



Høgskolen
i Innlandet



Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning - SePU

Thomas Nordahl og Ann Margareth Gustavsen

Forsknings- og utviklingsarbeid i barnehage og skole

- tilnæringsmåter ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning

Skriftserien 15 - 2022



© Forfatteren/Høgskolen i Innlandet, 2022

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner.
Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for høgskolens syn.

I Høgskolen i Innlandets skriftserie publiseres både internt og eksternt finansierte FoU-arbeider.

Skriftserien nr. 15 - 2022

ISBN digitalt: 978-82-8380-353-2

ISBN trykt: 978-82-8380-352-5

ISSN: 2535-5678

Thomas Nordahl og Ann Margareth Gustavsen (red)

Forsknings- og utviklingsarbeid i barnehage og skole

**- tilnæringsmåter ved Senter for praksisrettet
utdanningsforskning**

Forord

Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ble etablert i mai 2010 som det første forskningssenteret ved daværende Høgskolen i Hedmark. I 2020 hadde vi planlagt et 10-årsjubileum for SePU med tilhørende konferanse. På grunn av koronapandemien ble jubileet flyttet til mai 2022. I forbindelse med denne markeringen av SePU har vi publisert en artikkelsamling som synliggjør noen av de aktivitetene og prosjektene vi har vært involvert i. Artikkelsamlingen er i hovedsak skrevet av nåværende ansatte, men vi har også innslag av tidligere ansatte. Førsteamanuensis Ann Gustavsen og professor Thomas Nordahl er redaktører for artikkelsamlingen, og de har begge vært tilsatt ved SePU siden etableringen i 2010. Thomas Nordahl har vært senterleder siden oppstarten.

Innledningsvis har Thomas Nordahl skrevet artikkelen «Systemomfattende forbedringsarbeid» der han gir et historisk blikk utviklingsarbeid i barnehage og skole før han presenterer forskningsinformert kunnskap om forbedringsarbeid.

De øvrige artiklene i boken er organisert etter tre tematiske områder:

Ledelse og profesjonelle læringsfellesskap

I de fleste forskningsstudier fremheves ledelse som den viktigste nøkkelfaktoren for å lykkes i et forbedringsarbeid. I denne boken er det to artikler som omhandler lederrollen spesielt. Veronica Grøtlien undersøker styrers kompetanse i bruk av data i barnehagens kvalitetsarbeid, mens Knut Olav Nordseth og Hilde Forfang har et særlig fokus på mellomlederrollen i et forbedringsarbeid og skoleledelse i et distribuert perspektiv. Arbeid i profesjonelle læringsfellesskap er et annet viktig område som fremheves i forskningslitteraturen. Artikkelen til Mette Marit Jenssen, Lillian Gran og Sigrid Øyen Nordahl handler om kjennetegn ved skoler som lykkes i å utvikle læreres samarbeid om undervisning.

Perspektiver på kvalitet i pedagogisk arbeid

Kvalitet er et sentralt begrep i forbedringsarbeid. Det gis nasjonale føringer om at man skal gjennomføre både kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling. Anne-Karin Sunnevåg undersøker utvikling av ansattes kompetanse og tilfredshet, samt deres samarbeid etter å ha deltatt i forbedringsarbeidet Kultur for læring

(2017-2021), i sin artikkel, mens May Britt Drugli drøfter hvordan funn om forhold knyttet til barnehagekvalitet i en liten kvalitativ studie, stemmer overens med funn fra en større kvantitativ kartleggingsundersøkelse. Espen Stranger-Johannessen retter søkelyset mot arbeidet med inkludering i oppvekstsektoren i én region, med vekt på samspillet og de ulike perspektivene til ansatte på ulike nivåer.

Tilhørighet i nettverk og kunnskapsressurser i forbedringsarbeid

Å lede forbedringsarbeid i skoler er en viktig og krevende oppgave for skoleeier som ofte har en ensom posisjon. Kjersti Håland har skrevet en artikkel som retter søkelys på betydningen av nettverkstilhørighet for skoleeiere i arbeidet med å lede kvalitetsutviklingsarbeid i skoler i egen kommune. Det er ikke bare andre personer man har behov for å støtte seg på i forbedringsarbeid, det er også behov for ulike kunnskapsressurser. Siden barnehagebasert og skolebasert kompetanseutvikling skal gjennomføres på egen arbeidsplass har SePU prøvd å støtte ledere og ansatte i dette arbeidet gjennom å utvikle en nettbasert kunnskapsressurs som består av fire komponenter; kompetansepakker, digitalt pedagogisk analyseverktøy, litteratursøk og resultatportal. Ann Margareth Gustavsen, Gro Løken og Sigrid Øyen Nordahl forsøker i sin artikkel å få kunnskap om hvor mye de fire komponentene resultatportalen, anvendes og om og på hvilken måte den oppleves å være en støtte for de ansatte i arbeidet med barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling. Den siste artikkelen i boka er skrevet av Ann Margareth Gustavsen, Thomas Nordahl og Anne Kostøl. Tidligere Hedmark fylkeskommune har hatt en enormt positiv utvikling i andelen elever som har gjennomført og bestått videregående opplæring de siste årene. En bedre utvikling enn den nasjonale. Hensikten med denne siste studien er å få mer kunnskap om utviklingen av andelen elever som fullfører og består videregående opplæring i Hedmark fylkeskommune på normert tid i perioden 2006 til 2018 og hva som kjennetegner skoleutviklingen i samme tidsperiode.

