

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk, Hamar

Rune Wetting

Masteroppgave

Mestringsorientert ledelse fra midten

Mastery oriented leadership from the middle

Master i utdanningsledelse, MULED

2020

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Sammendrag

Denne oppgaven handler om mellomlederen i videregående skole, sett fra ulike perspektiver rettet mot elevenes gjennomføring og læringsutbytte. Hensikten med de artiklene og denne masteroppgaven har utgangspunkt i de kvalitative resultatene fra elevundersøkelsen og hvordan lave resultater kan settes i sammenheng med mellomlederen sin funksjon i en videregående skole. Mellomlederen sin funksjon rettet mot elevenes resultater er godt forankret i både nasjonal og internasjonal utdanningsforskning, dette blir belyst i oppgaven (Hattie, 2013).

Ifølge forskning har ledelse av lærerens læring stor effekt på elevenes resultater (Robinson, 2015). Dette er teorier som settes i sammenheng med funn fra elevundersøkelsen Hjernene og Hjertet¹ og kvalitative intervjuer med avdelingsledere og kontaktlærere. Overordnet problemstillingen: *Hvilket mønster er det mellom avdelingsleders rolle, elevenes gjennomføring og læringsutbytte i videregående opplæring*». Forskningsspørsmål fra to artikler er grunnlaget for den problemstillingen som kommer frem i denne oppgaven. Artikkel 1 omhandler samarbeidet mellom avdelingsleder og kontaktlærer sett i lys av elevenes gjennomføring. Artikkel 2 belyser avdelingsleder sin påvirkning på vurdering for læring basert på elevundersøkelsen som sekundærdata (Nordahl, 2015). Artiklene er bygd på resultater fra elevundersøkelsen som sekundærdata og intervjuer som primærdata. Samlet blir disse metodene benyttet som mixed methods i artiklene (Coen, Manion & Morrison, 2018).

Sentrale funn fra de kvantitative undersøkelsene fra artiklene gjort i denne oppgaven var at skolen i stor grad bærer preg av løse koplinger i ledergruppen og stort press på mellomledere. Andre funn som kommer frem er at det i liten grad blir benyttet forskningsbasert kunnskap og elevundersøkelsen stort sett er et statisk dokument som er lite kjent blant lærerne. Som et resultat av funnene kan det sies at skolens mellomleder med fordel kan være tettere på i en koplet organisasjon der forskningsbasert kunnskap blir anvendt mot et pedagogisk forbedringsarbeid.

¹ [Hjernene & Hjertet, videregående opplæring, elevundersøkelsen](#)

Abstract

This assignment is about the middle manager in high school, seen from different perspectives aimed at pupils' completion and learning outcomes. The purpose of the articles and this master's thesis is based on the qualitative results of the student survey and how low results score can be put in the context of the middle manager function in a high school. The middle manager's function aimed at the pupils' results is firmly rooted in both national and international educational research, this is highlighted in the thesis (Hattie, 2013).

According to research, the leadership of the teacher's learning has a great effect on the pupils' results (Robinson, 2015). These are theories that are linked to findings from the student survey from *Hjernen og Hjertet*², and qualitative interviews with the middle manager and contact teachers. The main aim of the thesis is: *"What a pattern are there between the middle manager and, pupils' implementation and learning outcomes in high school"*. Research questions from two articles is the foundation of the main aim in this thesis. Article 1 deals with the cooperation between the head of department and the contact teacher in the context of the pupils' implementation. Article 2 highlights the middle leader's impact on assessment for learning (Nordahl, 2015), based on the student survey as secondary data. Both articles have relatively similar research designs. They are both based on results from the student survey as secondary data and interviews as primary data, in order to better understand the statistical picture. Overall, these methods are used as mixed methods in the articles (Coen, Manion & Morrison, 2018). Relevant theory related to the theme is discussed in the thesis and the articles.

The main findings from the quantitative parts of the research were that the school is largely characterized by loose links in the leadership group, and great pressure on the middle managers. Other findings that emerge are that research-based knowledge is used to a limited extent, and the student survey is largely a static document. In practice will this mean that the school does not make good use of the existing data provided by the students. As a result of the findings, it can be said that the school's middle manager can advantageously be closer in a connected organization where research-based knowledge is used towards educational improvement work.

² Hjernen & Hjertet, videregående opplæring, elevundersøkelsen

Forord

Denne reisen mot en mastergrad trodde jeg skulle bli lang og hard. Det ble heleler en svært god erfaring som jeg har høstet mye relevant kunnskap fra. Tiden som deltidsstudent kombinert med full jobb og familie har gått fort. Det hele startet med at jeg ble kjent med studiekollegaer på nasjonal rektorutdanning, i dette selskapet bestemte jeg meg for å fullføre denne masteroppgaven sammen med noen av dem. Dette har jeg ikke angret på, det har vært svært interessant og lærerikt.

Gjennom forskningsbasert kunnskap stiller jeg nå sterkere som skoleleder når jeg raskt kan knytte utsagn og påstander fra undervisningspersonell mot forskning. Slik kan jeg på en hensiktsmessig måte drøfte dilemmaer og være en god brobygger til kunnskap for lærerne. Jeg har satt stor pris på å kunne være masterstudent ved Høgskolen i Innlandet.

Jeg kan nå se tilbake på mange lærerike samlinger på relevante og interessante emner. Dette er kunnskap jeg tar med meg videre som skoleleder. Summen av denne utdanningen gjør meg til en bedre skoleleder, dette vil jeg utvikle og bruke videre. En ringvirkning av dette er at jeg også kan dele denne kunnskapen slik at et samlet kollegiet kan stå sterkere i praksisrettet utdanningsforskning. Slik jeg ser det, har vi som har gjennomført dette studiet fått forelesing, undervisning og veiledning av eliten i faget.

I oppgaven er det brukt kvalitativt design. Til dette har jeg brukt avdelingsledere og kontaktlærere som informanter. Av å designe kvantitative undersøkelser har jeg lært meg å være bevist på hvordan og i hvilken form det er hensiktsmessig å formidle undersøkelser, stille gode og riktige spørsmål som gir svar på det jeg lurer på. Prosessen har lært meg nytten av å fremstille problemstilling forankret i forskningsbaserte kunnskapen. Jeg vil rette en takk til informantene som har bidratt til denne oppgaven og for at de byr på seg selv.

Jeg er svært takknemlig for det utdanningsstipendet Telemark fylkeskommune ga meg for å gjennomføre dette studiet.

Rune Wetting, Skien, mai 2020

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	4
FORORD	5
INNHOLDSFORTEGNELSE	6
1. INNLEDNING	7
1.1 OVERORDNET PROBLEMSTILLING.....	9
1.2 FORSKNINGSPØRSMÅL.....	10
2. TEORETISK GRUNNLAG	11
2.1 AVDELINGSLEDEREN I DEN PEDAGOGISKE VERDIKJEDEN	12
2.2 PEDAGOGISK ORIENTERT LEDELSE	17
3. DESIGN OG METODE	21
3.1 KVANTITATIV METODE.....	21
3.2 KVALITATIV METODE.....	23
3.2.1 <i>Mixed methods</i>	24
3.3 RELABILITET OG VALIDITET KNYTTET TIL METODER.....	25
3.3.1 <i>Forskningsetiske vurderinger</i>	28
4. EMPIRISK GRUNNLAG	29
5. RESULTATER	32
6. DRØFTING	35
7. KONKLUSJON	39
LITTERATURLISTE	41
ARTIKKEL 1. SAMARBEID MELLOM AVDELINGSLEDER OG KONTAKTLÆRER	44
ARTIKKEL 2. AVDELINGSLEDER OG VURDERING FOR LÆRING	66
VEDLEGG 1. INTERVJUGUIDE, ARTIKKEL 2	95
VEDLEGG 2. INTERVJUGUIDE, ARTIKKEL 1	96

1. Innledning

Den overordnede og gjennomgående tematikken i denne oppgaven er avdelingslederen, eller mellomlederen sin påvirkning på elevenes læringsutbytte og gjennomføring i videregående opplæring. Dette blir gjort teoretisk og empirisk ved å sette fokus på avdelingslederen, mellomlederen, sin rolle og mønstre i elevene sitt læringsutbytte og gjennomføring. I overordnet del, punkt 3.5 (Udir)³, er tydelig på at ledere skal jobbe som et profesjonelt fellesskap, «*Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis*». Dette utdraget viser betydningen av ledelsesstrukturen. Utviklingen av norsk skole vi, i dette perspektivet, kreve relativt stor grad av atferdsendring og samarbeidsorientert ledelse (Aas & Paulsen, 2017).

Denne første delen av oppgaven er en sammenfatning og utdypning av de to artikler vedlagt denne oppgaven. Sammenfatningen som i denne oppgaven skal omslutte to artikler med en fordypning i teorien blir videre i oppgaven omtalt som kappen.

Den overordnede tematikken er mellomlederen/avdelingslederen sin funksjon som mellomleder i videregående opplæring i perspektivet mot elevenes læring og gjennomføring. Formålet er gjennom statistiske analyser av sekundærdata og analyser av primærdata, å kunne forstå og forklare sammenhengen mellom ledelse og læring gjennom forskningsspørsmålet. Sekundærdataene i denne oppgaven er hentet fra Hjernen og Hjertet⁴, som er leverandøren av dataene fra elevundersøkelsen. Det er leverandøren av elevundersøkelsen som elevene gjennomfører hver høst. Datagrunnlaget for de statistiske analysene som foreligger i artiklene er sekundærdata (Larsen, 2017). Med bakgrunn statistiske undersøkelser ble det i artiklene gjennomført intervjuer med avdelingsledere og kontaktlærere. Resultatene av disse kvalitative intervjuene blir primærdata, de er samlet og prosessert av forskeren selv (Larsen, 2017). I denne oppgaven blir det lagt vekt på gjennomføringstall for et skoleår, med data hente fra Hjernen og Hjertet. I nasjonal data for gjennomføring måles det på en 5-års periode.

³ Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, Fagfornyelsen

⁴ Hjernen & Hjertet: leverandør av dataene fra elevundersøkelsen

Den tekniske definisjonen på frafall blir det frafallet som foreligger ved måling 5 år etter påbegynt yrkesopplæring eller gjennomført studiekompetanse (Reegård og Røgstad, 2016). Det er i denne sammenhengen interessant og verdiskapende og undersøke som kan gjøres og hva som er årsaken til at for mange elever ved skolen ikke gjennomfører og består de ulike utdanningsprogrammene.

Det har gjennom årene vært ulike satsinger fra nasjonalt nivå, en av disse satsingene er vurdering for læring. I perioden 2014-2017 var det en videreføring av satsingen på vurdering for læring fra Udir. Dette er beskrevet i grunnlagsdokumentet⁵ (Udir). Vurdering for læring er den formative vurderingen, eller den underveisvurderingen lærerne gjør mellom et startpunkt og et slutt punkt som blir den summative vurderingen. Hattie sine metastudier konkluderer med en effekt på $d=0,90$ på formativ vurdering (Hattie, 2013). I denne sammenhengen er det interessant å undersøke hvordan avdelingslederne, mellomlederne, og den utøvende part, lærerne, samhandler. Med dette mener jeg i hvilken grad de to nivåene har lik forståelse for hva formativ vurdering er og hvordan det gjennomføres.

En opplevelse fra rektors ledergruppe⁶ er at det er ulik oppfatning av dette og ulik praktisering av vurdering for læring. Slik det ser ut etter denne korte innledningen kan det oppsummeres med at det kan være interessant å undersøke skolens verdikjede fra rektor og inn i klasserommet og undervisningen til elevene. Overgangene rektor til mellomleder, og fra mellomleder til lærer. I denne sammenhengen er det interessant å undersøke mer om mellomlederrollen fordi det er en rolle som utgjør myndighetsnivået-gapet mellom rektors strategiske ledergruppe og de ulike avdelingens operative kjerner, med et pedagogisk ansvar og personalansvar (Paulsen, 2019). Mellomlederen kan være en nøkkelrolle som endringsagenter gjennom det å være mellom det operative og det strategiske nivået, dette ble avdekket i avhandlingen Paulsen (2008).

I den andre enden av det å være en endringsagent kan det ligge en fare i å bli rektors veskebærer. Hvilken posisjon og funksjon mellomlederen har i skolen, vil denne kappen gjøre rede for.

⁵ Grunnlagsdokument, videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014-2017

⁶ Rektors ledergruppe består av rektor, administrerende leder og studieleder.

1.1 Overordnet problemstilling

Artiklene som denne oppgaven bygger på har en felles rød tråd, mellomlederen, avdelingslederen, elevenes gjennomføring og læringsutbytte. Artiklene belyser dette på ulike måter og i ulike utdanningsprogram. Ledelse fra midten i videregående skole startet i 1996 i en prosess der fylkeskommunene avviklet det tradisjonelle hovedlærersystemet (Paulsen, 2019). Dette skulle gi rom for å ha en formell leder med pedagogisk og personalansvar. Målet var at mellomlederne skulle etablere et ansvar for egne avdelinger for å kunne frigi rektor til strategiske lederoppgaver (Paulsen, 2019). Punkt 2.2 fra overordnet del⁷ viser til at ledere og lærere jevnlig skal reflektere over sammenhengen mellom opplæringen i fag og de overordnede målene, verdiene og prinsippene for opplæringen. Innledningsvis i stortingsmelding 6 Tett på⁸ står det at regjeringen har som mål at 90% av elever i videregående skole skal fullføre og bestå innen 2030. Tall fra SSB⁹ viser at det i 2019 var 75,3% av elevene som fullførte studie eller yrkeskompetanse i løpet av 5 år. Skoleleder blir gjennom stortingsmeldinger i større grad nevnt som endringsagenter og viktige ledd i elevenes utvikling. Stortingsmelding 30, kultur for læring¹⁰, sier at det som er avgjørende for elevenes sosiale og faglige utvikling er beslutningsdyktige og forutsigbare lærere og skoleledere som markerer grenser og gir positiv oppmerksomhet. Dette belyser viktigheten av samfunnsoppdraget skolen har. I videregående skoler der bredden i utdanningsvalg er stort og rektors rolle må frigis til strategiske roller blir mellomlederen et viktig ledd å undersøke.

Sammenhengen og relasjonen til avdelingslederen både oppover og nedover i organisasjonen blir derfor en sentral rolle å belyse.

Med bakgrunn i dette blir den overordnede problemstillingen for masteroppgaven: «*Hvilket mønster er det mellom avdelingsleders rolle, elevenes gjennomføring og læringsutbytte i videregående opplæring*».

⁷ Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen

⁸ Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO

⁹ SSB, statistisk sentralbyrå, gjennomføring i videregående opplæring

¹⁰ St.meld. nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring

1.2 Forsknings spørsmål

Forsknings spørsmålet til denne masteroppgaven baserer seg på to artikler der tematikken er elevens læringsutbytte og gjennomføring i videregående opplæring. Sammenhengen i forsknings spørsmålene fra artiklene er mellomlederen og elevenes prestasjoner gjennom målte elevresultater på gjennomføring og læringsutbytte. Artiklene belyser dette fra ulike perspektiver. Det første perspektivet er fra kontaktlærerens vinkling og det andre er mellomlederen sitt perspektiv. Dette er en spennende kombinasjon av informanter fordi det belyser både lederen og læreren sitt perspektiv på læringsutbytte og gjennomføring. Begge artiklene har relativt like forskningsdesign med både kvalitative og kvantitative undersøkelser. Oppsummert er fellestrekkene fra artiklene mellomlederen sitt mønster sett mot elevens læringsutbytte og gjennomføring.

1. «Hvordan preger kontaktlærerens samarbeid med avdelingsleder elevenes gjennomføring i PB4?»

Påbygging til generell studiekompetanse 3 og 4 er et tilbud til de elever som har VG1-2 fra yrkesfag, eller for de som har gjennomført yrkesopplæringen med en bestått fagprøve i ulike yrkesfag. En rapport fra SINTEFF¹¹ viser at sluttårsaken på yrkesfag kan være samfunnet har en tendens til å favorisere akademisk kunnskap. Gjennomføringstall for skoleåret 2016-17 var 74,6%, for aktuell skole. For Fylket det samme året var gjennomføringen 81,1%. Gjennomføringstall fra PB4, påbygging til generell studiekompetanse 4, viser for skoleåret 16-17 at det var 50,9% av elevene som gjennomførte og besto skoleåret. For fylket samlet var det 80,6% som gjennomførte og besto. Dette er urovekkende lavt og med stor avstand til fylket generelt. Statistikken fra elevundersøkelsen gir ingen generaliserbar eller valid forklaring på dette. I statistiske analyser blir gjennomføringen presentert for aktuelt skoleår som vil komme frem av teksten.

Videregående skoler er preget av løst koblede ledd i organisasjonen (Aas & Paulsen, 2017). Det som er interessant å studere videre med tanke på gjennomføringen er samhandlingen mellom kontaktlærer og nærmeste leder. Kontaktlærer er nære eleven, nærmeste leder er nære kontaktlærer og skolens ledergruppe.

¹¹ SITEF: [sluttrapport. Verdikjede fagarbeider](#)

2. «Har avdelingsleder innvirkning på vurdering for læring?»

Statistiske analyser fra elevundersøkelsen skoleåret 2018-19 viser stor variasjon og stor spredning i svarene fra elevene angående indikatorene fra vurdering for læring. Dette kan indikere at skolen har ulik praksis og forståelse av vurdering for læring. I en evaluering av vurdering for læring fra 2008 av Udir¹² kommer det frem fra en spørreundersøkelse at det bare er 2% av lærerne på VGS som har tatt i bruk kjennetegn for måloppnåelse om vurdering sammen med elever og foresatte. Et annet perspektiv kan være i hvilken grad avdelingene på skolen aktivt bruker denne verdifulle informasjonen til forbedring av egen praksis. Internasjonale undersøkelser viser at aktiv bruk av data forbedrer elevenes læringsutbytte (Nordahl, 2015). Elevens potensial blir realisert når søkelyset rettes mot det de har lært og hvilken fremgang de har. Analyse av dataene og en omsetning til pedagogisk praksis er en forutsetning for å lykkes med dette (Nordahl, 2015).

Kravene og forventningene til skolelederne har økt som en følge av ambisjonen om å utvikle skolen til en lærende organisasjon (Meld. St. 20)¹³. Kapittel 9 i opplæringsloven sier noe om skolens ledelse. §91 første ledd, «hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse» (Helgeland, 2018). Dette betyr at skolelederne har et stort ansvar, dette ansvaret inkluderer også å legge til rette for vurdering for læring. Grunnlagsdokumentet fra Utdanningsdirektoratet om videreføring av vurdering for læring sier at satsingen skal være praksisnær. For skolen sin del betyr det at prinsippene for underveisvurdering skal gjøres til en integrert del av skolens praksis.

2. Teoretisk grunnlag

Sammenhengen mellom avdelingsleder og elevenes gjennomføring og læringsutbytte har flere sider og perspektiver. For å belyse denne sammenhengen vil det være hensiktsmessig å konseptualisere lederrollen og dens sammenheng i hierarkiet i den videregående skolen. Den videregående skolen er en politisk styrt kunnskapsorganisasjon, profesjonsbyråkratier i henhold til Mintzberg modellen (Bolman & Deal, 2014). Den operative kjernen er lærere som har en form for «lisens» for å utøve sin undervisning i form av påkrevd utdanning.

¹² Underveisrapport fra følgeforskningen "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"

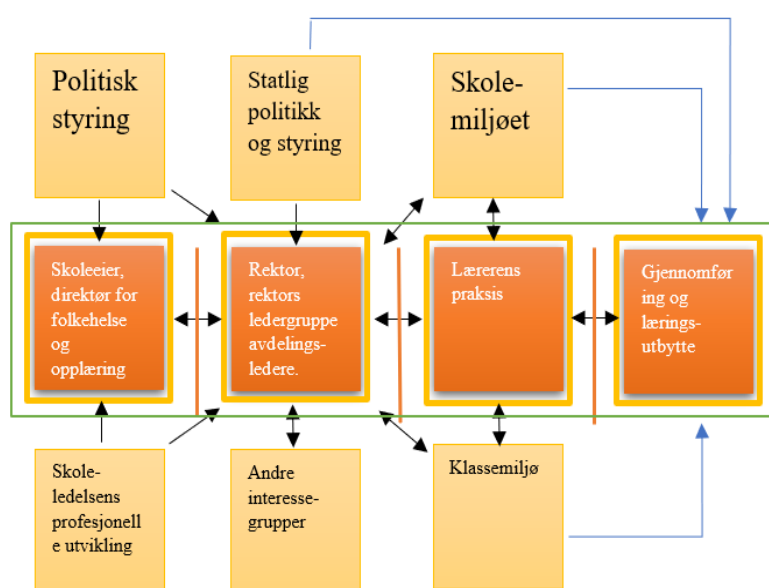
¹³ Stortingsmelding 20, på rett veg

I en slik organisasjon er det liten grad av teknostruktur, fordi lærerne er den operative kjernen gjør planlegging og design av egen undervisning. Teknostrukturen i denne sammenhengen blir en gruppe eller funksjon på skolen som ikke direkte påvirker lærerne i utforminga av planer og rutiner (Bolman & Deal, 2014). Lærerens metodefrihet er sterk og vil i, for mange tilfeller, føre til at undervisningen blir en autonom arena for læreren. Det at kjernevirksomhet til dels er autonom må nødvendigvis være negativt. Det er hensiktsmessig at kjernen er selvstendig, men ikke at det blir selvstyreregime innad i en avdeling. Dette kan i enkelte tilfeller være en utfordring fordi læringsarenaen ofte oppleves som en isolert celle der lærerne helst ikke vil ha innsyn. Dette kan sees på som asymmetrisk profesjonsbyråkrati i den forstand at kjernekompetansen er nederst i virksomheten (Paulsen, 2011).

2.1 Avdelingslederen i den pedagogiske verdikjeden

Ledelse fra midten i en videregående skole betyr at leder-funksjonen, mellomleder/avdelingsleder, er mellom rektor og lærer i myndighetshierarkiet (Paulsen, 2019). Den mest rendyrkede formen for mellomledere i skolen finnes i den videregående skolen. Mellomlederen i videregående skole har som regel tittelen avdelingsleder.

Avdelingslederen innehar kompetanse som er avgjørende for hvilket utdanningsprogram avdelingslederen har ansvar for. Primæroppgaven til avdelingslederen er daglig oppfølging av pedagogisk arbeid på egen avdeling, forvaltning og et myndighetsansvar for personale.



Figur 1, Pedagogisk verdikjede (inspirert av Paulsen, 2019)

Dette er en lederfunksjon som sammen med rektor leder skolen (Paulsen, 2019). For å belyse sammenhengen og kompleksiteten i ledeshierarkiet ved en videregående skole velges det i denne delen å vise til den skjematisk fremstillingen av den pedagogiske verdikjeden, figur 1 (inspirert av Paulsen, 2019).

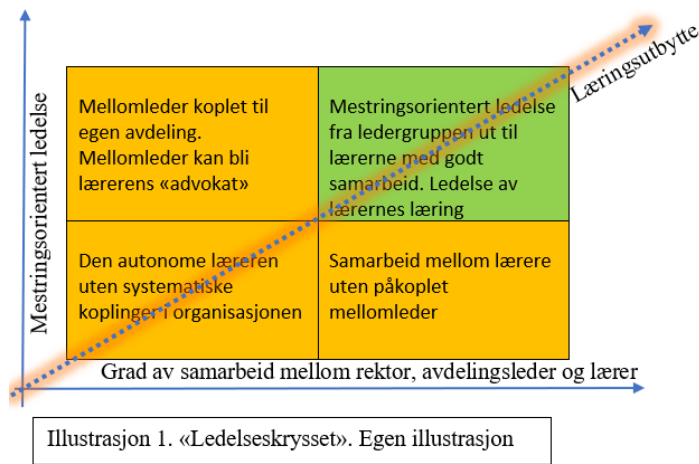
Figuren viser i modellform hvordan faktorer i verdikjeden til slutt påvirker gjennomføring og læringsutbytte hos eleven. I denne konteksten er det en videregående skole, terminologien og titler vil gjenspeile dette. De oransje boksene i midten av figur i illustrer den pedagogiske verdikjeden fra direktør for opplæring og folkehelse, delegert oppgave fra HUK¹⁴, til læringsutbytte og gjennomføringsgraden til elevene. De dobbeltvirkende pilene mellom boksene representerer gjensidig avhengighet.

Dette hierarkiet er gjensidig avhengig av hverandre for å oppnå målet om økt gjennomføring og læringsutbytte. Gjensidig avhengighet er en grunnleggende forutsetning for vellykkede team (Hjertø, 2015). I dette tilfellet betyr det at det er en nær relasjon og godt samarbeid med direktøren som skoleeier. Paulsen har ved flere anledninger brukt begrepet «skolesjefen som gatekeeper» (Paulsen, 2019). Paulsen sin definisjon på gatekeeper er en aktør, i dette perspektivet direktøren, som er koplet til en gruppe rektorer som han/hun er nærmeste overordnede til. Denne funksjonen, gatekeeper, skal administrere, kontrollere og filtrere informasjonsflyt og oppgaver til sine rektorer. En gatekeeper kan hindre at rektorer får for mange forstyrrende oppgaver og henvendelser de ikke trenger å ta hensyn til. Dette er et konstruktivt perspektiv, men det kan også sees på som en del av maktutøvelse. I det konstruktive perspektivet gir dette rektorene en større grad av ressursbruk til de oppgaver som er viktige for virksomheten og mindre grad av detaljstyring som kan være forstyrrende (Paulsen, 2019).

Neste veksling i modellen er mellom ledelse og lærerens praksis. Som vi igjen ser av modellen ligger det en betingelse av gjensidig avhengighet og felles ansvar i teamene (Hjertø, 2015), og mellom nivåene. Teamene i denne sammenhengen er ulike arbeidsgrupper fra hvert nivå. I boksen for rektor og rektors ledergruppe vil det bestå ulike team. Rektors ledergruppe og den samlede ledergruppen som også består av avdelingslederne, skolens mellomledere. Dette er typiske trekk for en ledergruppe i det offentlige (Klausen, 2014). Avdelingslederne, eller mellomlederne blir på mange måter «rektorer» for egne avdelinger (Paulsen, 2019). I hierarkiet står avdelingslederne mellom rektor og lærerne, avdelingslederne er også en del av rektors ledergruppe. Strategisk ledelse dreiser seg i stor grad om å nå frem til prioriteringer som er forpliktende for virksomheten (Klausen, 2014).

¹⁴ HUK= Hovedutvalg for Kompetanse. Fylkestingets representanter.

I boksen «rektor, rektors ledergruppe, avdelingsledere» fra den pedagogiske verdikjeden vil jeg trekke frem avdelingslederen som mellomleder for å belyse betydningen av funksjonen i modellen.



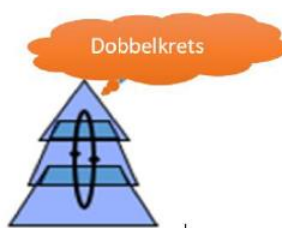
Illustrasjon 1 billedlig gjør boksen for skolens ledelse i den pedagogiske verdikjeden. Nederste venstre hjørnet illustrer den autonome læreren som i liten grad har samarbeid med skolens ledelse uten opplevelse av mestringsorientert ledelse. Noen kjennetegn på mestringsorientert ledelse er at medarbeideren opplever å få konkret støtte, nyttige råd og

nyttige tilbakemeldinger om egen ytelse, av sin nærmeste leder (Fletre & Frydenlund, 2016). Ledere som vektlegger at den enkelte medarbeiders utvikling til å bli best mulig ut fra sine egne forutsetninger, slik at medarbeideren opplever mestring og yter sitt beste (Fletre & Frydenlund, 2016). Mangel på mestringsorientert ledelse kan medføre til lav grad av profesjonell utvikling. Dette er en faktor som har stor effekt på elevenes resultater. Effektstørrelsen på denne faktoren er =0,91. Dette er resultater godt inne i sonen for ønskede effekter (Hattie, 2013).

I firkanten over ser vi avdelingslederen er koplet til egen avdeling, men delvis frakoplet skolens ledergruppe. Faren med dette kan bli avdelingslederen som lærernes advokat. Med dette menes at mellomlederen sin funksjon primært blir en representant og fagfelt for en gruppe, egen avdeling, til en annen gruppe i samme organisasjon (Paulsen, 2014a). Høyre hjørnet nederst illustrerer en lærergruppe med godt samarbeid, men med liten grad av kopling til nærmeste leder. Terminologien til løse koplinger beskriver lav grad av samsvar mellom prosesser og arbeidsresultater hos lærerne og skolens formelle struktur, planverk, mål og myndighetslinjer (Paulsen, 2019). Mangelen på mestringsorientert ledelse mangler i rektors ledergruppe. I den grønne firkanten viser jeg en ideell situasjon der ledergruppen er kolet sammen og jobber i profesjonelle læringsfelleskap med ledelse av lærernes læring. Ledergruppen viser stor grad av mestringsorientering som mellomlederen blir bærer av inn i de respektive avdelingene. Effekten av mestringsorientert ledelse blir forsterket med hensiktsmessig rolleklarhet og tilpasset autonomi (Fletre & Frydenlund, 2016).

