltagelsen har ført til for deres del. I fenomenologien er opplevelsene og erfaringene til enkeltmenneske det sentrale og det er også dette denne artikkelen er ute etter å belyse. Rektorene vil på den ene siden kanskje ha en del like erfaringer fordi de sitter med en del av den samme bakgrunnskunnskapen. De har deltatt på en felles kursing og satsing for å få et mest mulig likt utgangspunkt. På den annen side vil de også ha en del erfaring som er ulike, alle jobber i skole, men organisasjonene er ulike, rektorenes erfaring med personal og i privatlivet er ulike. Dette kan være med på at en finner en del likhetstrekk i intervjuene, men også mange forskjeller.

Den andre er hermeneutikk som kan defineres som læren om fortolkning av meningsfulle fenomener. Et annet ord for hermeneutikk er forklaringskunst. Hermeneutikk ble først og fremst brukt innenfor filosofi og litteraturvitenskap og gikk på tolkning av skriftlige tekster. I dag blir det også brukt som fortolkning av data fra intervju og observasjon. Når man skal fortolke data, så må man ha fokus på det dypere meningsinnholdet, og ikke bare det som er innlysende og som er det første vi ser. Vi søker etter mønstre som kan gi mening i lys av kulturelle og strukturelle sammenhenger. Det er ikke bare en sannhet som er riktig, men må ses i lys av hvem som fortolker. Hermeneutikk er relevant for samfunnsvitenskapen fordi det i disse fagene ofte går ut på å tolke datamateriale som bygger på meningsfulle fenomener som handlinger, muntlige ytringer og tekster. Et eksempel på dette er artikkelen om CLLP, der intervju blir brukt som metode. Etterarbeidet i forbindelse med intervjuene vil ikke bare bestå i å finne sammenhenger mellom intervjupersonene, men også bestå i å fortolke det som blir sagt i intervjuene på bakgrunn av de ulike rektorenes utgangspunkt og erfaringer (Gilje & Grimen, 2013).

Anthony Giddens mener at samfunnsvitenskapene bygger på en dobbel hermeneutikk. Med dette mener han at forskerne på den ene siden forholde seg til at dataene allerede er fortolket av aktøren selv. Det vil si at når en rektor skal intervjues i forbindelse med CLLP, så har allerede lederen gjort seg fortolkninger av prosessen på egen arbeidsplass. På den andre siden skal forskeren selv rekonstruere de sosiale aktørenes fortolkninger ved hjelp av teoretiske

begreper og et samfunnsvitenskapelig språk (Gilje & Grimen, 2013). Dette blir oppgaven til forskeren når intervjuene skal bearbeides og brukes i artikkelen om CLLP. Clifford Geertz, en sosialantropolog skiller mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. Med erfaringsnære begreper mener han begreper som aktørene selv, i dette tilfelle rektorer, bruker selv på en naturlig måte for å fortelle om det han selv ser, hører, føler tenker eller forestiller seg. Erfaringsfjerne begreper er begreper som spesialistene bruker, i denne sammenhengen vil det være personen som skriver mastergraden. Begrepene er hentet fra teorien og er fagbegreper (Gilje & Grimen, 2013). Det som er spesielt i denne sammenhengen er at både intervjupersonen, rektoren, og intervjueren, forfatteren av denne artikkelen, har et ganske likt utgangspunkt. CLLP har blitt satt i gang i to faser, der forfatteren av artikkelen er med i fase to. Flere av de det kan være aktuelt å intervjuer var med i fase en og har startet prosessen allerede ett år før de som er med i fase to. Det kan faktisk gjøre at intervjupersonene har mer kunnskap og innsikt i teorien bak CLLP enn det intervjueren har. Her blir det derfor viktig at intervjueren har gjort gode forberedelser i forkant av intervjuet og har lest seg opp på aktuell teori. På den annen side har intervjueren en annen relevant teoribakgrunn gjennom 1,5 år på masterstudiet og med mye arbeid rundt profesjonelt lærende fellesskap. Gilde og Grimen (2013) viser til at begreper som opprinnelig var begrepsfjerne blir begrepsnære, fordi de går inn i dagligspråket vårt. Dette kan for eksempel være tilfelle med profesjonelt lærende fellesskap (PLF). Dette er begreper det jobbes tett med gjennom CLLP, mellom skoleledere og innad på hver skole. Dette gjør at alle får PLF under huden og at det blir en del av vår dagligtale. Dette kan derfor også bli tilfelle i et intervju mellom rektor og en mastergradsstudent, som også er rektor. Det blir derfor spennende å se om det eksisterer en felles forståelse av disse begrepene etter at de har blitt jobbet med ut i ulike skoleorganisasjoner.

Ut fra refleksjonene rundt vitenskapsteoriene fenomenologi og hermeneutikk, vil intervjuene og resultatene som presenteres rundt CLLP være knyttet opp mot både fenomenologi og hermeneutikk som vitenskapsteorier. For det første bygger artikkelen på hvilke erfaringer de ulike rektorene har med CLLP og utviklingen av PLF, og om det finnes noen fellestrekk her. Dette bygger på fenomenologi. For det andre så må det gjøres en fortolkning av de funnene man gjør i forbindelse med intervjuene og refleksjoner rundt dette. Denne tenkemåten tar utgangspunkt i hermeneutikken. Dette gjør at begge disse vitenskapsteoretiske perspektivene vil bli anvendt i analysen.

Forskerens rolle

Forskerens rolle er det viktig å reflektere videre over når det gjelder nærhet og avstand til intervjupersonene og til temaet CLLP. Tjora (2018) skriver om forskerens posisjon i forskningsarbeidet og at det er viktig at forskeren redegjør for sin posisjon og engasjement for å gjøre forskningen mer pålitelig. I dette tilfellet er årsaken til at forskeren velger å skrive om CLLP egen deltakelse i programmet. En utfordring er at CLLP er gjennomført i et lite geografisk område og at intervjueren og intervjupersonene jobber sammen i et rektornettverk både på tvers av kommunegrensene og innad i samme kommune. Det betyr at intervjupersonene ikke er ukjente for forskeren. Dette kan ha betydning for tolkning av intervjuet, fordi forskeren har preferanser knyttet til personene fra tidligere. Forskeren må være svært bevisst dette og ikke dra konklusjoner ut fra det som den vet fra tidligere. På den annen side er kjennskapet til de ulike rektorene kun knyttet til arbeid og forskeren har ingen privat omgang med intervjupersonene. En annen utfordring er at forskeren, som nevnt ovenfor, også er deltaker i CLLP, fase 2. Dette er også en utfordring som gjør det vanskeligere å holde avstand til temaet og ikke knytte sine forkunnskaper til fortolkningen av intervjuene. Samtidig kan det være en fordel, fordi forskeren har god kunnskap rundt hva programmet CLLP går ut på og kan gi mer detaljerte forklaringer av programmet, men det må passes på at disse forklaringene holder seg til det teoretiske rammeverket og beskrivelsene av CLLP og ikke blir subjektive.

Utvalg og gjennomføring

Utvalget av intervjupersonene er gjort strategisk. Det vil si at personene som er valgt ut er valgt på bakgrunn av egenskaper eller kvalifikasjoner de har som er strategisk i forhold til problemstillingen (Thaagaard, 2018). Det er gjort et utvalg på tre skoleledere i Hamarregionen, og det er valgt tre intervjupersoner med tanke på omfanget av en mastergradsoppgave og at et større utvalg kunne blitt for omfattende inn i en forholdsvis liten artikkel hvor det skal være plass til å både se på funnene i intervjuene og drøfte disse. Samtidig er det viktig å være obs på at det er viktig at utvalget er stort nok til å belyse problemstillingen på en god måte. Derfor falt valget på tre informanter. Intervjupersonene er valgt ut fordi de er rektorer som har deltatt i CLLP i fase 1 og kan svare på spørsmål knyttet til denne deltakelsen. Videre så er intervjupersonene valgt ut fordi de jobber på skoler som intervjueren ikke kjenner for godt til

og rektorer hvor relasjonen ikke blir for tett. Intervjuene ble gjennomført som feltintervju, det vil si at de ble gjennomført på intervjupersonenes arbeidssted. Intervjupersonene ga et informert samtykke, det vil si at intervjupersonene har blitt informert om målene med undersøkelsen og om hvordan intervjuet gjennomføres (Kvaale & Brinkmann, 2015). Informasjonen om intervjuet og samtykket er skriftliggjort (vedlegg 3).

Intervjuguiden

Det er laget en intervjuguide (vedlegg 4) til forskningsprosjektet. Intervjuguiden er delt i seks deler. Hvor første del består av bakgrunnsvariabler knyttet til hver deltakers utdanning, erfaring og beskrivelse av egen skole. Del to handler om profesjonelt lærende fellesskap og skoleleders forståelse av PLF, hvordan det jobbes med PLF på egen skole og utfordringer knyttet til dette arbeidet. Videre tar intervjuguiden for seg teamet CLLP og rektors forståelse og erfaring med CLLP. Fjerde del av intervjuguiden består av spørsmål rundt Theory of Change (TOC) og hvordan skolelederne forstår dette verktøyet og om det har hatt betydning for praksisen til skolelederen (vedlegg 2). I femte del behandles LK-20 og den overordnede delen og hva slags forståelse skolelederen har av endringene fra tidligere planer Det stilles spørsmål knyttet til sammenhengen mellom LK-20 og PLF og om CLLP har blitt brukt som en metode i arbeidet med LK-20. I avslutningen knyttes CLLP, PLF og fagfornyelse sammen, siden dette er tema i problemstillingen.

Spørsmålene som blir stilt er åpne. Dette gir rom for at deltakeren kan fortelle ganske fritt knyttet til de ulike temaene. Utfordringene rundt dette er at det kan bli vanskelig å skille de ulike temaene fra hverandre, og at en del ting kan komme opp igjen flere ganger, fordi det er aktuelt for flere av spørsmålene. Fordelene kan være at det blir lettere for forskeren å få tak i deltakerens mening, fordi det blir gjentatt flere ganger, men på ulike måter. Da blir det mindre rom for fortolkninger.

Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig forskningen er. For at leseren skal få et innblikk i dette så er det viktig at forskeren er konkret og detaljert i hvilke framgangsmåter som blir brukt i arbeidet. Forskningsprosessen bør være gjennomiktig (Thaagaard, 2018). I dette arbeidet er det forsøkt å gi innsyn i hva slags utvalg som er brukt og utfordringer med utvalget. Videre er det redegjort for bruk av metode og hvorfor. Det er også drøftet hva slags rolle intervjueren har til intervjupersonene og til CLLP-programmet. Dette skal være med å bidra til at forskningsdelen er mer gjennomiktig. Utfordringen når det gjelder reliabilitet er dette med forskerens nærhet til intervjupersonene og til CLLP-programmet. Drøftingene rundt problemstillingen må derfor ses i lys av forskerens rolle. I mange forskningsoppgaver kan det også være nødvendig at forskeren har et engasjement rundt det som studeres og har nok kunnskap om studiet (Tjora, 2018). Dette er noe som også kan diskuteres rundt CLLP. Det er ikke sikkert det hadde vært like aktuelt for en utenforstående å skrive om CLLP, siden det først og fremst deltakerne som er med i programmet som vet om det.

Validitet eller gyldighet dreier seg om at datainnsamlingen som er gjort gjennom intervjuet faktisk belyser problemstillingen i artikkelen (Tjora, 2018). Det handler om resultatene av forskningen og hvordan dataene blir tolket. Spørsmålet som kan stilles er om tolkningene vi har kommet fram til er gyldige i forhold til den virkeligheten som har blitt studert (Thaagaard, 2018). I dette tilfellet har forskeren både en teoretisk og empirisk forankring, og det gjør det lettere å holde seg innenfor emnet og problemstillingen som skal undersøkes, samt at det også blir lettere å skille ut den informasjonen som er relevant for artikkelen. Hensikten med studien er å se om CLLP har en sammenheng med hvordan skoleleder jobber med utvikling av PLF og i hvordan det jobbes med LK-20 på egen skole. Tema kan være interessant for andre rektorer som ikke har deltatt i CLLP og kan kanskje gi noen tips til metoder som kan brukes for å jobbe med LK-20 og utviklingen av et PLF.