Vi håper artiklene i boka vil inspirere til videre arbeid med kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling!

1. mai 2022

Thomas Nordahl og Ann Margareth Gustavsen

Innholdsfortegnelse

Innledningsartikkel

- Forbedringsarbeid i pedagogiske institusjoner 7
Thomas Nordahl

Tema: Ledelse og profesjonelle læringsfellesskap

- Styrers kompetanse i bruk av data og barnehagens kvalitet 30
Veronica Grøtlien
- Mellomlederrollen i forbedringsarbeid – skoleledelse i et distribuert perspektiv 48
Knut Olav Nordseth og Hilde Forfang
- Utvikling av undervisning i profesjonelle læringsfellesskap 70
Mette Marit Forsmo Jenssen, Sigrid Øyen Nordahl og Lillian Gran

Tema: Perspektiver på kvalitet i pedagogisk arbeid

- Utvikling av barnehageansattes kompetanse og tilfredshet samt samarbeid 92
Anne-Karin Sunnevåg
- Kan en liten kvalitativ undersøkelse synliggjøre forskjeller i barnehagekvalitet? 115
May Britt Drugli
- Inkludering i Ytre Helgeland i et helhetlig perspektiv 130
Espen Stranger-Johannessen

Tema: Tilhørighet i nettverk og kunnskapsressurser i forbedringsarbeid

- Betydning av tilhørighet i nettverk for skoleeiere 151
Kjersti Håland
- Nettbasert kunnskapsressurs som verktøy i barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling 171
Ann Margareth Gustavsen, Gro Løken og Sigrid Øyen Nordahl
- Regional skoleutvikling i videregående opplæring – bedre gjennomføringsprosent 200
Ann Margareth Gustavsen, Thomas Nordahl og Anne Kostøl

Forbedringsarbeid i pedagogiske institusjoner

Thomas Nordahl

Innenfor utdanningssektoren er det etablert mål og en tradisjon for å gi alle barn og unge et tilpasset og likeverdig pedagogisk tilbud. Dette kan knyttes til utviklingen av grunnskolen som en enhetsskole, retten til videregående opplæring, og rett til plass i barnehagen. Dette har vært viktige strukturelle tiltak både for den enkelte og for utviklingen av et demokratisk samfunn med høy kompetanse i befolkningen. Men til tross for denne omfattende satsingen har det eksistert og det eksisterer fortsatt en rekke utfordringer.

Internasjonale sammenligningsundersøkelser viser at kvaliteten på grunnskolen kanskje ikke er så god som den burde være ut fra ressursinnsats og utdanningsnivået i befolkningen (Schleicher, 2018). Det er store forskjeller mellom skoler og mellom barnehager som innebærer at kvaliteten på det pedagogiske tilbudet er avhengig av hvilken skole eller barnehage du starter i (Nordahl et al., 2021; Sunnevåg & Nordahl, 2020). Barnehagene og skolene ser ut til å bidra mer til sosial reproduksjon enn til sosial mobilitet til tross for målet om et likeverdig tilbud, og det er fortsatt slik at guttene kommer dårligere ut enn jenter gjennom hele utdanningsløpet (Gustavsen & Nordahl, 2021). For samfunnet, og for mange ungdommer er kanskje den største utfordringen at nesten 25 % av elevene ikke har fullført og bestått videregående opplæring etter fem år (SSB, 2021).

Samlet viser dette at det er et stort behov for å forbedre og videreutvikle det innholdsmessige pedagogiske tilbudet i barnehagen og skolen. Dette kan også knyttes til at de pedagogiske institusjonene får stadig større betydning for deltagelse i arbeidslivet, fysisk og psykisk helse, og samtidig er en viktig beskyttelsesfaktor mot kriminalitet og rus. Det ser ikke ut til at politiske og strukturelle beslutninger tilknyttet økonomiske ressurser, lovendringer og nye læreplaner alene kan sikre en forbedring av den pedagogiske kvaliteten i utdanningssektoren. Denne type tiltak kan sammenlignes med å male et hus som har råteskader. Fasaden ser fin ut, men kvaliteten på huset er fortsatt like dårlig (Hattie, 2009).