Det avdelingslederen må stå i er formidling og gjennomføring av vedtak og beslutninger som blir gjort, uavhengig om mellomlederen er enig eller ikke (Paulsen, 2014a). Det som viser seg å ha størst effekt på elevenes resultater er å lede lærernes læring og utvikling, dette har en stor effekt $d=0,84$ (Robinson, 2015). Av dette har jeg satt diagonale piler i illustrasjonen som viser til læringsutbytte. Dette forsterker den sentrale og viktige jobben en mellomleder i videregående skole gjør. Arbeidsoppgaver og myndighetsområder/nivåer vil bli delegert fra rektor gjennom et delegasjonsreglement. På denne måten blir avdelingslederne minirektorer i egne avdelinger. Utfordringen med dette er at rektors ledergruppe kan, i ulik grad, bli løst koplet fra hverandre (Paulsen, 2019). Aktuell videregående skole er en kombinert skole med yrkesfag og studieforbereende avdelinger. En konsekvens av at avdelingene til dels har ulik måte å bli drevet på vil oppstå avgrensede spesialiserte avdelinger (Paulsen, 2019). Avdelingen blir i så måte små interne skoler som har hver sin minirektor. Dette vil igjen kunne medføre stor grad av autonomi og vil bli vanskelig for en rektor å få et komplett overordnet blikk på. I selve «boksen» med lærere kan det oppleves til dels stor ulik grad av praksis. Denne skolen består av yrkesfag, studieforbereende og påbygg til generell studiekompetanse. Som en årsak av det vil vi også finne ulike bakgrunner, utdanninger og utdanningsnivåer. Fellesnevneren i denne gruppen er den grunnleggende pedagogiske utdanningen som er påkrevd for å være kvalifisert til å undervise. Omgivelsene de ulike fagmiljøene operer i er også en variabel blant de ulike avdelingene (Paulsen, 2019).

En yrkesopplæring er i stor grad ulik en studieforbereende opplæring i det perspektivet at det er rettet mot lokalt næringsliv med et mål om en lærekontrakt der eleven, normalt sett, går $2+2^{15}$ for å oppnå et fagbrev. Paulsen beskriver dette som en ekstremvariant av et løst koplet system. I denne sammenhengen betyr det at yrkesfaglærere og elever kan utøve sin praksis på



Figur 2

ulike steder og i ulike kulturer (Paulsen, 2019). Løse koplinger kan forstås som at den operative kjernen, lærerne, er løst koplet til skolens lederteam og kun er påkoplet diskontinuerlig med lite forutsigbarhet (Paulsen, 2019). Det er viktig at nivåene ikke bare skal være koplet sammen, men ha en overlapp slik at informasjon går i begge retninger (Roald, 2012). Viser til figur 2.

¹⁵ $2+2=2$ år på skole og 2 år i opplæring i bedrift. Dette gir fagbrev, ved bestått fagprøve.

Dette er også med på å styrke graden av dobbelkretslæring, altså at det kommer tilbake til ledergruppen som gjennomgående ledelse. Konsekvenser av løse koplinger en videregående skole kan være mange. En stor konsekvens er ulik og autonom klasseledelse med liten grad av kopling til mellomleder. Likt bruk av regler og sanksjoner kan være avgjørende. Dette er et sett felles regler som skal håndheves på likt av lærerne og formidles likt av avdelingslederne. Avdelingslederne skal i sin rekke få sine retningslinjer av rektor, jf. pedagogisk verdikjede. Dersom dette ikke blir utført likt på ulike nivåer, på tross av de ulikhetene som er beskrevet tidligere, kan dette gå utover elevenes læring. Metaanalyser gjort av Hattie viser at fysisk og verbal fremtoning som viser ønsket og uønsket atferd har en effekt på 1,00 (Hattie, 2014). Evnen til å ha en stor grad av situasjonsbevissthet, mental innstilling, skaper størst innflytelse på ledelse i klasserommet. Dette gir stor effekt på læring. En annen konsekvens av dette kan bli at lærerens autoritet og legitimitet blir truet i klasserommet på en slik måte at relasjonen svekkes og dermed får en dårligere grad av klasseledelse (Linder, 2012).

Det er læreren som skal være den profesjonelle som skaper relasjoner med elevene, men den pedagogiske autoriteten blir svekket når ulike regler og ulik praktisering gjennomføres i klasserommet. Læreren er avhengig av opprettholdelse av pedagogisk autoritet for effektivt kunne sanksjonere på en hensiktsmessig måte (Linder, 2012). Dersom skoleledere styrker profesjonelle læringsfellesskap i kollegiet kan den profesjonelle kapitalen og den profesjonelle kompetansen til læreren styrkes, slik at de kan undervise som en proff (Hargreaves, Fullan, 2014). Under kapittel 3.5 i overordnet del, 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» (regjeringen.no). Det er med dette juridisk forankret at skolen skal jobbe etter prinsipper for profesjonelle læringsfellesskap. Ledergruppen bør derfor være en god arena for å trene på utøvelse av ledelse (Paulsen, 2019). Dette er under forutsetningen av at gruppen har en stor grad av psykologisk trygghet og opplever ledergruppen som en risikofri sone der de kan åpne seg opp (Paulsen, 2019).

Det kan være visse spenninger i det å være mellomleder eller avdelingsleder. Lederen kan møte lærere som ønsker en leder, men ikke å bli ledet (Abrahamsen & Aas, 2019, s.43) dette kan komme spesielt frem når en leder begynner å lede lærerens læring. Norske skoler har sett en lang tradisjon med lærere som i stor grad er autonome og der rektor i liten grad er involvert i undervisningen (Abrahamsen & Aas, 2019). Det er i slike tilfeller en avdelingsleder kan gå fra å være en leder som er koplet til skolens lederteam til det å være ærendsgutt/jente.

Mellomlederrollen i profesjonsbyråkratier er preget av asymmetriske maktrelasjoner (Hole & Haugen, 2014). Med dette menes at profesjonsutøverne, lærerne, er autonome og har kontroll over kjernevirksomheten, og kan kontrollere sine ledere. Dette kan gi store konsekvenser for en mellomleder. Da ville de virkelig stå mellom barken veen, eller å bli veskebærer for både lærerne og rektor. En mellomleder skal være i stand til å effektivt implementere endringer og kunne skape innflytelse oppover (Hole & Haugen, 2014), ref dobbelkretslæring i en koplet organisasjon. Studier viser at det i komplekse skoler gir større effekt når de er innflytelse fra mellomledernivå enn fra toppnivå. Dette forutsetter at ledergruppen kan jobbe sammen som et team med stor grad av psykologisk trygghet, dersom dette ikke er tilstede vil det bryte med det grunnleggende prinsippet for team (Hjertø, 2013).

Ledelse fra mellomnivå har vist deg å være en effektiv strategi for å skape resultater (Fullan & Quinn, 2017). Tradisjonelt er mange av oss vant med en ovenfra og ned ledelse. En mer effektiv metode vil være en nedenfra og opp ledelse, ledelse fra midten (Fullan & Quinn, 2017). Skolelederne må fokuserte på sammenhengen i de ulike funksjonene ledergruppen har, arbeidsoppgaver og overordnede mål. Denne kunnskapen må integreres i sammenheng på avdelingene. Da vil vi kunne oppnå en felles forståelse og koherens i ledergruppen (Fullan & Quinn, 2017).

2.2 Pedagogisk orientert ledelse

Gjennom forrige kapittel ble det belyst en del lederutfordringer som tyder på at det kan være utfordrende å være mellomleder i en videregående skole. Paulsen (2019) viser til mellomleders relasjon til rektor i for stor grad blir styrende slik at relasjonen kan tendere mot å bli rektors veskebærer. Mellomlederne blir i denne konteksten en leder med relasjon til rektor i større grad enn til lærerne (Paulsen, 2019). I videregående skoler er ikke systemet med mellomleder veldig gammelt, det er drøyt 20 år gammelt (Paulsen, 2019). Mellomlederen har røtter fra det som var en hovedlærer. Dette betyr at mellomlederne ofte ble rekruttert fra lærere som allerede jobbet på avdelingen. I hierarkiet står de da mellom rektor og lærerne (Paulsen, 2019). Intensjonen var at rektor skulle frigjøre til å gjøre en større grad av strategiske leder oppgaver En konsekvens av dette ble at distansen fra rektor til lærerne ble større ble større (Paulsen, 2019). Denne organiseringen gir også mellomlederen en sentral rolle i skoleutviklingen (Paulsen, 2019).

Funn gjort av Leithwood (2016) viser at mellomlederen i skolen kan ha en positiv effekt på elevenes læringsutbytte. Dette viser 42 studier for å identifisere bidraget en mellomleder kan ha knyttet opp mot elevenes læringsutbytte (Leithwood, 2016). En av de identifiserte motkreftene for å få til denne effekten er noen rektorers og mellomleders oppfatning av roller og ansvar. Undersøkelser viser også at ønsket effekten øker jo nærmere funksjonen mellomleder er på undervisningen (Leithwood, 2016). Gjennomgående funn gjort av Lillejord & Børte (2018) var at mellomlederne i skolen var i stor grad avhengig av rektoren. Mellomlederne gir uttrykk for en forventning av støtte, noe de opplever de ikke får i stor nok grad av rektor. Dette mønsteret bærer preg av en mer personlig enn en profesjonell relasjon mellom rektor og mellomleder (Lillejord & Børte, 2018).

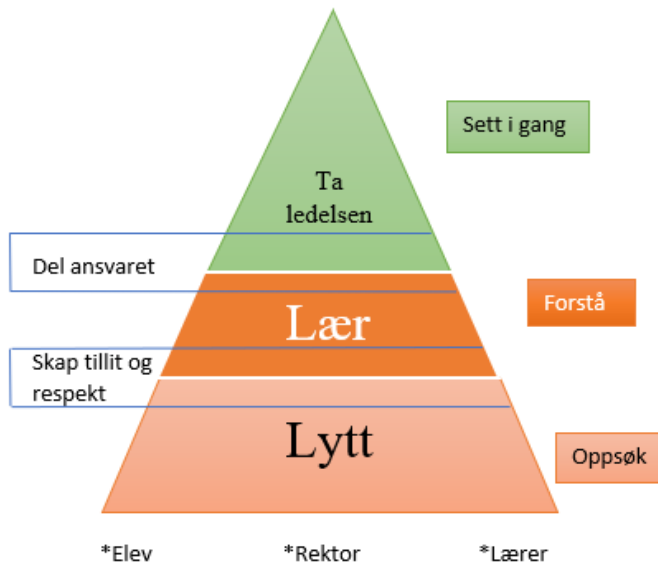
Rektor vil i stor grad definere mellomlederen sine arbeidsoppgaver gjennom en arbeidsdag fordi oppgavene og myndighetsområdet ikke klart nok er definert i henhold til skolens organisasjonskart (Lillejord & Børte, 2018). Forskning viser at mellomledere i skolen sjeldent deltok i strategiarbeid (Paulsen, 2019). Mellomlederne blir ofte satt til administrative oppgaver som for eksempel elevsaker, personaloppfølging og andre administrative saker som må løses på egen avdeling. Forskning viser også at utviklingen som leder i stor grad blir styrt av relasjonen til rektor. Autoriteten mellomlederen innehar blir gitt av, og kan trekkes tilbake av rektor (Paulsen, 2019). En konsekvens av dette er at mellomleder blir mer personlig knyttet til rektor, og i mindre grad styrt og utviklet av profesjonskompetanse (Paulsen, 2019).

For å kunne forstå, forklare og eventuelt utvikle og endre metoder og holdninger for å kunne forbedre elevenes opplevelse og prestasjoner trenger vi forskningsbasert kunnskap (Larsen, 2017). Antakelser og forestillinger blir for mytiske i denne sammenhengen og har ingen forskningsbasert verdi. Det må gjøres innhenting av kunnskap gjennom forskning (Larsen, 2017). Dette betyr at mellomlederen som veskebærer for rektor har liten grad av bærekraftig verdi for en skole. Det å være sin nærmeste overordnede veskebærer kan tolkes på ulike måter og benyttes som begrep til ulike handlinger. Begrepet og opplevelsen av å være rektors veskebærer kan sees i sammenheng med Instructional leadership, eller slik det kan oppleves som ovenfra og ned ledelse (Abrahamsen & Aas, 2019). Dette blir en styrende og instruerende rektorrolle ned til personalet. Dette gir liten grad av oppmerksom til aktivitetene og mer oppmerksomhet ved å instruere lærere og overvåke klasserommet (Abrahamsen & Aas, 2019). Endring handler om å lede en virksomhet, system eller et team fra en tilstand til en annen (Robinson, 2018).

Sannsynligheten for at en endring blir møtt med motstand enn omfavnelse er stor. Dette betyr at en endring kan føre til at en tilstand også kan bli verre eller ikke få noen endring. Forbedring handler om å lede en innflytelse slik at den aktuelle tilstanden blir bedre enn hva den var (Robinson, 2018). Det å kunne skille på disse begrepene vil øke lederens ansvar for å kunne utvikle og kommunisere ut til personalet en logikk som er detaljert om hvordan endringen som er forslått implementert vil føre til en planlagt forbedring (Robinson, 2018).

Dersom en rektor skal klare å oppnå endringer, eller forbedringer er det viktig å fokusere på funn gjort av Fullan viser at hverken endringer fra toppen og nedover eller endringer nedenfra og oppover ikke fungerer (Fullan, 2019). En avdelingsleder som etter prinsippet om instruerende ledelse fra sin rektor blir i stor grad en veskebærer i den forstand at mellomlederen bare bringer endringer, forbedringer og informasjon ovenfra og ned. Dette har flere uønskede konsekvenser. Integriteten til mellomlederen mot sine egne medarbeidere blir svekket og troverdigheten lav. Mye av årsaken til dette kan være at mellomlederen selv ikke er involvert i det som blir formidlet. Dette bare forsterker det løst koplede systemet. Konsekvenser av dette kan bli at lærerne som underviser blir løst koplet fra den formelle ledelsesstrukturen og at den operative kjernen vil fremstå som en privatisert svære (Abrahamsen & Aas, 2019).

Instruerende lederstil vil for mange være et negativt ladet ord. Dette er en lederstil som gjerne kjennetegnes med sterkt styrende og lite støttende ledere, modellen kombineres også gjerne med stor grad av enveiskommunikasjon. Begrepet kommer av en direkte oversettelse fra «instructional leadership». I norsk kontekst har dette et annet verdibegrep og kan derfor være utfordrende å oversette, fordi verdibegrepet er noe annet enn det som kan oppleves som en negativ ovenfra og ned lederstil (Aas & Paulsen, 2017). Brandmo & Aas beskriver instructional leadership i norsk kontekst. Det poengteres i litteraturen at det er utfordrende å gjøre en hensiktsmessig oversettelse av begrepet som gir en vinkling mot undervisning og pedagogikk. Begrepet læringssentret ledelse blir introdusert som en hensiktsmessig oversettelse av instructional leadership i norsk kontekst (Aas & Paulsen, 2017). En rektor må også aktivt kunne lytte til mellomledere, lærere og elever. Stemmen til rektor blir oftest brukt som dirigent fremfor å bruke stemmen til å lede gjennom samarbeid (Quaglia, 2017). En mellomleder i skolen kan også oppleve seg som veskebærer når opplevelsen av at visjonen som følges er noen andres.



Figur 3 illustrerer dynamikken i stemmen på en relevant måte i hierarkiet (Quaglia, 2017). Figuren illustrer hierarkistisk hvordan en leder på en hensiktsmessig måte lytte aktivt på en måte som skaper relasjoner og tillit. En leder kan gjennom en slik tenkning ta initiativ til å la andre i et profesjonelt fellesskap vite at jeg som leder ønsker å lytte, og lære av det (Quaglia, 2017). En god måte å lære på er å forstå. For å kunne forstå er det viktig å stille de tykke spørsmålene

som krever at mottaker må på en grundigere måte reflektere for å besvare. Dette er medvirkende til å skape sterkere relasjoner og tillit (Quaglia, 2017). Aktiv bruk av en slik prosess vil styrke leders argumentasjon ved eventuelle endringer eller forbedringer. Stemmen blir i så måte et hensiktsmessig lederverktøy som kan brukes til å fronte, eller formidle i organisasjonen, i en samarbeidsprosess (Quaglia, 2017).

Jeg velger også å se denne modellen i sammenheng med figur 2, Roald (2012), som illustrerer hvordan en organisasjon bør se ut dersom vi har en godt koplet organisasjon med dobbelkretslæring. Denne stemmemodellen vil være med på å forsterke denne opplevelsen av eventuelle løse koplinger og mangel på gjennomgående ledelse. Synergier mellom internt forbundene krefter som samarbeid og koherens kan skapes gjennom design og erfaring med ledelse fra midten (Fullan, 2019). Dette kan sees i sammenheng med læringssentrert ledelse der rektor gjennom distribuert ledelse til en mellomleder i større grad kan organisere strategiske valg for økt gjennomføring og læringsutbytte. Dette gjenspeiler figur 2 der organisasjonen er godt koplet sammen og har en dobbelkretslæring som er styrkende for målet. Et pedagogisk perspektiv på læringssentrert lederskap er viktig for elevens læring og gjennomføring. En pedagogisk orientert ledelse skal preges av klare rammer og mål for undervisningen, altså pedagogiske ledere eller undervisningsledelse (Qvortrup, 2012).

For at avdelingslederne skal lykkes med undervisningsledelse må det forutsettes at det formuleres klare undervisningsmål og utarbeides klare undervisningsstrategier basert på analytisk perspektiv og metode med fokus på skolen (Qvortrup, 2012).

Denne teoretiske konseptualiseringen av mellomlederen skal videre i oppgaven benyttes til å forankre og forklare funn, drøftinger og konklusjoner gjort i artiklene og belyse problemstillingen.

3. Design og metode

Artiklene denne kappen omhandler har problemformuleringer som ikke gir en naturlig innfallsvinkel på hvilken forskningsmetode som er hensiktsmessig å bruke. Elevundersøkelsen har vært sentral i begge artiklene som datagrunnlag for sekundærdataene. Sekundærdata er innsamlet datamaterialet som er innhentet fra andre enn forskeren selv (Larsen, 2017). Sekundærdataene er hentet fra Hjernen & Hjertet. Med bakgrunn i funn fra analyser av elevundersøkelsen ble det gjennomført intervjuer som en kvalitativ metode for å forstå hvorfor statistikken viser det den gjør. Disse intervjuene blir i denne sammenhengen en primærdata som jeg selv har gjort (Larsen, 2017). Fordelen med å bruke elevundersøkelsen som sekundærdata er at man har et tilgjengelig datagrunnlag på et stort utvalg som allerede eksisterer.

Vitenskapsteori bygger på erkjennelsesteori, tenkning om erkjennelse (Kvarv, 2014). Hva som kjennetegner det tenkende subjektet med det observerte objektet er erkjennelsesteori. Evnen vi har til å tenke å sanse, er en slik forbindelse (Kvarv, 2014). For å kunne forstå, forklare og eventuelt utvikle og endre metoder og holdninger for å kunne forbedre elevenes gjennomføring og læringsutbytte trenger vi forskningsbasert kunnskap (Larsen, 2017). I en kvantitativ metode blir ikke individuelle variasjoner belyst. Dette kan være hensiktsmessig for å kunne forklare et bilde som kommer frem etter statistiske analyser. Spørreundersøkelser i form av kvalitativ metode vil være en hensiktsmessig metode å bruke for å rette søkelys på individuelle variasjoner (Ringdal, 2013). Artiklene i denne oppgaven baserer seg dermed på to metodevalg.

3.1 Kvantitativ metode

Hvordan forskningsbasert kunnskap i ledelse av en skole kan variere avhengig av hva tematikken er. Måleinstrumentet i denne metoden var elevundersøkelsen som var besvart av skolens elever. Svarprosenten var 89,1%, med informantgrunlaget n=459.

Bakgrunnen for valget av elevundersøkelsen som måleinstrument var at det ligger mye data som viser ulike fenomener er som kan være interessante å forske videre på.

I artikkel 1 ble det hentet ut kvantitative tall om gjennomføringsprosent for et aktuelt skoleår. I denne dataen viste det seg at det var en stor prosentandel av PB4¹⁶ elevene som hadde frafall. Det viste seg å være svært stor spredning på gjennomføring til PB4 og de andre utdanningsprogrammene til skolen. Elevundersøkelsen ble også brukt som sekundærdata i artikkel 2, der resultater fra tematikken vurdering for læring ble grunnlag for statistiske analyser.

I elevundersøkelsen gir elevene skår på spørsmålene eller påstandene i en 5-punkt skala, denne skalaen indikerer i hvilken grad de mener spørsmålet eller påstanden stemmer med deres opplevelse. Det som kan være en utfordring er når personalet anser en undersøkelse som lite relevant fordi spørsmålene ansees som ikke korrekt formulert og at elevene ikke forstår det. I slike tilfeller er det viktig for lederen å ha forskningsbasert kunnskap til å forklare og dokumentere. Aktiv bruk av data forbedrer elevenes læringsutbytte, viser internasjonale undersøkelser (Nordahl, 2015). Denne kvantitative metoden med utgangspunkt i elevundersøkelsen gir meg en viss grad av avstand og selektivitet fra selve datakilden (Kvarv, 2014). Dataene gir meg også tilgang til å sammenlikne gyldige resultater, dette medfører stor grad av kontroll på det statistiske materialet (Kvarv, 2014).

Når graden av læringsutbytte økes, vil også sannsynligheten for at gjennomføringsprosenten også stige. Når søkelyset rettes mot fremgang og hva elevene har lært, blir elevenes potensial realisert (Kvarv, 2014). Forutsetningen er at analyse av resultater blir analysert og omsatt til pedagogisk praksis. Leders oppgave i å lede lærerens læring er viktig i slike prosesser. «Data skal av skoleledelsen behandles som en ressurs for kvalitet på de profesjonelle vurderinger som til enhver tid gjøres i skolen» (Nordahl, 2015). Objektive målinger, tallfestet materiale og statistikk er viktige bestanddeler i kvantitative metoder (Befring, 2016). Denne kvantitative elevundersøkelsen er delt inn i spesifikke variabler som gir forskeren et godt grunnlag til videre å gjennomføre statistiske analyser med (Befring, 2016). I kapittel 4, empirisk grunnlag beskriver jeg nærmere empirien fra elevundersøkelsen.

¹⁶ PB4: påbygging til generell studiekompetanse for de kandidater som har fullført og bestått fagbrev.

3.2 Kvalitativ metode

Det er brukt kvalitativ metode i begge artiklene til denne oppgaven. Datamaterialet er samlet inn gjennom flere måleinstrumenter via to ulike informantgrupper, kontaktlærere og avdelingsledere. Kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode er innenfor samfunnsforskningen to vesentlige tenkemåter eller paradigmer (Tjora, 2017). Forskjellige problemstillinger og forskningsspørsmål peker i retning av ulike metodologiske tilnærminger. Mange forskere er derfor enige om at begge forskningsmetodene er nødvendig med tanke på bredden og sammensetningen av forskningen (Tjora, 2017). Kvalitativ forskningsmetode kan i stor grad plasseres innenfor det konstruktivistiske paradigme. Et felles paradigme gir en styring og felles grunnleggende enighet blant forskerne (Gilje & Grimen, 2013). Konstruerte sammenhenger kan sees i sammenheng med subjektivistiske tilnærminger. Dette medfører en viss nærhet mellom forsker og informant, dette kan styre retningen av forskningen subjektivt (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2011). I artiklene er det jeg som er intervjueren i den kvalitative undersøkelsen. Informantene er ansatt i samme virksomhet. Dette gir en grad av nærhet som kan svekke validiteten til undersøkelsen. Jeg har ikke vært i en hierarkistisk direkte overordnet posisjon, så dette ble sammen med veileder konkludert med som akseptabel nærhet. Fra en annet perspektiv er det en fordel med viss grad av nærhet, en åpen interaksjon med informanten (Tjora, 2017).

Konstruksjonsteknikker kan være at forskeren i sin metode gjør noen utsagn eller lager noen ufullstendige setninger som en informant skal fullføre (Johannessen, et.al, 2011). Dette er en subjektiv tilnærming som gir i for stor grad nærhet til informantene. Kvantitative studier forholder seg gjerne til et fortolkende paradigme med fokus på informantenes meningsdanning og opplevelse (Tjora, 2017). Kjennetegn på kvalitativ forskning kan være erfaringer og opplevelser fra ulike kontekster, nåtidsorientert empiriske undersøkelser (Befring, 2016). For en dypere forståelse og forklaring på de kvantitative resultatene valgte jeg å gjennomføre dybdeintervju med informantene basert på forskersubjektiv tolkning av resultatene (Tjora, 2017). Personlig påvirkning forskeren har på forskningen (Tjora, 2017).

Intersubjektivt kan definiensers som en situasjon der intervjueren og informanten danner en felles forståelse av en virkelighet eller en problemformulering (Tjora, 2017). Det er viktig i en intervjuopprosess at begge parter danner seg og har en felles forståelse for å kunne komme frem til en hensiktsmessig forklaring eller refleksjoner (Tjora, 2017).

Med bakgrunn i dette kan et dybdeintervju betegnes som intersubjektivt (Tjora, 2017). Et annet perspektiv på begrepet intersubjektiv er tilgjengelighet og åpenhet (Kvarv, 2014). Dette innebærer at forskeren kan bli ettersett av utenforstående på hvilke verdigrunnlag og metoder som er brukt i forskningen (Kvarv, 2014). Kvalitativ forskning har fokus på individets opplevelser, selvoppfatning eller erfaringer, blant annet fra skolen. Individuelle intervjuer blir en del av forskningsdesignet for å innhente data. Dette er hensiktsmessige metoder for å få innsikt i individets perspektiver (Befring, 2016). For å styrke kvantitative funn vil det være hensiktsmessig å gjøre individuelle dybdeintervjuer. På denne måten kan jeg sjekke ut om det er en sammenheng mellom det informantene sier og statistikk. I forskningsdesignet vil det komme frem en standardisert intervjuguide med åpne spørsmål i hver artikkel. Det vil si at informantene får spørsmål i lik rekkefølge. Dette gjør det enklere og gir en sikrere analyse av data og funn.

Ved å gjennomføre intervjuer i et risikofritt miljø (Hjertø, 2015), som er med på å skape en reflektert forskning med informanten ved å fortolke empiriske data fra elevundersøkelsen (Alvesson & Sköldberg, 2019). Intervjuene ble transkribert og analysert for funn, altså teksten kodes av forskeren. Kodingen kan føre til beskrivelse av fenomener, finne mønster-sammenhenger, avdekke forskjeller/likheter. Historiske, kvalitative og kvantitative metoder er sentrale i utdanningsvitenskapen (Befring, 2016). Systematisk gjennomføring gjør det mulig å komme frem til troverdige resultater.

Hvis vi kombinerer resultatene fra kvantitative og det kvalitative kan det kartlegges noen felles grunn trekk som gjør oss i stand til å analysere årsaker som gjenspeiler problemstillingene i artiklene. Bakgrunnen til at jeg valgte å bruke denne type primærdata som forskningsdesign i tillegg til den kvantitative elevundersøkelsen var for å kunne være i stand til å finne sammenhenger til resultatene knyttet opp mot ledelse på skolen.

3.2.1 Mixed methods

Forskningsdesignet i begge artiklene tilhørende denne oppgaven består av både kvantitativ og kvalitative forskningsmetoder. En slik kombinasjon av metoder kalles for «mixed methods», den kvantitative metoden blir en pilot for å forske videre etter kvalitativ metodikk (Befring, 2016). Denne metodikken med å bruke ulike forskningsmetoder gir forskeren mer pålitelig forståelse av fenomenet (Coen, Manion & Morrison, 2018).

Historiske, kvalitative og kvantitative metoder er sentrale i utdanningsvitenskapen (Befring, 2016). Resultater fra kvalitative undersøkelser kan kvantifiseres og legges til rette for statistikk. Systematisk gjennomføring og analyse gjør det mulig å komme frem til troverdige resultater. Hvis resultatene kombineres fra kvantitative og det kvalitative, kan det kartlegges noen felles grunntrekk som gjør oss i stand til å analysere årsaker til fenomenet det forskes på (Befring, 2016). Det har i artiklene vært avgjørende å gjøre en kombinasjon av metoder for å kunne forske videre på fenomenene som viser seg i elevundersøkelsen i et ledelsesperspektiv.

Metodetriangulering er et annet begrep på samme metode (Larsen, 2017). Begrepet blir definert som bruk av ulike metoder i samme undersøkelse (Larsen, 2017). Det er ulike grader svakheter i alle metoder, men ved å bruke flere metoder kan svakheter ved en metode styrkes av en annen metode (Larsen, 2017). I artiklene blir den kvalitative metoden benyttet for å kunne få en forklaring på statiske resultater, det kvalitative resultatet blir gjenstand for oppfølgende analyse (Befring, 2016). En slik form for kombinert metodisk tilnærming er i artiklene en hensiktsmessig metode for å vinkle resultatene fra elevundersøkelsen mot skoleledelse.