Forskningsetiske vurderinger.

Når det gjelder de forskningsetiske vurderingene så er det spesielt 3 punkter det er viktig å vurdere og det er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter (Thaagaard, 2018).

For det første skal forskeren ha gitt deltakeren nok informasjon om tema det forskes på, hva som er formålet med forskningen, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene fra forskningen brukes, hva følgene kan bli ved å delta i forskningen og eventuelt hvem som finansierer den (Thaagaard, 2018). I dette tilfellet har forskeren valgt å informere deltakerne i prosjekter skriftlig gjennom NSD sin veiledende mal for å innhente samtykke (vedlegg 3). Dette sikrer at samtykke som blir gitt er gyldig og at deltakeren får informasjon om formål, hvem som er ansvarlig for forskningsprosjektet, hvorfor deltakeren har blitt spurt, om at der frivillig å delta og hvordan opplysningene har blitt oppbevart.

Neste punkt er at det skal sikres konfidensialitet. Personlige opplysninger skal være aidentifisert og publisering og formidling av forskningen skal være anonymisert (Thaagaard, 2018). I intervjuene som er gjort i dette forskningsprosjektet så er det derfor gjort noen valg for å anonymisere deltakerne så godt som mulig. For det først er det brukt innlesingsverktøy i Word, slik at tale ikke blir spilt inn, men blir direkte tekst. Dette gjør at det ikke er en gjenkjennbar stemme i forskningsmaterialet. Noe av utfordringen med dette er at forskeren må passe på at verktøyet faktisk klarer å gjengi det deltakeren har sagt skriftlig. Det er derfor viktig å gå igjennom materialet med en gang etter opptak for å sikre misforståelse eller feiltolkninger. En annen utfordring med at deltakerne i prosjektet skal forbli anonymisert er at området deltakerne er hentet fra er geografisk begrenset. Det er snakk om 3 rektorer fra 3 ulike skoler i Hamarregionen som deltok i fase 1 av CLLP. Dette gjør det lettere å identifisere deltakerne i prosjektet. Det er derfor tatt noen valg i gjengivelse av bakgrunnsvariabler fra intervjuene. Her gis det en sammenfattende oppsummering av de 3 deltakerne, og det går ikke inn i mer detaljerte beskrivelser av dem.

Det siste punktet er knyttet til hva slags konsekvens deltakelse i prosjektet kan ha for deltakerne og om de kan komme til skade på noen som helst måte. Når det gjelder tema for dette prosjektet så er det snakk om deltakelse i CLLP har gjort en forskjell for de skolelederne som har deltatt i utviklingsarbeidet. Selv om deltakelse i CLLP skulle gi ulik grad av påvirkning på utviklingsarbeidet som skolelederen initierer. Problemstillingen vil først og

fremst gi svar på om deltakelse i CLLP har gitt utbytte, men vil ikke skade rektoren om han/hun vil svare negativt rundt deltakelse i programmet.

Presentasjon av resultater

Bakgrunnsvariabler

Rektorene som ble intervjuet er alle rektorer på forholdsvis store skoler i regionen, men med geografisk spredning. Alle har lang erfaring med å være rektor, men med noe ulik bakgrunn fra tidligere som skolefaglig rådgiver, rådgiver i skolen, leder for spesialundervisning på skole og alle har tidligere vært lærere. De har tatt videreutdanning innenfor ledelse fra rektorskole til mastergrad innenfor skoleledelse. Alle tre sier at det er litt tilfeldig at de ble skoleledere, men at de ofte har tatt på seg ulike oppdrag der de har jobbet før de ble skoleledere.

Profesjonelt lærende fellesskap

Alle de tre informantene legger vekt på samarbeidet i kollegiet når de skal forklare hva som ligger i et profesjonelt lærende fellesskap.

Rektor 1 beskriver PLF slik:

Jeg tror profesjonelt lærende fellesskap er et fellesskap hvor vi ser på det vi gjør med profesjonelle øyne. At vi analyserer ting, hva må forbedres? Hvordan forbedrer vi det? Hva er det vi kan gjøre noe med? Vi kan bruke den informasjonen vi har til å forbedre oss. Og måter vi gjør det på som vi vet gir effekt og som er forskningsbasert.

Rektor 2 har denne beskrivelsen av PLF:

Det er jo det at det pedagogiske personalet sitter sammen og lærer sammen. Det er når vi tilrettelegger for at det pedagogiske personalet kan jobbe med for eksempel fagfornyelsen og overordna del. Og det gjelder jo også når det gjelder deling, for eksempel fra den gangen vi begynte med innføring av læringsbrett. ...og tenker at vi også er et lærende personale.

Rektor 3

Jeg tenker at det er snakk om å ha vilje til å utvikle seg, se på egen praksis og lære av hverandre, altså høste erfaringer og dele erfaringer. Å være åpen for å gjøre forandringer i egen praksis og støtte hverandre. Tenker og at språket er veldig viktig i lærende fellesskap for det må være dialogbasert.

Alle rektorene nevner dette med samarbeid som en viktig del av et PLF, men det er litt ulikt hva de sier om hva det skal føre til. Det handler om alt fra å bli bedre på å dele med hverandre, analysere egen praksis og utvikle egen praksis. Det er litt ulikt hva slags kunnskap de ulike rektorene har om teorien og forskningen som ligger til grunn for PLF, R1 og R2 klarte for eksempel ikke å svare på hva slags teori som lå til grunn for PLF. R3 nevnte Robinson og at hun skriver om at den viktigste faktoren for påvirkning av elevenes læring er ledelsens evne til å lede lærernes læring. De største utfordringene med å utvikle et PLF på egen skole var tid og de lærerne som ikke ville være med på utviklingen og som viste motstand mot endringer.

Collaborative Learning Leadership Programme (CLLP)

Alle tre rektorene trekker fram verktøykassa fra CLLP som noe av det viktigste de sitter igjen med etter deltagelsen. De har alle brukt ulike verktøy og eksempler som trekkes fram er RAG rating, GAP-analyse, SWOT-analyse og fishbowl,

CLLP beskrives slik av rektor 2:

Det er jo et tankesett, tenker jeg, og et tankesett som på en måte skal være med i alt du gjør. Jeg føler at det er metoder for da for å drøfte utviklingsarbeidet, det er metoder for å få til kommunikasjon på en arbeidsplass og i et kollegium

Rektor 3 beskriver CLLP slik:

Jeg synes at dette perspektivet om at dette ikke er et prosjekt, men «a way of living», det har vært veldig viktig. Det handler om at det må være et mål der for at det skal være meningsfylt og at vi må ha en felles forståelse av det målet vi har.

Ut fra rektorenes beskrivelser så er opplevelsen av deltakelse i programmet noe ulikt. Rektor 1 synes at CLLP ikke er ulik andre utviklingsprosjekter det har vært deltatt i, mens rektor 2 og 3 opplever at CLLP har tilført mange nye ting. Dette gjelder hvordan samlingene er lagt opp med aktiv deltakelse og åpen dialog, hvor Stoll og Creasy har modellert både gjennom selv å

være åpne og vise hvordan man kan skape kollektiv trygghet i en gruppe mennesker som ikke kjenner hverandre så godt og til hvordan verktøyene har blitt modellert for å selv kunne bruke dem på egen arbeidsplass. Rektor 3 drar også fram hvordan skoleeier har lagt til rette for CLLP i egne skoleledermøter, med modellering og øving, slik at rektorene skal bli enda tryggere på metode og verktøy i egen organisasjon. De tre rektorene viser også til at verktøyene fra CLLP har blitt mye brukt i innføringen av overordnet del i LK-20. Rektor 3 beskriver verktøyene slik:

Da tenker jeg at det er en liten skattekiste rett og slett. Inspirert av en annen rektor i en annen kommune har jeg laminert alle sammen. Da kan jeg bla opp for inspirasjon, å se hva vil det passe å bruke nå, og den der med de åpne spørsmålene har jeg ofte med meg i møte med foreldre..

Theory of Change (TOC)

TOC (vedlegg 2) er som tidligere nevnt det verktøyet som står mest sentralt i CLLP, og det verktøyet som har vært gjennomgangstema gjennom hele CLLP. Rektorene har valgt ulike løsninger for hvordan de har valgt å bruke TOC. Rektor 1 har brukt TOC sammen med plangruppa og ikke aktivt i personalgruppa. Rektor 2 har kun brukt det sammen med assisterende rektor, mens rektor 3 har valgt å involvere hele kollegiet i bruk av TOC. Alle har brukt TOC i forbindelse med innføringen av LK-20 med fokus på overordnet del. TOC blir beskrevet slik av rektor 1:

Det er på måte en plan, som ligner veldig på det vi har som utviklingsplan eller virksomhetsplan. Det kan i hvert fall brukes sånn da. (...) Det er en type omvendt planlegging da.

Rektor 3 har denne beskrivelsen:

Det er en måte å legge til rette for endring på som er litt annerledes enn det vi jobba med før, fordi at den er så mye mer strukturert, i hvert fall i mitt liv, og så er det det å starte med det store målet da.

Alle rektorene har forståelse av verktøyet som en bruk til omvendt planlegging der man starter med målet som Stoll og Creasy har kalt «thriving pupils» oversatt til blomstrende elever på norsk, men har litt ulike tanker om dette er en ny måte å tenke på eller ikke. R2 og 3 gir også uttrykk for at de synes TOC er et krevende verktøy hvor det har vært mye behov for veiledning

av Stoll og Creasy for å forstå verktøyet, og at det også har skapt en del misforståelser i bruken når ikke de har kunnet være tett på. R3 uttrykker også det har vært noen misforståelser rundt de ulike begrepene da de skulle oversettes fra engelsk til norsk. Rektorene gir også uttrykk for at TOC ble mye brukt i den fasen hvor Stoll og Creasy var involvert, men a TOC har ligger mer i dvale etter at de ikke har vært så mye involvert. Covid-19 må ta noe av skylden for det. Alle rektorene har brukt TOC som verktøy for å implementere overordnet del i LK-20.

Læreplan

Spørsmålene lederne fikk knyttes mest til overordnet del, siden det er denne delen de fleste skoler har fått jobbet mest med. Mange er i oppstarten på de nye planene knyttet til fag, dette arbeidet har foreløpig kommet kort, mye på grunn av Covid-19. I den overordnede delen så er alle rektorene enig om at profesjonelt lærende fellesskap står sentralt. Rektor 1 hadde fokus på at de største endringene lå mer i valg av metoder og at det handler i større grad om å lære og lære, og at det å bygge et profesjonelt lærende fellesskap handler mye om hvordan vi også ønsker at en klasse skal fungere. Man skal lære gjennom å reflektere, man skal utforske sammen. Alle de 3 rektorene sa at de hadde brukt verktøyene fra CLLP i arbeidet med overordnet del og at CLLP hadde vært en bidragsyter inn i hvilket metoder de har valgt når det har jobbet med overordnet del. De opplevde at de hadde mange flere verktøy å spille på og at det ble større variasjon i metodene de brukte. Rektor 1 uttrykte dette slik i forbindelse med arbeidet med overordnet del:

CLLP er en viktig bidragsyter, en hjelp til å skape større variasjon, ja en hjelp til å gjøre det mer interessant for de som skal jobbe med det vi planlegger

Det som går igjen, er at metodene og verktøyene har blitt brukt mye i arbeidet med overordnet del.

Avslutning og oppsummerende spørsmål

De tre rektorene sier alle at de ser en klar sammenheng mellom CLLP, PLF og LK-20.

Rektor 2 forteller blant annet dette sammenhengen:

Jeg synes det er en rød tråd hele veien her, fordi CLLP og PLF er en viktig del av fagfornyelsen og de nye læreplanene. Også tenker jeg liksom hvordan vi kan sy sammen dette her. CLLP er jo en metode for å drifte profesjonelle læringsfellesskap.

Jeg synes jo også selv at det er metoder som på en måte går rett inn i læreplanene ved type aktiv læring og sånn. Det å være med på aktiv læring både som voksen og elev.

Dette sier rektor 3 om sammenhengen:

Det henger jo sammen med at den nye læreplanen og overordna del sier noe om hvordan det skal jobbes med lærende fellesskap i skolen. (...) Og da der jeg ser sammenhengen med CLLP og den måten som Louise og Jane jobber på. At vi involverer når vi bygger lærende fellesskap og inspirerer. Det er dette her med språk, det med å anerkjenne, det å tørre å gjøre noen annerledes og gå utenfor komfortsonen.

Rektorene er opptatt av hvordan CLLP, PLF og LK-20 er forankret i sammen pedagogiske ståsted og har et felles verdisyn, og at verktøyene i CLLP er metoder for å kunne bygge det profesjonelt lærende fellesskap som kan forankres hos lærerne som kan få inspirasjon og verktøy til å drive aktiv læring i klasserommet, noe de nye læreplanene legger større vekt på enn tidligere.

Drøfting av funnene

Felles språk i det profesjonelt lærende fellesskapet

En ting Louis Stoll (2020) er opptatt av er hvor viktig et felles språk er for et lærende fellesskap på en arbeidsplass og for å kunne bygge kapasitet og kunnskap i utviklingen av et profesjonelt lærende fellesskap. Stoll skriver at de organisasjonene som lykkes har et felles språk. Ved at de har et felles språk rundt sentrale temaer, blir det mulig for organisasjonen å snakke om temaene, tenke sammen og bli enig om hva de står for og stille spørsmål som gjør at de kommer fram til en dypere forståelse og skaper en kollektiv klarhet rundt hvordan man bør handle og hva slags innvirkning det har (Stoll L. , 2020).

Etter intervjuene av rektorene som har deltatt i CLLP kan det virke som om man på mange områder har et felles språk og en felles tankegang blant skolelederne i Hamarregionen og at en del av dette felles språket kan knyttes til CLLP. Når det kommer til profesjonelt lærende fellesskap har alle en felles forståelse av at det handler om at et kollegium skal samarbeide og skal utvikle seg sammen, dele sammen og at det handler om å få mindre strekk i laget. Samtidig kan det virke som om det er stor sprik mellom rektorene hvor god kunnskap de har til teorien

bak profesjonelt lærende fellesskap og at de vet lite konkret om hva det er det bør jobbes med både for å skape et profesjonelt lærende fellesskap og hva som skal gjøre i dette samarbeidet for at man forbedrer elevenes læring. Skolelederne har enda ikke helt på plass alle sider av det felles språket Stoll er opptatt av at må på plass for at en organisasjon skal lykkes med det felles målet.

En undersøkende og kollektiv kultur

Et annet punkt som Kools og Stoll mener er viktig for å gjøre skolen til en lærende organisasjon er at det må etableres en kultur for å etterspørre, undersøke og for tenke nytt. Det vil si at de ansatte tørr å eksperimentere og tenke nytt i egen praksis, og at organisasjonen støtter at man tar initiativ og risikerer å feile for å utvikle en bedre læring for elevene (Kools & Stoll, 2016).

I forbindelse med CLLP har deltakerne fått ulike verktøy som kan brukes som metoder for å modellere for lærerne, for å skape tillit i kollegiet, for at arbeidet med de ansatte skal bli mer dialogbasert og at det skal være aktiv læring i et kollegium.. Som nevnt i teoridelen er et av kravene til profesjonell utvikling at: «Effective professional development is strongly enhanced through collaborative learning and joint practice development (Stoll, Harris, & Handscomb, 2012).» For at skolen skal lykkes med en profesjonell utvikling så er sammenhengen mellom læring sammen med andre og praktisk utvikling viktig. Det er dette som er fokuset gjennom verktøyene i CLLP. Disse verktøyene virker det som om rektorene som ble intervjuet har hatt god nytte av i sitt eget utviklingsarbeid og har tatt aktivt i bruk. Det er som kanskje er det mest utfordrende her er å se det i sammenhengen med teori om hvordan vi lærer. For skolelederne er det enkelt å ta i bruk konkrete verktøy, men kanskje ikke like enkelt å ha i bakhodet hvorfor man gjør det og hva man ønsker å oppnå ved å bruke verktøyene. Akkurat her kan det virke som om alle rektorene i undersøkelsen har noe å gå på og at det også er sprik mellom rektorene hvordan det klarer å se denne sammenhengen.

Omvendt planlegging

Et av de andre punktene som var viktig for en effektiv profesjonell utvikling var: «Effective professional development starts with the end in mind (Stoll, Harris, & Handscomb, 2012). Dette er det verktøyet TOC vil oppnå. Da rektorene snakket om TOC var det ulike grad av forståelse av denne og her kan det også virke som om de synes at arbeidet med TOC var

krevende og at det krevde at Stoll og Creasy som hadde god kjennskap til verktøyet måtte veilede underveis. Dette, sammen med Covid-19, har gjort at dokumentet ikke har blitt så dynamisk som det var ønsket fra Stoll og Creasy sin side. Samtidig kan det virke som om rektorene liker arbeidsformen og at hvordan de skal jobbe med sitt utviklingsarbeid har fått plass på en side og at det å starte med målet først har gitt dem mer retning for hvor de vil ende i arbeidet. Alle rektorene har brukt TOC i arbeidet med overordnet del i fagfornyelse og det framstår som om det har gjort at skolene har lik oppfatning av verdigrunnet i overordnet del, men har klart å konkretisere innholdet og begrepene i verdigrunnet, slik at det er tilpasset deres skole. Til dette har TOC vært et godt hjelpemiddel for alle skolene. Det er også her man ikke har lyktes med tidligere læreplaner, slik at for eksempel generell del i Kunnskapsløftet aldri helt ble en integrert del av fagplanene, men levde mer sitt eget liv uten at skoleeier, skoleledelse og ansatte hadde et eieforhold til den.

It's not av course – it's a way of living

En sentral del av CLLP for Creasy og Stoll er at deltagelsen i CLLP ikke bare skal være et kurs, men et levesett, bedre sagt på engelsk: *It's not a course – it's a way of living*. Dette er noe både skoleeierne (vedlegg 1) viser til og også skolelederne gjennom intervjuene. I dette ligger at tankegangen i CLLP skal gjennomsyre hvordan det tenkes og jobbes på i Hamarregionen. Så langt preger CLLP arbeidsmetodene, men hva med analysen, teorien, forskningen og tankesettet? Det kan hende det er for tidlig å si noe om disse områdene enda, spesielt med tanke på at skolene har stått midt i en pandemi i 1,5 år. Det er kanskje også svakheten med denne artikkelen, at CLLP er et program man står midt oppi og som på ingen måte er sluttført og som kanskje vil gi resultater først om noen år. Det er snakk om en kulturendring i skolen, noe vi alle vet tar tid. En annen svakhet i denne artikkelen er at skolen er midt i arbeidet med LK-20 og resultatene av denne innføringen, hvor profesjonelt lærende fellesskap står sentralt, vil også ta tid. Det er derfor kanskje først om noen år man vil kunne se hva slags innvirkning deltakelse i CLLP vil ha på skolene i Hamarregionen.

Læreren som informant?

Det kunne også vært interessant og hatt lærerne som informanter til denne artikkelen, for det er jo først og fremst lærerne som i realiteten kan si noe om det er har skjedd noen endringer i utviklingsarbeidet på skolen. Forhåpentligvis ville de ha svart at de har merket en endring i at

de selv deltar i utviklingsarbeidet på en annen måte enn tidligere og at det er lagt opp til mer aktivitet og deltakelse fra deres side. Kanskje ville de også sagt at de opplever utviklingsarbeidet som mer relevant for egen praksis enn de gjorde tidligere? På den annen side er det ikke sikkert lærerne ville ha sagt at de har kjennskap til selve CLLP-programmet og hva det går ut, fordi det først og fremst har vært snakket om på ledernivå og det er veldig ulikt om lederne har snakket om CLLP til lærerne.

Om CLLP skal være en del av utviklingsarbeidet i Hamarregionen også i framtida er det sentralt hvordan implementeringen som Stoll og Creasy har startet, blir fulgt opp i framtida av skoleeier og skoleledere. Det er kanskje nå det viktigste arbeidet starter med å gjør dette til en viktig del av utviklingsarbeidet også i framtida.

Avslutning

I forbindelse med de funnene som har blitt gjort i intervjuene av de tre rektorene opplever alle at det er en klar sammenheng mellom deltakelse i CLLP og hvordan de leder skolens utviklingsarbeid i utviklingen av et profesjonelt lærende fellesskap. Deltakelsen i CLLP har gitt skolelederne verktøy og metoder til bruk for å utvikle et profesjonelt lærende fellesskap og til å jobbe mer variert med blant annet innføringen av LK-20. Dette har bidratt til at det har vært jobbet med overordnet del og implementeringen av den enn en helt annen måte enn tidligere. Samtidig er det behov framover for å gjøre lederne enda mer rustet når det gjelder forståelse og anvendelse av teori og forskningsbasert kunnskap i sitt virke, med tanke på etableringen av et profesjonelt lærende fellesskap. Hvordan veien videre blir organisert er derfor avgjørende for at ikke CLLP bare blir metoder som brukes opp mot personalet, men at lederne har en dypere forståelse av kunnskapen og teorien bak CLLP. Robinson (2014) viser til tre ferdigheter som trengs som skoleleder for å lykkes med dimensjonene innenfor elevsentrert skoleledelse. En av disse ferdighetene er å kunne anvende relevant kunnskap. Ledere må ha tilgang på oppdatert, evidensbasert kunnskap om hvordan elevene lærer, og hvordan undervisning fremmer læring i ulike klasseromssammenhenger (Robinson, 2014, ss. 30-31). Gjennom CLLP har lederne fått presentert praktiske metoder for hvordan undervisning kan fremme læring i klasserommet. De har også fått tilgang på oppdatert og evidensbasert kunnskap. Videre trenger lederne å få denne kunnskapen under huden for at anvendelsen av teori og praktiske metoder skal henge enda bedre sammen. Dette må til skal CLLP være: «It`s not a course – it`s a way of living».

Litteraturliste

- Dufour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of Learning*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Fredrikshavn: Dafolo A/S.
- Ekspertgruppe for skolebidrag. (2020). *Kunnskapsgrunnlaget. Del 1 av oppdrag for Kunnskapsdepartementet*. Regjeringen. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/skolebidrag/kunnskapsgrunnlag/>
- Gilje, N., & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013, Juni). *Michael Fullan*. Hentet fra The power of professional capital: <http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/08/JSD-Power-of-Professional-Capital.pdf>
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. London: OECD University College London.
- Kvaale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Louis, K. (2015). Linking leadership to learning state; state, district and local effects. *Nordic Journal of Study in Educational Policy*.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Stoll, L. (2020, 8). *Language for learning leadership*. Jolimont, Victoria: Centre for Strategic Education (CSE). Hentet fra UCL Discovery.
- Stoll, L., & Creasy, J. (2020, mai). Theory of change. An introduction to help you understand and create a Theory of Change for your school.

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006, Januar). Professional learning communities: A review of the litterature. *Journal of Educational Change*, ss. 221-258.
- Stoll, L., Harris, A., & Handscomb, G. (2012, 09 01). *gov.uk*. Hentet fra Great professional development which leads to great pedagogy: nine claims from research: <https://www.gov.uk/government/publications/great-professional-development-which-leads-to-great-pedagogy-nine-claims-from-research>
- Strand, T. (2007). Organisasjonsform som ledelsesbetingelser. I T. Strand, *Ledelse, organisasjon og kultur* (2.. utg., ss. 259-296). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thaagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative Forskningsmetoder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 10 22). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Overordnet del av læreplanverket: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-skolens-praksis/profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>

Artikkel 2: Profesjonsfellesskap eller profesjonelt lærende fellesskap?

Ingress

I denne artikkelen er hensikten å undersøke begrepene profesjonelt lærende fellesskap og profesjonsfellesskap og se hvordan disse brukes i forskning. Hva er likhetene og forskjellene mellom dem og hvor kommer de fra?

I dette arbeidet har det blitt undersøkt ulike kilder, blant annet politiske dokumenter som læreplaner, Stortingsmeldinger og NOU-rapporter, og ulike sentrale og internasjonale forskere på området som Dewey, Stoll, Louis, Dufour og Marzano, Fullan og Hargreaves. Det har også vært sett på ekspertgruppas rapport om lærerrollen.