3.3 Relabilitet og validitet knyttet til metoder

Validitet og relabilitet er sentrale begreper innenfor statistiske analyser. Relabilitet er påliteligheten til dataene som blir analysert, knytter seg til undersøkelsens datanøyaktighet, hvilke data som brukes og metoden som blir brukt på å samle de inn på, og hvordan de bearbeides (Johannessen, et.al, 2011). Validitet og relabilitet vil i praksis aldri kunne realiseres til 100%, det vil alltid dreie seg om grader av oppnådd validitet og relabilitet. Det alltid være ulike former for standardfeil i grunnlaget. En forsker skal etterstrebe økt validitet i datamaterialet. Relabilitet er ikke en tilstrekkelig betingelse for validitet, men allikevel nødvendig å belyse i analyser i forskningsmetoder (Befring, 2016).

Relabilitet og validitet kan være problematiske i kvalitativ forskning (Postholm, 2010). Noe av årsaken til dette er at møtet med informantene og intervjueren foregår i en tidsbestemt situasjon som er vanskelig å reprodusere med tanke på like svar, det vil si i hvilken grad resultatene er pålitelige og kan reproduseres og gjentas (Postholm, 2010). Fordelen i artiklene er at det bare er jeg som har vært intervjueren. Det kan være en svakhet når to forskere intervjuer informanter i henhold til samme intervjuguide.

Dette kan medføre ulike intervjuer og gjøre resultatene ikke sammenlignbare (Dalen, 2004). På en annen måte er det også umulig å gjennomføre et intervju på samme måte to ganger. Årsaken til det kan være fordi informanten gjennom det første intervjuet har tilegnet seg mer kunnskap om tematikken, eller at informanten ikke husker hva som er blitt sagt (Postholm, 2010). Nøyaktighet og stabilitet av data skal gjenspeile begrepet reliabilitet (Befring, 2016). Med bakgrunn i dette kan en kvalitativ metode ha svekket reliabilitet da et intervju, som tidligere nevnt, ikke lar seg reproduseres på gyldig måte. Reliabiliteten blir ikke etterprøvable (Befring, 2016), på lik linje som ved den kvantitative metoden som er brukt for å analysere elevundersøkelsen i artiklene. Tiltak for å gjøre intervjuene reliable var å benytte strukturerte intervjuguider som sikret meg som intervjuer at informantene fikk samme spørsmål i lik rekkefølge. Dette gjør meg i stand til å analysere transkriberingen og vurdere om informantene har oppfattet spørsmål og utfordringer på lik måte. Dette gir meg som forsker en indikasjon på i hvilken grad undersøkelsen er pålitelig (Larsen, 2017).

Reliabiliteten i en kvantitativ metode gir et uttrykk for nøyaktighet og stabilitet i dataene som er grunnlag for analyse (Befring, 2016). Når det kan vises til stor grad av samsvar i data innsamlet med samme metode og måleinstrumenter av ulike forskere, gir dette høy reliabilitet og liten grad av tilfeldige målefeil (Larsen, 2017). Reliabiliteten kan oversettes med spredning eller i hvilken grad undersøkelsen har vært «treffsikker». Flere målinger over tid på det samme utvalget med likt måleinstrument gir en stabilitet som styrker reliabiliteten (Befring, 2016).

Statistisk kan reliabiliteten testes gjennom Cronbach Alpha som er ett statistisk mål for i hvilken grad flere mål antas å henge sammen (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Cronbach Alpha, er ett statistisk mål for i hvilken grad flere mål antas å henge sammen (Cohen et al., 2018). Det gjelder da å ha en stor grad av gyldighet i spørsmålene og variablene slik at reliabiliteten blir valid gjennom variablene. På en slik måte kan reliabiliteten tallfestes, dette gjøres gjennom en statistisk analyse av tallmaterialet (Cohen et al., 2018). Dette kommer til uttrykk gjennom kvalitetssikrede og evidensbaserte data fra Hjernen & Hjertet¹⁷ som jeg har brukt som sekundærdata. Spørsmålene som er brukt i intervjuene er strukturerte og tilpasset målgruppen med informanter.

¹⁷ [Hjernen & Hjertet, videregående opplæring, elevundersøkelsen](#)

I forskningen brukes validitet som begrep på graden av hvor relevant en undersøkelse eller ett spørsmål er. Altså hvor godt eller dårlig, eller i hvilken grad det er relevant, dataene representerer fenomenet som blir forsket på (Johannessen, et.al, 2011). På en forenklet måte kan validitet i kvantitative forskningsmetoder speiles med om forskeren måler det vi faktisk skal måle, gyldigheten eller relevansen i det målte materialet (Larsen, 2017). I artiklene som jeg har skrevet er de kvantitative dataene sekundærdata, feilkildene her vil være om jeg i noen grad har valgt feil indikatorer for å belyse det som representerer problemstillingene. I artikkel 1 er gjennomføringsprosenten tema og i artikkel 2 er det vurdering for læring som er analysert.

Feilkilder i undersøkelsen kan være feilføring av elevstatus og elevlister som ikke blir oppdatert. Elever som ikke blir ført med status vil i undersøkelsen bli ført som ukjente og vil utgå gjennom filtrering hos Rambøll som leverer data fra VIGO til Hjernen & Hjertet. Dette er imidlertid en svært liten gruppe, i dette tilfellet, som ikke får vesentlige konsekvenser i validiteten målt gjennom svarprosenten.

Valget om gjennomføring ble gjort på bakgrunn av at PB4 viste en vesentlig lavere gjennomføring enn skolens og fylkets gjennomsnitt, jeg fant det derfor interessant å forske videre på. Elevenes opplevelse av vurdering for læring viste vesentlige forskjeller i standardavvik, i henhold til forskningsbasert kunnskap om elevenes læring var dette et viktig funn å forske videre på. Signifikans faktoren sig. i bakgrunnsvariablene fra vurdering for læring i elevundersøkelsen viser ,000 (Wendelborg, Røe, Utvær & Caspersen, 2017). Dette betyr at det er mindre enn en promilles sjans for at resultatene skyldes tilfeldigheter. Dette gir meg som forsker et gyldig resultat som kan generaliseres.

I kvalitative forskningsmetoder er forskeren selv hovedinstrumentet ved kvalitative intervjuer eller observasjoner (Befring, 2016). Validitetsspørsmålet vil i noen grad handle om forskerens skjevheter (Befring, 2016). Dette kan bety forventninger og forutinntatte oppfatninger som kan redusere forskerens data validitet (Befring, 2016). I praksis kan dette bety at jeg som forsker på forhånd har gjort meg opp en mening og konstruksjon av hva informantene, avdelingsledere og kontaktlærere, kommer til å svare. Dette kan være med på å farge resultatet av analyseringen av det transkriberte materialet. Dette kan påvirke objektiviteten i forskning, eller en sann erkjennelse (Befring, 2016). Tolkningsvaliditeten er enklere å håndtere i kvalitativ forskning. Dette handler om i hvilken grad jeg som forsker klarer å få frem informantens meninger om perspektiv og beskrivelse av aktuelt fenomen (Befring, 2016).

Av meg som forsker kreves det at det på forhånd er laget en gjennomtenkt intervjuguide og god forberedelse på oppfølgende spørsmål som kan dukke opp gjennom intervjuet. Dokumentasjonen av utsagnet fra fortolkningen av det fortolkede materialet etter intervjuer er et viktig validitetskriterium (Postholm, 2010). Når utsagnet blir fortolket i en teoretisk kontekst er fortolkningen avhengig av validiteten til teorien for undersøkelsens tematikk (Postholm, 2010). Validiteten til vitenskapelig tekst kan ikke avgjøres i et konstruktivistisk paradigme (Postholm, 2010). En annen utfordring i intervju situasjoner er i hvilken grad forskeren kan validere informantens utsagn er sanne eller falske, informanten kan være enten pålitelig eller upålitelig som informant (Postholm, 2010). Dette kan sees gjennom kroppsspråk, hvordan svarene kommer og ikke minst med sammenlikning av hvordan andre informanter svarer. En stor grad av validitet på kvalitative metoder handler om hvor godt leseren kan følge med på oppbygging av forskningen (Postholm, 2010).

Teorier betraktes som forsøksvise hypoteser eller gjetninger til det blir falsifisert, sier Popper i sin teori (Gilje & Grimen, 2013). For å gjennomføre dette må det ligge til grunn ett stort omfang av statistisk data for å få en tilnærming til samfunnsvitenskapen. Datagrunnlaget kan hentes gjennom både det kvalitative og det kvantitative perspektivet. Forskerens metode vil være avgjørende med tanke på det objektive eller det subjektive perspektivet, forskningen må kunne la seg replisere, gjøres flere ganger uten vesentlige avvik på validitet. Den operasjonelle variabelen som skal måles blir nøkkelen til målingen, måleinstrumentet som fører til dataene (Befring, 2016).

3.3.1 Forskningsetiske vurderinger

Etiske vurderinger som er gjort i denne oppgaven kan speiles med hvordan regler, retningslinjer og prinsipper er riktige eller gale (Johannessen, et.al, 2011). jeg har vurdert etiske spørsmål knyttet til de kvalitative og kvantitative metodene. Gjennom oppgaven har jeg også tatt hensyn til etikk knyttet til plagiering ved å kilde-henvise slik at andres tekst ikke blir publisert med meg som forfatter. Det blir stilt krav til all vitenskapelig forskning fra samfunnet rundt oss at forskningen skal reguleres av overordnet etikk som er hjemlet i retningslinjer og lovverk (Dalen, 2004). Forskning, blant annet i form av intervju, må drives på en etisk forsvarlig måte, forskningsetikk (Gilje & Grimen, 2013). Dette betyr, for meg som forsker, at personvernet i form av taushetsplikt må ivaretas. For å ivareta Forvaltningsloven § 13, taushetsplikt, har jeg anonymisert transkribering og all skrevet tekst.

Opptak av intervjuer ble slettet umiddelbart etter transkribering. Når det gjelder forhold som kommer under samme lov, som jeg får innsikt i, har jeg taushetsplikt på. I de aktuelle kvalitative undersøkelsene er alle offentlige tjenestemenn etter forvaltningsloven, taushetsplikten er gjeldende i alle tilfeller av intervju. Personvernet er også representert hos De nasjonale Forskningsetiske komiteer, NESH¹⁸, «forskeren skal respektere forskningsdeltakernes autonomi. Integritet, frihet og medbestemmelse».

Etikk i sammenheng med informanter handler i stor grad om hvordan forskeren møter de (Larsen, 2017). Hvordan undersøkelsen i forkant er informert om og hvilke, og hvordan man stiller spørsmålene (Larsen, 2017). Alle informantene som er brukt i artiklene har samtykket og fikk konfidensialitet. Det vil si at alt de sier blir behandlet konfidensielt og at materialet som har sporbarhet blir makulert og/eller slettet. Alt forskningsmaterialet blir anonymisert. Det etiske perspektivet gjelder også på den litteraturen forskeren bruker i sin oppgave. Forskeren skal være redelig på at all litertur og sitater blir kildehenvist (Larsen, 2017). NESH viser tydelig at å publisere tekst der det ikke er kildehenvist er som å stjele materiale fra andre for å utgi det som sitt eget. Dette er plagiat og er brudd fra de etiske retningslinjer (Larsen, 2017). En dansk utredning har påvist at det blant annet har forekommet konstruksjoner og bruk av fiktive data (Befring, 2016). En forsker kan konstruere en virkelighet eller endre statistikk fra virkeligheten for å kanskje oppnå det forskeren er ute etter i henhold til sine egne antakelser, dette er selvsagt i sterk strid mot det forskningsetiske. Lov om personregistre kom i Norge 9. juni 1978 (Befring, 2016). Denne loven ga normer og regler for å verne forsøkspersoners integritet. En forskningsetisk komité NESH ble etablert i 1990 (Befring, 2016). Behandling av datagrunnlag, intervjuer og den akademiske teksten er behandlet etter disse etiske retningslinjer.

4. Empirisk grunnlag

I begge artiklene er det empiriske grunnlaget fra forskerens side statistiske analyser fra elevundersøkelsen og kvantitative intervjuer med avdelingsledere og kontaktlærere.

¹⁸ NESH, Nasjonale Forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora

I tillegg til dette er det benyttet forskningsbasert litteratur som støtter og forklarer tematikken og funnene som er gjort i artiklene. Funn fra studiene til Hattie og Robinson har vært sentral empiri gjennom begge artiklene. Læringscentrert ledelse er gjennomgående belyst som strategier og empirisk grunnlag. Lederstilen til rektor og skolens mellomledere har stor innvirkning på elevenes læring har vært en sentral retning i artiklene med bakgrunn i Hattie sin metaanalyse. I undersøkelser viser det seg at skoleleders effekt på læring hos elevene gjennom en elevsentrert lederstil på videregående skoler gir en effekt $d=0,44$. Det som viste seg å størst effekt på elevenes resultater var lærere som fremmet og deltok i profesjonell utvikling, $d=0,91$. Dette er resultater godt inne i sonen for ønskede effekter (Hattie, 2013). De ledere som deltar og engasjerer seg direkte i lærerens undervisning ved å gi formative og summative tilbakemeldinger gjennom regelmessige besøk i klasserommet gir en effekt $d=0,74$ (Hattie, 2013). I boken til Hattie, Synlig læring, bemerkes det at Robinson har kommet frem til at elevsentrert lederskap har mer søkelys på leder-etterfølger-relasjoner enn på arbeidet med å forbedre læring og undervisning. «Jo mer ledere konsentrer seg om egen påvirkning, egen læring og egne relasjoner til i det som er kjernen av undervisning og læring, desto større sannsynlighet er det for at de har innflytelse på elevenes resultater» (Hattie, 2013). En av faktorene i disse analysene er formativ vurdering. Dette er vurderingsform som gjenspeiler spørsmålet fra elevundersøkelsen som blir belyst i artikkel 2. Formativ vurdering gir en effekt på $d=0,90$. Dette viser 30 studier gjennomført på 2 analyser blant 3835 personer, dette blir kalt en typisk lærereffekt (Hattie, 2013). Robinson sine studier viser at det å lede lærerens læring og utvikling har en effekt på 0,84 og etablere mål og forventninger med en effekt på 0,42. Effektstørrelsene er definert slik: 0,20 sees på som liten, 0,40 som moderat og 0,60 og over som stor (Robinson, 2015).

Et element som ikke er belyst i artiklene er resultater fra medarbeiderundersøkelsen 10-faktor. En faktor, faktor 5, fra denne undersøkelsen kan allikevel være hensiktsmessig å nevne, mestringsorientert ledelse. Ledelse som vektlegger at den enkelte medarbeider skal få utvikle seg og bli best mulig ut fra sine egne forutsetninger, slik at medarbeideren opplever mestring og yter sitt beste (Fletre & Frydenlund, 2016). I diagram 1 ser vi en relativt flat kurve. Noe som indikerer en større spredning blant informantene, dessuten ser vi en fordeling med tyngde mot den laveste siden. Mean på denne faktoren er 3,0.

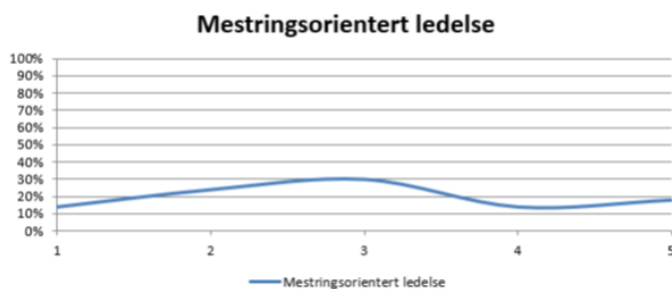


Diagram 1|

Standardavvik er ett spredingsmål som gir utrykk for hvor tett skårene ligger rundt middelveidien. Standardavviket viser hvordan svarene avviker fra i ett enkelt utvalg (Johannessen, et.al, 2011), eller sagt på en annen måte, statistiske beregninger sier noe om spredningen, eller hvordan avviket er fra gjennomsnittet (Larsen, 2017). PLF¹⁹ er belyst i artikkel 1 som eksempel på ledelses empiri. Overordnet²⁰ del av læreplanen er helt tydelig på PLF i punkt 3.5: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis». I dette punktet ligger det en forventning om at skolen bruker forskning og er lærende i fellesskapet og i beslutningsprosesser (Paulsen, 2019). Lærende organisasjoner utvikles gjennom fem dimensjoner (Senge, 1999). Vi må være klar over hvordan personlig mestring, mentale prosesser, kan påvirke skolen vår. Bygge felles visjoner, alle må se for seg visjonen, denne må være omforent. Team-læring, felles forståelse og praktisering av team. Det systemiske perspektivet, det hjelper skolen med å se helheten, det overordnede blikket, ikke bare isolerte enkeltdeler (Senge, 1999). Elevdata som analyseres og omsettes til pedagogisk praksis forbedrer læringen hos elevene (Nordahl, 2015). Internasjonale studier viser tydelig at aktiv bruk av data i skolen forbedrer læringsutbyttet, dette fremmer elevenes potensial for læring, hva de har lært og hvilken fremgang de har (Nordahl, 2015). Fortolkningen av intervjuene som er gjort i begge artiklene blir av en forskersubjektiv kvalitet (Tjora, 2017). Gjennom intervjuene blir informantene bedt om å gjøre rede for praksis og gi en beskrivelse av hva de tenker om ulike utsagn og statistikk fra elevundersøkelsen. Hvordan informantene reagerer, eller tenker om de ulike utsagnene blir et informasjonssubjektivt empirisk grunnlag (Tjora, 2017).

¹⁹ PLF=Profesjonelle læringsfellesskap

²⁰ Læreplanverket kunnskapsløftet, overordnet del

På faktoren scorer skolen lavere målt mot fylket sammenlagt. Dette kan sees i sammenheng med resultater fra artiklene som viser tendenser løse koplinger. Hverken 10-faktor eller elevundersøkelsen gir oss som skole noen beregninger av standardavvik.

Paulsen (2019) viser at distribuert ledelse og elevsentrert ledelse har effekt på elevenes læring gjennom interaksjon med lærere i profesjonelt. Fokuseret undervisning vil gjenspeile elevenes læringsutbytte (Paulsen, 2019). Den komponenten som gir best effekt på elevens læringsutbytte er ledelse av lærernes læring og utvikling (Paulsen, 2019). Resultatet på faktor 5 i medarbeiderundersøkelsen, mestringsorientert ledelse, viser at disse variablene ikke gjenspeiler hverandre.

Ledelse fra midten kan forstås på ulike måter. Jeg vil legge Fullan sin konklusjon til grunn. Han konkluderer med at hverken ledelse ovenfra og ned, eller nedenfra og opp fungerer. Leddet som trengs for å muliggjøre systemsammenheng finnes i midten (Fullan, 2019). I en kombinert²¹ videregående skole finner vi denne funksjonen hos avdelingslederne. Vi kan oppnå synergier koherens mellom leddene på skolen gjennom design med ledelse fra midten (Fullan, 2019). Empirien fra disse ledelsesperspektivene blir sentrale når det skal belyses i hvilken grad en mellomleder blir veskebærer for rektor ved en ovenfra og ned ledelse som forskning viser ikke fungerer målt opp mot elevenes læringsutbytte på skolen. Ledelseempirien i artiklene har i stor grad rot i læringsorientert eller læringscentrert ledelse. Transformasjonsledere kan også gjøre en forskjell i å få en koplet organisasjon og å skape tillitt hos medarbeiderne (Martinsen, 2016). En undersøkelse viser at transformasjonsledere i større grad har tilfredse medarbeidere og de lederne vil i større grad oppleve ekstra innsats nedenfra (Martinsen, 2016). Kjennetegn på transformasjonsledere er karismatisk leder som skaper visjon som inspirerer medarbeidere ved å kommunisere høye forventninger, understøtter intelligens og gjør individuelle hensyn (Martinsen, 2016).

5. Resultater

Elevundersøkelsen er en hensiktsmessig plattform og identifisere innsatsområder på. Resultatet av elevundersøkelsen i artikkel 1 er resultater om gjennomføringsprosenten blant PB4 elevene hentet. For det aktuelle skoleåret var det bare 50,9% av elevene som gjennomførte og besto skoleåret sitt. Informanten viser kunnskap om elevundersøkelsen, men funn viser at informantene bærer preg av at de i liten grad benytter seg evidensen som ligger bak resultatene.

²¹ Kombinert skole=en skole med både yrkesfag og studieforbereende fag

Analysen viser at det er problematisk å få anerkjent elevundersøkelsen som gyldig empiri blant informantene. De kommer med mange forklaringer på årsaker til den lave gjennomføringen, men i liten grad forskningsbaserte kunnskaper om hva som kan ligge bak, en skepsis til gyldigheten fra undersøkelsen.

Funn i den transkriberte teksten fra artikkel en kan tyde på at kontaktlærerne opplever liten grad av involvering fra rektor, men de viser til tillit og godt samarbeid med sin avdelingsleder. De viser til at mye av tiden på møter går med på å formidle beskjeder og informasjonsflyt. Av intervjuene kommer det frem at informantene har en opplevelse av at avdelingslederne kommer på avdelingsmøter i hovedsak med rektors stemme. Analysen fra intervjuene viser at kontaktlærerne har godt samarbeid med sin leder, men de mener også at tiden de har felles med fordel kan omdisponeres til profesjonelle læringsfellesskap med eleven i senter for å øke gjennomføringen.

I artikkel 2 ble det gjennomført en større analyse fra elevundersøkelsen om vurdering for læring. Resultatene for det aktuelle skoleåret viste stor variasjon mellom programområdene der medier og kommunikasjon hadde størst standardavvik på spørsmålet: «*Snakker læreren med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene?*» resultatene viser at restaurant og matfags elevene har best opplevelse av vurdering for læring blant de 3 utvalgte utdanningsprogrammene, RM, idrett og MK.



Tabell 1 viser resultatet for restaurant og matfag. RM, n=36, s=1,11



Tabell 2 viser resultatet for medier og kommunikasjon. MK, n=88, s=1,24



Tabell 3, Idrett, n=216, s=1,05

For å belyse forskjellen mellom laveste og høyeste standardavvik i utvalget beregnet jeg Cohens d . Det er et signifikansmål på effektstørrelsen målt i standardavvik (Cohen, 1988). For å beregne denne

effektstørrelsen må man se på gjennomsnittlig skår mellom to variabler dividert på gjennomsnittlig standardavvik for de samme variablene, $d = \Delta M / (std/2)$. Robinson har kategorisert effektstørrelsene med noen grenseverdier. 0,20 sees på som liten, 0,40 som moderat og 0,60 og over som stor (Robinson, 2015).

$$d = \frac{\Delta M}{std} = \frac{(4,1-3,3)}{(1,11+1,24)/2} = 0,6808 \approx 0,68 \text{ std forskjell mellom elevene på RM og MK.}$$

Forskjellen målt mellom avdeling for restaurant og matfag og medier og kommunikasjon gir 0,68 std mellom avdelingene.

$$d = \frac{\Delta M}{std} = \frac{(4,1-3,4)}{(1,11+1,05)/2} = 0,6481 \approx 0,65 \text{ std forskjell mellom elevene på RM og idrett.}$$

Forskjellen målt mellom avdeling for restaurant og matfag og idrettsfagene gir 0,65 std mellom avdelingene. Dette viser en signifikant forskjell på hvordan elever på ulike utdanningsprogram opplever vurdering for læring.

Det er ikke noe i intervjuene som tyder på noen strategisk bruk av elevundersøkelsens resultater rettet mot å forbedre den formative vurderingen. Intervjuene av avdelingslederne bærer preg av at de er løst koplet fra lærernes praksis og omtaler lærerne ofte som «de». Dette kan tyde på at lærerne i stor grad er autonome og avdelingsleder har lite innsyn i klasserommets praksis. Utfra opplysningene fra informantene foreligger det ikke noen klare mål for skolen som helhet om hva vi som skole ønsker, strategier og hvilke mål skolen skal oppnå. De kvalitative evidensene peker mot at det i for stor grad er autonomi som ikke passer med handlingsrommet (Skandsen, Wærness & Lindvig, 2011) til lærerne. Dette kan være medvirkende til avdelingsleder ikke får tilstrekkelig legitimitet til å bruke evidens for å forbedre vurdering for læring. Analysen viser også at informantene bruker mye tid på å forklare hvorfor det er «riktig» at det er sånn fremfor å analysere seg frem til hva som kunne vært gjort annerledes på de andre avdelingene. Informantene har en felles oppfattelse av at tiden ikke strekker til fordi de administrative oppgavene tar for mye tid slik at de ikke kan utføre pedagogisk forbedringsarbeid på avdelingene. Dette resultatet speiler mye av det resultatet jeg viste til fra artikkel 1 der informantene opplevde at det var for mye administrativt på avdelingsmøter og teammøter. Dette er sterke indikasjoner på at avdelingslederne, eller mellomlederne på en videregående skole i stor grad arbeider administrativt ovenfra og ned.

På spørsmål om avdelingsledere bruker forskningsbasert kunnskap blir det svært unntvikkende. Qvortrup (2015) skriver at problemet er ikke at skolen mangler forskningsbasert kunnskap, men den blir ikke bruk. alle informantene var entydig på spørsmålet om de tror at avdelingslederen har innvirkning på vurdering for læring. Det mente de i stor grad at de har. Forskningsbasert litteratur i denne totale oppgaven bygger på evidens om at det gir stor læringseffekt i de tilfeller der skoleleder involverer seg i vurderingsarbeidet til elevene.

6. Drøfting

Tematikken i artiklene har vært basert på resultater fra elevundersøkelsen og kvalitative undersøkelser. I stor grad har dette handlet om samarbeidet mellom avdelingsleder og kontaktlærer, avdelingsleders innvirkning på vurdering for læring, og hvilket mønster som viser seg i mellomleders rolle. Fellesnevneren i dette er ledelse og hvordan dette praktiseres og hvilke konsekvenser og effekter det har. Ut av dette kom min problemformulering: *Hvilket mønster er det mellom avdelingsleders rolle, elevenes gjennomføring og læringsutbytte i videregående opplæring*». Drøftingene vil basere seg på mine funn fra oppgaven reflektert i sammenheng med litteratur som er anvendt. Som tidligere nevnt i denne oppgaven har ikke ledelse ovenfra og ned, eller motsatt, noen positiv virkning (Fullan, 2019). Det som viser seg å ha stor effekt er å lede lærernes læring, dette gir en effekt på 0,084 (Robinson, 2015). Dette betyr at det har dokumentert effekt å lede lærerens læring og utvikling (Robinson, 2015).

Hvordan ledelsen planlegger og gjennomfører strategier og planer bør bestemmes i forhold til elevenes beste og ikke for utdanningspersonalet (Robinson, 2015). Dette er viktige elementer for å oppnå god klasseledelse og resultater i klasserommet. Hvorfor skolen ikke i et bredere omfang gjør det kan det være flere perspektiver på. Intervjuene med kontaktlærerne bærer preg av at lærere og kontaktlærere i stor grad er koplet fra rektors ledergruppe og har derfor en svak relasjon til rektor. Dette er ifølge forskning som er belyst tidligere i oppgaven ikke verdiskapende for elevenes læring og gjennomføring. Kontaktlærerne fra den kvalitative undersøkelsen vitner om at de opplever avdelingsleder som en administrator i større grad enn en pedagog som kan benytte tiden til å diskutere pedagogiske dilemmaer som kommer opp iblant elevene på avdelingen. Når jeg spiller dette mot figurene som illustrer pedagogisk verdikjede, koplede organisasjoner og stemmemodellen ser jeg at det flere gap i vekslingene. Mine funn tyder i stor grad på at avdelingene kan ha en tendens til å være løst koplet. I de samme funnene kommer det også frem at mellomlederne opplever rektors ledergruppe som løst koplet. Når vi ser på figur 1, pedagogisk verdikjede, illustrerer den tydelig at leder har direkte innvirkning på lærernes praksis som igjen har stor betydning for elevens læring (Paulsen, 2019). Fokuserert undervisning vil gjenspeiles i resultatene elevene presterer på skolen (Paulsen, 2019). Forutsetningen for at dette skal lykkes er at elevsentrert ledelse gjennom interaksjon med lærerne skjer gjennom distribuert ledelse i et profesjonelt fellesskap (Paulsen, 2019). Det er mye i artiklene som tyder på at dette i praksis eksisterer.