Funnene i artikkelen er at profesjonelt lærende fellesskap er begrep som står sentralt i forskningen og hvor det er mange likhetsstrekk mellom de ulike forskningstradisjonene på området. Den største forskjellen ligger i hva det profesjonelt lærende fellesskapet skal jobbe med, om det er kartlegging, testing og elevresultater eller om det er prosessen i arbeidet mellom de ansatte som er viktig for å skape et profesjonelt lærende fellesskap. Når det gjelder bruken av profesjonsfellesskap som begrep, så framkommer dette mye mer utydelig. Det er vanskelig å finne en forankring i forskning, og det kan virke som om dette er et begrep som ble tatt i bruk i forbindelse med arbeidet rundt LK-20 og nye læreplaner og er knyttet mer til politiske dokumenter enn til forskning.

Innledning

Utvikling av et profesjonelt lærende fellesskap har i de senere årene blitt satt søkelys på gjennom forskning, som viser til at dette er avgjørende at det er på plass for å kunne bedre elevenes læring. Blant annet viser Hattie (2013) til at profesjonelt lærende fellesskap har en effekt på elevenes læring om det er de riktige tingene som prioriteres (Hattie, 2013). I Norge er blant annet profesjonsfellesskap tatt inn i de nyeste læreplanene gjennom LK-20, som forplikter skoleorganisasjonen til å utvikle et profesjonsfellesskap. Ved å se på tidligere læreplaner så kan man se en dreining i bruken av begrepene og i hva som står sentralt i læreplanene. Kunnskapsløftet fra 2005 har i den generelle delen mye fokus på hva som kreves

av lærerne og elevene av ulike typer kompetanse og verdier, men i mindre grad fokus på lærernes samarbeid. Om samarbeid i Kunnskapsløftet står det blant annet

Med mer utstrakt bruk av teamundervisning og prosjektarbeid blir lærerne viktigere både som partnere og arbeidsledere. Det krever både felles tid på skolen og samordning av virksomhet på tvers av tradisjonelle klasseinndelinger.

Opplæringens personale skal også fungere i et fellesskap av kolleger som deler ansvaret for elevenes utvikling.... (Utdanningsdirektoratet, 2015)

Oppsummert fra generell del av Kunnskapsløftet handler samarbeidet mellom lærerne om at lærerne må ha tid til samarbeid, at de ansatte har ansvar for elevenes utvikling, at lærerne med ulik kompetanse kan utfylle hverandre faglig og sosialt og at dette samarbeidet er avgjørende for å få resultater. Videre så vises det til at dette stiller krav til ledelsen, som må skape trivsel og overskudd og ha forståelse for hva som ligger i lærerrollen (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I 2020 ble nye lærerplaner gjeldende gjennom LK-20. I overordnet del av LK-20 står samarbeidet mellom de ansatte i skolen enda mer sentralt, og samarbeidet er konkretisert i større grad gjennom at den ansatte skal samarbeidet i et profesjonsfellesskap:

Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.

Lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. Profesjonen og den enkelte lærer forvalter et ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål. Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger. Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnnet skjer både individuelt og sammen med andre. Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering. Lærerprofesjonen må derfor vurdere sin pedagogiske praksis for å møte enkeltelever og elevgrupper best mulig (Utdanningsdirektoratet, 2018)

I LK-20 har de valgt å bruke begrepet profesjonsfellesskap, mens når man ser videre til andre kilder på området som teori og forskning er det det profesjonelt lærende fellesskap som de senere årene har blitt brukt som term. Denne artikkelen tar sikte på å se grundigere på bruken av termene profesjonelt lærende fellesskap og profesjonsfellesskap. Det vil ses nærmere på begrepet profesjonsfellesskap gjennom ulike dokumenter knyttet opp mot norsk utdanningspolitikk. Det er et tema som har blitt mye mer aktuelt i utviklingsarbeidet i den norske skole etter år 2000. For å kunne jobbe godt med dette i et kollegium er det viktig som leder å selv stå stødig i begrepsbruk og forskning på området. Problemstillingen som skal behandles i denne artikkelen er derfor:

Hvilken teoretisk og og/eller empirisk forankring har begrepene profesjonsfellesskap og profesjonelt lærende fellesskap?

I sammenheng med problemstillingen er det naturlig å se på hvor begrepene brukes og hvordan de brukes, blant annet knyttet opp mot teori og forskning, og Stortingsmelding 28 og LK-20, og er det noen likheter og forskjeller mellom begrepene? Det vil si at problemstillingen behandles i en norsk kontekst. Profesjonsteori behandles ikke i denne artikkelen

Det er viktig å påpeke at læreplaner og Stortingsmeldinger er politiske dokumenter som har et annet motiv en utdanningsforskerne i undersøkelsen av begrepene profesjonsfellesskap og profesjonelt lærende fellesskap. Disse dokumentene er ment for å fremme politikken til de som sitter med flertallet i Stortinget og er derfor ideologisk betinget og kan også knyttes opp mot de styrende partienes partiprogram- Hvilke mål har partiene for den kommende stortingsperioden? De politiske dokumentene er der for å ivareta en funksjon. Læreplanene vil være et speilbilde av det samfunnet mener er verdifullt og nyttig og hvor skolens oppdrag er å utvikle dette (Gundem, 1990).

Presentasjon av ulike teoretiske tilnærminger

Det er en variasjon i terminologi når det skrives om skolens utviklingsarbeid og forbedringsarbeid og eksempler på dette knyttet opp mot profesjon er profesjonelt lærende fellesskap, profesjonelt fellesskap, lærende fellesskap og profesjonsfellesskap. Videre i denne artikkelen vil profesjonelt lærende fellesskap og profesjonelt fellesskap behandles som synonymer da beskrivelsene av dem i forskningen er like, selv om det er noen ulikheter i beskrivelsene av dem. Profesjonsfellesskap ses på som et eget begrep. Det er med andre ord profesjonelt lærende fellesskap/ profesjonelt fellesskap og profesjonsfellesskap det skal ses på videre i artikkelen.

Profesjonsfellesskapet i overordnet del av LK-20 og Stortingsmelding 28

Profesjonsfellesskap er et begrep som brukes i overordnet del av LK-20. Overordnet del er en del av de nye fagplanene som var gjeldende fra høsten 2020. Bakgrunnen for utviklingen av de nye planene var et behov for planer som var mer relevante og framtidsrettede og at den kompetansen elevene har behov for kan være på områder som er ukjente i dag

(Utdanningsdirektoratet, 2021). Mandatet til Utdanningsdirektoratet er å være kunnskapsdepartementet utøvende organ og sette opplæringspolitikken ut i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2021). Læreplaner er utdanningspolitiske dokumenter som lages på bakgrunn av det regjering og storting vedtar og danner bakgrunnen for hvordan norsk skole skal drives. Stortingsmeldingene er også en del av de utdanningspolitiske dokumentene og danner et grunnlag for utforming av læreplanene. Stortingsmeldingene inneholder ikke politiske beslutninger, men er en rapport på et bestemt felt regjeringen ønsker å presentere for Stortinget (Stortinget, 2019). Videre i denne artikkelen skal det ses på begrepsbruken i disse dokumentene.

I overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 utdypes verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2018). I overskriften til kapittel 3.5 brukes begrepet profesjonsfelleskapet og utgangspunktet er at lærere, ledere og andre ansatte skal reflektere over felles verdier og se på egen praksis for å videreutvikle den. Dette skal være knyttet opp mot forskning og erfaringsbasert kunnskap. Videre er overordnet del opptatt av det profesjonelle skjønn og dette forklares gjennom at lærerne må bruke sin egen dømmekraft faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk, noe som skjer både individuelt og sammen med andre og gjennom å holde seg oppdatert (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Den overordnede delen er også opptatt av ledelsens rolle i dette arbeidet. Blant annet må leder ha ledelsesfaglig legitimitet og kunne prioritere utvikling av samarbeid og relasjoner. I utviklingsarbeidet må det settes av tid og rom til spørsmål og svar for å undersøke skolens praksis og finne ut av hva som fører til elevenes læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2018).

LK-20 2020 kom på bakgrunn av blant annet Stortingsmelding 28, *Fag -Fordypning – Forståelse, En fornyelse av Kunnskapsløftet*, som også bygger på Ludvigsen-utvalget sine NOU-utredninger rundt fremtidens skole. Stortingsmelding 28 er regjeringens melding om hvordan innholdet i grunnskolen og videregående opplæring bør være for at elevene skal utvikle verdier, kunnskap og holdninger som er viktig videre i livet. I Stortingsmelding 28 står det at: «Læreres kompetanse og profesjonsfelleskap er nøkkelen for å omsette læreplaner til god undervisning som bidrar til læring for elevene», (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 68). Videre viser Stortingsmeldingen til at erfaringer som er gjort ved tidligere endringer av læreplanene så er det to ting som er viktig ved endringer. Det

ene er at det er avgjørende at lærerne tar en aktiv del i endringsprosessene. Det andre er at det er gode prosesser rundt arbeidet med læreplanene blant lærerne lokalt. Her framheves skoleeier og skoleledere som sentrale (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016).

Profesjonsfellesskapet knyttes i Stortingsmelding 28 opp mot innføringen av de nye læreplanene.

Thomas Dahl var leder av ekspertgruppa som skulle se på lærerrollen for å gi et kunnskapsgrunnlag som skulle gi innsikt og kunnskap om den rollen lærere i grunnskolen i dag har. Ekspertgruppa viser til profesjonsfellesskapet i sin rapport, og Thomas Dahl definerer et profesjonsfellesskap slik:

Et profesjonsfellesskap er et fellesskap som er i stand til både kritisk og konstruktivt forholde seg til kunnskap, forskning, samfunnsmessige strømninger og politiske styringssignaler. Det er et fellesskap som kan reflektere over det lærerne i fellesskap og den enkelte lærer gjør (Dahl, 2016)

Dahl skriver videre at det er viktig at man er bevisst på ikke å bare bekrefte seg selv eller bekrefter uhensiktsmessig praksis som lærer. Fellesskapet må derfor se på egen praksis i lys av kunnskap fra andre lærere og forskning på området. Det bør også forholde seg til variert kunnskap og forskning og være kritisk til den (Dahl, 2016).

Profesjonelt lærende fellesskap

I artikkel 1 behandles også Louis Stoll ulike ideer om hva et profesjonelt lærende fellesskap er. Stoll har arbeidet med profesjonelt lærende fellesskap i en årrekke og har skrevet mye litteratur om emnet. I artikkelen *Professional Learning Communities: A review of the literature* skriver Stoll, Bolam, McMahon, Wallace og Thomas (2006) at det ikke finnes en universell definisjon av hva et profesjonelt lærende fellesskap er, men at det finnes en stor felles internasjonal konsensus som mener at profesjonelt lærende fellesskap (PLF) handler om en gruppe mennesker som deler og utforsker egen praksis med et kritisk blikk i en prosess som foregår hele tiden og som er reflekterende, samarbeidende, inkluderende, og læringsorientert, og som skaper endring i egen praksis (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, *Professional learning communities: A review of the literature*, 2006). I artikkelen tar også forfatterne for seg hvordan PLF har utviklet seg og viser til at PLF ikke er noe nytt. Allerede hos Dewey kan man finne trekk fra ideene om et profesjonelt lærende fellesskap. Han viser til at pedagogisk praksis gir data, og at interessene man har for et tema gjør at læreren utforsker

og reflekterer rundt egen praksis med motivasjon og entusiasme (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, Professional learning communities: A review of the literature, 2006). Dewey er også opptatt av begrepet «community» eller fellesskap oversatt til norsk. I *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education* viser Dewey både til samarbeid og fellesskap mellom lærerne: «(...)also interested, and chiefly interested upon the whole, in entering into the activities of others and taking part in conjoint and cooperative doings. Otherwise, no such thing as a community would be possible» (Dewey, 1997, s. 24). Dewey er opptatt av at for at et fellesskap skal være til stede så må det være en interesse for å se på helheten sammen og for å delta i et fellesskap, der man jobber sammen rundt aktiviteter som undervisning. Hos Dewey handler samarbeidet mest om det individuelle og det å utvikle egen praksis, og det er noe av som skiller han fra nyere teori om PLF (Dewey, 1997).

Stoll et. al viser også til andre forskere som Stenhouse (1975). Stenhouse argumenterer for at lærere bør drive undersøkelse av skolens praksis og praksis i klasserommet og at lærerne må ha en aktiv rolle i utviklingen av læreplaner (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Videre mener Stenhouse at nye læreplaner legger vekt på nye undervisningsstrategier i tillegg til nytt innhold. For lærerne er det krevende å lære nye strategier, spesielt fordi de ofte knytter undervisningen til gamle vaner og antagelser og at dette gjør at læreren ikke fortsetter å trene på nye ferdigheter. Det er ikke nok å regne med at læreren alene klarer å tilegne seg og utvikle nye strategier selv med de profesjonelle ferdighetene de har opparbeidet seg. Derfor er det viktig med samarbeid og god organisering for å få til dette samarbeidet. For at det skal bli et godt samarbeid har lærerne behov for veiledning og kunne lene seg på forskning, akkurat som andre profesjoner (Stenhouse, 1975, s. 24) Stenhouse er opptatt av læreren som profesjonell og at man kan få ny kunnskap gjennom samarbeid med hverandre, men læreren er fortsatt privatpraktiserende i klasserommet.

Det er diskutert hvor begrepet profesjonelt lærende fellesskap kommer fra og det er litt delte meninger rundt dette, men enighet om at PLF kommer fra et felles teoretisk ståsted. Stoll et. al viser til at begrepet profesjonelt lærende fellesskap kommer fra flere ulike kilder, blant annet er det en kobling med forestillinger om undersøkende, reflekterende skoler som evaluerer seg selv og de som jobber innenfor profesjonen og til de som støtter oppunder skolens arbeid gjennom for eksempel forskning. På den annen side viser organisasjonen IMTEC til at profesjonelt lærende fellesskap blant annet kan bygge på profesjonell kapital fra Andy Hargreaves og Michael Fullan, og at profesjonelt lærende fellesskap er videre satt ut i praksis av en gruppe ved Universitet i London ledet av Louise Stoll (IMTEC, 2019).

Ifølge Hargreaves og Fullan (2013) handler det om å ha en profesjonell kapital og at en av de viktigste faktorene for å kunne jobbe med forbedring av organisasjonen må den utvikle den samlede profesjonelle kapitalen. For at man skal få til dette i skolen så må det investeres i læring og undervisning. Dette må gjøres gjennom samarbeid og at fokuset er på forbedring av praksis. For å lykkes med dette så er man avhengig av at skolen har en kollektiv kultur som gjør at organisasjonen og de ansatte kan ta bedre beslutninger basert kunnskap, erfaring og ferdigheter. Det handler om å bygge en felles kapasitet i organisasjonen og en forståelse av at man blir bedre sammen, enn ved å arbeide alene.

Hargreaves og Fullan deler den profesjonelle kapitalen i tre ulike typer kapital, humankapital, sosial kapital og beslutningskapital. Humankapital betyr at de ansatte individuelt har kompetanse og ferdigheter som er nødvendige for organisasjonen.

Den sosiale kapitalen handler om hvordan menneskene i organisasjonen samarbeider med hverandre og at kvaliteten på samarbeidet dem imellom er god. For at den sosiale kapitalen skal bli god så må organisasjonen lykkes med erfaringsdeling, kommunikasjon, tillit og samarbeid. Grunnfjellet i den sosiale kapitalen er de ansattes humankapital som de tar med inn i organisasjonen og utvikler videre.

Beslutningskapital er den siste delen av den profesjonelle kapitalen, og den handler om at organisasjonen tar gode valg og viser god dømmekraft i beslutningene sine, det vises et profesjonelt skjønn.

Forfatterne argumenterer for at hvis man skal utvikle en profesjonell kapital, så må et profesjonelt læringsfellesskap være til stede i organisasjonen. En av de mest sentrale elementene for å få til dette er at det må være en god ledelse som har kunnskap om og ferdigheter til å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap. Den profesjonelle kapitalen må også være på plass for at skolen skal kunne utvikle den humane kapitalen hos de kommende generasjonene, det vil si elevene. Dette er viktig for at de skal kunne blir gode deltakere i samfunnet, noe som vil gi gevinst gjennom økonomisk produktivitet og sosial tilpasningsdyktighet i neste generasjon (Hargreaves & Fullan, 2013).

Louise Stoll et. al (2006) trekker fram 5 sentrale punkter som kjennetegner et profesjonelt lærende fellesskap i artikkelen *Professional Learning Communities: A review of the*

litterature. Først handler det om å ha en felles forståelse av hvilke verdier og visjoner som står sentralt. Lærerne må ha en felles forståelse av elevenes læring, hvordan de trives og hvordan de utvikler seg.

I det andre punktet er det det kollektive ansvaret for elevenes læring som er viktig. Hvordan snakker lærerne om elevene og det felles ansvaret de har for dem? Ved at lærerne tar et kollektivt ansvar hjelper det til med å opprettholde forpliktelsene mellom lærerne og et press på de som ikke er sitt ansvar bevisst. Målet er mindre strekk i laget.

I punkt nummer tre trekkes den reflekterende profesjonelle undersøkelsen fram som inkluderer den reflekterende samtalen rundt store pedagogiske og didaktiske temaer og utfordringer, hvor man ser på bruk av ny kunnskap i klasserommet. Det handler om å av-privatisere lærernes praksis, gjennom gjensidig observasjon, analysering av caser og felles planlegging.

Videre i punkt nummer fire legges det vekt på det kollektive samarbeidet og da mer enn bare overfladisk utveksling av hjelp, støtte og assistanse. Lærerne må samarbeide om å utvikle undervisning sammen, prøve ut og observere hverandre. Etterpå må de reflektere over elevenes læring og sette eleven i fokus.

Til slutt står kollektiv og individuell læring sentralt. Alle lærere lærer sammen med kollegene sine. For å oppnå kollektiv læring må lærerne jobbe sammen i team som er bygd på en gjensidig tillit. For å få til dette må det avsettes tid i organisasjonen (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, *Professional learning communities: A review of the literature*, 2006).

Richard Dufour et. al(2016) definerer et profesjonelt lærende fellesskap som en konstant prosess, der ansatte og ledelse jobber kontinuerlig og systematisk sammen om kollektive undersøkelser og aksjonsforskning for at elevene skal oppnå bedre resultater. Et profesjonelt lærende fellesskap har en antakelse om at nøkkelen til at elevene skal lære mer, ligger i at lærerne jobber med å forbedre seg selv og utvikler sin egen praksis (s 18). I boka *Leaders of learning* konkretiserer Dufour og Marzano dette, hvor de tar for seg tre ulike ideer de mener det profesjonelt lærende fellesskapet bygger på.

Den første ideen er at lærerne sammen må finne ut hvordan de skal ivareta og sørge for elevenes læring og utvikling. Lærerne må utforske hvordan elevene lærer og hva de selv gjør for at elevene skal lære. Her er det viktig å skille mellom elevenes læring og lærernes

undervisning. Lærerne må også vite hva de skal gjøre når en elev ikke lærer eller en elev trenger større utfordringer.

Ide nummer to går ut på at lærerne må jobbe sammen i et fellesskap for å kunne møte dens enkeltes elev behov. Lærerne må settes sammen i team som er hensiktsmessige, de må få tid til å samarbeide og de må ha kunnskap om hva de skal samarbeide om for å sikre den enkeltes elevs læring. Dufour og Marzano er også opptatt av å se sammenhengen mellom ledelse, lærerne og elevenes læring, alle i organisasjonen har ansvar for elevenes læring. Det er derfor også viktig at ledelsen er bevisst sin rolle og at den også har en innvirkning på elevenes læring. Det handler om det kollektive samarbeidet hvor fokuset er på hver enkeltes elev behov og hvordan den lærer. For å lykkes med dette bør blant annet lærerne organiseres i hensiktsmessige team.

Den tredje ideen er at lærerne må finne bevis på at elevene faktisk lærer og at man har en kollektiv resultatorientering. Disse bevisene finner man gjennom kartlegging og testing som må analyseres i fellesskap for å få en lik forståelse (Dufour & Marzano, 2011).

Dufour og Marzano er også opptatt av også skoleeiers rolle i arbeidet med å lykkes med å utvikle et profesjonelt lærende fellesskap:

«Hvis skoledirektørene skal have succes med at implementere PLF-prosessen i skolerne over hele distriktet, må de etablere en ramme for opbygning af skoleledernes individuelle og kollektive kapacitet til at lede prosessen med succe» (Dufour & Marzano, 2015, s. 41).

Arbeidet på hver enkelt skole blir for tilfeldig og ville ha store variasjoner om ikke skoleeier er med på både å utvikle den individuelle og den kollektive kapasiteten i skoleledergruppa. Skolelederne trenger et felles språk og en felles forståelse av forskningsbasert kunnskap for å lykkes med å utvikle profesjonelt lærende fellesskap innad på egen skole.

Karen S. Louis (2015) bruker begrepet det profesjonelle fellesskap. Hun beskriver det profesjonelle fellesskap gjennom fem kjennetegn, der det første kjennetegn er at organisasjonen må ha delte normer og verdier og at disse må være sterkt knyttet til etikk og være moralsk bindende. Neste kjennetegn handler om at organisasjonen må ha et kollektivt fokus på elevenes læring og hvordan de lærer. Kjennetegn nummer tre er at lærerne må samarbeide om å utvikle sin egen praksis og undervisning og at den er basert på de felles

verdiene de har utviklet. Det fjerde kjennetegnet er at lærerne har dialog med hverandre der de reflekterer rundt egen praksis og også det de synes er utfordrende. Det siste kjennetegnet er at lærerne observerer hverandre og reflekterer over det de ser i hverandres klasserom. Det er mye taus kunnskap hos de som underviser i skolen. Det vil si at deler av en lærers praksis ikke vil komme fram i en samtale, men må observeres i interaksjon med elevene. Det er derfor viktig at det som skjer i klasserommet ikke skjer med lukkede dører, men med åpenheten og er transparent. Louis skiller profesjonelle fellesskap fra profesjonelt lærende fellesskap gjennom at det profesjonelt lærende fellesskap dreier seg mer om strukturelle endringer i organisasjonen for å gi lærerne en mulighet til å utvikle deres kollektive fokus på elevenes læring. Målet er at lærerne skal bli mer samarbeidende og reflekterende rundt egen praksis og at den privat-praktiserende læreren tones ned. Strukturelle endringer lykkes ikke alltid, spesielt hvor lærerne blir tildelt et team og utfordringer i hvordan læreren praktiserer blir identifisert av andre enn lærerne selv. I det profesjonelle fellesskap reflekteres det mer rundt lærernes faktiske handlemåter om det er i uformelle settinger eller om det er innad i et team (Louis , 2015).

Sammenfatning av teoretiske tilnærminger

Profesjonelt lærende fellesskap kan etter denne gjennomgangen av ulike teoretiske tilnærminger forstås som et fellesskap der læring for og mellom de ansatte står sentralt. Felleskapet har en felles forståelse av verdier og mål. I det profesjonelt lærende fellesskapet skal ha elevens læring stå i sentrum og laget rundet eleven må ha felles kunnskap og forståelse av hvordan eleven lærer og hvordan de skal jobbe sammen for at eleven utvikler seg. Det er også viktig i et profesjonelt lærende fellesskap at det er en felles forståelse om at samhandlingen mellom lærerne og det at de arbeider kollektivt gjør at elevenes læring sikres. Systematisk jobbing over tid er også avgjørende for å lykkes med å utvikle et godt profesjonelt lærende fellesskap. I Norge har det blitt satt søkelys på profesjonelt lærende fellesskap spesielt gjennom innføringen av LK-20 og at det handler om å samarbeid for å få til en god implementering av disse.