Det viser resultatene fra informantene i begge artiklene. Dette kan være en medvirkende årsak til at gjennomføringsprosenten gjennomsnittlig er lavere enn i resten av fylket og landet, og at elevene i varierende grad opplever at de underveisvurdering av læreren. Lærere som bidrar til gode elevresultater målt på summative prøver, har gitt uttrykk for høye forventninger og klare mål til elevens faglige prestasjoner, gir gode resultater (Ogden, 2018). De aktuelle lærerne anvendte sterk ledelse av klassen basert på oversikt over hvordan forskningskunnskap har innvirkning arbeid i skolen (Ogden, 2018). Dette oppleves av informantene som uklare områder. Under slike vilkår er det vanskelig for en avdelingsleder å være læringsstøtten i en situasjonsbetingelse for sine lærere. Dette kan handle om udefinerte oppgaver i ledelsesleddene i skolen. Denne opplevelsen kan vi finne i flere ledd i og med at artiklene har avdekket at det finnes for mange løse koplinger i leddene på skolen.

En mellomleder er plassert mellom to myndighetsnivåer i organisasjonen (Abrahamsen & Aas, 2019). Rektor har fortsatt det øverste ansvaret, men fungerer ikke alene som leder i hierarkiet. Avdelingsleder har delegerte oppgaver som de fortolker i sin rolle som avdelingsleder gjennom konstruksjon av praksis og funksjon (Abrahamsen & Aas, 2019). Rektorer kan ikke lenger bare bestemme hva en avdelingsleder skal gjøre, dette blir en beslutningstaking gjort i en gjensidig prosess. Abrahamsen & Aas (2019) viser til at ikke alle avdelingsledere opplever økt grad av autonomi og tilpasset handlingsrom som det var behov for. Flere avdelingsledere opplevde at de måtte til rektor for godkjenning av en myndighetsbeslutning. Dette gir en asymmetrisk relasjon til den operative kjernen (Abrahamsen & Aas, 2019). Dette forsterker mine funn i denne oppgaven og faren for at avdelingslederen kan bli rektors veskebærer. På en annen måte kan vi si at en avdelingsleder kan kontrollere rektor. Med det menes at rektor ikke har full innsikt i hendelser og undervisning i de respektive avdelinger, rektor er avhengig av avdelingslederen. På denne måten har avdelingslederen en viss grad av kontroll overfor rektor i form av hvilken informasjon som blir gitt (Abrahamsen & Aas, 2019). Dette er svakheter som vi kan se i min undersøkelse der vi ser kontrast av en løst koplet organisasjon.

Abrahamsen & Aas (2019) viser til rektorer som opplever at avdelingsledere ikke i stor nok grad tar lederansvar, men utøver administrative oppgaver. Rektorene påpekte at styrking av den pedagogiske ledelsen var hovedhensikten med å ha avdelingsleder, de hadde også en opplevelse av at avdelingslederne ikke tok nok ansvar (Abrahamsen & Aas, 2019).

Når jeg knytter dette opp mot min oppgave gjenspeiler dette intervjuer og antakelser om at ledergruppen i for liten grad er koplet sammen og at forventningene mellom rektor og mellomlederne ikke er kommunisert på en hensiktsmessig måte.

Noen av informantene kommenterte under intervjuet at mellomlederen hele tiden var på farten og hadde mange arbeidsoppgaver. Resultatet av mestringsorientert ledelse fra medarbeiderundersøkelsen viser en tendens til at medarbeiderne opplever at ledelsen ikke i stor nok grad er mestringsorientert. Dette punktet er faktor 5 i medarbeiderundersøkelsen (Fletre & Frydenlund, 2016). For å oppnå mestring og utvikling er ledere som vektlegger dette perspektivet effektivt. Dette gjenspeiler noe av det som er belyst i denne oppgaven om løse koplinger og tendensen til at lederne kan oppleves som veskebærere. Når vi ser resultatene i lys av forskningsbasert kunnskap og evidens resultatene preg av at leder-hierarkiet i for stor grad er løst koplet og lærerne i for stor grad er autonome. Paulsen (2008) sin Ph.d. avhandling avdekket at skolens mellomleder kan inneha en sentral nøkkelrolle som endringsagent, gjennom ulike handlingsrom ved sine skoler. Paulsen understreker at mellomlederen har et større potensial til å være endringsagenter enn tidligere antatt. Dette betyr at det blir svært viktig at rektor må tilpasse handlingsrommet på en slik måte at handlingsrommene til mellomlederne blir tilpasset slik at potensialet blir utnyttet. Informantene viser til at informasjonskanalene og informasjonsflyten er nivåavhengig. Med dette menes at de opplever brudd i kommunikasjonen i skolens hierarki. Med bakgrunn i dette kan det tyde på at årsaken til denne opplevelsen fra informantene i noen grad ligger i løse koplinger og svak kommunikasjon i ledernivåene, figur 2 (Roald, 2012).

Rektors veskebærer vil være dekkende for å belyse denne mellomlederrollen. Rektor på sin side kan kanskje oppleve det samme som en avdelingsleder at det blir for mange administrative oppgaver og retningslinjer fra sin leder. Dette gjenspeiler veksling 1 i den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2019). Ikke alle skoleiere er like flinke til å bygge strategivalg og kapasitetsbygging som vil øke graden av læringsutbytte og gjennomføring blant elevene (Paulsen, 2019). Dersom vi ser en serie av løse koplinger gjennom den pedagogiske verdikjeden vi dette farge ledergruppen på skolen. Dette kan igjen føre til at lederne vil kunne føle seg som veskebærere i alle ledd i ulike grader. Limet finnes i midten (Fullan, 2019). Dette betyr at den viktigste faktoren er mellomlederen for å skape en gjennomgående ledelse i en modell basert løse koplinger i rektors ledergruppe. Noen form for å være veskebærer vil nok være der fordi det er administrative oppgaver som må gjennomføres.

For å redusere følelsen vil det være viktig at alle beslutninger, endringer og forbedringer blir godt forankret slik at mellomalderen kan føle eierskap til det som blir formidlet og samtidig føle seg tryggere i oppgaven.

Det viste seg at det i stor grad ikke ble benyttet forskningsbasert litteratur eller data fra elevundersøkelsen til å forbedre seg på en måte som skaper læringsutbytte. Dette stemmer godt med påstanden: «Problemet med utdanningssystemet er ikke at vi mangler viten og kunnskap om hvordan skolen kan bli bedre. Problemet er at den forskningsbaserte kunnskapen vi har, ikke blir brukt» (Qvortrup, 2015, s.3). Konsekvenser av dette, belyst av tematikken, vil være forsterkende i forhold løse koplinger og begrepet veskebærer. I de tilfellene rektor er koplet til virksomheten og skal legge frem resultater vil mange av lærerne være tvilsomme og undrende. Informantene sier også det at de ikke «skjønner noe av det». Dette kan også ha rot i at det er et sperresvar slik at de håper på å ikke bli utforsket noe mer på området eller at det sjeldent er tema på avdelingsmøter eller teammøter. Den forskningsbaserte kunnskapen er tilgjengelig for alle, men blir kanskje ikke henvist til på en hensiktsmåte av skolens ledelse eller aktivt brukt i samarbeid med lærere fra lederen sin side. Det viser seg også at elevundersøkelsen blir aktivt brukt i det den blir publisert for å avdekke mobbing. Dette er selvfølgelig svært viktig, men utover det blir den ifølge informantene opplyst om og deretter blir den ikke brukt i noen særlig grad.

7. Konklusjon

Denne oppgaven har belyst hvilket mønster det er mellom avdelingsleder/mellomleder, og elevenes gjennomføring og læringsutbytte. Resultater i denne oppgaven tyder på at det kan være mønster i avdelingslederen sin rolle og hvilken effekt dette kan ha på elevens læringsutbytte på skolen, det kan være en viss grad av sammenheng på disse faktorene. En økt grad av læringsutbytte kan ha sammenheng med økt gjennomføring. Elevundersøkelsen som kvalitativt datagrunnlag for å belyse elementer som kan forbedres eller endres, er en hensiktsmessig og valid kilde. Dette datagrunnlaget forsterket med kvalitative undersøkelser er hensiktsmessige tilnærminger (Tjora, 2017). Elevundersøkelsen er en styrke i denne oppgaven ved at den har 89,1 svarprosent og har god validitet. Gjennom artiklene er det avdekket at elevene i ulik lav grad opplever vurdering for læring i alle fag. I artikkel 2 konkluderes det med at avdelingslederne i for liten grad bruker forskningsbasert kunnskap i arbeidet med å lede lærernes læring. Bruk av forskningsbasert kunnskap av lærerne er nødvendig for å kunne lykkes en økende tendens av prestasjoner blant elevene (Larsen, 2017).

Analyser gjort av Gurley, Anast-May & Lee basert på studier fra 70-80 tallet, viser at mellomlederne i stor grad gjør administrative oppgaver. Forskningen deres viser også tendenser til at mellomleder blir rektors veskebærer (Gurley, Anast-May & Lee, 2015). Denne studien kan tyde på at det finnes grader av, og noen tilfeller av at mellomleder kan oppleve seg som en type veskebærer, men det kan ikke generaliseres til å gjelde alle. Funnene i mine artikler viser også denne tendensen til dette fenomenet, men det er ikke noe spesifikt i funnene mine som tilsier at begrepet kan generaliseres til å gjelde alle mellomledere. Det å være leders veskebærer trenger ikke å være et negativt ladet begrep i den forstand at det i noen tilfeller er slik, men som tidligere nevnt må grunnlaget i større grad være distribuert på en slik måte at mellomledere med trygghet kan formidle «vesken». Fra kontroll til overblikk handler i stor grad om distribuert ledelse (Abrahamsen & Aas, 2019). Men det vil alltid være en følelse av å kun formidle ovenfra og ned dersom mellomlederen ikke har en tydelig myndighetsdelegasjon. Avdelingsleder viser seg å være en talsperson for rektor, i større grad enn for lærerne.

Gjennom denne oppgaven har jeg funnet frem til organisatoriske perspektiver som har innvirkning på elevenes gjennomføring og læringsutbytte. Undersøkelsene som er gjort bekrefter mye av det som tidligere er forsket på.

Dette betyr at aktuell skole ikke i stor grad skiller seg ut fra andre skoler, men det er allikevel områder som med fordel kan forbedres. Da tenker jeg spesielt på bruk av forskningsbasert kunnskap som tydelig viser at det å lede lærerens læring har stor effekt på elevenes læringsutbytte. Ledergruppen må i større grad organiseres gjennom en mer koplet organisasjon slik at alle funksjoner er tydelig definert med et hensiktsmessig og tilpasset handlingsrom.

Avdelingsleder har en svært viktig rolle når det gjelder gjennomføring og læringsutbytte i videregående skole. Det viser seg å ha en effekt $d=0,84$ på å lede lærernes læring og utvikling, dette har en signifikant effekt (Robinson, 2015). Det er mange faktorer som påvirker elevenes læringsutbytte og gjennomføring. Ved å gi avdelingslederne tilpasset handlingsrom og myndighet til å lede lærernes læring, kan dette være medvirkende til at ledernivåene blir sterkere koplet sammen. Dette kan resultere i bedre læringsutbytte. Slik at resultatene blir forsterket og at flere videregående elever fullfører utdanningen sin. Dette kan gjøres ved å være bevisst på den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2019), slik at effektene av den blir kommunisert og praktisert. Jobbe i en koplet med organisasjon med fokus på dobbelkretslæring (Roald, 2012). Læringscentrert ledelse kjennetegnes av tre dimensjoner, oppdraget, pedagogisk ledelse og utvikling, og har god effekt på elevenes læringsutbytte og gjennomføring (Aas & Paulsen, 2017).

Konkret for skolen har denne oppgaven implisert til en omstrukturering i ledergruppen med vekt på systematiske møter som implementerer avdelingsleders arbeid med lærernes læring. Dette bidrar til at ledergruppen i større grad er koplet sammen med fokus på elevenes resultater gjennom forskningsbasert kunnskap (Ogden, 2018). Skolen viser med dette en større grad av profesjonelt læringsfellesskap (Quaglia, 2017) der de ulike fag-gruppene er involvert i det pedagogiske arbeidet med ledergruppen. Dette kan være bærekraftig for mestringsorientert mellomledelse med fokus på elevenes gjennomføring og læringsutbytte.

Litteraturliste

- Abrahamsen, H. N. & Aas, M. (2019). *Mellomleder I skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2019). *Tolkning och refktion*. Polen: Dimograf
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Andre opplag. Latvia: Livonia Print SIA
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal
- Cohen, Louis, Lawrence Manion & Keith Morrison (2018). *Research Methods in Education*. Eight ed. London: Routledge Taylor
- Cohen. J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. utg. New York: Psychology Press.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Fullan, M. (2019). *Ledelse som setter spor*. Latvia: Livonia Print SIA
- Fletre, A.N., Frydenlund, L. (2016). *10-faktor, håndbok for planlegging, gjennomføring og oppfølging av KS` medarbeiderundersøkelse*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Gilje, N. & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gurley, D.K., Anast-May, L., & Lee, H.T. (2015). Developing instructional leaders through assistant principals´ academy: A partnership for success. *Education and Urban Society*, 47(207-241).
- Hargreaves, A. Fullan, M (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Latvia: Livonia Print
- Helgeland, G. (2018). *Opplæringslova, lovkommentar*. 3 utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Hjertø, K. B (2015). *TEAM*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hole, Å. S. & Haugen A. O. (red). (2014). *Personalledelse i et kunnskapsbasert arbeidsliv*. Vallset: Opplandske bokforlag.

- Johannessen, A. Christoffersen, L. og Tufte, P.A. (2011). *Forskningsmetode for økonomiske og administrative fag*. Tredje opplag. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Johannessen, A. Christoffersen, L. og Tufte, P.A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Klausen, K. K. (2014). *Strategisk ledelse i det offentlige*. København: Gyldendal Business.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori*. Oslo: Interface Media AS.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leithwood, K. (2016). *Department-head leadership for school improvement*. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117-140.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2018). Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov-en systematisk kunnskapsoversikt. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no
- Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal
- Martinsen, Ø. L. (2016). *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Nordahl, T. (2015). *Bruk av kartleggingsresultater i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Ogden, T. (2018). *Anvendelse av forskningskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Paulsen, J.M. (2008). *Managing Adaptive Learning from the Middle*. Ph.d.-avhandling. BI Norwegian School of Management.
- Paulsen, J. M. (2014a). "Sats på det trygge"- læringsfremmende ledelse. I: Å. S. Hole & A. O. Haugen (Eds.), *Perspektiver på personalledelse*. Hamar: Opplandske Bokforlag.
- Paulsen, J.M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Paulsen, J.M (2011). *Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner - "mission impossible"?*
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Quaglia, R. J. (2017). *Rektors stemme*. Latvia: Livonia Print SIA
- Qvortrup, L. (2012). *Dette vet vi om skoleledelse*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Qvortrup, L. (2015). *Dette vet vi om forskningsinformert læringsledelse*. Frederikshavn: Dafolo AS

-
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer – Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Robinson, V (2015). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Senge, P. M. (1999). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. London: random House Business Books
- Skandsen, T., Wærness J.I. og Lindvig J. (2011). *Entusiasme for endring. En håndbok for skoleledere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis. 3. utgave, 2. opplag*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Aas, M & Paulsen, J. M. (red). (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget

Andre kilder

- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Meld. St. 6 (2019 – 2020) Melding til Stortinget Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Overordnet del av læreplanen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Stortingsmelding 20, på rett veg. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- St.meld. nr. 30 (2003–2004), Kultur for læring. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Wendelborg, C., Røe, M., Utvær, B. K. & Caspersen, J. (2017). Elevundersøkelsen 2016. Analyse av elevundersøkelsen 2016. Hentet fra <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Elevundersøkelsen-2016--Analyse-av-Elevundersøkelsen-2016.aspx>

Artikkel 1. Samarbeid mellom avdelingsleder og kontaktlærer

«Hvordan preges elevenes gjennomføring av samarbeidet mellom avdelingsleder og kontaktlærer?»

Ingress

Formålet med denne artikkelen er å kartlegge samarbeidet mellom avdelingsledere og kontaktlærere. Bakgrunnen for dette var lav gjennomføringsgrad blant elevene på påbygg til generell studiekompetanse 4, PB4. gjennomføringstallene er hentet fra skoleåret 2016-17. statistikken viser at skolen samlet har en gjennomføringsgrad på 73,7% og PB4 har samme år 50,9%. Evidens fra Hattie (2013) sine metaanalyser viser at deltakelse i profesjonell utvikling gir effekt på elevenes resultater. Dette viser at det er en betydelig andel av elevene som ikke gjennomfører påbygging til generell studiekompetanse. Disse resultatene av gjennomføring ble grunnlag for intervjuer med kontaktlærere. Informantene var reflektert på hvilke grunnskolepoeng eleven kom inn med og at ikke alle hadde gode nok forutsetninger. Informantene hadde også en opplevelse av at enkelte elever sluttet til fordel for jobb. Resultatene av intervjuene viser lav grad av profesjonelt læringsfellesskap på avdelingene. Dette kan ha effekt på elevenes læringsutbytte og gjennomføring. Mønsteret i intervjuene er at det er godt samarbeid mellom avdelingsleder og kontaktlærer, men informantene vet lite om rektors ledergruppe. Dette tyder på at organisasjonen ikke er godt nok koplet sammen. Selv om samarbeidet er bra, betyr ikke det at samarbeidet er hensiktsmessig sett i lys av gjennomføring. Samarbeidet med avdelingsleder, eller mellomlederen, kan med fordel forbedres gjennom profesjonelt læringsfellesskap slik at en større andel elever gjennomfører og består påbygging til generell studiekompetanse.

Innledning

En vedvarende bekymring i den videregående skolen er frafall (Reegård og Rogstad, 2016). Frafall kan beskrives på ulike måter, fullført og bestått målt ved hver skoleslutt. Denne målemetoden gir et innblikk i hvordan skoleåret har forløpt seg for en skole eller trinn, avhengig av hvordan statistikken deles opp og presenteres.

Ikke oppnådd yrkeskompetanse eller studiekompetanse over en 5-års periode er den tekniske definisjonen av frafall (Reegård og Rogstad, 2016). For skoleåret 2016-17 var det gjennomsnittlig 81,1% av elevene som gjennomførte og besto videregående skoler i Telemark.

For aktuell skole sin del var det 74,6% av elevene som oppnådde det samme resultatet. Telemark fylkeskommune har en visjon om 100% gjennomføring, noe annet ville bety at vi tillater at noen ikke klarer å gjennomføre videregående opplæring. Aktuell skole i denne artikkelen er en videregående skole med 572 elever og lag 120 ansatte. Skolen har 4 programområder foruten voksenopplæring i fengselet.

Påbygging til generell studiekompetanse 3 og 4²² er et tilbud til de elever som har VG1-2 fra yrkesfag, eller for de som har gjennomført yrkesopplæringen med en bestått fagprøve i ulike fag. Gjennomføringstall fra PB4, påbygging til generell studiekompetanse 4, viser for skoleåret 16-17 at det var 50,9% av elevene som gjennomførte og besto skoleåret. For fylket samlet var det 80,6% som gjennomførte og besto. Dette er en urovekkende lav gjennomføring og med stor avstand til fylket generelt. PB4 elevene gjennomfører også elevundersøkelsen som blir levert av Hjernen & Hjertet²³. Statistikken derfra gir ingen generaliserbar eller valid forklaring på dette. I statistiske analyser blir gjennomføringen presentert for aktuelt skoleår som vil fremgå av teksten i artikkelen. Videregående skoler er preget av løst koblede ledd i organisasjonen (Aas & Paulsen, 2017). Det som er interessant å studere videre med tanke på gjennomføringen er samhandlingen mellom kontaktlærer og nærmeste leder. Kontaktlærer er nære eleven, nærmeste leder er nære kontaktlærer og skolens ledergruppe. Med bakgrunn i dette blir problemformuleringen:

«Hvordan preger kontaktlærerens samarbeid med avdelingsleder elevenes gjennomføring i PB4?» I forhold til artikkelens formulering og størrelse ble det intervjuet 4 kontaktlærere som datagrunnlag i den kvantitative undersøkelsen. Dette empiriske grunnlaget blir tatt opp som en lydfil som igjen blir transkribert til tekst som skal analyseres.

²² Påbygg 3, PB3, er for de lever som har gjennomført og bestått VG1 og VG2. PB4 er for de kandidater som har gjennomført og bestått fagbrev.

²³ Hjernen & Hjertet. Hentet fra <https://www.results.dk/vukvo/startside>

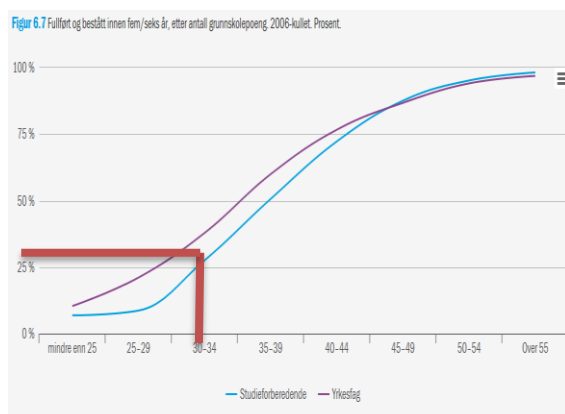
Informantene vil individuelt bli intervjuet, slik at det gir en mulighet for å se etter likheter og ulikheter av den kodede teksten.

Teoretisk forankring

Hver fjerde yrkesfagelev ender opp med generell studiekompetanse etter at de har gjort et omvalg etter VG2 (Reegård og Rogstad, 2016). Mange av disse yrkesfagelevne velger påbygging, siden de ikke har fullført fagbrev er de elever i PB3. 6% av PB3 elevene hadde læretid som førsteønske, viser en undersøkelse i fem fylker skoleåret 10-11. Hver femte PB3 elev hadde bestemt seg for denne retningen i 10-klasse (Reegård og Rogstad, 2016, s29). Ifølge denne undersøkelsen er det mange som begynner på yrkesfag som ikke har et planlagt mål om yrkeskompetanse. Det betyr at de i statistikken over en 5-års periode ikke har fullført videregående utdanning. Påbygg vil fungere som en sikkerhetsventil for de som opplever at, av ulike årsaker, har valgt feil når de har valgt ulike yrkesfag. 65% av PB3 elevene bestemte seg for omvalg i løpet av VG1-2. etter en evaluering kom de frem til at yrkesfag ikke passet for dem (Reegård og Rogstad, 2016).

Det er en stor andel av yrkesfagelevne som ikke får lærekontrakt i det faget som ønsker og søker seg til. Iht opplæringslova har elevene rett på en 3-årig videregående opplæring. Det mest vanlige løpet for å oppnå yrkeskompetanse er 2+2, altså VG1- 2 og 2 år i lære. Dette er delvis finansiert av fagopplæringen og dels av lønn fra arbeidsgiver. Om lag 1 årslønn fordelt på 2 år. Ifølge opplæringsloven er det VG3 ett år, altså kan kandidaturene gå opp til ordinær fagprøve etter 12 mnd. opplæring i skole. Fagopplæringen sitter på et stort ansvar for de elevene som velger lære på 1-valg og ikke får det. I Telemark er det besluttet at alle avgiverskoler som har elever som ikke får dette tilbudet skal få dette tilbudet gjennom et tilbud om VG3 i skole. Slik skal det sikres at de som ønsker det, skal få muligheten. Uten dette tilbudet ville fort PB3 blitt siste utvei, for kanskje i utgangspunktet svake elever. Det er stor sannsynlighet for at disse elevene ville slutte. Retten til Vg4 påbygging var omtalt i Stortingsmelding 20 *På rett vei* fra 2012-2013. Alle som har fullført og bestått fag- og yrkesopplæring høsten 2014 eller senere har rett til ett års påbygging til generell studiekompetanse. Dette kan få innvirkning på valgene yrkesfagelevne gjør gjennom VG1 og VG2. Når mange allikevel planlegger yrkesfag som et ledd til generell studiekompetanse, er det nå sannsynlig at flere velger å fullføre yrkesfaget sitt slik at de har oppnådd kompetanse før de tar påbygging. Elevene som velger PB4 har med dette en fullført yrkesopplæring og er sannsynligvis ikke en del av statistikken over ikke fullført.

Grunnskolepoengene til de elevene som gikk ut av yrkesfag på aktuell skole viste at gjennomsnittlig karakterpoengsum for elever i utdanningsprogrammet restaurant og matfag var 30,2 poeng, og TIP, teknikk og industriell produksjon hadde 32 poeng. Dette er tall hentet fra Hjernen og Hjertet for skoleåret 11-12, som blir representativt for PB4 elever i 16-17.



Kurvene i grav 1 er hentet fra SSB og viser fullført og bestått etter grunnskolepoeng. Grafen viser ved om lag 31 poeng, som gjenspeiler RM og TIP, at det er sannsynlig at 30 % gjennomfører yrkesfag etter 5 år. Noen av disse elevene vi vi finne igjen på påbygg og de skal gjennomføre studiekompetanse. Grafen for dette er enda lavere.

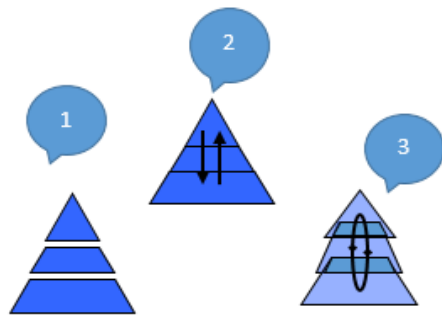
Graf 1, fullført og bestått/grunnskolepoeng

Hensikten med å synliggjøre dette er for å belyse kompleksiteten som kan finnes i en sammensetning i PB-klasser. For aktuell skole er det i en klasse en blanding av PB3 og 4elever. Dette gjøres for å fylle opp klasser for å gi flest mulig et tilbud innenfor de økonomiske rammer som dannes stykkprisfinansieringen etter KOSTRA²⁴.

Gjennomgående ledelse

Det er viktig at ledelsen i så stor grad som mulig håndterer løse koplinger innad i egen organisasjon. For å billedlig gjøre hvordan jeg tenker med løse, koplede og kommunikasjonsnivåer velger jeg vise pyramider (Roald, 2012). Gjennomgående ledelse kan sees på som gjennomgående ledelse. Det betyr at alle leddene i skolen er koplet sammen, ikke bare sporadisk eller ved tilfeldige fellessamlinger. Gjennomgående ledelse er ledelse i overlappende overganger der nivåene kjenner til hverandres oppgaver og oppdrag.

²⁴ KOSTRA= kommune og stat rapportering, standardisert rapporteringssystem



Figur 1

I pyramidene, figur 1, ser man tydelig bruddene mellom nivåene, her skjer det lite og det svekker handlingsrommene, som kan ha innvirkning på hvordan kontaktlærerne jobber mot elevene som igjen kan ha innvirkning på gjennomføringen. I pyramide 2 ser vi at det er en grad av kopling slik at flyten går oppover og nedover i organisasjonen. Dette er typisk for hierarki med tradisjonelle skiller. I pyramide 3 er nivåene overlappet, dette betyr at det er stor grad av

kommunikasjon mellom nivåene, gjennomgående ledelse.

En videregående skole er komplekst sammensatt av ulike faggrupper og nivåer. Den kan forstås som en asymmetrisk organisasjon der kompetansen ofte sitter i bunn av organisasjonen i form av lærere (Bolman & Deal, 2013). Lærerne i den videregående skole har ofte en bredere og annen type utdanning enn ledelsen. Det kan derfor være en utfordrerne virksomhet å holde koplet sammen, altså oppleves den ofte som en løst koplet organisasjon fordi nivåene bare sporadisk eller sjeldent er koplet sammen (Aas & Paulsen, 2017). Sentrale pålegg og juridiske rettigheter for elevene blir i større grad styrende og gjeldende for opplæringen (Aas & Paulsen, 2017). Dette medfører at det i stor grad er gjeldene for skoleledere å være påkoplet for å øke gjennomføringen. For mellomledere, som avdelingsledere, betyr det stor grad av samarbeid mellom lærere og kontaktlærere som står nærmest elevene.

Prestasjonsledelse

Administrative og utviklende formål er to viktige elementer som definerer prestasjonsledelse (Aas & Paulsen, 2017). Forskning viser at administrative elementer ikke har noen dokumentbare effekter på elevenes læringsutbytte (Aas & Paulsen, 2017), det viser det seg at administrativ ledelse prioriteres på bekostning av utviklende formål som kan bidra til effekter på læringsutbytte til elevene i klasserommet som har innvirkning på elevenes gjennomføring og andeler bestått. Medarbeidersamtaler basert på prestasjonsledelse gjennom fokus på mestringstro, kan ha positiv innvirkning på elevenes læring. 10-faktor medarbeidersamtaler har en faktor om mestringstro til eget arbeid. Det omhandler tillit til egen jobbkompetanse og mestringsmulighet. Mestringstro har stor betydning for den faktiske mestringen til medarbeiderne (Lai, 2013).

Det er derfor viktig å gi medarbeiderne opplevelse av suksess og stor grad av ytelse, altså mestringserfaring (Lai, 2013). Det vil være viktig å ha en slik arbeidsmåte slik at ikke medarbeiderne får vikarierende opplevelser fra lederen, det vil også svekke troverdigheten. Noen elementer som kan øke mestringstroen, er feedback med oppmuntrende og konstruktive tilbakemeldinger (Bandura, 1986). Dette er elementer som kan øke graden av mestringstro. Dette vil være forsterkende elementer i gjennomgående ledelse og samarbeid mellom avdelingsleder og kontaktlærer som påvirker elevenes gjennomføring.