Drøfting av teoretiske tilnærminger

Felles verdigrunnlag

I kapittel 3.5 av overordnet del er profesjonsfellesskap og skoleutvikling overskriften og grunnmuren for hva skolens praksis skal inneholde. Det ligger derfor en forventning her om hvordan skolene skal jobbe framover, spesielt knyttet opp mot innføring av nye læreplaner. I dette kapitlet brukes det mange begreper knyttet opp mot profesjon utover profesjonsfellesskap som allerede er nevnt, som for eksempel profesjonsfaglig fellesskap, lærerprofesjonen, profesjonsutøvelsen, det profesjonelle skjønnet og det profesjonelle samarbeidet. I nest siste avsnitt nevnes også det profesjonelle læringsfellesskapet. Det som står mest sentralt er at det skal jobbes med i dette profesjonsfellesskapet er forfektning av felles verdier og et verdigrunnlag som er basert på et forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. Andre stikkord som er nevnt er læringsmiljø, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft, felles forståelse av god pedagogisk praksis, og betydningen av god skoleledelse (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Dette er alle temaer som man finner igjen i teorien og hos ulike forskere. For eksempel viser Louis til at et kjennetegn på profesjonelle fellesskap er at organisasjonen må ha delte normer og verdier (Louis, 2015). Stoll et. al viser til at et profesjonelt lærende fellesskap må ha felles forståelse av hvilke verdier og visjoner som er viktige (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Både Utdanningsdirektoratet, Louis og Stoll et. al ser at felles verdier er en viktig grunnmur i PLF og profesjonsfellesskap og her er det ikke et klart skille mellom betydningen av begrepene

Utvikling av egen praksis og bruk forsknings- og erfaringsbasert kunnskap

I overordnet del knyttes profesjonsfellesskap opp mot det å se på egen praksis og videreutvikle den. Hargreaves og Fullan er også opptatt av dette gjennom å utvikle den profesjonelle kapitalen, og for å få til dette så må samarbeid og forbedring av praksis stå sentralt (Hargreaves & Fullan, 2013). Også hos Stoll et. al står dette sentralt gjennom at lærerne må utvikle undervisning sammen, hvor de sammen reflekterer over elevenes læring (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Dette bekreftes også av Dufour og Marzano som mener at for at elevene skal lære mer, så må lærerne jobbe sammen om forbedring og utvikling av

egen praksis (Dufour & Marzano, *Leaders of Learning*, 2011). Louis mener også at samarbeid mellom lærerne for å utvikle egen praksis står sentralt. Det er med andre ord bred enighet blant forskerne om at lærerne må sette søkelys på egen praksis og at å utvikle den sammen er en viktig del det profesjonelle læringsfellesskapet.

For å videreutvikle egen praksis er overordnet del opptatt av at dette må gjøres i sammenheng med forskning og erfaringsbasert kunnskap. Dette støttes oppunder av Hargreaves og Fullan som er opptatt av en samarbeidende kultur hvor avgjørelser blir tatt på grunnlag av kunnskap, erfaringer og ferdigheter. Dufour og Marzano er opptatt av skoleeiers og skoleledelsens ansvar på dette punktet. Også Louis og Stoll mener at utvikling og forbedring av praksis må bygge på forskningsbasert kunnskap (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Louis, 2015). Igjen er det klare likhetstrekk mellom de ulike teoretiske tilnærmingene, og det ses også igjen at overordnet del og profesjonsfellesskapet har klare sammenhenger med teori knyttet til det profesjonelt lærende fellesskapet.

Ledelsens rolle i det profesjonelt lærende fellesskapet

Skoleeier må utvikle sine skoleledere, slik at de sitter med den samme forståelsen og kunnskapen om forskning på området (Dufour & Marzano, 2011).

I Stortingsmelding 28 og i overordnet del løftes også ledelsens rolle fram som en avgjørende del i utviklingen av profesjonsfellesskapet. Det kreves at ledelsen har kunnskap om utviklingen av profesjonsfellesskapet og setter av tid til dette i organisasjonen. Også Hargreaves og Fullan ser ledelse som sentralt og at den trenger kunnskaper og ferdigheter for å utvikle et profesjonelt lærende fellesskap (Hargreaves & Fullan, 2013). I de 5 punktene til Stoll et. al nevnes ikke ledelsen eksplisitt, men for å bygge opp team, hvor det er en gjensidig tillit, avhenger det av en god ledelse som kan få dette til i praksis. Ledelsen må igjen ha ferdigheter og kunnskap for å få til dette (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Også Dufour og Marzano er opptatt av at lærerne må jobbe sammen i team for å utvikle profesjonelt lærende fellesskap og at ledelsen gjennom å lede lærernes læring også påvirker elevenes læring. Her er også skoleeier viktig for å utvikle felles kunnskap og forståelse hos sine ledere (Dufour & Marzano, 2011).

Det er skrevet mye i litteraturen rundt profesjonelt lærende fellesskap om hvor avgjørende ledelsens rolle er for å utvikle gode fellesskap. Det krever en leder som selv har kapasiteten som trengs og det igjen krever at skoleeier bygger denne kapasiteten blant sine ledere. Det

kreves ledere som klarer å bruke sin kapasitet riktig blant de ansatte, fordi det ikke bare handler om kunnskap, men det handler også om hvordan man bruker kunnskapen i praksis og hvordan man som leder modellerer og viser gjennom egne handlinger hvordan dette skal etterleves.

Så langt er det mange likhetstrekk mellom profesjonsfellesskapet i den overordnede delen og det profesjonelt lærende fellesskapet knyttet til ulike forskere, og det er vanskelig å se noen klare skiller mellom profesjonsfellesskapet og profesjonelt lærende fellesskap. Det er et sentralt punkt hvor en kan se et språk i hva som er viktig i forskningen.

Bruk av elevenes resultater i det profesjonelt lærende fellesskapet

Hos Dufour, Dufour, Eaker og Many(2016) og hos Dufour og Marzano står bruk av elevenes resultater sentralt i utviklingen av et profesjonelt lærende fellesskap. Både i *Håndbog i professionelle læringsfellesskaber* og *Leaders of learning* er dette et gjennomgående tema, og her fremstår profesjonelt lærende fellesskap mer som noe instrumentelt enn hos en del av de andre forskerne. Dufour og Marzano skriver mye om hvordan skolene bør jobbe med resultater og hvordan skape en resultatorientering blant lærerne. Videre hvordan jobbe systematisk med prøver og resultater for å finne ut hvem som ikke lærer og hvem som trenger flere utfordringer. De er også opptatt av hvilke strategier lærere har når de oppdager disse elevene. I tillegg er også ulike modeller for gjennomføring av undervisning sentralt (Dufour, Dufour, Eaker, & Many, 2016; Dufour & Marzano, 2011). I litteraturen hvor Stoll og Louis er forfattere er ikke fokuset på testing og måling en så viktig del av det profesjonelt lærende fellesskapet. Her handler det mer om prosessene som foregår hos de ansatte. Det handler om metodene man må bruke for å komme dit og disse må gjenspeile en gjensidig tillit mellom de ansatte og en kollektiv mestringstro. De går mye mindre i dybden på hva det konkret skal samarbeides om.

I overordnet del så er resultatorienteringen heller ikke like framtrædende. I kapitlet «Undervisning og tilpasset opplæring» står det for eksempel dette om bruk kartlegging:

Vurderingen av elevenes faglige kompetanse skal gi et bilde av hva elevene kan, men et sentralt formål med vurderingen er også å fremme læring og utvikling. Kartlegging og observasjon av elevene er virkemidler for å følge opp den enkelte og for utvikling av skolens praksis. Det har imidlertid liten verdi dersom det ikke følges opp med konstruktive tiltak. Skolen og lærerne må balansere behovet for god informasjon om elevenes læring og uønskede konsekvenser av ulike vurderingssituasjoner. Uheldig bruk av vurdering kan svekke den enkeltes selvbilde og hindre utviklingen av et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2018).

I utdraget fra overordnet del ovenfor, skal det arbeides med kartlegging og observasjon av elevene, men det er viktig at det gjøres på riktig måte slik at det ikke er hemmende for elevenes læring. Det kommer ikke fram hvordan det da er hensiktsmessig å jobbe.

Overordnet del virker forsiktig i hvordan den ordlegger seg rundt bruk av kartlegging i norsk skole og tar ikke klar stilling til dette. På den ene siden så er ikke dette så overraskende siden læreplanene er målorientert. Samtidig kunne den valgt å ha tydeligere mål på at kartlegginger skal brukes i større grad og hatt strengere krav om dette. Det kan derfor tolkes dit at det er et språk mellom den norske læreplanen og Dufour et. al og Dufour og Marzano. Det er altså delte meninger om hvor sentralt kartlegginger og testing skal stå. Dette må også ses opp mot hvilken ideologi og tilnærming de ulike landene har til tema. I Norge har dette vært nedtonet opp mot andre land som for eksempel USA (Gundem, 1990).

Ulike tradisjoner og forankringer

Det kan virke som om det er innenfor testing og kartlegging noen av de største forskjellene mellom de ulike forskningstradisjonene ligger. Dufour et. al og Dufour og Marzano er amerikanske forskere som kommer fra en amerikansk skoletradisjon, hvor standardiserte tester, prøver og skalaer har en mye større plass enn i den norske tradisjonen, noe som også vises med konkrete eksempler i *Leaders of learning*. I Norge har ikke fokuset på testing vært like stort i skolen og det har vært større motstand opp igjennom mot standardiserte kartlegginger og tester, selv om dette nok har endret seg noe fra starten av 2000-tallet med inntoget av nasjonale prøver og internasjonale prøver som PISA-undersøkelsen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). I overordnet del er termene knyttet opp mot hvordan man skal utvikle profesjonsfellesskapet i arbeidet med LK-20. Utover samarbeidet om LK-20 er det mer uklart hva profesjonsfellesskapet skal handle om.

Profesjonsfellesskapets forankring?

Når det gjelder profesjonsfellesskap er det et begrep som ikke stammer fra forskningsteorien, men som virker oppkonstruert med innføringen av LK-20 og at man i læreplanene har vært så opptatt av å belyse at lærerne tilhører en profesjon at man har gått seg litt vill i begrepsbruken. Det store spørsmålet er derfor, hvorfor er ikke profesjonelt lærende fellesskap brukt som en betegnelse for hvordan læreren skal jobbe når det er dette teoretikere tilknyttet ulike tilnærminger er opptatt av?

I kapittel 3.5 i overordnet del er det en utfordring at det sies mye om hvordan det skal jobbes og det presenteres mange ideer rundt dette, men det går lite i dybden i de ideene som er presentert og det vises heller ikke til forskning eller litteratur hvor dette utdypes ytterligere. Burde dette vært en del av planene? Hvilken forskning skal profesjonsfellesskapet lene seg på?

Noe av årsaken til denne forvirringen finnes kanskje i Stortingsmelding 28, siden dette er et av dokumentene den overordnede delen bygger på? Også i Stortingsmelding 28 vises det til mange ulike begreper som omhandler profesjon og flere av dem er de samme som blir brukt i kapittel 3.5 i overordnet del, eksempelvis det profesjonelle lagarbeidet, lærernes profesjonelle arbeid, det profesjonelle handlingsrommet og lærerprofesjonen. I Stortingsmeldingen vises det til NOU 2015: 8 hvor det står i Ludvigsen-utvalgets anbefalinger: «Dette krever en langsiktig satsing på utvikling av lærernes kompetanse og styrking av profesjonsfellesskapet på skolene» (NOU 2015: 8, s 86). En antagelse er at Stortingsmelding 28 benytter begrepet profesjonsfellesskapet siden dette ble brukt av Ludvigsen-utvalget i sin utredning, og at overordnet del igjen brukte dette som begrep på bakgrunn av Stortingsmelding 28 og NOU 2015: 8. Både NOU 2015: 8 og Stortingsmelding 28 viser til Helen Timperleys forskning i sitt arbeid, men så langt har det vært vanskelig å finne en sammenheng med hennes forskning og begrepet profesjonsfellesskap, annet enn at hun også er opptatt av lærerne som profesjon i sin forskning, men hun viser også til det profesjonelt lærende fellesskap i flere bøker og artikler. Helen Timperley er blant annet opptatt av profesjonell læring og profesjonell utvikling. Videre skriver hun om profesjonell undersøkelse, profesjonell kunnskap/skjønn og profesjonelle ferdigheter (Timperley, 2008). Også hun bruker mange ulike begreper knyttet opp mot profesjon, noe av det samme som kan ses i fagfornyelse og det kan derfor se ut til at overordnet del lener seg mye på Timperleys forskning rundt profesjon og i det som har blitt kalt profesjonsfellesskapet. Det gir likevel ikke gode svar på hvorfor profesjonsfellesskapet er det som er valgt som betegnelse både i NOU 2015:8, Stortingsmelding 28 og LK-20.