Profesjonelle læringsfellesskap

En viktig strategi for å oppnå gode resultater av PLF er at ledelsen opptrer samlet og distribuert. Den integrerte ledelsen er rektors ledergruppe, avdelingsledere er en del av denne gruppen. Viktige elementer er å få frem taus og eksplisitt kunnskap. Taus kunnskap kjennetegnes ved at den ikke kan uttrykkes gjennom språk, men hvor erfaringen oftest er at snakk om taus kompetanse. Det er denne tause kunnskapen som er hensiktsmessig å dele i et kollegium. Det kan være mye taus og eksplisitt kunnskap mellom kontaktlærer og elev som det er hensiktsmessig kommer frem gjennom samarbeid og interaksjon mellom avdelingsleder og kontaktlærer. En leder kan stimulere til å få frem den tause kunnskapen ved å eksplisitt forklare, ved å være i situasjonen i den praktiske gjennomføringen, distribuert ledelse er et element for å skape relasjoner som kan dele taus kunnskap (Aas & Paulsen, 2017). Det er et konseptuelt skille mellom kunnskap og kompetanse (Aas & Paulsen, 2017). Kunnskap og kompetanse krever to ulike arenaer. Hva ledelse er sett i lys av ulike teorier og viktige personlige egenskaper er kunnskap som kan tilegnes gjennom ulike arenaer. Kompetanse er mer synonymt med erfaring. Den arenaen en leder har til deltakelse og praksis (Aas & Paulsen, 2017).

Det konkluderes med at ledelse i norske videregående skoler er distribuerte (Aas & Paulsen, 2017), og karakteriseres av samarbeid og teamarbeid. Dette er gode tegn, men det usikkert om dette gjenspeiler hensiktsmessig samarbeid mellom avdelingsleder og kontaktlærer med det målet å øke gjennomføringen til elevene. Ansvarliggjøring av avdelingslederne i team kan bidra til større grad av interaksjon i ledergruppen (Aas & Paulsen, 2017) som kan gjenspeile seg nedover i organisasjonen. En rektor må være aktivt deltakende i utviklingsarbeid av elevenes resultater. Med det menes påkople i alle ledd av virksomheten også i sterk interaksjon med avdelingslederne, dersom ikke dette er delegert til eksempelvis en studieleder, da blir det et ledd til å kople.

For at skolens effektivitet målt i elevenes læring og læringsutbytte og resultater, som igjen er viktige målbare ledd med tanke på gjennomføringen, er psykologisk trygghet et viktig element (Hjertø, 2015). Psykologisk trygghet bør være en gjeldende faktor i alle ledd og i alle grupper på tvers for å skape en utvikling i positiv retning slik at lærere og kontaktlærere har den nødvendige tryggheten til å ha hensiktsmessig samarbeid med kollegaer og ledere som igjen kan bli synlig ut i klasserommene. Man må ha stor grad av personlig fokus på mestring og tørre å gå ut av egen komfort sone for å utvikle seg. Gi hverandre takhøyde og trygghet slik at alle medarbeiderne kan levere og utvikle seg i en risikofri sone. Psykologiske kontrakter er hensiktsmessig å lage i et kollegium. Det kan defineres som gjensidig forpliktelser og løfter (Hjertø, 2015).

Generell del av læreplanen ble høsten -17 ferdig revidert og fornyet under navnet «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (lovdata.no). Under kapittel 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» (lovdata.no). Overordnet del er en del av fagfornyelsen som starter ved skolestart 2020. Overordnet del er allikevel aktuell for implementering nå da den er vedtatt innført. Denne endringen blir et ledd i implementering av profesjonelle læringsfellesskap og betydningen av den med tanke på gjennomføring.

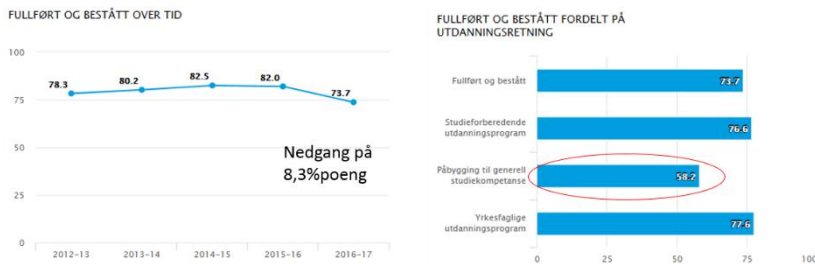
Dimensjon 4 i modellen til Robinson med fem lederdimensjoner støttet av tre lederferdigheter, lede lærerens læring og utvikling kombinert med lederferdighetene gir sannsynligvis høy kvalitet på undervisning og læring (Robinson, 2015). Lederferdighet: Løse komplekse problemer, ta imot bekymringer og gi tillitsrelasjoner (Robinson, 2015). Sett i sammenheng med 5 dimensjoner, «ledelse bør bestemmes etter den betydning den har for elevene, snarere enn for de voksne (Robinson, 2015). For å gi effekt på resultater i klasserommet er dette viktige dimensjoner. Dimensjon 4 er relevant i forhold til problemstillingen. Forskningen til Robinson viser at effektstørrelsen til å lede lærerens læring og utvikling, dimensjon 4, er 0,84, effektstørrelsene er definert slik: på 0,20 sees på som liten, 0,40 som moderat og 0,60 og over som stor (Robinson, 2015). Dette betyr at det har dokumentert effekt å lede lærerens læring og utvikling (Robinson, 2015). Evidens fra metaanalysene til Hattie viser at de instruerende lederskapsdimensjonene gir større effekt på elevenes resultater under deltakelse av profesjonell utvikling enn transformativ lederstil (Hattie, 2013). Dette tilsier at lederstilen til avdelingsleder og samarbeidet med kontaktlærer i et profesjonelt fellesskap kan være avgjørende for gjennomføringen til elevene i påbygging.

Design

Problemstillingen i denne artikkelen gir ikke automatisk et svar på hvilken metodisk forskningsdesign som er mest hensiktsmessig å bruke for å gi et valid svar, «Hvordan preger kontaktlærerens samarbeid med avdelingsleder elevenes gjennomføring i PB4? ». Artikkelen baserer seg på 2 metodevalg. Kvantitative data som analyseres sett i perspektiv gjennom logisk positivisme (Gilje & Grimen, 2013). Tallenes verdi som angir et virkelighetsbilde er sett fra et logisk positivistisk perspektiv, men gir ingen analytisk verdi av årsakene bak. Dette må videre statistisk analyseres. Den andre metoden baserer seg på hermeneutikk som metode for å tolke og søke etter helhetlig innsikt og sannhet i en tekst (Befring, 2016). Denne teksten er transkribering fra intervjuer. Designet vil da bestå av både en kvantitativ datainnsamling og en kvalitativ tilnærming som kombineres for å belyse problemstillingen, «mixed methods» (Befring, 2016).

Kvantitativ metode

Kvantitativt forskningsdesign handler om talldata innhentet i tråd med en problemstilling. Talldataene kan hentes på ulike måter. En problemformulering vil gjenspeile datainnsamlingsteknikken. Spørreskjemaer kan utarbeides for å belyse og gi en objektivistisk tilnærming mot problemstillingen. Kvantitative data kjennetegnes av struktur og lite fleksibilitet. Graden av fleksibilitet er ofte angitt av paradigme, altså de rammene som skal styre den vitenskapelige metoden. Metoden i denne vitenskapen befatter seg med målbarheter som tall og eventuelt andre fenomener som er målbare. En analyse blir foretatt etter en datainnsamling. Statistikken og analysen av disse dataene blir avgjørende for validiteten av resultatet, gir resultatet et gyldig bilde av resultatet. Observasjoner av virkeligheten er det de logiske empiristene la vekt på i sin vitenskap, logisk positivisme (Gilje & Grimen, 2013), men dette forteller ikke noe om årsaken til at virkeligheten er det den er. Utvalget ved en kvantitativ undersøkelse er essensiell for validiteten av resultatet. Hvem skal delta og hvor mange skal delta i undersøkelsen. For denne artikkelen sin del som er spisset ned til gjennomføringen av elevene i påbygging til generell studiekompetanse 4, er det det konkrete antall elever som er utvalget, når tallene fra gjeninnføring og bestått skal legges til grunn. Dette er et eksisterende tallmateriale som kan sees i sammenheng med ontologisk studie av det som faktisk eksisterer i utvalget. Uten dette tallfestede materialet vil gjennomføringsgraden bare være en påstand som hverken kan verifiseres eller falsifiseres (Gilje & Grimen, 2013).



Statistikken viser at skolen samlet hadde en gjennomføringsgrad på 73,7% skoleåret 2016-17, noe som er en nedgang på 8,3%poeng fra året før.

Tabell 1, fullført og bestått skoleåret 2016-17

Utvalget for besvarelsen fra påbyggsklassene var 110 elever, samlet på 3 og 4. ved filtrering for å se på gjennomføringen individuelt kommer det frem at gjennomføringen i påbygg 4 er 50,9%, noe som er lavere enn gjennomføringen samlet i påbygg. Utvalget i påbygg 4 var 53 elever. Målt mot fylkeskommunen som hadde en gjennomføring på 80,6%, er dette en vesentlig forskjell. Påstanden om at skolen har lav grad om gjennomføring av påbygg 4 er verifisert gjennom disse dataene. «En påstand er verifiserbar dersom vi kan gjøre rede for hvorledes det er mulig å etterprøve den» (Gilje & Grimen, s54, 2013). Denne påstanden kan etterprøves ved å analysere neste års gjennomføringsgrad. Skolen hadde i perioden totalt 624 elever i ulike utdanningsprogram. PB4 utgjorde bare 8,49% av det totale utvalget på skolen. Skoleåret 2016-17 var første året skolen hadde tilbudet til tross for at det ble vedtatt som et tilbud gjennom stortingsmelding 20, «på rett veg» fra 2012-13 (regjeringen.no). Med bakgrunn i dette foreligger det ikke noen tidligere data for denne skolen innenfor valgt utvalg.

Over tid kan dette overvåkes og analyseres for å eventuelt avdekke kausaliteter som fører til det resultatet som oppnås (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2011). Altså bruke en dataanalyse for å finne årsakssammenhenger som forklarer det statistiske bilde som oppstår (Johannessen, et.al, 2011). Andre interessante data er fordelinger på fullføringskoder blant utvalget, informantene, og de ulike årsakene til lav grad av gjennomføring. Med årsaker menes ikke korrelasjoner, som gir en direkte årsak/virkning, men fordeling på fullføringskoder. Bak fullføringskodene kan det ligge ulike variabler, tabell 2.

Fordeling av fullført og bestått, prosent

	Fullført og bestått (B)	Fullført og ikke bestått (I)	Mangler grunnlag (M)	Sluttet (S)
Total	50,9% (27)	28,3% (15)	7,5% (4)	13,2% (7)

Tabell 2, Fordeling på fullføringskoder (H&H).

Tabellen viser utvalget fordelt i 4 kategorier. Gjennomsnittlig karakterpoeng på de som har bestått er ikke representert her. Tallene er i liten grad verdifulle iht problemformuleringen, men de er av stor interesse for læringsutbyttet. De elevene som har fullført og ikke bestått er interessante. For å forstå mer av dette virkelighetsbildet vil det være hensiktsmessig å se på hvilke fag dette gjelder. Årsaken til 7,5% mangler grunnlag er interessant å se på fordi sannsynligvis handler om elever som har mer enn 10% udokumentert fravær, hva kan være årsaken til det? Den siste fordelingen er de 13,2% av elevene som har sluttet. Dette er en høy

	Total
Historie Vg3 påbygging til generell studiekompetanse (HIS1003)	3,7 (45)
Kroppsøving Vg3 (KRO1006)	4,2 (6)
Matematikk 2P-Y (MAT1005)	3,2 (44)
Naturfag, Vg3 påbygging til generell studiekompetanse (NAT1003)	3,5 (46)
Norsk hovedmål, Vg3 påbygging til generell studiekompetanse, skriftlig (NOR1231)	3,8 (45)
Norsk sidemål, Vg3 påbygging til generell studiekompetanse, skriftlig (NOR1232)	3,3 (37)
Norsk, Vg3 påbygging til generell studiekompetanse, muntlig (NOR1233)	3,6 (46)

prosentandel, men fører til 7 elever på grunn av lite utvalg. Hvorfor har disse elevene sluttet? Tabellen viser at det er gjennomsnittlig et moderat/middels karakternivå. Utvalget står i Tabell 3, gjennomsnittskarakterer blant PB4 elever (H&H).

Tabell 3. Snittkarakter PB4. Hjernen & Hjertet

Kroppsøving er ikke et obligatorisk fag, men noen av elevene har manglet denne karakteren fra tidligere. Data fra hjernen og hjertet viser også at informantene har hatt en oppgang på 0,7 karakterpoeng sammenliknet med grunnskolen.

Lav gjennomføringsgrad i påbyggsklassene kan være virkningen av en årsak. Hva er det som er årsaken til den lave gjennomføringen? For å tilnærme seg denne problematikken vil det være naturlig å se på hva og hvordan elevene svarer på elevundersøkelsen. Svarene på elevundersøkelsen blir presentert som tallmaterialer gjennom H&H. Materialet som kommer fra elevundersøkelsen vil i dette perspektiv være en sekundærdata, foreliggende data (Ringdal, 2014). Det vil i dette tilfellet være hensiktsmessig å lete etter dataresultater fra elevundersøkelsen som kan gi noen svar på hvorfor resultatet er som det er. Fremstillingen av den kvantitative metoden for å gi et forskningsbasert resultat i tråd med problemstillingen har et svakt grunnlag med tanke på et lavt antall informanter. Resultatene vil ikke bli generaliserbare til skolen for øvrig eller mot fylket som helhet. Dette grunnlaget gir meg målinger som jeg kan bruke som indikatorer for videre kvalitative forskning.

«Mixed methods»

Med bakgrunn i den kvantitative konklusjonen blir den kvantitative statistikken en sekundærdata for videre forskning. For å komme videre i forskningsspørsmålet må jeg gjennomføre en kvalitativ undersøkelse med den statistiske sekundærdataen som grunnlag. Forskningen vil derfor videre basere seg på to metoder, kvalitativ og kvantitativ metode. En slik kombinasjon av metoder kalles for «mixed methods» (Befring, 2016). Dette blir forskningsdesignet til denne artikkelen. Den kvantitative metoden blir en pilot for å forske videre etter kvalitativ metodikk. Hensikten med en slik blandet metode er å gi forskeren mer pålitelig forståelse av fenomenet (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode er innenfor samfunnsforskningen to vesentlige tenkemåter eller paradigmer (Tjora, 2017). Forskjellige problemstillinger og forskningsspørsmål peker i retning av ulike metodologiske tilnærminger. Mange forskere er derfor enige om at begge forskningsmetodene er nødvendig med tanke på bredden og sammensetningen av forskningen (Tjora, 2017).

Kvalitativ metode

Kvalitativ forskningsmetode kan i stor grad plasseres innenfor det konstruktivistiske paradigme. Et felles paradigme styrer forskning og gir forskersamfunnet en grunnleggende enighet (Gilje & Grimen, 2013). Konstruerte sammenhenger kan sees i sammenheng med subjektivistiske tilnærminger. Dette medfører en viss nærhet mellom forsker og informant, dette kan styre retningen av forskningen subjektivt. Konstruksjonsteknikker kan være at forskeren i sin metode gjør noen utsagn eller lager noen ufullstendige setninger som en informant skal fullføre (Johannessen, et.al, 2011). Dette er en subjektiv tilnærming som gir i for stor grad nærhet til informantene. Kvantitative studier forholder seg gjerne til et fortolkende paradigme med fokus på informantenes meningsdanning og opplevelse (Tjora, 2017). Kjennetegn på kvalitativ forskning kan være erfaringer og opplevelser fra ulike kontekster, nåtidsorientert empiriske undersøkelser (Befring, 2016). For å samle inn datagrunnlag til denne forskningsmetoden er det vanlig å bruke informanter i form av personlige intervjuer, observasjoner, bøker, lyd eller videoopptak (Befring, 2016). Til denne artikkelen er det valgt å gjennomføre individuelle intervjuer som datagrunnlag for en kvalitativ metode, dybdeintervjuer. Forståelsen og kodingen av den transkriberte teksten er vesentlig for videre forskning.

Informantene

Forskningsspørsmålet er om det finnes noen sammenheng med elevenes gjennomføring og samarbeidet mellom kontaktlærer og avdelingsleder. I dette perspektivet er det tre aktører. Elevene, mellomlederen og kontaktlæreren. Fra et organisasjonsperspektiv sett i lys hierarkistisk tenking er kontaktlæreren nærmeste link til elevgruppen. Kontaktlærer er en funksjon som skal fungere som kommunikasjonskanalen til ledelse, lærerteam og elevtjeneste bestående av sosialrådgivere, rådgivere PPT og helsesøstre. Altså en kompleks oppgave. Avdelingslederen har i utgangspunktet ikke den daglige relasjonen med elevene, men er påkopledd ved ulike anledninger og ved ulike intervall. I denne sammenhengen ville alle tre aktørene være interessante intervjuobjekter. For å ivareta problemstillingen på en hensiktsmessig måte velger jeg kontaktlærerne til elevene i påbygging til generell studiekompetanse 4. som nevnt tidligere er utvalget av elever 110. Disse elevene er delt inn i 2 grupper. Basisgruppene blir delt i to deler med hver sin kontaktlærer. Dette medfører at det er 4 kontaktlærere til disse elevene. Kontaktlærerne vi ha en særstilling til å komme i dybden av problemstillingen. Kontaktlærerne har ikke tilhørighet til samme avdeling, det betyr at det er 3 informanter som har samme avdelingsleder og en som tilhører en annen avdeling på samme skole. Avdelingslederne tilhører samme ledergruppe, men det vil bety at for den kontaktlæreren må tidvis forholde seg til 2 avdelingsledere, intervjuet kan bli preget av det, fordi det kan komme ulikheter i analyseringen som ikke blir generaliserbar til utvalget. Informantene har stor grad av variasjon på alder og erfaring.

Intervjueren

Informantene og forskeren er i dette tilfellet tilsatte på sammen skole. Det vil i noen tilfeller bli en ugunstig situasjon dersom forskeren ligger i samme, symmetriske, linje som informantene. En annen hindring på åpen kommunikasjon vil være dersom intervjueren er i en ledende stilling over informantene. Dette vil kunne være en hindring for at informanten er ærlig og utfyllende i intervjuet. I dette tilfellet er forskeren administrativ leder på skolen. Dette er en stilling som ligger under rektor, men ikke i linjen til lærerne. Dette gir en asymmetri til kontaktlærerne og vil øke relabiliteten til undersøkelsen. Det er ingen myndighetslinjer til informanter. Det er med bakgrunn i dette lite sannsynlig at informantene holder tilbake informasjon under intervjuene.

Etiske betraktninger

Som nevnt i avsnittet med intervjuguide skal det tas hensyn til informantenes identitet og retten til å bryte et intervju. Hensikten med forskningsetiske retningslinjer er å gi forskerne forskningsetiske normer (NESH)²⁵. Normene skal bidra til skjønn og refleksjon, og forbygge vitenskapelig uredelighet (NESH). Etikk kan karakteriseres som moralens teori ved å klargjøre det som er rett og det som er feil. Hvordan vi skal fremtre i ulike situasjoner inngår også i etiske betraktninger (Befring, 2016). Forskning må drives på en etisk forsvarlig måte, forskningsetikk (Gilje & Grimen, 2013). Forskningen i denne artikkelen må ikke være av en slik karakter som setter informantenes identitet i fare at allmennheten kan spore det. Dette kan medføre noen dilemmaer. Utvalget er svært lite innenfor et definert område. Dette kan medføre at i et lite miljø med få informanter vil det være en fare gjenkjennbarhet til hva de ulike informantene svarer. Det blir derfor svært viktig å ikke publisere eller på noen annen måte gjøre transkriberingen kjent. Nærhet til informantene i kvalitativ forskning er et kjennetegn. Dette kan ofte utvikle seg til et tillitsforhold mellom forsker og informant (Tjora, 2017). Under gjennomføringen av intervjuene blir det viktig å holde fokus på, eksplisitt tenke igjennom etikken mellom forsker og informant med tanke på den usymmetriske relasjonen (Tjora, 2017).

Intervjuguide

Intervjuguiden er et forhåndsbestemt system for å gjennomføre intervjuene. I et semistrukturert intervju har forskeren på forhånd laget et overordnet utgangspunkt (Johannessen, et.al. 2011). Den ene ytterligheten er helt strukturerte intervjuer der informantene svarer i henhold til et utarbeidet skjema til ustrukturerte intervjuer som er uformelt med åpne spørsmål som er tilpasset situasjonen (Johannessen, et.al. 2011). I denne artikkelen blir det brukt semistrukturert metode, der det på forhånd er laget en guide som beskriver innhold og retningslinjer. Utformingen av intervjuguiden består av flere elementer som er hensiktsmessig å ha med: Introduksjonsspørsmål der tematikken blir introdusert.

²⁵ [NESH, Nasjonale Forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora](#)

Overgangsspørsmål blir den logiske koplingen til nøkkelspørsmålene som er hoveddelen av intervjuet. Det er viktig å skape en relasjon til informanten slik at prosjektet blir legitimert (Johannessen, et.al. 2011).

Det transkribert materialet kodes etter kriterier for å finne sammenhenger, mangel på sammenhenger og elementer som kan gi forklaringer på den kvantitative undersøkelsen. Kodingen er basert på det latente innholdet (Befring, 2016). Kodingen må sees i sammenheng med den hermeneutiske sirkel som peker på det koplingene mellom det som skal fortolkes og forstås og den konteksten det fortolkes i (Gilje og Grimen, 2013). Intervjuguide, vedlegg 2.

Resultater av intervjuene

Det er valgt å spørre informantene de samme spørsmålene i lik rekkefølge. Det viste seg underveis at informantene i ulik grad holdt tråden, men det ble korrigert underveis. Noen ganger ble det også tatt opp ting som ikke direkte har med undersøkelsen å gjøre, men som allikevel kom som naturlig følge. Dette kan være informasjon som lett kan spores tilbake og derfor ikke tatt med i transkriberingen. Intervjuene hadde en lengde på 31-37 minutter. Som intervjuguiden viser begynte alle intervjuene med:

Statistikk

«Påbygging til generell studiekompetanse har vist seg, for aktuell skole sin del, å ha lav grad av gjennomføring. 50,9%. Hvilke tanker gjør du deg om dette?»

Informantene var klar over at det var noe lav grad av gjennomføring, men det var kun en som omtalte dette som urovekkende. Det var ulik oppfatning av dette. Det første som kommer frem er forklaringer på lav gjennomføring. Umotiverte elever, de hadde ikke noe annet å gjøre, det var det tilbudet de fikk, ikke faglig sterk, dårlig økonomi, mangel på interesse. Mange av disse svarene bærer preg av synsing og forklaringer som retter seg mot elevens parametere, parametere som læreren ikke nødvendigvis anser som noe som kan endres på skolen. Det var en samlet oppfatning at dette er urovekkende lavt. Kontaktlærerne kan også opplyse om at mange av elevene som sluttet gjorde til fordel for jobb. Flesteparten PB4 elevene har gjennomført en lærlingperiode på 2 år og har tjent gjennomsnittlig en fagarbeiderlønn over denne perioden. Noen av dem har blitt tilbudt jobb som de har takket ja til. Noen yrkesgrupper som for eksempel apotektekniker gjennomfører et 3 års løp på skolen og avslutter med en fagprøve på skolen.

Disse elevene har ikke hatt den samme inntekten som de andre og har sannsynligvis andre vaner. Det kom to konkrete svar som omhandler elevforutsetninger. Det var beviste svar som vitner om kunnskap om elevenes forutsetninger fra tidligere og betydningen av dem. Noe av frafallet ble med stor sannsynlighet rettet mot dette i informantens konklusjon. Målt mot yrkesfag er fagene i påbygging til generell studiekompetanse tunge og til dels vanskelige for mange. Noen av elevene har også fortalt kontaktlærerne under elevsamtaler at de prioriterer deltidsjobber foran skolearbeid. For noen er dette nødvendig for å kunne bo på hybel og ha til livets opphold.

«Hjernen & hjertet leverer elevdata. Er du kjent med det, og i tilfelle i hvilken grad brukes denne statistikken på avdelingen?»

Implisitt i svarene ligger det en generell skepsis til elevundersøkelsen blant informantene. Dette er også generaliserbart til mange lærere. «Mange lærere opplever manglende relevans som en av de største utfordringene i bruk av data» (Nordhal, 2015, s19). Informantene har en oppfatning av at elevene ikke legger ned noe tid i besvarelsen. ¾ av informantene hadde ikke hørt navnet Hjernen & Hjertet som er leverandøren av statistisk data om våre elever. Det blir sporadisk vist statistikk på avdelingsmøter som viser status på nåsituasjonen. Resultatet av transkriberingen viser at det er generelt liten grad av statistiske analyser i avdelingsmøtene. Elevundersøkelsen blir presentert, delt opp i klasser og gitt til kontaktlærerne som skal ta dette med elevene.

«Statistikken viser at elever trives godt, er svært fornøyd med lærer og har god motivasjon, men de gjennomfører i liten grad. Hva tenker du om det?»

Det var delte oppfatninger om dette, men det som kom tydelig frem av intervjuene var den store graden av trivsel har gjort til at det ikke har sluttet flere elever. Trivsel og motivasjon har vært tematikk gjennom hele skoleåret. Trivselen i klassene har medført at noen elever i faresonen for å stryke har klart å bestå fagene. Også i dette spørsmålet blir det stilt skepsis til validiteten i elevundersøkelsen.

Blir dette drøftet på avdelingsmøter?

Det som er gjennomgående fra informantene er at dette ikke blir drøftet, men fremlagt. De bruker maksimalt en time på å gjennomgå resultater fra 12 klasser. En PB-klasse synes synd på oss fordi scoren var dårlig på noen områder.

Resultatene blir presentert, kontaktlærerne tar dette med til elevene. De går igjennom resultatene og ser om elevene kjenner seg igjen i resultatet.

Arena for samarbeid

«Hva er tematikken på avdelingsmøter?»

Gjennomgående er essensen at det er mye som ikke blir relevant når avdelingen er stor med mange klasser. Mye av det som kommer på avdelingsmøtene kunne vært formidlet elektronisk og heller lagt til rette for drøftinger og refleksjoner sammen. Møtene bærer av og til preg av formidling av saker fra rektor. Etter litt dybdespørsmål til dette punktet kommer det frem at det er godt kjent hva avdelingslederne gjør, men hva rektors ledergruppe gjør er lite kjent. Mange mistenker at det ikke gjøres stort, selv om informantene legger til at de vet at det ikke er slik.

«Er det noen form for uformelle møteplasser? Dersom det er det, i hvilken grad er det en til en interaksjon med avdelingslederen?»

Alle informantene kan vise til flere uformelle møteplasser. Lærerne kommer også dit elevene er. De forklarer dette slik at de møter elevene der de ser de for å snakke med de. I slike uformelle settinger blir elevene åpne på en annen måte, de forteller ting de vanligvis ikke snakker om. Dette er med på å styrke relasjonene. Mye av dette deles ikke med avdelingsleder med kommentaren at det lærerens forhold til eleven. Det er en oppfatning av at det er på arbeidsrommet de gode ideene og løsningen på de viktige sakene kommer. Avdelingsleder er innom av og til, men det er tilfeldig om dette kommer frem til leder. Det er lettere å komme på ideer på arbeidsrommet enn å bli satt til å klemme ut noe mellom kl. 15-16.

Informantene har et syn på at ledelsen, rektors ledergruppe, ikke er involvert nok mot elevene. De tror ikke det lærerne gjør blir synlig nok. I uformelle møteplasser er det læring og motivasjon som er tema. Uformelle møteplasser blir reflektert til situasjoner med elever og kollegaer.

«Har du noen grad av opplevelse av videreformidling fra ledermøter til avdelingsmøter?»

Fra informantene sin side vises det ikke til at det noen konkret tråd mellom hva som skjer på ledermøter til arenaen for avdelingsmøter. De vet svært lite om informasjonsflyten, men påpeker at den må jo komme et steds fra.

Informantene har en følelse av det det foregår saker på ledermøter de ikke får greie på, som de skulle hatt. Da hadde de fått et annet syn på organisasjonen. De viser en gjennomgående tilfredshet med avdelingsleder, men en misnøye til rektors ledergruppe. Samlet sett sier informantene at det er dårlig kommunikasjon, generelt stor avstand og for få treffpunkter til de ansatte. Opplevelsen til informantene strekker seg ikke bare mot rektors ledergruppe, men også til elevtjenesten. De opplever at det blir gjort beslutninger som angår kontaktelever som er av avgjørende karakter for gjennomføringen til eleven uten at kontaktlærer hverken blir involvert eller orientert. Et annet element som kommer frem av resultatene etter transkribering er at jeg opplever en generell negativitet til ledelsen, med unntak av de gangene lærerne selv kan ta noen av oppgavene. Dette vitner om en grad av uformell ledelse.