Så langt kan det virke som om begrepet profesjonsfellesskap oppstod gjennom arbeidet med utarbeidelsen av nye læreplaner. Det er heller ikke slik at det gis et klart entydig svar i disse dokumentene på hvordan et profesjonsfellesskap kan defineres, men at det bygges på ulike teoretiske retninger og vitenskapelige forankringer i det som er hentet fra profesjonelt lærende fellesskap.

Konklusjon

En ting som står og har stått sentralt uavhengig av hvilken tradisjon man tilhører er at lærerens rolle har utviklet seg over tid og at det settes helt andre krav til læreren når det gjelder samarbeid nå i dag enn det gjorde tidligere. Fra en lærerrolle som har blitt sett på som individorientert, noe som vi også ser i Dewey og Stenhouse (Dewey, 1997; Stenhouse, 1975), til at dørene til klasserommet har blitt mer åpne og at det skal jobbes mer sammen som et kollektiv, og her spiller det profesjonelle læringsfellesskapet en viktig rolle (Tronsmo, 2020). Det at skolene skal jobbe som profesjonelt lærende fellesskap er viktig for å forbedre elevenes læring, og det handler om sammen å forske på egen praksis, som bygger på erfarings- og kunnskapsbasert forskning, i sammenheng med elevenes utvikling. Innenfor forskningen på profesjonelt lærende fellesskap ses det en variasjon i forskningstradisjonene om hva som står sentralt, fra hyppig kartlegging og testing av elevene som en viktig kilde til arbeidet i det profesjonelt lærende fellesskapet til mer fokus på de prosessene som foregår mellom de ansatte for å utvikle profesjonelt lærende fellesskap. Og det er kanskje her vi finner de største ulikhetene innenfor forskningen. Selv om viktigheten av at lærerrollen har blitt mer kollektiv og bygger mer på avhengighet og ansvarliggjøring av hverandre, viser forskningen at det fortsatt er en vei å gå når det gjelder å jobbe sammen i skolen om de riktige tingene.

Profesjonsfellesskapet er ikke en betegnelse som forskningen bruker og det virker som om dette er et politisk skapt begrep hvor betydningen av det ikke kommer helt klart fram i den overordnede delen av LK-20 eller i Stortingsmelding 28. Gjennom drøftingene ser det ut til at det teoretiske rammeverket, som er magert og ufullstendig, er hentet fra den samme teorien og forskningen som ligger til grunn for det profesjonelt lærende fellesskapet. Det store spørsmålet er derfor hvorfor ikke den nye læreplanen velger å bruke profesjonelt lærende fellesskap som begrep? Hva er det politiske motivet for at begrepet profesjonsfellesskapet benyttes, som ikke er forankret i teori og forskning? Det ville gjort det enklere for skoleeiere, ledelse og lærere å tilegne seg kunnskap på området. Kanskje kan det handle om at om de folkevalgte hadde valgt å bruke profesjonelt lærende fellesskap, så hadde det forpliktet mer både når det gjelder krav til lønn og til hvordan arbeidstidsavtalen til lærerne skulle se ut. Det kunne for eksempel kreve mer tid til samarbeid i avtalen. Da ville det også blitt en diskusjon med lærerorganisasjonene, som for eksempel Utdanningsforbundet, hvor arbeidstiden til lærerne har vært et hett tema gjennom mange år og hvor organisasjonen har vært vanskelig å rikke i forhold til den særavtalen som allerede foreligger for lærerne. Motivet bak å velge

profesjonsfellesskapet framfor profesjonelt lærende fellesskap som term kan derfor handle om å unngå å gå inn i store og omveltende diskusjoner og at man unngår en konflikt med arbeidstakerne. Videre kan også ordvalget handle om at læreplandokumenter er avhengig av et flertatt i Stortinget for å bli vedtatt. Det blir derfor valgt å bruke betegnelser regjeringen vet det er oppslutning rundt. De velger sine kamper.

Litteraturliste

- Dahl, T. (2016, 09 13). *Lærerblogger*. Hentet fra Å styrke profesjonsfelleskapet: <https://martinjohannessen.blogspot.com/2016/09/gjesteblogg-styrke-profesjonsfelleskap.html>
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2016). *Regjeringen.no*. Hentet fra Meld. St. 28 (2015-2016), Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Dewey, J. (1997). *Democracy an education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Dufour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of Learning*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Fredrikshavn: Dafolo A/S.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013, Juni). *Michael Fullan*. Hentet fra The power of professional capital: <http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/08/JSD-Power-of-Professional-Capital.pdf>
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- IMTEC. (2019, 09 30). *Hvordan jobber IMTEC?* Hentet fra KS: <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/ks-led/fagstoff/imtec-fagartikkel/>
- Louis, K. (2015). Linking leadership to learning state; state, district and local effects. *Nordic Journal of Study in Educational Policy*.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- NOU 2015: 8. (2015, 06 15). *Regjeringen.no*. Hentet fra Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Oxford: Heinemann Educational Books Ltd.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006, Januar). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, ss. 221-258.
- Stortinget. (2019, 10 01). *Stortinget*. Hentet fra Om regjeringens publikasjoner: <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Brussel : International Academy of Education.
- Tronsmo, E. (2020, 6 19). *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra Læreplanen og profesjonsfellesskapet: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-laereplanverk/laereplanen-og-profesjonsfellesskapet/246128>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 08 25). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Generell del av læreplanen: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laereplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 06 21). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Hvorfor har vi fått nye læreplaner?: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laereplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 11 08). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Våre oppgaver: <https://www.udir.no/om-udir/vare-oppgaver2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 10 22). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Overordnet del av læreplanverket: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laereplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-skolens-praksis/profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>

Vedlegg

Vedlegg 1:

Informasjon om lederutviklingsprogrammet:

Collaborative Leadership Learning Programme

7. «It`s not a course – it`s a way of living»

7.1 UTVIKLING AV SAMARBEIDENDE SKOLELEDELSE I PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP - I HAMAR, LØTEN, STANGE OG RINGSAKER 2018 - 2021

Kommunene Hamar, Stange, Løten og Ringsaker har etablert et regionalt skoleeiersamarbeid der vi møtes jevnlig for å dele informasjon og erfaringer samt legge til rette for å koordinere samarbeid på barnehage- og skoleområde. I arbeidet med prosjektet «Kultur for læring» og arbeidet med forberedelsen til Fagfornyelsen har vi som skoleeiere vært opptatt av å øke vår kapasitet til å legge til rette for lærende prosesser på alle nivå i skolene våre. Fra teori om profesjonelle læringsfellesskap vet vi at det innebærer å videreutvikle en utforskende og endringsorientert skolekultur, der vi sammen utfordrer og problematiserer våre etablerte arbeidsmåter. Dette var bakgrunnen for at vi våren 2018 søkte KS om OU-midler til arbeidsgiverrelatert ledelsesutvikling og ble innvilget 868 000 kroner til ekstern bistand i dette programmet.

Fra forskning vet vi at norske skoler mangler gode støttestrukturer for kunnskapsarbeid og profesjonsutvikling på skolenivå. Rapporten fra Ekspertgruppa om lærerrollen (Askling mfl., 2016) hevder at lærerens undervisningspraksis i liten grad lar seg påvirke av hva som skjer «rundt» læreren og slik sett er vanskelig å endre gjennom tiltak ovenfra. Resultatet av dette er at utviklingsarbeid i skolene i for stor grad blir situasjonsavhengig, erfaringsbasert og personlig (Hermansen 2018), en situasjon som er lite i tråd med det økte fokuset på skolen som profesjonsfellesskap.

I ny overordnet del av lærerplanen (UDIR, 2017) forventes det nå at skolene skal være profesjonsfellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis. Læreplanverket er forskrift til opplæringsloven og beskriver elevenes rett til å møte en skole preget av kunnskapsbasert profesjonsutøvelse.

Fagfornyelsen - Overordnet del s. 18:

3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling

Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.

Det eksisterer etter hvert omfattende forskning på skolen som profesjonelt læringsfellesskap. I en kunnskapsoversikt fra 2006 (Stoll et al 2006) beskrives arbeidet med å øke skolers kapasitet som en kompleks blanding av de ansattes motivasjon, ferdigheter, læring og å utvikle støttende organisasjonskulturer og strukturer. Å utvikle profesjonelle læringsfellesskap beskriver Louise Stoll som et systematisk arbeid med disse ulike faktorene.

Hun beskriver profesjonsfellesskapet som en gruppe mennesker som kontinuerlig deler og kritisk reflekterer over egen praksis på en samarbeidende, inkluderende og læringsorientert

måte. Både gruppens og individets læring prioriteres, og refleksjon over egen praksis er helt sentralt. Hjertet i arbeidet er opplevelsen av kollektiv læring, aktiv deltakelse og utvikling av felles forståelse i meningsfulle relasjoner, der det utvikles felles forståelser og felles verdier og normer.

I samarbeid med SEPU /HINN har vi som skoleeiere vært så heldige å få Louise Stoll og Jane Creasy inn som faglige ledere.

Louise Stoll er Professor of Education, London Centre for Leadership in Learning, Institute of Education, University of London og OECD expert.

Jane Creasy er Partner Director, Creasy-Lockyer Ltd, The Innovation Unit.

De vil jobbe sammen med oss, utfordre oss og modellere ledelse av lærende prosesser på alle nivå i skoleorganisasjonene våre. Sammen skal vi trene på å snakke med hverandre om undervisning, gi og motta tilbakemeldinger, ta hverandres perspektiver, diskutere og håndtere faglig uenighet. Siden vi i denne perioden jobber med Fagfornyelsen vil mange problemstillinger knyttes til den.

7.2

7.3 1 MÅL OG LÆRINGSMETODE:

7.3.1 Mål (beskrevet i søknad om midler til prosjektet):

Å utvikle støttestrukturer for lærernes og skoleledernes profesjonelle læring – bygge organisasjonskultur som bidrar til økt læringsutbytte for alle, gjennom å:

- Å utøve aktivt skoleeierskap som innebærer å ta et medansvar for utviklingen, styrke egen læring, modellere utvikling og ledelse av profesjonelle læringsfellesskap
- Å bygge profesjonelle læringsfellesskap der vi kontinuerlig deler og kritisk reflekterer over egen praksis på en samarbeidende, inkluderende og lærende måte.
- Å utvikle et felles språk, bygge en felles kunnskapsbase gjennom å snakke med hverandre om undervisning, gi og motta tilbakemeldinger, håndterer uenighet og diskuterer oss frem til nye kollektive forståelser og praksiser.

7.3.2 Aim: (Mål utviklet i samarbeid mellom skoleeiere og Stoll&Creasy)

To develop collaborative cultures within and across the four municipalities in which the new curriculum and associated pedagogical practice can be embedded, teachers empowered and pupils thrive.

Specifically, the programme will focus on:

- exploring deep learning
- leading change through learning leadership
- creating, developing and sustaining professional learning communities
- addressing real work challenges
- tracking and reflecting on impact

7.3.3 Learning approach / læringsmetode:

- This is an experiential programme, where leaders will explore their own leadership practice, and support and challenge one another to address strategic issues.
- There will be a blend of theoretical input and collaborative interaction, with a focus on leadership of schools and municipalities. We will use protocols, tools and processes that present evidence, deepen engagement, aid reflection, and stimulate collaborative learning and enquiry.
- Participants will identify problems and think about ways to resolve them, compare and prioritise alternatives, plan and take action, and lead and manage change.
- Between sessions, participants will apply learning to identified work issues in their own settings.

7.4 2 FAGLIG LEDELSE / EKSTERN BISTAND:

- Professor Louise Stoll, London Centre for Leadership in Learning
- Jane Creasy, Partner Director, Creasy-Lockyer Ltd, The Innovation Unit
- Tore Skandsen, SEPU, ved prosess/støtte

7.5 3 ORGANISERING:

7.5.1 Styringsgruppe: (kommunalsjefer + tillitsvalgt)

Kommunalsjef Liv Ingrid Vasaasen, Stange kommune

Kommunalsjef Oppvekst Inger Torun Holmgren, Løten kommune
Kunnskapssjef Dordy Wilson, Hamar kommune
Kommunalsjef Anne Kari Thorsrud, Ringsaker kommune
Tillitsvalgt representant: Utdanningsforbundet (velger sin representant)
Sekretær: Anne Lillevold Jacobsen / Guro Kirkerud

7.5.2 Regional arbeidsgruppe: (en skolefaglig rådgiver fra hver kommune)

Anne Lillevold Jacobsen, Hamar
Guro Kirkerud, Ringsaker
Heidi Midtlien, Stange
Kristian Kjølhamar, Løten

7.6

7.7 DELTAKERE:

7.7.1 Deltakere i fase 1:

4 kommunalsjefer

4 skolefaglige rådgivere

Skoleleder + en ekstra representant fra 4 skoler i Ringsaker, 3 skoler i Hamar og Stange og 2 skoler i Løten: Brøttum skole, Furnes ungdomsskole, Brumunddal ungdomsskole, Mørkved skole, Presterud skole, Ener ungdomsskole, Lunden skole, Stange ungdomsskole, Stange skole, Romedal ungdomsskole, Løten ungdomsskole og Østvang skole.

Til sammen 32 deltakere

Forventinger til deltakere i fase 1:

1. Deltakerne skal lese seg opp på aktuell litteratur – mest engelsk faglitteratur.
2. På bestilling fra Stoll&Creasy vil deltakerne vurdere sine skolers utfordringer, som grunnlag for endringsarbeidet de skal gjøre i prosjektperioden.
3. Trene på sine arenaer, jobbe med reelle problemstillinger.
Dele erfaringer, innspill og refleksjoner etter trening på sine arenaer og med de andre deltakerne i prosjektet.
4. Arbeide med å etablere et felles fagspråk i møte med lederkollegaer og ta dette i bruk på sine skolelederarenaer.

5. Fungere som kompetansepartner/kapasitetsbyggere/ressurspersoner for deltakere i fase 2 - det vil si store deler av 2020.

7.7.2 Deltakere i fase 2:

Det tas sikte på å få med resten av skolene i fase 2. Dette avklares våren 2019.

7.8 4 DATOER

7.8.1 For fase 1:

Fase 1 er en utprøvningsfase, et «treningsfelt», som gir rom for prøving og feiling og åpne refleksjoner med tanke på videre arbeid i fase 2. Deltakerne i fase 1 forventes å fungere som kompetansepartner i fase 2, altså ut 2020.

7.8.2 Viktige datoer 2019:

**NB: For alle skoleledere i Hamar, Løten, Stange og Ringsaker:
19. mars kl 13.30 – 16.00 - på Scandic Ringsaker**

Introduksjon av programmet ved Stoll&Creasy:

- Overview of programme, including principles, aim to link theory and practice as much as possible, action-oriented focus
- Theory of change

7.8.3 Samlinger av 2 dager med mye modellering for deltakeren i fase 1 (32 stykker):

19. og 20. mars: Samling på Scandic Ringsaker

14. og 15. mai: Oppfølging/støtte på skolene

19. og 20. september, sted ikke avklart

18. – 21. november – sted ikke avklart (Avslutte fase 1 – starte fase 2)

Fase 2:

Oppstart blir på samlingen 18. – 21. november 2019

8. «It`s not a course – it`s a way of living» - faglig forberedelse

Louise Stoll og Jane Creasy har planlagt programmet for første samling. Under følger noen stikkord for programmet for deltakerne i fase 1 og samlingen for alle:

Deltakerne i fase 1	Programme for all
<ul style="list-style-type: none"> • Protocols/ ground rules for how we will operate as a group, so everyone feels safe; trusts that we're all in this together and that we want the best for each other • Theory/ evidence • Our theory of change • Evidence about learning organisations and/ or creative PLCs • Deep learning – what do we mean? • How do we ensure deep learning for our students through deep learning for ourselves/ colleagues? • How do I make a difference to learning in my school/municipality? • Learning as a way of being • Real work – concrete tasks/ action - • School/municipality-based challenges • Tools for use in schools • Processes for self-reflection, dialogue, group work within and across schools and municipalities 	<ul style="list-style-type: none"> • Purpose: common goals – why we are doing this; what's in it for all of us? • Highlight the connection with culture for learning goals and the new curriculum • Big picture • Get the 32 to seek something from the others – eg, what differences do they want to see? • Theoretical input? eg professional learning communities • Not something new, but a new way of being

I vedlagte forskningsoppsummering konkluderer bla. Louise Stoll med at forskningen stiller 9 krav til profesjonell utvikling som fører til god undervisning for våre elever. Disse beskrives grundigere i vedlegget «**Great professional development which leads to great pedagogy: nine claims from research**»:

Our review of the literature, based on these considerations, has led to nine claims from the research. Although these are articulated separately, in reality they are frequently connected.

1. Effective professional development starts with the end in mind.
2. Effective professional development challenges thinking as part of changing practice.
3. Effective professional development is based on the assessment of individual and school needs.
4. Effective professional development involves connecting work-based learning and external expertise.
5. Effective professional learning opportunities are varied, rich and sustainable.
6. Effective professional development uses action research and enquiry as key tools.
7. Effective professional development is strongly enhanced through collaborative learning and joint practice development.

8. Effective professional development is enhanced by creating professional learning communities within and between schools.
9. Effective professional development requires leadership to create the necessary conditions.

8.1 LITTERATUR

- Askling, B. m fl. 2016: *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Helleve, I., Ulvik M., Smith K (2018). «Det handler om å finne sin egen form» Lærernes profesjonelle handlingsrom – hvordan blir det forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge Vol. 12, Nr.1, Art.1*
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i læreprofesjonen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. Meld. St. 21 (2016–2017)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Lærerløftet - på lag med kunnskapsskolen*. Strategi. Oslo: Kunnskapsdepartementet https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Lillejord S. & Børte K. (2018). *Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov - en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring. Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget
- UDIR (2017): *Ny overordnet del av læreplan*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>

Vedlegg 2

Theory of Change (TOC)

How will you start? If we.....	What changes do you want to bring about at each level? Then...	Thriving pupils
Tekst	Tekst Personal	Tekst
	Tekst Collaborative	
	Tekst School	
	Tekst Kommune	

Vil du delta i forskningsprosjektet
***Collaborativ leadership learning programme (CLLP)* og utvikling**
av profesjonelt lærende fellesskap i forbindelse med
fagfornyelsen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på sammenhengen mellom deltagelse i *Collaborative leadership programme* og utvikling av profesjonelt lærende fellesskap i forbindelse med innføringen av fagfornyelsen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal gjennomføre intervjuer i forbindelse med min masteroppgave ved Høgskolen i Innlandet og master i utdanningsledelse. Tema i denne oppgaven er deltakelse i programmet *Collaborative leadership learning programme* i Hamarregionen, som er ledet av Jane Creasy og Louise Stoll.

Intervjuet tar utgangspunkt i hvordan skoleledere opplever at *Collaborative leadership learning programme* har en sammenheng med skoleledelsens ledelse av utviklingsarbeid i skolen i forbindelse med innføringen av fagfornyelsen og i utviklingen av et profesjonelt lærende fellesskap på egen skole?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Hamar, Stange, Løten og Ringsaker er deltakende kommuner i CLLP-programmet, og utvalget er gjort i forbindelse med at du og din skole er deltakende i programmet. Videre er du og din skole deltakende i fase 1 av programmet. Det er gjort et tilfeldig utvalg av deltakere i fase 1 i disse 4 kommunene og det er 3 skoleledere som skal intervjues i forbindelsen med denne oppgaven.

Hva innebærer det for deg å delta?

Din deltakelse i studien vil være ett intervju på ca. 1-2 timer. Vi vil sammen avtale hvor intervjuet vil finne sted, enten på din arbeidsplass eller et annet sted du velger. Du er sikret full anonymitet gjennom at det brukes diktering gjennom Word. Da vil det du sier automatisk bli gjort om til skrift og det vil ikke bli lagret et eget lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Live Aasgaard Ottosen, 41282859, live.ottosen@edu.hamar.kommune.no
- Thomas Nordahl, 95277414, thomas.nordahl@inn.no

Med vennlig hilsen

Thomas Nordahl

Live Aasgaard Ottosen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Intervjuguide, master i utdanningsledelse

Problemstilling: Hvordan opplever skoleledere at Collaborative leadership learning programme har en sammenheng med skoleledelsens ledelse av utviklingsarbeid i skolen i forbindelse med innføringen av fagfornyelsen og i utviklingen av et profesjonelt lærende fellesskap på egen skole?

Tema	Tematisk spørsmål	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål
Bakgrunnsvariabler	Hvilken utdanning/erfaring har du fra tidligere?	<ul style="list-style-type: none"> Type utdanning Erfaring som lærer Andre relevante jobber
	Hvor lenge har du jobbet som skoleleder?	<ul style="list-style-type: none"> Ulike lederjobber Andre skoler
	Hvorfor ble du skoleleder?	<ul style="list-style-type: none"> Utviklingsarbeid Pedagogisk ledelse
	Beskriv skolen du er leder på	<ul style="list-style-type: none"> Størrelse Antall elever/lærere Visjon Kultur
Profesjonelt lærende fellesskap	Hva legger du i profesjonelt lærende fellesskap?	<ul style="list-style-type: none"> Betydning
	Er profesjonelt lærende fellesskap viktig for elevenes læring?	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan Hvorfor/hvorfor ikke
	Hvordan jobber du med profesjonelt lærende fellesskap på egen arbeidsplass?	<ul style="list-style-type: none"> Metode Teori
	Hva er utfordringene i arbeidet med et profesjonelt lærende fellesskap?	<ul style="list-style-type: none"> Ulikheter i kollegiet Samarbeid Tid
CLLP	Hamar, Stange, Løten og Ringsaker? Gi din egen beskrivelse av innholdet i CLLP	<ul style="list-style-type: none"> Betydning Hvorfor CLLP
	Hva tenker du er målene med CLLP?	<ul style="list-style-type: none"> Hva skal du oppnå med bruk av CLLP
	Hvordan har du modellert i personalet gjennom CLLP?	<ul style="list-style-type: none"> Oppgaver som er brukt Egen rolle Andres rolle
	Hvordan har du lagt til rette/fasilitert for CLLP i eget personale?	<ul style="list-style-type: none"> Tid Utviklingsplan TOC
	Hvilken rolle spiller CLLP i	<ul style="list-style-type: none"> Brukes det aktivt?

	utviklingsarbeidet på din skole?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvor ofte? • Hvordan?
	Hvilke verktøy har du/dere bruket fra CLLP? Hva tenker du om arbeidsformen i etterkant?	<ul style="list-style-type: none"> • Verktøy presentert gjennom samlinger • Eget hefte oversatt til norsk
	Hva tenker du om hvordan samlingene til CLLP er lagt opp, og hva tar du meg deg fra samlingene?	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeidsform • Fysisk/digitalt
Theory of Change (TOC)	Hva legger du i verktøyet Theory of Change (TOC)?	<ul style="list-style-type: none"> • Betydning • Teori • Omvendt planlegging • Blomstrende elever
	Hvor aktivt bruker dere TOC i eget utviklingsarbeid?	<ul style="list-style-type: none"> • Ledelse • Plangruppe • Hele personalet • Elever • Foreldre
	Hva er fordelene med TOC?	<ul style="list-style-type: none"> •
	Ser du noen utfordringer med bruk av TOC?	<ul style="list-style-type: none"> •
Fagfornyelse og den overordnede delen	Hva ser du er de største endringene fra tidligere læreplaner?	<ul style="list-style-type: none"> • Overordnet del og generell del • PLF • Fagplaner • Kompetansemål og kjerneelementer
	Står PLF sentralt i den nye planen?	<ul style="list-style-type: none"> • Overordnet del
	Bruker du CLLP som metode for innføring av de nye lærerplanene? Hvis ja, ser du på CLLP som en viktig bidragsyter inn i dette arbeidet?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan? •
Avslutning	Ser du sammenhengen mellom CLLP, PLF og den nye læreplanen?	<ul style="list-style-type: none"> •
	Hvordan kan CLLP, PLF og den nye læreplanen bidra til elevenes læring og utvikling, og hvordan kan du lykkes med dette på egen skole?	<ul style="list-style-type: none"> •
	Er det noe du har tenkt på under intervjuet som viktig, som du nå ønsker å legge til? Hvordan opplevde du det å bli intervjuet?	<ul style="list-style-type: none"> •