«På hvilken måte blir temaer fra avdelingsmøter fulgt opp?»

Det oppleves at mange temaer fra avdelingsmøter blir tatt på høyere nivåer uten at det nødvendigvis kommer noe tilbake, eller at vi blir involvert. En av informantene forteller at det jobbes i grupper med aktuelle temaer. Det kommer ikke noe konsist svar fra dette spørsmålet annet enn flere historier som avdekker ulike løse koplinger i nivåene.

Elevforutsetninger

«Hva vet du om elevforutsetninger til egne elever?»

¼ av informantene har noen tydelige tanker og god informasjon om elevforutsetninger i form av karakterpoeng og kunne si mye om hva som blir gjort for å hjelpe elevene med det de trenger. Resten av informantene spør om karakter under elevsamtalen. En av informantene forteller at de ikke vet noe. Det påpekes under intervjuene at mange sliter faglig, det oppleves ikke lett med for eksempel 10 timer norsk hver uke i ett skoleår. Flesteparten av PB3 elevene kommer fra tradisjonelle yrkesfag der inntakspoeng har generelt vært lave. Dette får en påvirkning til gjennomføring av PB4.

«Hvilken påvirkning tror du elevforutsetningene har på elevenes gjennomføring?»

Det er en generell forståelse av at forutsetningene har stor påvirkning på gjennomføringsgraden, men det er ikke noen tydelige svar som tyder på at alle informantene har en felles forståelse av at dette bare har med karakterer å gjøre, men også modning.

De elevene som tidligere har gått yrkesfag VG1 – 3 har gjennomgått en utdanning på 3-4 år, avhengig av hvilket fag de har gått. I denne perioden har noen av elevene brutt noen mønstre, opplevd mestring gjennom en fagutdanning og har nye forutsetninger for å gjennomføre PB4. det blir også kommentert at de som kommer inn med lave karakterer ofte kommer ut med dårlige karakterer.

Funn

Årsaken til den lave graden av gjennomføring ble forklart med umotiverte elever, elevene har ikke noe annet å gjøre i påvente av jobb. Det er vanskelig å gjennomføre for mange. Det kom opp ulike årsaksforklaringer i ulike varianter som betød det samme fra informantene. En av informantene dro inn grunnskolepoeng som forklaringer. Det er forklaringer som støtter teorien tidligere i artikkelen der det bekreftes at det er lite sannsynlig å gjennomføre VGO med eksempelvis 30 poeng fra grunnskolen. Hvis gjennomsnittet legges til grunn er gjennomføringen bra, men allikevel for stor. Ifølge Reegård & Røgstad bruker noen elever PB som en sikkerhetsventil dersom det ikke skulle dukke opp noe annet. Dette understøtter opplevelsen til informantene når de sier at mange av de som avbryter har fått tilbud om jobb.

I den kvalitative undersøkelsen ble det intervjuet 4 kontaktlærere, det er et lite utvalg, men det er et utvalg på 100% i forhold til problemstillingen med antall kontaktlærere til PB4. For å øke reliabiliteten, og gjøre undersøkelsen generaliserbar måtte det blitt gjort intervjuer med kontaktlærere fra andre skoler og fra andre utdanningsprogram i tillegg.

Det som var gjennomgående blant informantene var en generell skepsis til statistikken slik den ble fremlagt, ikke forklart eller vitenskapelig presentert slik at lærerne kan føle seg trygge på at den informasjonen har stor grad av validitet og reliabilitet slik at de kan generalisere funn og forskningsfakta inn i egen undervisning. Det er viktig at skoleleder validerer informasjonen slik at den blir anerkjent som forskning.

Uten validering vil ikke statistikk bli anerkjent slik at den vil ha positiv effekt på lærerens samarbeid slik at det kan medvirke til økte resultater i form av gjennomføring. Informantene uttrykker manglende relevans som en utfordring i bruk av statistikk.

Informantene er godt kjent med elevundersøkelsen og spørsmålene den inneholder, men ikke hva den heter eller hvem som er leverandør av statistikken. Det vises også til noe mangel på dybde i avdelingene. Informasjonen blir splittet, levert med beskjed om å ta det klassevis.

Tiden er et viktig perspektiv her. Et avdelingsmøte har en varighet på mellom 45-90 minutter. Det er veldig begrenset hva det blir tid til. Tiden strekker ikke til for å gå i dybden på 12 klasser. Det ville vært hensiktsmessig å ha en generell gjennomgang med statistiske verktøy. Lederen kan gi lærere som skal bruke dette i team eller inn i klassene. Informantene opplever også liten grad av drøfting på møter, her er også tidsfaktoren viktig.

Den gjennomgående ledelsen er også et funn som kan koples til dette. Informantene var entydige om at de vet godt hva avdelingsleder gjør, hvor leder er og har stor tillit. Det som mangler er kunnskap, forståelse og informasjon om hva som foregår i rektors ledergruppe. Rektor er for lite synlig i skolebilde der lærere og elever er. Som et resultat av dette skapes det skepsis og lav grad av tillit til rektors ledergruppe. Informantene vet svært lite om hva som foregår og hva tematikken på ledermøtene er. Det er ikke slik at de skal vite alt, men de anser det som viktig at de vet nok til at å skape tillitt. De føler at det foregår ting de skulle vite om. Dette vitner om en løst koplet organisasjon. Elevtjenesten ble også tematikk der to av informantene kan fortelle episoder der rådgiver direkte har gjort endringer i elevers status som har innvirkning på gjennomføringen uten at kontaktlærer har vært informert. Ledelse har blitt informert, men der det skjer, i klasserommet, har ikke endringene nådd frem.

Tematikken på avdelingsmøter preges i stor grad av informasjonsflyt og informasjon fra rektor. Mange av sakene mener informantene kunne vært delt på epost. På denne måten kunne møtene blitt mer effektive og saker kunne vært mer forberedt. Med dette mente de ikke at avdelingsleder var dårlig forberedt, men innholdet kunne blitt mindre i omfang slik at alle kunne forberede seg slik at det kunne bli større grad av drøfting der det trengs. Informantene har en opplevelse av at enkelte temaer blir tatt videre til høyere nivåer på skolen uten at det kommer noe tilbake, mangel på slutta krets. Under dette punktet kan det tyde på at informantene ikke har stor nok grad av psykologisk trygghet til å åpne seg i intervjuet, dette gir en opplevelse av at det ligger noe mer bak dette. Informantene var entydig om at det eksistere uformelle møteplasser overalt, uten at avdelingsleder var en del, eller ble en del av dette. Dersom avdelingsleder ble en del av dette var det en tilfeldighet. Det påpekes at viktige beslutninger forgikk i uformelle omgivelser på blant annet arbeidsrommene. Dette er også bekreftende om løse koplinger som gir mangel på gjennomgående ledelse som kan ha innvirkning på elevenes gjennomføring. Kontaktlærerne sier de av og til oppsøker der elevene er på skolen, for uformell prat. Det er veldig bra, men det viser seg at det er mangel på arenaer som profesjonelle læringsfelleskap der dette deles og kan komme andre til nytte.

Konklusjon

Funnene gir ikke noe konkret svar på i hvilken grad det er sammenheng mellom PB4 elevene sin gjennomføringsgrad og samarbeidet mellom avdelingsleder og kontaktlærer. Men mye tyder på at det er et mønster og sammenheng i læringsutbytte, gjennomføring og samarbeidet mellom avdelingsleder og kontaktlærer.

Funnene etter den kvalitative metoden var til dels entydige med unntak av en informant som i stor grad var reflektert over betydningen av grunnskolepoeng målt mot sannsynligheten for gjennomføring. Kontaktlæreren har god relasjon til avdelingsleder, men viser til en organisatorisk avstand til rektors ledergruppe. Statistikken skolen bruker er i for liten grad argumentert og forklart. Dette gir en skepsis til datagrunnlaget og gjør det vanskelig for skolens ledelse å bruke i profesjonsutvikling. Det er viktig at ledelsen kan gi plausible og riktige forklaringer på hvordan dette er bygd opp og hvordan vi kan gjøre enkle analyser. Det vi gi en styrke og grunnlag for læreren og bruke dette aktivt i undervisning.

Årsaksforklaringer til lav grad av gjennomføringer viser mangel på PLF, trygge omgivelser, og det som oppleves av engasjerende ledelse, varierende inntrykk av psykologisk trygghet. Lederteam kan utgjøre en viktig arena for profesjonalisering av ledelse. Mangel på tillit og distribuert ledelse kan ha innvirkning på at det foregår så mange uformelle møter det vises til. Av uformelle møter kan det også dannes uformelle ledere som kan true legitimiteten til avdelingsleder og rektor ledergruppe.

Dette forklarer ikke den store forskjellen det er på aktuell skole og gjennomsnittet av gjennomføring til PB4 elever og fylket forøvrig.

Undersøkelsen viser at det er litt å gå på i forhold til profesjonsutvikling og profesjonelle læringsfellesskap som gir effekt ifølge empiri fra forskning. Det er helt greit at lærere opplever at de løser problemer på lærerrommet, men det må ut i organisasjonen, deles gjennom profesjonelle fellesskap på tvers av ledernivåene.

Forskning viser at instruerende lederskapsdimensjonene gir effekt på elevenes resultater under deltakelse av profesjonell utvikling. Undersøkelsen viser at samarbeidet med avdelingsleder er bra, men at møtetidene kan omdisponeres til profesjonelle fellesskap der man i større grad kan gå i dybden på trinn eller klasser som kan gi effekt på gjennomføring. Skepsisen til rektors ledergruppe gjenspeiler en til dels løst koplet skole der det trengs jobbing med å tette nivåovergangene slik at lærere kan oppleve en større grad av nærhet og deltakelse. Opprettelse av PLF-team vil være hensiktsmessig slik at større grad av uformelle møter blir organisert og spredning av gode metoder og pedagogiske opplegg kan deles og videreutvikles slik at det kommer elevene til gode i klasserommene og gjennom økt gjennomføring.

Samlet viser denne artikkelen om samarbeidets betydning til gjennomføring at det er grader av samarbeid mellom avdelingsleder og kontaktlærer, men at det med fordel kan styrkes. Mønsteret i intervjuene tyder på at det godt samarbeid med kontaktlærere og avdelingsledere, men det svikter litt i øvrig ledergruppe. Avdelingene kan også med fordel gjøre grep som beskrevet tidligere for å øke graden målrettet samarbeid som kommer til gode i klasserommet i form av gjennomføring.

Referanser

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Befring, E. (2016) *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Andre opplag. Latvia: Livonia Print SIA
- Bolmann, L. G. Deal T. E (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion & Keith Morrison (2018). *Research Methods in Education*. Eight ed. London: Routledge Taylor
- Gilje, N og Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Femtende opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Latvia: Livonia Print
- Hjertø, K. B (2015). *TEAM*. Bergen: Fagbokforlaget
- Johannessen, A. Christoffersen, L. og Tufte, P.A. (2011). *Forskningsmetode for økonomiske og administrative fag*. Tredje opplag. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*, (3.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Reegård K. og Rogstad J. (2016). *De frafalne*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring - Når skole og skoleeigr utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Robinson, V (2015). 3.opplag: *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold*. Tredje utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Tredje utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aas, M. & Paulsen, J.M. (Red.), (2017). *Ledelse I fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Andre kilder

Forskningsetiske retningslinjer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Overordnet del. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Stortingsmelding 20. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/sec1>

Artikkel 2. Avdelingsleder og vurdering for læring

Ingress

Hensikten med denne artikkelen er å undersøke hvilken innvirkning en avdelingsleder i en videregående skole har på vurdering for læring. I hvilken grad elevene opplever vurdering for læring er henettet fra elevundersøkelsen for aktuell skole. Statistiske analyser fra elevundersøkelsen viser signifikante store standardavvik på disse spørsmålene. Tallene fra elevundersøkelsen er hentet fra skoleåret 2018-19, svarprosenten var 89,1%. Statistiske analyser viser at det er store forskjeller mellom avdelinger på samme skole. Mellom programfaget restaurant og matfag, og medier og kommunikasjon er det $d=0,68$ std. Dette viser store effektforskjeller mellom avdelingene. Med bakgrunn i disse sekundærdataene blir det gjort en kvalitativ undersøkelse i form av intervjuer med avdelingslederne. Informantene er ikke overrasket over å se forskjeller i vurdering for læring mellom yrkesfag og studieforbereidende program. Metaanalyser gjort av Hattie (2009) viser at effektstørrelsen i avdelingslederens sin involvering i vurderingsarbeidet gir en $d=0,90$. Dette er en signifikant stor effekt. Intervjuene med avdelingslederne bærer preg av at det er for lite tid og for lav grad av struktur i hverdagen. Dette påvirker deres mulighet for å være mer deltakende i vurdering for læring. Et annet funn som ble gjort gjennom intervjuene var forskjellen på hva vurdering for læring er. Lærere og elever har ulik oppfatning av hva det er. Artikkelens forskningsmetoder og empiri viser at avdelingsleder har stort potensiale til å påvirke vurdering for læring, som kan gjøre seg gjeldende for elevenes læringsutbytte og gjennomføring.

Innledning

Vurdering for læring har vært et nasjonalt satsingsområde gjennom flere år. Tematikken har vært gjennomgående for lærerne på de ulike skoleslagene. Perioden 2014-17 var en videreføring av satsingen fra utdanningsdirektoratet. Satsingen involverer skoleeiere, skoleledere, elever og lærere med målsetningen om at det skal skje økt kompetanse og økt forståelse for vurdering som redskap for læring. Hensikten er at metodikken blir videreført etter den nasjonale satsingen er over. Vurdering for læring handler om at elevenes kompetanse og utvikling skal gi retningslinjer for gjennomføringen av elevenes opplæringstilbud. Dette gjøres da i form av summativ og formativ vurdering. Eller det som også kalles sluttvurdering og fremovermelding.

I et slikt arbeid forutsettes det at lærerne systematisk innhenter, analyserer og bruker vurderingene til elevene for å kartlegge hvor de er i prosessen, eller læringen, hvor de skal og hvordan de på en hensiktsmessig måte kan nå målene sine. Elevens ønsket grad av måloppnåelse.

I stortingsmelding 20 (2012-2013), på rett veg, beskrives det at prinsippene for god undervisning bygger å nasjonal og internasjonal forskning om vurdering for læring. Det fremheves at elever lærer best når de forstår hva de skal lære og hvilke forventninger som stilles elevene. Tilbakemeldinger som forteller elevene noe om kvaliteten på arbeidet, at de i vurderingen får råd hvordan de kan forbedre seg og er involvert i egen utvikling og læring. I den samme stortingsmeldingen vises det til at systematisk arbeid med elev og læringsvurdering utvikler forståelse for læreplanene og kompetansemålene. Utvikling av felles vurderingskultur, slik at vurderingen ikke lenger blir lærerens individuelle ansvar.

Lærere og skoleledere har stor betydning for elevenes resultater og miljø. Kravene og forventningene til skolelederne har som følge av ambisjonen om å utvikle skolen til en lærende organisasjon økt (Meld. St. 20)²⁶. Kapittel 9 i opplæringsloven sier noe om skolens ledelse. §9-1 første ledd, hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse. Dette betyr at skolelederne har et stort ansvar, dette ansvaret inkluderer også å legge til rette for vurdering for læring. Grunnlagsdokumentet fra Utdanningsdirektoratet om videreføring av vurdering for læring sier at satsingen skal være praksisnær. For skolen sin del betyr det at prinsippene for underveisvurdering skal gjøres til en integrert del av skolens praksis. På hvilken måte tilrettelegger avdelingslederne dette arbeidet på en hensiktsmessig måte for lærerne?

Begrunnelse av valg og problemformulering

Elevundersøkelsen for aktuell videregående skole viser at det er store standardavvik på spørsmålene om vurdering for læring fra elevundersøkelsen. Sammenliknet med nasjonale resultater har skolen gjennom flere år vist til lavere resultater enn nasjonalt, målt i standardavvik og gjennomsnittlig resultatscore på spørsmålene. Resultatene fra de de fem siste årene viser heller ingen fremgang i utviklingen.

²⁶ Stortingsmelding 20, 2012-2013, på rett veg

En videregående skole består av flere ledernivåer. Ledernivået som er nærmest opplæringen er avdelingslederne. Hva kan de fortelle om årsaker til dette og hvilke opprettholdende faktorer gjør seg gjeldende i dette tilfellet da gjennom flere år ikke gir noe resultat i elevundersøkelsen? Det vil være en skoleleders ansvar og oppgave å tilrettelegge for vurdering for læring gjennom ulike metoder. Praksisnær utdanningsforskning blir sentral tenking for en skoleleder i denne tematikken.

Problemstillingen: *«har avdelingsleder innvirkning på vurdering for læring?»*

Teoretisk rammeverk, mellomlederen i skolen

Ledelsesstrukturen i videregående skole er delt opp i nivåer, strategisk ledergruppe, mellomledere og den operative kjernen. Den strategiske ledergruppen består av rektor, administrerende leder og studieleder, i dette tilfellet. Utover dette består skolens ledergruppe av de respektive avdelingslederne for de ulike programområdene. Dette er typiske trekk for en ledergruppe i det offentlige (Klausen, 2014). Terminologien «mellomleder» har i organisasjonslitteratur lang historikk (Paulsen, 2019). Ved en videregående skole vil det som oftest være en strategisk ledergruppe bestående av rektor, assisterende rektor og en stabs ledelse som toppledelse (Paulsen, 2019). Det operative nivået er den delen av virksomheten som til daglig er kjernevirksomheten gjort av de respektive nivåene. Nivåskillet i ledelsesstrukturen fylles med en mellomleder som har personalansvar for egen avdeling og en formell myndighet delegert fra rektor (Paulsen, 2019). Skolens mellomleder i denne konteksten er avdelingslederen. Strategisk ledelse dreiser seg i stor grad om å nå frem til prioriteringer som er forpliktende for virksomheten (Klausen, 2014). I en videregående skole er det ulike forpliktende prioriteringer som må gjøres. Foruten lovteksten, som kommer senere i artikkelen, er det forpliktelser til skoleeier. I dette tilfellet er det fylkespolitikkerne i hovedutvalget for kompetanse som er rettmessig skoleeier. Myndighet og oppgaver er delegert videre til fylkesrådmann, som igjen har delegert dette til fylkesopplæringssjefens ledergruppe. Gjennom en virksomhetsplan blir det fastsatt mål som skolen skal jobbe mot, dette er et dokument mellom fylkesopplæringssjef og rektor på de aktuelle skolene. Innholdet i dokumentet varierer i forhold til hvilke satsingsområder som blir gjort. Områdene blir ofte styrt av gjennomføringstall og resultater fra elevundersøkelsen. Resultatene skal altså være synlig i elevenes gjennomføring og svar på elevundersøkelsen. Dette betyr at store deler av dette strategiske arbeidet havner hos avdelingsleder, som er skolens mellomleder.

Med andre ord kan vi si at dette er en hierarkistisk tenkning der det sitter en ledergruppe på toppen i virksomheten som har mellomledere under seg, i ulike funksjoner. Avdelingslederen vil få den myndighet og ansvar som konteksten tilsvarer (Klausen, 2014). Ifølge Klausen kan det ofte ende med konflikter dersom en ledergruppe ikke har samme langsiktige prioriteringer, altså at ledergruppen ikke fungerer som en strategisk ledergruppe. I en hektisk hverdag kan det også ofte ende med at det blir diskutert konkrete utfordringer eller driftsspørsmål (Klausen, 2014). En type arbeid vi kan kalle for «brannslukking». Det er derfor viktig at en strategisk ledergruppe setter klare, gjennomførbare og omforente mål for virksomheten.

En mellomleder i den videregående skolen kan komme opp i situasjoner som kan defineres som krysspress-situasjoner, eller wicked problems (Klausen, 2014). Dette er situasjoner der en av partene ikke kan få et tilfredsstillende utfall. Det kan være en bestemmelse som kommer fra skolens strategiske ledergruppe til en avdelingsleder som formidler et budskap til egen avdeling bestående av den utøvende part, lærere og fagarbeidere. En avdelingsleder må være lojal i sine formidlinger og det kan skape utfordringer på avdelingen, dette er dilemmaer som ikke bestandig er løsbart, men det må håndteres (Klausen, 2014). For å håndtere strategiske dilemmaer kreves det strategisk kommunikasjon der en leder må vise sterk handlekraft og beslutningskraft for å kommunisere seg bort fra dilemmaet. Det vil allikevel være hensiktsmessig å stå i dilemmaet til lederen har kartlagt hvilke opprettholdende faktorer som spiller inn, slik at det kan håndteres mest mulig hensiktsmessig (Klausen, 2014).

Mellomlederrollen eller avdelingslederen i videregående skole er ikke en ny ordning, dette er en ordning som mer eller mindre har vært siden 1996 da fylkeskommunene avviklet den tradisjonelle funksjonen hovedlærer hadde (Paulsen, 2019). Den aktuelle videregående skolen består av en kombinasjon av yrkesfag, spesialpedagogisk avdeling, studieforberedende program og påbygging til generell studiekompetanse. Dette betyr at sammensetningen av avdelingene ikke er lik og at skolens ansatte på langt nær er en homogen gruppe lærere. Dette vil fremstå som et heterogen organisasjonslandskap, sett fra et kulturelt perspektiv (Paulsen, 2019). Disse heterogene gruppene har kulturelle forskjeller og antakelser om hvordan en videregående skole skal drives. På den ene siden har skolen restaurant og matfag som yrkesrettet studieprogram, og på den andre siden har skolen lærere med større tyngde av akademisk utdanning som i liten grad relaterer seg til yrkesfaglige utdanningsprogram. Dette kan bli vanskelige krysningspunkt for en avdelingsleder å orientere seg i. I antakelsene om hvordan skolen skal drives ligger det ofte et syn på ledelsen, og leders roller og myndighet som vedrører lærerens arbeid (Paulsen, 2019).

I yrkesfaglige utdanningsprogram er ofte fokuset sterkt rettet mot det lokale arbeidsmarked og hva som trengs, og hva som skal til for å få lærekontrakt og finne suksess i arbeidsmarkedet (Paulsen, 2019). Dette medfører et annet fokus på ledelse og leders betydning i opplæringen, elevene får et mer rettet syn mot ledelse av sine PF-lærere²⁷ enn hva en gjennomsnittlig ST elev vil få. Et annet dilemma i ledelse av yrkesfag er koplingen mellom bedrift og skole. Skolen sitter på kompetanse til å pedagogisk vurdere elevene, men når eleven er i praksis, YFF²⁸, vil det til dels være bedriften, i samarbeid med lærer, som gjør en vurdering av en praksisperiode. Dette skaper ikke bare løse koplinger mellom skole og bedrift, men også i skolens myndighetsnivåer. Det er når skolen gjør en blanding av YF-lærere²⁹ og PF-lærere disse løse koplingene spesielt gjør seg gjeldende. I en videregående skole er det avdelingsleder som har personalansvar og pedagogiske ansvar for lærere og fagarbeidere på egen avdeling. Disse utfordringene og løse koplingene er det lurt å ha i tankene når det senere i artikkelen blir belyst resultater fra intervjuer med avdelingsledere.

Avdelingsleder blir ofte en «veskebærer» for rektor (Paulsen, 2019). Med dette menes at avdelingsleder i for stor grad har styrende relasjon fra rektor, leders utvikling blir med dette i stor grad styrende og kan medføre at avdelingslederne i for stor grad blir ledere i relasjon til rektor og i for liten grad står i relasjon til lærere i egen avdeling. Dette kan bli hemmende i forhold til nytenkning, avdelingsleders handlingsrom og utvikling (Paulsen, 2019). Når slike, til dels, uheldige omstendigheter eventuelt kombineres med stor grad av erfaringsbasert kunnskap brukt av avdelingsleder, kan dette gi rom for uønsket autonomi hos lærerne og svært løse koplinger mot det som foregår i klasserommene. Utøvelsen av avdelingslederrollen blir ofte basert på egne erfaringer og det pedagogiske arbeidet gjenspeiler avdelingsleders egen praksis som tidligere lærer, dersom vedkommende har vært det (Paulsen, 2019). Dette er kombinasjoner som ikke er styrkende for den totale ledergruppen.

Avdelingsleders innflytelse på egen avdeling er stor, større enn rektors innflytelse (Paulsen, 2019). Dette er en konklusjon gjort i en studie om implementering av læreplanreformer i store videregående skoler i USA. Reformen gjorde direkte inngrep i kjernevirksomheten.

²⁷ Programfaglærere

²⁸ YFF=yrkesfaglig fordypning

²⁹ Yrkesfaglærere

Innflytelsen fra rektor og mellomleder var statistisk signifikante, men innflytelsesrelasjonene gikk mellom lærernes engasjement i praksisfellesskap. Undersøkelsen viste at engasjementet var sterkest fra mellomlederne i praksisfellesskapet. Studien viser også betydningen av rektor sterke rolle til å påvirke engasjement til lærerne, og at slike engasjement har stor betydning for skolens helhet. Det understrekes at betydningen av integrert ledelse og at rektor og mellomleder operere på samme plattform i en felles arbeidsdeling (Paulsen, 2019).

Denne teoretiske belysningen av skolens lederstruktur og avdelingsleders betydning og kompleksitet viser omfanget av den jobben avdelingsleder gjør. Avdelingsleder er viktig i skolens ledergruppe for å gjøre skolen til en mer koplet organisasjon ved å være «sevja» i stammen som til slutt skal gi samfunnet duglege mennesker som enten skal studere videre eller ta en yrkesfaglig vei.

Hjemmel for vurdering for læring, (VFL)

Den videregående skolen er en offentlig skole og er hjemlet under opplæringslova § 1-2. virkeområde for loven. Første ledd, loven gjelder for videregående opplæring i offentlige skoler, dersom ikke noe annet er fastsatt³⁰. Departementet gir forskrifter om trinn og programområde, mål for opplæringen, innhold og vurdering i den videregående skolen (lovdata). Det er hjemlet i forskrift til opplæringsloven at undervisvurdering skal brukes som verktøy i læringsprosessen, slik at eleven øker kompetansen sin i fag, jf. Forskrift til opplæringsloven §3-11, første ledd, første punktum (lovdata). Denne hjemmelen handler om skolens vurdering for læring, den formative vurderingen som skal være med på å gi elevene den ønskede sluttvurderingen i fag. Den hierarkistiske pyramiden; opplæringslov, forskrift, generell del, læreplaner i fag. Den generelle delen av læreplanen er på veg ut og skal erstattes med overordnet del da skolene trinnvis skal starte med fagfornyelsen til skolestart 2020. Inntil da vil generell del være gjeldene. På side 12 i generell del under kapitelet for formidlingsevne og aktiv læring står det; «Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner» (udir). For at skolen skal formidle dette til elevene kreves det en systematisk målrettet vurdering for læring.

³⁰ (lovdata) opplæringsloven.

Elevens selvbilde kan svekkes ved uheldig bruk av vurdering³¹. Hva som er uheldig bruk av vurdering vil nok være individuelt, dersom man undersøker blant lærerprofesjonene. Dette må være styrt systematisk av skoleledelsen. «God vurdering, der forventningene er tydelige og eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet, er en nøkkel til å tilpasse undervisningen» (udir). Dette referatet fra overordnet del gjenspeiler et spørsmål fra elevundersøkelsen, «Snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i faget?» (skoleporten). Denne undersøkelsen blir analysert i delen om statistikk.

Vurdering for læring er godt forankret i lovverk og styringsdokumenter. Det er ingen tvil om skolen skal gjøre dette, men i hvilken grad og hvordan det blir organisert og gjennomført kan være varierende. Det er skolen sin rektor som er ansvarlig for dette, men myndigheten er delegert til studieleder og avdelingsledere gjennom et delegasjonsreglement. Dette gir kritiske punkter, eller vekslinger mellom ledernivåer som må passes på slik at avstanden eller koplingen mellom ledernivåene ikke blir for stor. Å legge til rette for, og gi lærerne nødvendig «verktøy» for å gjennomføre hensiktsmessig VFL blir viktig i ledelsesnivåene.

«The major message is for teachers to pay attention to the formative effects of their teaching, as it is these attributes of seeking formative evaluation of the effect of their program that makes for excellence in teaching» (Hattie, 2009, s. 181).

Dette sitatet understreker Hattie sin undersøkelse der han kommer frem til, i sin metaanalyse om undervisningens bidrag til prestasjoner, at formativ vurdering gir en effekt på 0,90. Dette er en signifikant effekt som gir ønsket effekt på elevens prestasjoner. Hattie påpeker i boken sin synlige læring at det ligger stor kraft i de tilbakemeldinger lærerne får om hva som skjer i klasserommet. Altså en formativ vurdering til lærerne (Hattie, 2013). Dette vil kunne ha en oppdragende effekt slik at lærere bedre og mer hensiktsmessig kan gi egne elever hyppige tilbakemeldinger.

Forskningsdesign

Vitenskapsteori bygger på erkjennelsesteori, tenkning om erkjennelse (Kvarv, 2014). Hva som kjennetegner det tenkende subjektet med det observerte objektet er erkjennelsesteori.

³¹ (overordnet del). Overordnet del av læreplanverket

Evnen vi har til å tenke å sanse, er en slik forbindelse (Kvarv, 2014). For å kunne forstå, forklare og eventuelt utvikle og endre metoder og holdninger for å kunne forbedre elevenes opplevelse av VFL trenger vi forskningsbasert kunnskap (Larsen, 2017). Antakelser og forestillinger blir for mytiske i denne sammenhengen og har ingen forskningsbasert verdi. Det må gjøres innhenting av kunnskap gjennom forskning (Larsen, 2017).

Kvantitativt forskningsdesign handler om talldata innhentet i tråd med en problemstilling, «*har avdelingsleder innvirkning på vurdering for læring?*». Talldataene kan hentes på ulike måter. Det kan være statistikk fra undersøkelser, som elevundersøkelsen i dette tilfellet. Data fra observasjoner gjort i en kvalitativ undersøkelse kan også kvantifiseres, slik at det kan utarbeides statistikk fra resultatet. I denne artikkelen blir den kvalitative delens omfang ikke stor nok til å bli gjort kvantitativt, reliabiliteten og validiteten vil ikke bli tilstrekkelig. Designet av den kvalitative metoden er av slik art at den ikke kan kvantifiseres. Metoden består av dybdeintervju som baserer seg på informantens subjektive uttalelser om innholdet fra intervjuguiden. Fortolkningen av disse intervjuene blir av en forskersubjektiv kvalitet (Tjora, 2017). Gjennom intervjuene blir informantene bedt om å gjøre rede for praksis og gi en beskrivelse av hva de tenker om ulike utsagn og statistikk fra elevundersøkelsen. Hvordan informantene reagerer, eller tenker om de ulike utsagnene blir et informasjonssubjektivt empirisk grunnlag (Tjora, 2017). I denne artikkelen blir det benyttet både kvalitativ og kvantitativ metode, den kvantitative delen tar for seg forskningen på elevundersøkelsens resultater. Dette er rene statistiske tall som blir analysert. Dette er en mer objektiv metode enn den kvalitative metoden. Man kan på mange måter si at de to metodene er basert på hver sine karakteristiske tilnærminger. Kvalitative metoder, i dette tilfellet intervjuer med avdelingsledere for hver sine programområder, søker forståelse for de resultater som kommer gjennom en statistisk analyse, mye basert på objektivitet, gjengitt forståelse og opplevelse. Den kvantitative metoden gjort gjennom statistisk forskning og analyse av tallmateriale fra elevundersøkelsen i større grad søker forklaringer (Tjora, 2017), altså mer subjektivt. I en kvalitativ forskning er det viktig å søke, analysere etter felles forståelse. Kvalitativ forskningsmetode kan i stor grad plasseres innenfor det konstruktivistiske paradigme. Et felles paradigme for forskersamfunnet (Gilje & Grimen, 2013). Konstruerte sammenhenger kan sees i sammenheng med subjektivistiske tilnærminger. Dette medfører en viss nærhet, subjektivitet, mellom forsker og informant. Konstruksjonsteknikker kan være at forskeren i sin metode gjør noen utsagn eller lager noen ufullstendige setninger som en informant skal fullføre (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2011).

Dette er en subjektiv tilnærming som gir i for stor grad nærhet til informantene. Kvantitative studier forholder seg gjerne til et fortolkende paradigme med fokus på informantenes meningsdanning og opplevelse (Tjora, 2017). Kjennetegn på kvalitativ forskning kan være erfaringer og opplevelser fra ulike kontekster, nåtidsorientert empiriske undersøkelser (Befring, 2016). Kvalitativ forskning har fokus på individets opplevelser, selvpåfatning eller erfaringer, blant annet fra skolen.

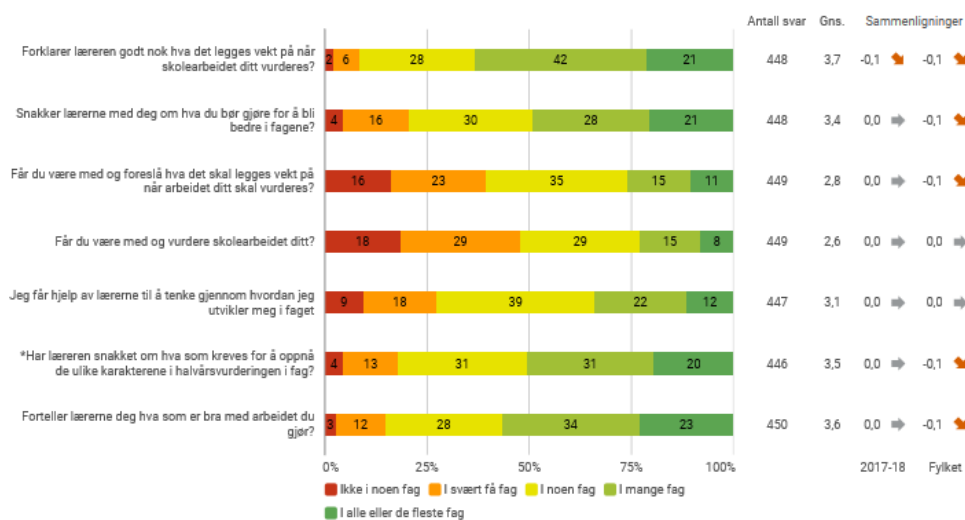
Individuelle intervjuer blir en del av forskningsdesignet for å innhente data. Dette er hensiktsmessige metoder for å få innsikt i individets perspektiver (Befring, 2016). En problemformulering vil gjenspeile seg i datainnsamlingsteknikker. Spørreskjemaer kan utarbeides for å belyse og gi en objektivistisk tilnærming mot problemstillingen. Kvantitative data kjennetegnes av struktur og lite fleksibilitet. Graden av fleksibilitet er ofte angitt av paradigme, altså de rammene som skal styre den vitenskapelige metoden. Metoden i denne vitenskapen befatter seg med målbarheter som tall og eventuelt andre fenomener som er målbare. En analyse blir foretatt etter en datainnsamling. Statistikken og analysen av disse dataene blir avgjørende for validiteten av resultatet, gir resultatet et gyldig bilde av resultatet. Observasjoner av virkeligheten er det de logiske empiristene la vekt på i sin vitenskap, logisk positivisme (Gilje & Grimen, 2013), men dette forteller ikke noe om årsaken til at virkeligheten er det den er.

Utvalget ved en kvantitativ undersøkelse er essensiell for validiteten av resultatet. For denne artikkelen sin del er det det konkrete antall elever som er utvalget når tallene fra vurdering for læring legges til grunn. Antall informanter totalt er N=450 informanter. I undersøkelsen kommer det frem ulike variasjoner, som kan skyldes uteliggere. Statistikk fra elevundersøkelsen blir først sett på samlet for skolen, deretter blir det statistisk analysert i bredden av utdanningsprogram for på best måte belyse ulikhetene og avdekke spredningen på indikatorer, standardavvik. Standardavvik er et mål som brukes for å se hvor stort avviket er fra gjennomsnittet (Larsen, 2017). Det blir analysert forskjeller mellom utdanningsprogram på samme indikator, Cohen d. Forskningsdesignet består to teknikker, statistisk analyse av et utvalg spørsmål fra elevundersøkelsen vedrørende vurdering for læring og dybdeintervju med avdelingsledere for de respektive programområdene skolen tilbyr. Dataene som fremkommer fra intervjuene er gjort av forskeren selv og blir i denne sammenhengen primærdata. Datagrunnlaget for den statistiske analysen er foreliggende data fra elevundersøkelsen og er sekundærdata i artikkelen (Larsen, 2017). Det eksisterende tallmateriale kan sees i sammenheng med ontologisk studie av det som faktisk eksisterer i utvalget.

Uten dette tallfestede materialet vil resultatet fra elevundersøkelsen om vurdering for læring bare være en påstand som hverken kan verifiseres eller falsifiseres (Gilje & Grimen, 2013).

Sekundærdata

Elevundersøkelsen blir gjennomført hvert skoleår. Svarprosenten på elevundersøkelsen skoleåret 2018-19 var 89,1%.



Tabell 1, vurdering for læring, H&H.

Tabell 1 viser fordelingen av svar på de ulike alternativene 1-5 på de ulike indikatorene. Av tabellen kan vi lese, uten foreløpig å se noe på standardavvik, at det er relativt stor spredning i svarene. Av tabellen kommer det også frem at aktuell skole ikke har hatt fremgang på noen av indikatorene. De er enten flate eller nedadgående målt mot året før og samlet for fylket samme skoleår.

Delskår	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
Forklarer lærerne hva som er målene i de ulike fagene slik at du forstår dem?	3,9 (0,8)	3,7 (0,9)	3,8 (0,9)	3,8 (0,9)	3,9 (0,9)
Forklarer lærerne godt nok hva det legges vekt på når skolearbeidet ditt vurderes?	3,9 (0,8)	3,6 (1,0)	3,8 (0,9)	3,8 (0,9)	3,9 (0,8)
Forteller lærerne deg hva som er bra med arbeidet du gjør?	3,7 (1,1)	3,4 (1,2)	3,6 (1,0)	3,5 (1,0)	3,8 (0,9)
Snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene?	3,5 (1,1)	3,2 (1,2)	3,4 (1,0)	3,5 (1,0)	3,6 (1,0)
Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærerne som du kan bruke til å bli bedre i fagene?	3,3 (1,2)	3,1 (1,1)	3,4 (1,0)	3,3 (1,0)	3,5 (1,1)
Får du være med og foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?	2,7 (1,1)	2,6 (1,2)	2,7 (1,2)	2,8 (1,1)	3,0 (1,1)
Får du være med og vurdere skolearbeidet ditt?	2,4 (1,1)	2,5 (1,2)	2,6 (1,2)	2,5 (1,1)	3,0 (1,1)
Jeg får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i faget	3,2 (1,1)	3,1 (1,1)	3,2 (1,1)	3,2 (1,0)	3,3 (1,1)

Hjalmar Johansen videregående skole, Videregående skole, Elevundersøkelsen, Vurdering for læring, Offentlig, Vg1, Begge kjønn, Alle utdanningstyper - Alle utdanningsprogram

Tabell 2, resultatscore, skoleårene 14-15 tom 18-19, std i parentes. Skoleporten.

Tabellen viser resultatene på de ulike indikatorene tilhørende vurdering for læring gjennom skoleårene fra og med 14-15 til og med skoleåret 18-19. av tabellen kommer det frem indikatorscore og standardavvik på hver enkelt indikator. Standardavvikene er varierende, men viser tendensen til stor spredning av svar på hver enkelt indikator. Utviklingen i løpet av de 5 representerte skoleårene er variabel, tendensen går fra flat til negativ utvikling, med små variasjoner. Punktet som viser best utvikling iht til mean score er på spørsmålet om elevene får være med og vurdere eget skolearbeid. Her har skolen en fremgang jf. Mean score, standardavviket er allikevel 1,1, noe som indikerer stor spredning på svarene. Indikatorscoren på avdelingsnivå viser store forskjeller mellom restaurant- og matfag og de øvrige avdelingene. Samlet på temaet vurdering for læring varierer det fra 3,0-3,7 fra høyest til lavest indikatorscore. Sett utfra resultatet er det yrkesfag som opplever størst grad av vurdering for læring. Dette er et interessant fenomen som blir utdypet under intervju med avdelingslederne.

Analyse av elevundersøkelsen fra et lederperspektiv

Av de indikatorene som tilhører vurdering for læring i elevundersøkelsen brukes det i denne undersøkelsen spørsmålet: «Snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i faget?». Dette er et område en avdelingsleder har lavere grad av kontroll på da det sjeldent foreligger noen logg eller annen dokumentasjon på når eller hvordan dette har foregått. Det stilles det heller ingen karv til, en lærer gjør utallige slike vurderinger i løpet av en undervisnings økt, avhengig av aktivitet og fag som undervises.

Snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i faget? Skolen, samlet							
N 448							
X	%/N	Frekvens, f	X*F	M, middelvei	X-M, aviksskåre	(X-M) ²	f(X-M) ²
1	5 %	22	22	3,44	-2,44	5,95	133,36
2	16 %	72	143		-1,44	2,07	148,64
3	30 %	134	403		-0,44	0,19	26,02
4	28 %	125	502		0,56	0,31	39,34
5	21 %	94	470		1,56	2,43	228,95
Σ	100 %	448	1541				576,31
Standardavvik/Spredningsmål							
$S = \sqrt{\frac{\sum f(X-M)^2}{N}}$		S	Modus, høyest f				
		1,13	3				

Tabell 3, beregning av standardavvik for aktuelt spørsmål, samlet for skolen.

Kolonnen X representerer svaralternativene som er delt opp slik; 1= «ikke i noen fag», 2= «i svært få fag», 3= «i noen fag», 4= «i mange fag», 5= «i de aller fleste fagene». Middelveidien på spørsmålet viser 3,44.

Sannsynligvis vil flere lærere på skolen konkludere med at dette er et akseptabelt resultat, farget gul i undersøkelsen, nær en grønn indikator. En analyse av spørsmålet viser et standardavvik på 1,13. Dette indikerer stor spredning i svarene. Av tabell 4 kan vi lese at 21% av elevene svarer på de to laveste alternativene, dette tilsvarer at 94 elever opplever at de i svært liten grad snakker med læreren om hva som skal til for å bli bedre i det aktuelle faget. Modus ligger på svaralternativ 3 med 30% som tilsvarer 134 elever av utvalget. Sett i den mest positive delen av skalaen er det 49%, 219 elever, som svarer at de i stor grad snakker med læreren om hva som skal til for å utvikle seg i faget. Dette er bra, men vi kan heller ikke glemme den negative siden. Videre vil det bli satt søkelys på avdelingsvis resultater og sammenlikninger, for å belyse hvor store eventuelle forskjeller er.



Tabell 4 viser resultatet for restaurant og matfag. RM, n=36, s=1,11



Tabell 5 viser resultatet for medier og kommunikasjon. MK, n=88, s=1,24



Tabell 6, Idrett, n=216, s=1,05

Cohens d

Statistikken fra elevundersøkelsen viser relativt store variasjoner på svarene og store variasjoner på de ulike avdelingene/utdanningsprogrammene. For å mene noe om forskjellen mellom høyeste og laveste standardavvik fra undersøkelsen er det hensiktsmessig å se på gjennomsnittlig skår og standardavviket for de to utvalgene. Da får vi forskjellen uttrykt i standardavvik. Effektstørrelsen er forholdstall og er uten benevning, Cohens d. For å beregne denne effektstørrelsen må man se på gjennomsnittlig skår mellom to variabler dividert på gjennomsnittlig standardavvik for de samme variablene, $d = \Delta M / (std/2)$. Cohens d blir et signifikansmål på effektstørrelsen målt i standardavvik (Cohen, 1988).

Tallmaterialer til statistiske analyser kommer ofte fra kvantitative undersøkelser som for eksempel elevundersøkelsen. Robinson har kategorisert effektstørrelsene med noen grenseverdier. 0,20 sees på som liten, 0,40 som moderat og 0,60 og over som stor (Robinson, 2015).

$$d = \frac{\Delta M}{std} = \frac{(4,1-3,3)}{(1,11+1,24)/2} = 0,6808 \approx 0,68 \text{ std forskjell mellom elevene på RM og MK.}$$

Forskjellen målt mellom avdeling for restaurant og matfag og medier og kommunikasjon gir 0,68 std mellom avdelingene.

$$d = \frac{\Delta M}{std} = \frac{(4,1-3,4)}{(1,11+1,05)/2} = 0,6481 \approx 0,65 \text{ std forskjell mellom elevene på RM og idrett.}$$

Forskjellen målt mellom avdeling for restaurant og matfag og idrettsfagene gir 0,65 std mellom avdelingene.

Dette forteller oss at det er stor forskjell i effektstørrelsen mellom avdelingene. RM sammenliknet med idrett og MK er det en effektstørrelse lik henholdsvis ,65 og, 68. størst avvik er det mellom RM og MK. Denne signifikante forskjellen kan ha innvirkning på elevenes læring. Dette er viktige elementer som en avdelingsleder på en videregående skole må være opplyst om. Aktiv bruk av data forbedrer elevenes læringsutbytte, viser internasjonale undersøkelser (Nordahl, 2015). Når søkelyset rettes mot fremgang og hva elevene har lært, blir elevenes potensial realisert (Nordahl, 2015). Forutsetningen er at analyse av resultater blir analysert og omsatt til pedagogisk praksis.

Leders oppgave i å lede lærerens læring er viktig i slike prosesser. «Data skal av skoleledelsen behandles som en ressurs for kvalitet på de profesjonelle vurderinger som til enhver tid gjøres i skolen» (Nordahl, 2015). Hva er årsaken til at skolen presterer relativt lavt på dette, og hva kan mellomlederne gjøre for å endre tendensen?

Mange lærere vil gjerne ha full autonomi og handlingsrom, selv om et stort handlingsrom ikke nødvendigvis fremmende, men heller hemmende. Dette kan være en stor utfordring for en mellomleder. Det å stå i senter å være lojal oppover og forsøke å ivareta ønsker nedover. Robinson sier at effektstørrelsen til å lede lærerens læring og utvikling, er 0,84, altså pr definisjon stor effekt (Robinson, 2015). Dette betyr at det har dokumentert effekt å lede lærerens læring og utvikling (Robinson, 2015).

Det å lede lærerens læring mot forskningsbasert kunnskap viser seg å ha stor effekt på elevenes læring og vil derfor være hensiktsmessig å jobbe med.

Primærdata, informantene

Problemformuleringen, eller forskningsspørsmålet «*har avdelingsleder innvirkning på vurdering for læring?*» gir avdelingsleder i de ulike programområdene en naturlig plassering. Sett fra et organisasjonsperspektiv lys med hierarkistisk tenking er avdelingslederen nærmeste kopling og utøvende myndighet til lærerne som utøver vurdering for læring til sine elever. Avdelingslederen er koplingen mellom avdelingen og rektors ledergruppe. Dette er en svært viktig og sårbar funksjon i en videregående skole. Det er på mange måter avdelingsleder som kopler sammen skolens organisasjon mellom det som foregår i klasserommet til rektors ledergruppe. Elevene på OiMG³² er ikke representert på elevundersøkelsen. Informantene blir intervjuet iht en strukturert intervjuguide. Det strukturerte intervjuet fokuserer på bestemte temaer forskeren har valgt på forhånd (Dalen, 2004). Intervjuguiden tar for seg sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse (Dalen, 2004). Kvalitative intervjuer ansees for å være godt egnet til å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2004). Denne informasjonen blir transkribert og analysert for å avdekke fellestrekk.

Intervjueren

Informantene og forskeren er i dette tilfellet tilsatte på sammen skole. I noen tilfeller kan det være lite hensiktsmessig at forskeren ligger i samme, symmetriske, linje som informantene. En annen hindring på åpen kommunikasjon vil være dersom intervjueren er i en ledende stilling over informantene. Dette kan være en sperre for at informantene skal være ærlig og utfyllende i intervjuet. I dette tilfellet står forskeren ikke i direkte linje til informantene. Dette gir en asymmetri til informantene og vil øke relabiliteten til undersøkelsen. Det er ingen direkte myndighetslinjer til informanter. Det er med bakgrunn i dette lite sannsynlig at informantene holder tilbake informasjon under intervjuene.

³² OiMG, opplæring i mindre grupper, spesialpedagogisk avdeling

Etiske betraktninger

Det skal tas hensyn til informantenes identitet og retten til å bryte et intervju. Hensikten med forskningsetiske retningslinjer er å gi forskerne forskningsetiske normer (de nasjonale forskningsetiske komiteer). Normene skal bidra til skjønn og refleksjon, og forbygge vitenskapelig uredelighet (de nasjonale forskningsetiske komiteer). Etikkk kan karakteriseres som moralens teori ved å klargjøre det som er rett og det som er feil. Hvordan vi skal fremtre i ulike situasjoner inngår også i etiske betraktninger (Befring, 2016). Forskning, i form av intervju, må drives på en etisk forsvarlig måte, forskningsetikk (Gilje & Grimen, 2013). For intervjueren betyr dette at personvernet i form av taushetsplikt må ivaretas iht forvaltningsloven §13. Skolen er etter lov et forvaltningsorgan og intervjueren og informantene er offentlige tjenestemenn. Alt som blir sagt og tatt opp i et slikt intervju må derfor behandles etter lovverket i forvaltningsloven. Taushetsplikten gjelder også etter at informanter og intervjuer eventuelt har sluttet i arbeidet.

Forskningen i denne artikkelen må ikke være av en slik karakter som setter informantenes identitet i fare at allmennheten kan spore det, dette skal altså ikke være sporbart. Det er meldeplikt for alle forskningsprosjekter som omfatter sensitive personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler (Dalen, 2004). Det er fagpersoner som er informanter i dette prosjekt. Intervjuer er ikke ute etter sensitive personopplysninger, det er derfor ikke behov for konsesjon. Utvalget av informanter er innenfor et svært lite definert område. Dette kan medføre at i et lite miljø med få informanter vil det være en fare gjenkjennbarhet til hva de ulike informantene svarer. Det blir derfor svært viktig å ikke publisere eller på noen annen måte gjøre transkriberingen kjent.

Nærhet til informantene i kvalitativ forskning er et kjennetegn. Dette kan ofte utvikle seg til et tillitsforhold mellom forsker og informant (Tjora, 2017). Under gjennomføringen av intervjuene blir det viktig å holde fokus på, eksplisitt tenke igjennom etikken mellom forsker og informant med tanke på den usymmetriske relasjonen (Tjora, 2017).

Intervjuguide

Intervjuguiden er et forhåndsbestemt system for å gjennomføre intervjuene. I et semistrukturert intervju har forskeren på forhånd laget et overordnet utgangspunkt (Johannessen, et.al. 2011).

Den ene ytterligheten er helt strukturerte intervjuer der informantene svarer i henhold til et utarbeidet skjema til ustrukturerte intervjuer som er uformelt med åpne spørsmål som er tilpasset situasjonen (Johannessen, et.al. 2011). I denne artikkelen blir det brukt semistrukturert metode, der det på forhånd er laget en guide som beskriver innhold og retningslinjer. Intervjuguiden er vedlagt som vedlegg 1.

Utformingen av intervjuguiden består av flere elementer som er hensiktsmessig å ha med:

Introduksjonsspørsmål der tematikken blir introdusert. Overgangsspørsmål blir den logiske koplingen til nøkkelspørsmålene som er hoveddelen av intervjuet. Det er viktig å skape en relasjon til informanten slik at prosjektet blir legitimert (Johannessen, et.al. 2011). Til denne undersøkelsen utarbeides det 1 guide til avdelingslederne. Informantene er essensielle for å kunne belyse problemstillingen.

Når materialet er transkribert må det kodes etter kriterier for å finne sammenhenger, mangle på sammenhenger og elementer som kan gi forklaringer på den kvantitative undersøkelsen. Kodingen er basert på det latente innholdet (Befring, 2016).

Sammendrag av intervjuene

Under hele forskningsprosessen gjøres det etiske betraktninger, fra tematisering til rapportering. Under transkriberingen må det vurderes hva det vil si å foreta en anonym skriftlig transkripsjon av de muntlige uttalelser fra informantene. Det er forskerens ansvar å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig og spørsmålet om hvilke konsekvenser den offentlige rapporten har for intervjupersonene og for gruppen eller skolen som de representerer.

Intervjuer gjennomført 15-16 mai 2019. Tekst i kursiv er hentet fra intervjuguiden.

«Iht Hjerne & Hjertet, elevundersøkelsen, scorer skolen som helhet under nasjonalt nivå på vurdering for læring. Hvilke tanker gjør du som leder deg om dette med tanke på den nasjonale satsingen iht stm 2012-13, på rett veg?»

Informantene viser ulik grad av kunnskap om hva som foregår i relasjonen mellom lærer og elev. Satsingen på vfl var ikke ukjent, men heller ikke godt kjent.

Informantene tenker at dette er tema som er på agendaen, men kanskje i for generell form. Dette medfører at de opplever det vanskelig å sette fokus på og at lærerne ikke bruker det godt nok. Informantene mener det er lite konkretisert og lite tiltak rettet mot lærerens vfl. Dette er med på å vanskeliggjøre hva som skal settes fokus på. Avdelingslederne synes det blir vanskelig å lede prosessen under slike forutsetninger og med tanke på at det er store forskjeller mellom lærerne. Noen gjør dette formative vurdering mer systematisk. Det blir referert til yrkesfag, der de har hyppige tilbakemeldinger på kjøkkenet. Tid er en gjentakende kommentar blant informantene. I en klasse med 30 elever blir det vanskelig å gjennomføre vfl. Inntrykket etter dette er at skolen i for stor grad aksepterer dette ståstedet. Da kommer man ikke videre i utviklingen. Motivasjon fra lærerne og at vfl er nytt for dem er også gjentagende blant informantene. De ble her utfordret til å si noe om ansienniteten til lærerne, med tanke på at denne satsingen startet i 2012. Da ble det vinklet mot at de ikke skjønner hva det er. Hvis så er tilfelle har ledergruppen en jobb å gjøre mot de utøvende lærere. Under samtaler med enkelte lærere opplever avdelingslederne at lærerne «skylder» på elevene ved å si at det er de som er problemet. Lærerne får i for stor grad styre prosessen i vfl. De opplever også at begrepet er for romslig. En av informantene sier at det kom frem av samtaler med klasser at vi driver for mye med vurdering, de er lei av det, da mister det hensikten. Det foreligger ikke noe evidens som kan underbygge denne kommentaren, dette blir derfor ikke videre kommentert.

«Standardavviket på spørsmålene varierer mellom 1,19-0,96, dette er høye verdier som indikerer stor spredning i svarene. Hvilke opprettholdende faktorer mener du kan bidra til dette?»

Informantene har en oppfatning av at lærerautonomien bidrar mye til dette. Vi legger opp til lærerne hvordan de skal gjøre det hele tiden her. De har metodefriheten til å gjøre det meste og de tolker det ulik. Informantene opplever også at vurderingen blir gjort tilfeldig og knyttet til prøver og midtterminkarakter.

Eleven er også i for liten grad med å reflektere over læringsmål. Forskriften sier vi gjøre formativ vurdering, men det står ikke hvordan vi skal gjøre det, vi skal bare gjøre det. Tid er igjen en gjentakende faktor som informantene kommer tilbake til, struktur og tid blant lærerne.

«På spørsmålet fra elevundersøkelsen: «snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene?» scorer skolen 3,4 på indikatorscore, som er gjennomsnittet.

Standard avviket er 1,13, dette viser stor spredning i svarene. Iht middelverdien er det 228/448 elever som svarer «ikke i noen fag, i svært få fag eller i noen fag».

Dette betyr at skolen i for stor grad ikke formidler vurdering for læring på en måte som elevene gjør seg nytte av. Hva tenker du kan være de opprettholdende faktorene for dette resultatet?»

På dette punktet skiller informantene ganske sterkt mellom fellesfag og programfag. Det hevdes at en fellesfaglærer gir en prøve som evalueres og karaktersettes, også må eleven selv skjønne hva som skal til. Planlegging av vurdering blir ikke gjort i tide, ved noen tilfeller får ikke eleven vurdering med lærer ved terminskifte under fagsamtalen. Informantene mener også til en viss grad elevene ikke forstår, eller skjønner at de får en underveisvurdering når den blir gitt. Elevundersøkelsen blir i liten grad formidlet ut til elevene. Avdelingslederne har ikke tid til å gå rundt i klassene for å sjekke hvor langt de er kommet i tiltakene.

«På resultatscoren for skolens utdanningsprogram RM, ser vi at de markerer seg svært positivt på resultatet. Hva tenker du kan være opprettholdende for at vi ser denne forskjellen i utdanningsprogrammene?»

Det er en felles forståelse blant informantene om at programfaglærere er flinkere enn fellesfaglærere til å gi den naturlige tilbakemeldingen. Dette forklares med at det er «enklere» i undervisning på kjøkkenet. Dette er yrkesfag og de kopleter det sammen og skjønner hvorfor de lærer det de gjør i fellesfagene også. De poengterer viktigheten at lærere går på tvers i programområdet, slik at de kan trekke inn relevansen mellom ulike fag. Fagfornyelsen kan hjelpe oss godt på veg mot å få dette bedre. Da blir vi tvunget over på en annen måte og jobbe på. Hvis vi skal jobbe på tverrfaglige prosjekter og dybdeløring vil dette gi et godt grunnlag for å implementere større grad av vurdering for læring. Informantene tror RM har vunnet på at de har hatt store prosjekter på tvers, inne på kjøkkenet og ute. Der dypdykker de, dette er i tråd med fagfornyelsen.

«Hva slags forskning blir lagt til grunn eller knyttet til praksis på din avdeling?»

Som en fellesbetegnelse på utsagn fra informantene kan dette oppsummeres med at mye går på «erfaringsforskning», altså erfaringsbasert kunnskap og lite forskning. De sier at de av og til tar frem punkter fra for eksempel Hattie for å skape diskusjon, men de blir møtt med den tradisjonelle argumentasjonen at er ikke slik det fungerer i min klasse. Informantene mener at vi som skole ikke styrer mot forskning.

Da blir det litt i blinde på hver avdeling hvor vi skal være. Vi som skole burde se mer på forskningsresultater. Da konkretiserer vi det ned på lærernivå etter hvert. Informantene mener vi har mange lærere som faktisk ikke har lest så mye forskning som de burde.

Et annet perspektiv som ble belyst av informantene var avdelingslederens egen bevissthet på å henvise til aktuell forskning, dens resultater og skape nysgjerrighet. Dette vil være med på å ikke gjøre dette tilfeldig, men systematisert. Det blir påpekt at autonomi er en opprettholdende faktor til at utdanningsforskning ikke er forankret hos den utøvende lærer.

«Hva slags effekt har du som leder en forventning om at praksisnær utdanningsforskning skal gi?»

Informantene har en felles antagelse om at det vil gi stor effekt å bruke større grad av forskningsresultater. Elevene ville fått mer ut av timene, bedre klassemiljø, bedre undervisningsmetoder, utbytte av timene, større grad av resultater, bedre og dypere diskusjoner med lærerne. Slik det er nå er det problematisk å få anerkjent elevundersøkelsen som gyldig empiri. Skolen blir av informantene ansett som en *cruising school*. Avdelingslederne opplever at de ikke får dratt så mye i lærerkollegiet, det er for liten grad av generell styring, eller ledelse mot læring.

Hva gjør du som leder for å tilrettelegge for vurdering for læring?

Informantene har en oppfatning av at skolens samlede ledergruppe må være sammen om å legge en plan eller en strategi på hvor vi vil med vår skole. Skolen må sammen jobbe i riktig retning mot den. Legge noen punkter underveis, være veiviser. Avdelingslederne mener også at de hver for seg har gjort for lite. De føler seg også presset av for mange administrative oppgaver som tar store deler av tiden, slik at det arbeidet inn mot klasserommet blir nedprioritert. Fagfornyelsen blir tatt med som et element som kan gi en endring av praksis. Det vil være naturlig å tenke at det knyttes mer utdanningsforskning inn i denne prosessen som uansett skal starte og implementeres. Systematisk arbeid med vfl parallelt med tverrfaglige prosjekter kan være en god løsning.

Drøfting av resultatene

Noe av det som var gjentakende blant informantene var perspektivet med at avdelingslederne stadig omtalte lærerne som «de», dette forsterker opplevelsen av at lærerne har stor grad av autonomi og egenrådighet i klasserommet uten at nærmeste leder er involvert eller påkøpelt. Dette er nødvendigvis ikke en effektiv lederstil dersom søkelyset er elevens prestasjoner. Grad av autonomi kan reguleres med handlingsrommet som er gitt til læreren av avdelingsleder.

Det objektive handlingsrommet handler om de muligheter og begrensinger vi gir til læreren (Skandsen, Wærness & Lindvig, 2012). Dersom lærerne som informantene har uttalt seg om ikke har et definert handlingsrom som passer med de oppgaver og kompetanse vedkommende har, kan dette resultere i ulike praksiser. Lærere som føler at de ikke strekke til, eller de lærere som går utenfor det handlingsrommet som avdelingsleder ikke godtar, men som allikevel ikke er definert godt nok (Skandsen, Wærness & Lindvig, 2012). Dersom handlingsrommet er udefinert og kanskje litt for stort, blir dette en subjektiv følelse (Skandsen, Wærness & Lindvig, 2012). Dette kan resultere i uønsket autonomi. Å undervise som en proff er ikke isolert autonomt en hendelse som foregår kun mellom lærer og elev i undervisningsaktiviteten. Dette betyr at lærere ikke skal utøve yrket som privatpraktiserende, men som et høytpresterende team (Hargreaves & Fullan, 2014). Ut ifra de kvalitative evidensene kan det tolkes slik at det i for stor grad av autonomi med udefinerte handlingsrom som også er medvirkende til at avdelingsleder ikke har nødvendig autoritet til å tilrettelegge slik at skolen kan se positive resultater av vurdering for læring. Det kommer frem av intervjuene at det fra skolestart skal satses mer på funksjonen fagutvikler og fagfornyelsen. Det foreligger en forventning fra avdelingslederne at denne satsingen vil gi resultater på læringsutbytte, som en konsekvens av dette mener de også at vfl vil bli styrket. En styrkende faktor i å lykkes bedre med profesjonell kapital er beslutningskapital. Et høytpresterende team må kunne ta hensiktsmessige beslutninger innenfor den rammen som er definert av skoleleder. Beslutningskapital handler bla om i hvilken grad en lærer kan ta egne beslutninger uten å konsultere leder, eller på annen måte må oppsøke regelverk for å gjennomføre en undervisningsøkt, dette er ikke god dømmekraft, eller god profesjonell kapital (Hargreaves & Fullan, 2014).

Metaanalysene til John Hattie belyser forskjellen på transformativ og instruerende lederstil. Evidensene til Hattie viser at den instruerende stilen gir en høyere grad av ønsket effekt enn den transformative metoden (Hattie, 2013). Begrepet instruerende lederstil er ikke nødvendigvis et positivt ladet ord.

Dette er en lederstil som gjerne kjennetegnes med sterkt styrende og lite støttende ledere, modellen kombineres også gjerne med stor grad av enveiskommunikasjon. Begrepet kommer av en direkte oversettelse fra «instructional leadership», i denne sammenhengen blir dette begrepet utfordrende å oversette til norsk, fordi verdibegrepet er noe annet enn det som kan oppleves som en negativ ovenfra og ned lederstil (Aas & Paulsen, 2017). Brandmo & Aas beskriver noe om instructional leadership i norsk kontekst. Det poengteres i litteraturen at det er utfordrende å gjøre en hensiktsmessig oversettelse av begrepet som gir en vinkling mot undervisning og pedagogikk. Begrepet læringscentret ledelse blir introdusert som en hensiktsmessig oversettelse av instructional leadership i norsk kontekst. Mye av denne teorien om læringscentret ledelse har mange like elementer som blir beskrevet av både Hattie og Qvortrup som også blir referert til i dette kapitlet, men er omtalt som instruerende. Dette blir ikke en hensiktsmessig oversettelse i konteksten læringscentret ledelse og forskningsbasert kunnskap.

Læringscentret ledelse kjennetegnes av tre dimensjoner, oppdraget, pedagogisk ledelse og utvikling (Aas & Paulsen, 2017). I korte trekk handler dette om å ha klare, målbare og kommuniserte mål til personalet fra rektor. Det er ikke nødvendigvis rektor i vgo³³ som er den skolelederen som skal formidle oppdraget, men en avdelingsleder som gjennom sin stiling har fått delegert myndighet og oppgaver til dette. Avdelingsleder blir i så måte en «minirektor» for egen avdeling. Den andre dimensjonen handler om pedagogisk ledelse, som kan inneholde veiledning og evaluering av lærernes undervisning (Aas & Paulsen, 2017). De samme forutsetninger om rektor rollen vil være de samme i alle dimensjonene. Den tredje dimensjonen handler om utvikling av positivt læringsmiljø. Dette innebærer at tiden til undervisning skal beskyttes og rektor skal være synlig og initiere, legge til rette for profesjonell utvikling (Aas & Paulsen, 2017). Dette er arbeid som fremmer læring hos elevene. Instruerende lederstil blir i denne konteksten en situasjonsbetinget ledelse.

³³ Videregående opplæring

Med det menes at rektor, eller avdelingsleder som rektor på egen avdeling, i enkelte oppdrag, som er første dimensjon i læringssettret ledelse, gjør en lederstil som kan oppleves som ovenfra og ned. Videre i drøftingene er instruert ledelse ment i perspektivet sett mot læringssettret ledelse. Viviane Robinson har en god beskrivelse av elevsentrert ledelse boken med samme navn.

De mest effektive lederne er de som har søkelys på elevenes prestasjoner og instruksjonsstrategier. I undersøkelser viser det seg at skoleleders effekt på læring hos elevene gjennom en elevsentrert lederstil på videregående skoler gir en effekt $d=0,44$. transformativ lederstil ga en effekt $d=0,09$. Dette er signifikante forskjeller. Den dimensjonen som hadde størst effekt på elevenes resultater var lærere som fremmet og deltok i profesjonell utvikling, $d=0,91$. Dette er resultater godt inne i sonen for ønskede effekter (Robinson, 2015). De ledere som deltar og engasjerer seg direkte i lærerens undervisning ved å gi formative og summative tilbakemeldinger gjennom regelmessige besøk i klasserommet gir en effekt $d=0,74$ (Robinson, 2015). I boken til Hattie, Synlig læring, bemerkes det at Robinson har kommet frem til at elevsentrert lederskap har mer søkelys på leder-etterfølger-relasjoner enn på arbeidet med å forbedre læring og undervisning. «Jo mer ledere konsentrer seg om egen påvirkning, egen læring og egne relasjoner til i det som er kjernen av undervisning og læring, desto større sannsynlighet er det for at de har innflytelse på elevenes resultater» (Hattie, 2013). Et av perspektivene informantene felles trekker frem er tidsperspektivet. Avdelingsleders involvering i klasserommet og mulighet til instruksjon kan være begrenset av den administrative jobben som ifølge informantene tar for mye tid. Samtidig kommer det også frem av den kvalitative undersøkelsen at de i ulik grad, men allikevel i for liten grad, er koplet på den aktiviteten som foregår i klasserommet og i form av vurdering av eleven. Hattie sine metaanalyser belyser også undervisningens bidrag til prestasjoner. En av faktorene i disse analysene er formativ vurdering. Dette er vurderingsform som gjenspeiler spørsmålet fra elevundersøkelsen som ble belyst tidligere. Formativ vurdering, eller den vurderingen eleven får underveis som skal si noe om hva som skal til for å oppnå ønsket karakter gjennom interaksjon med lærer, gir en effekt på $d=0,90$. Dette viser 30 studier gjennomført på 2 analyser blant 3835 personer, dette blir kalt en typisk lærereffekt (Hattie, 2013). Pedagogisk ledelse gjennom læringssettret perspektivet som er belyst kan oppfattes negativt. Det er viktig å ha et pedagogisk perspektiv på læringssettret lederskap. Det skal være en pedagogisk orientert ledelse som preges av klare rammer og mål for undervisningen, altså pedagogiske ledere eller undervisningsledelse (Qvortrup, 2012).

Forutsetningen for at avdelingslederne skal lykkes med undervisningsledelse må det formuleres klare undervisningsmål og utarbeides klare undervisningsstrategier basert på analytisk perspektiv og metode med fokus på skolen, eller den tilhørende avdelingen som avdelingslederen har ansvar for. Identifisere klare innsatsområder som skal jobbes med (Qvortrup, 2012).

Elevundersøkelsen er en hensiktsmessig plattform og identifisere innsatsområder på. Resultatet av intervjuene bærer preg av at informantene i liten grad benytter seg av evidensen som ligger i disse resultatene. Elevdata som analyseres og omsettes til pedagogisk praksis forbedrer læringen hos elevene (Nordahl, 2015). Internasjonale studier viser tydelig at aktiv bruk av data i skolen forbedrer læringsutbyttet, dette fremmer elevenes potensial for læring, hva de har lært og hvilken fremgang de har (Nordahl, 2015). Av intervjuene kommer det frem at det ikke foreligger noen strategisk bruk av elevundersøkelsens resultater som kan være aktuelle for å forbedre den formative vurderingen. Mellom linjene i dette perspektivet ligger det en viss skepsis til undersøkelsen, dette er en hemmende faktor i et forbedringsarbeid. Videre i forutsetningene for instruerende lederstil, læringssentret ledelse, foreligger det en forventning om at avdelingslederen skal identifisere klare innsatsområder og sette høye standarder og ha høye forventninger (Qvortrup, 2012). Utfra opplysningene fra informantene foreligger det ikke noen klare mål for skolen som helhet om hva vi som skole ønsker, strategier og hvilke mål vi skal oppnå. Lærere som bidrar til gode elevresultater målt på summative prøver, har gitt uttrykk for høye forventninger og klare mål til elevens faglige prestasjoner, gir gode resultater (Ogden, 2018). De aktuelle lærerne anvendte sterk ledelse av klassen basert på oversikt over hvordan forskningskunnskap har innvirkning arbeid i skolen (Ogden, 2018). Dette oppleves av informantene som uklare områder. Under slike vilkår er det vanskelig for en avdelingsleder å være læringssentret i en situasjonsbetingelse for sine lærere. Dette kan handle om udefinerte oppgaver i ledelsesleddene i skolen.

Et slikt tilfelle der en avdelingsleder opplever uklare mål og strategier i en samlet ledergruppe, kan dette være kilde til en rollekonflikt. I henhold til informantene er det ikke noen spesifikk plan eller strategi på hvordan skolen som helhet skal forbedre resultatene. Dette blir kryssende forventninger mellom hva rektors ledergruppe har forventninger til gjennom skolens virksomhetsplan. Virksomhetsplanen viser at skolen sikter mot å forbedre elevenes gjennomføringsresultater og resultater fra elevundersøkelsen. Dette kan bli rollekonflikten til avdelingslederne, det å stå mellom forventningene til rektors ledergruppe på den ene siden, og forventningene fra og til egen avdeling (Hole & Haugen, 2014).

Dette kan være et resultat av advokatfunksjonen (Hole & Haugen, 2014), til avdelingslederen når det ikke foreligger klare strategier. Avdelingslederen som advokat betyr at vedkommende er representant for egen avdeling og skal være leddet mellom den operative kjernen og rektors ledergruppe, i dette tilfellet. Noe av det transkriberte materialet kan beskrives som asymmetriske maktrelasjoner. Med det menes at den operative kjernen, undervisningspersonell, kontrollerer sine ledere (Hole & Haugen, 2014). Dette blir til dels synlig da informantene viser til situasjoner der blant lærere som kun ved halvårsvurdering gir sine elever en tilbakemelding. En slik form for vurdering er i størst grad en summativ vurdering, det vil si at den foregår ved slutten av en termin. En slik vurdering vil kunne gi en formativ verdi dersom den gis til første termin, men det gir ikke elevene en mulighet til å forbedre seg i faget i løpet av terminen. I teamorganiserte skoler viser det seg at avdelingsleder spiller en viktig rolle som tilrettelegger, støtte og pådriver (Hole & Haugen, 2014). Slik informantene beskriver det, er det ikke tid til å gjøre disse tingene, de mener det er en av de viktigste faktorene som er opprettholdende til at utviklingsarbeidet ikke blir organisert. For å sikre økt læring og kvalitet fremheves skoleledere som viktige aktører fordi de har størst ansvar for at skolene jobber utviklingsorientert (Aas & Paulsen, 2017). Dette kan bidra til en økning på 97% (Aas & Paulsen, 2017). I og med at oppgavene blir mange og komplekse i en videregående skole anbefales det at rektor distribuerer ledelse (Aas & Paulsen, 2017). I stortingsmelding 19³⁴ (2009-2010) er det rettet mer fokus på at rektorene har for mye å gjøre, i denne meldingen er det for første gang en beskrivelse av distribuert ledelse (Abrahamsen & Aas, 2019). Dette er med på å forsterke avdelingsleders betydning for læringsaktiviteten. Den videregående skolen har i lengere tid hatt en slik ordning med mellomledere i form av avdelingsledere. I dette tilfellet kan det se ut som at mellomlederne ikke har den autonomien som trengs for å kunne ta beslutninger i egen avdeling (Abrahamsen & Aas, 2019). Informantene er ikke overrasket over å se at yrkesfag har et bedre resultat enn de andre avdelingene. Det er jo forståelig at en elev på kjøkkenet ser sammenhengen i den undervisningen som foregår og hva som skal til i yrkeslivet. Det forklarer ikke forskjellen vi ser på MK og idrett. Informantene mener læreren og eleven ofte ikke snakker med lik terminologi, vil dette være hemmende for en formativ vurdering. En idrettselev i praktiske fag har i stor grad formativ vurdering, dette skjer hele tiden under praktiske øvelser.

³⁴ Tid til læring – oppfølging av Tidsbrutvalgets rapport

Det kan se ut som at avdelingene utfører vfl på ulike måter og med ulike strategier som resulterer i at elevene ikke bestandig oppfatter hensikten med vurderingen. Avdelingene bærer preg av å ikke bruke mye forskningsbasert kunnskap. Dette blir beskrevet som lite systematisk. Mye kan tyde på at dette kan ha sammenheng med lærerens grad av autonomi og valgfrihet. Det kan være med gjørende til at kunnskapsmobilisering er vanskelig (Ogden, 2018). Som resultat etter en norsk undersøkelse kom det frem at norske skoler ba om enklere tilgang til forskning, med det mente de kortere oppsummeringer med enklere språk (Ogden, 2018). I slike tilfeller er det hensiktsmessig at avdelingsleder er en kunnskapsoversetter ut mot egen avdeling. Selektene det som er viktig og tilpasse det til den aktuelle aktiviteten. Informantene har en felles antakelse av at det vil gi positiv læringseffekt ved å involvere seg i vurdering og i å bruke praksisnær utdanningsforskning. Dette er også vist til tidligere i artikkelen. Oppsummert kan det i fellestrekk beskrives slik at skolens ledergruppe må stå mer samlet om strategien og hvilken måloppnåelse som er ønsket, slik at skolen i fellesskap kan skape en endring. Skoler som baserer seg på forskning om hva som virker, har gode læringsresultater. Lærerautonomien er mindre og det er ikke opp til hver enkelt lærer å velge metode alene. Dette kommer frem i artikkelen til Nordahl, «Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som frihet til selv å velge det de har tro på» ([utdanningsnytt](#)).

Konklusjon

«Problemet med utdanningssystemet er ikke at vi mangler viten og kunnskap om hvordan skolen kan bli bedre. Problemet er at den forskningsbaserte kunnskapen vi har, ikke blir brukt» (Qvortrup, 2015). Gjennom denne artikkelen er det avdekket at elevene i utvalget ikke opplever ønsket grad av vurdering for læring målt i elevundersøkelsen, og oppsummert kan det konkluderes med at avdelingslederne i liten grad bruker forskningsbasert kunnskap i sin ledelse av læring. Derfor passer sitatet fra Qvortrup i boken «dette vet vi om skoleledelse» bra til denne konklusjonen. Den statistiske undersøkelsen viser at det er stort standardavvik på vfl og det er signifikante forskjeller mellom avdelingene. Informantene mener mye av dette skyldes tiden de har til rådighet med arbeid sammen med avdelingen og mangel på strukturert arbeid rettet mot vfl. Ifølge litteratur fra Hattie er det helt opplagt at avdelingsleders involvering i vurderingsarbeidet er av betydning for elevenes resultater, forskningen viser en effekt på 0,90 (Hattie, 2013). Avdelingslederne kan med fordel drive i større grad med læringsrettet ledelse med tanke på vurderingsarbeidet.

Denne lederstilen er ment som pedagogisk orientert skoleledelse. Lederstilen skal formulere klare rammer og mål for undervisningen (Hattie, 2013). Dette kan også være medvirkende til at avdelingslederen vil oppleve at handlingsrommet og autonomien til den enkelte lærer i større grad blir definert, slik at handlingsrommet passer bedre. Dette vil kunne bidra til økte prestasjoner og gjennomførlig hos elevene. Måleverktøyet til skolen er elevundersøkelsen og de resultater som kan hentes ut der. Qvortrup skriver også i boken sin at høytstående skoleledere ikke har lengere arbeidsdager enn andre, men arbeidsdagen disponeres annerledes. Det er et større fokus på pedagogisk utvikling og administrative oppgaver delegeres i den grad det er mulig. Oppsummert kan det også tolkes slik at informantene har for mange administrative oppgaver, som i for stor grad skygger over de pedagogiske oppgavene.

Informantene kommenterer også at innføring av fagfornyelsen vil være en god anledning for å starte med mer bruk av forskningsbasert ledelse. Dybdeløring og praktisk tilnærming i fagene er to av stikkordene om fagfornyelsen fra udir³⁵. Disse punktene berører de forskjellige informantene påpeker mellom yrkesfag og fellesfag. Informantene har en oppfatning av at det er årsaken til at skolen kan lese av på elevundersøkelsen disse forskjellene mellom RM og de andre studieforbereidende programmene. En av informantene sier også at årsaken til at idrett avviker fra RM på vfl kan være at idrett er et prestasjonsområde og underveisvurderingen blir gitt under helt andre omstendigheter enn på kjøkkenet. Idrett blir med andre ord i denne sammenhengen «øyeblikkets kunst», men på kjøkkenet kan vi replisere en vellykket oppskrift. Elevene på idrett har et annet resultatfokus enn sluttvurdering, det er alle personlige oppnåelser underveis. Ut ifra resultatene i denne artikkelen kan det allikevel virke som om elevene og lærerne er på ulike banehalvdeler når det kommer til vurdering for læring, ikke bare er de på hver sin halvdel, men til tider på konkurrerende lag.

På spørsmålet om avdelingslederne har innvirkning på vurdering for læring er svaret definitivt ja. Forskningsbasert litteratur i denne artikkelen viser til store læringseffekter i de tilfeller der skoleleder involverer seg på en hensiktsmessig måte i vurderingsarbeidet. Avdelingslederne skal ikke bare involvere seg i klasserommet, men systematisk arbeide med vurdering av lærernes undervisning slik at dette vil gjenspeile seg i klasserommet i form av økt læringsutbytte og i resultater fra elevens svar på elevundersøkelsen.

³⁵ (udir.no). Fagfornyelsen

Referanser

- Abrahamsen, H. N. & Aas, M. (2019). *Mellomleder I skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Andre opplag. Latvia: Livonia Print SIA
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. utg. New York: Psychology Press.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Gilje, N. & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hargreaves, A. Fullan, M (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Latvia: Livonia Print
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.
- Hole, Å. S. & Haugen A. O. (red). (2014). *Personalledelse i et kunnskapsbasert arbeidsliv*. Vallset: Opplandske bokforlag.
- Høihilder, E. K. (2009). *Elevvurdering*. Oslo: Pedlex, trykt av 07 Gruppen.
- Johannessen, A. Christoffersen, L. og Tufte, P.A. (2011). *Forskningsmetode for økonomiske og administrative fag*. Tredje opplag. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori*. Oslo: Interface Media AS.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2015). *Bruk av kartleggingsresultater i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ogden, T. (2018). *Anvendelse av forskningskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Paulsen, J.M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Paulsen, J. M. (2014b). Å lede endringer fra midten. Mellomlederrollen i profesjonsbyråkratier. I: Å.S. Hole & A. O. Haugen (Eds.), *Perspektiver på personalledelse*. Hamar: Opplandske Bokforlag.
- Qvortrup, L. (2012). *Detta vet vi om skoleledelse*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Qvortrup, L. (2015). *Dette vet vi om forskningsinformert læringsledelse*. Frederikshavn: Dafolo AS

Robinson, V (2015). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS

Skandsen, T., Wærness J.I. og Lindvig J. (2011). *Entusiasme for endring*. En håndbok for skoleledere. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utgave, 2. opplag. Oslo: Gyldendal Akademiske

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

Andre kilder:

Den generelle delen av læreplanen. Hentet fra

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Elevundersøkelsen, Skoleporten. Hentet fra

<https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaende-skole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&utdanningstypen=&program=&sammenstilling=1&fordeling=2>

Fagfornyelsen, fornyer innholdet i skolen, regjeringen. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/>

Forskrift til opplæringsloven, rett til vurdering. Lovdata. Hentet fra

https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4

Forskningsetiske retningslinjer. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet fra

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/>

Grunnlagsdokument, videreføring av satsingen vurdering for læring. Utdanningsdirektoratet.

Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>

Meld. St. 20 (2012-2013) På rett veg Kvalitet og mangfold i fellesskolen. Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>

Nordahl, Thomas: «Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som frihet til selv å velge det de har tro på». Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/mai/den-kunnskapsbaserte-lareren/>

Overordnet del av læreplanverket, Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Opplæringsloven, lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>

Temaene i elevundersøkelsen, Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>

Underveisrapport fra følgeforskningen” Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag”. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2008/5/evaluering_laring.pdf

Vurderingspraksis, vurdering for læring. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>

Vurdering for læring-om satsingen. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/om-satsingen/>

Vedlegg 1. Intervjuguide, artikkel 2

Intervjuguiden tar for seg individuelle intervjuer med avdelingsledere for henholdsvis disse utdanningsprogrammene: idrett, medier og kommunikasjon, påbygg til generell studiekompetanse, restaurant og matfag og opplæring i mindre grupper, OiMG, som er en avdeling for elever med alt fra spesifikke lærevansker til multifunksjonshemmede elever. Elevene i OiMG er ikke representert i elevundersøkelsen, men har allikevel stor grad av VFL. Intervjuene er begrenset til ca. 30 minutter. Informantene blir anonymisert, men det blir gjort opptak av samtalen som skal ligge til grunn for videre transkribering og analyse. Opptaket blir kun brukt til transkribering og blir slettet etterpå. Informanten kan til enhver tid trekke seg eller unnlate å svare på spørsmål. Min problemstilling til tematikken er: «*har avdelingsleder innvirkning på vurdering for læring?*»

Spørsmål, statistikk:

- Iht Hjerne & Hjertet, elevundersøkelsen, scorer skolen som helhet under nasjonalt nivå på vurdering for læring. Hvilke tanker gjør du som leder deg om dette med tanke på den nasjonale satsingen iht stm 2012-13, på rett veg?
- Standardavviket på spørsmålene varierer mellom 1,19-0,96, dette er høye verdier som indikerer stor spredning i svarene. Hvilke opprettholdende faktorer mener du kan bidra til dette?
- På spørsmålet fra elevundersøkelsen: «snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene?» scorer skolen 3,4 på indikatorscore, som er gjennomsnittet. Standard avviket er 1,13, dette viser stor spredning i svarene. Iht middelveiden er det 228/448 elever som svarer «ikke i noen fag, i svært få fag eller i noen fag». Dette betyr at skolen i for stor grad ikke formidler vurdering for læring på en måte som elevene gjør seg nytte av. Hva tenker du kan være de opprettholdende faktorene for dette resultatet?
- På resultatscoren for skolens utdanningsprogram RM, ser vi at de markerer seg svært positivt på resultatet. Hva tenker du kan være opprettholdende for at vi ser denne forskjellen i utdanningsprogrammene?

Praksisnær utdanningsforskning

- Hva slags forskning blir lagt til grunn eller knyttet til praksis på din avdeling?
- Hva slags effekt har dere en forventning om at den skal gi?
- Hva gjør du som leder for å tilrettelegge for vurdering for læring?

Vedlegg 2. Intervjuguide, artikkel 1

Intervjuguiden tar for seg individuelle intervjuer med kontaktlærere for studieretningen påbygging til generell studiekompetanse. Intervjuene er begrenset til ca. 30 minutter. Informantene blir anonymisert, men det blir gjort opptak av samtalen som skal ligge til grunn for videre analyse. Opptaket er kun til bruk i artikkelen og blir slettet etter transkribering. Informanten kan til enhver tid trekke seg eller unnlate å svare på spørsmål. Min problemstilling til tematikken er: «*Hvordan preger kontaktlærerens samarbeid med avdelingsleder elevenes gjennomføring i PB4?* "»

Spørsmål, statistikk:

- Påbygging til generell studiekompetanse har vist seg, for aktuell skole sin del, å ha lav grad av gjennomføring. 50,9%. Hvilke tanker gjør du deg om dette?
- Hjernen & hjertet levr elevdata. Er du kjent med det, og i tilfelle i hvilken grad brukes denne statistikken på avdelingen?
- Statistikken viser at elever trives godt, er svært fornøyd med lærer og har god motivasjon, men de gjennomfører i liten grad. Hva tenker du om det?
- Elevenes trivsel: Elevene sier i elevundersøkelsen at de trives og har det bra og trives men skårer lavt. Har du noen tanker om hvorfor det er sånn?
- Blir dette drøftet på avdelingsmøter?

Arena for samarbeid:

- Hva er tematikken på avdelingsmøter?
- Er det noen form for uformelle møteplasser? Dersom det er det, i hvilken grad er det en til en interaksjon med avdelingslederen?
- I hvilken grad settes elevenes læring, motivasjon og gjennomføring inn i disse samtalerne?
- Har du noen grad av opplevelse av videreformidling fra ledermøter til avdelingsmøter?
- På hvilken måte blir temaer fra avdelingsmøter fulgt opp?

Elevforutsetninger:

- Hva vet du om forutsetningene til egne elever?
- Hvilken påvirkning tror du elevforutsetningene har på elevenes gjennomføring?