Disse utfordringene har vært og er fortsatt bakgrunnen for etablering og drift av Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU). SePU ble formelt etablert i mai 2010 gjennom et vedtak i styret for Høgskolen i Hedmark. Følgende målsettinger ble vedtatt for senteret:

- SePU skal drive forsknings- og utviklingsprosjekter i og for praksis i barnehage, grunnskole og videregående opplæring.
- Arbeidet i senteret skal utvikle kunnskap om faktorer i opplæringen og læringsmiljøet som fremmer det faglige, språklige og sosiale læringsutbyttet til barn og unge
- Det skal være et særlig fokus på utvikling av kunnskap relatert til lærerens rolle og praksis som profesjonsutøver
- Senteret skal bidra til at norsk utdanning blir mer informert av forskningsbasert kunnskap

Videre ble det lagt vekt på at SePU skulle være lokalt forankret med prosjekter i Innlandet, gjennomføre prosjekter og være premissgiver for kunnskap på nasjonalt nivå, og være aktiv deltager i forsknings- og utviklingsprosjekter utenfor Norge. For å realisere dette skulle noen av virkemidlene være at de ansatte var involvert i lærerutdanningene, at det kontinuerlig ble drevet forsknings- og utviklingsprosjekter og at kunnskap skulle formidles til praksisfeltet. I denne artikkelen vil SePU sin aktivitet og utvikling bli beskrevet og noe drøftet opp mot de mål og oppgaver som er gjengitt ovenfor. Videre vil artikkelen vil også beskrive og drøfte de tilnæringsmåter som vi har anvendt for å bidra til ønsket utvikling og forbedring i barnehager og skoler.

Dilemmaer i forbedringsarbeid

Målene og oppgavene til SePU er klart forankret i et ønske eller overordnet mål om å bidra til forbedring av det pedagogiske arbeidet i barnehager og skoler. Det mer grunnleggende spørsmålet er hvilke virkemidler som det er hensiktsmessig å ta i bruk for å realisere et slikt mål. På nasjonalt plan er det blitt iverksatt ulike reformer, nye nasjonale læreplaner og rammeplaner, lovendringer og nasjonale prosjekter for å realisere endring og forbedring. Dette har foregått ved at de styrende myndigheter på nasjonalt nivå har vedtatt endringer for og i barnehagen og skolen, og så har det vært opp til kommuner og skoler å realisere disse endringene. Denne type forbedringsarbeid innebærer en ytre nasjonale styring av utdanningssektoren med til dels detaljerte krav til hva som skal foregå.

Disse ytre styrte og ofte nasjonale endringsstrategier blitt mye kritisert fordi de ikke tar hensyn til lokale forhold, og fordi de ofte heller ikke har gitt ønskede resultater (Pinar, 1995). Ikke minst har læreplanteori vist at en sterk ytre styring av barnehagen og skolen er problematisk av flere grunner. Sterk ytre styring vil i for eksempel liten grad ta hensyn til lokale forhold, den vil ikke i tilstrekkelig grad kunne fange kompleksiteten på læringsarenaene. Den kan og stå i motsetning til den autonomi den enkelte institusjon og ansatt må ha for å gi et kvalitativt godt tilbud til den enkelte. Motsatsen til en ytre nasjonal styring vil være at utviklingen i barnehage og skole skjer lokalt og innenfra. I et slikt perspektiv vil forbedringsarbeid være lokalt forankret og i stor grad bestemt av ansatte og ledere i de enkelte institusjonene.

Den ytre styringen preges i dag av nasjonale målformuleringer som for eksempel i den nye læreplanen LK20 og rammeplanen for barnehagen. Det er også vedtatt lovendring som §9A i opplæringsloven med sterkt styrende nasjonale krav til skolene og med tilhørende nasjonale tilsyn og sanksjonsmuligheter. Lokalt vedtas det også endringer i skolen som for eksempel innføring av nettbrett i opplæringen, endringer i skolestrukturen, leksefri skole o.l. Dette innebærer en lokal ytre styring av skolen. Samtidig vektlegges det i dag også det som kan betraktes som en sterk desentral og lokal skoleutvikling. Tilknyttet innføringen av de desentraliserte kompetansemidlene (desentrale kompetansemidler i skolen, regionale kompetansemidler i barnehagen, kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis, og oppfølgingsordningen) påpekes det at det er kompetansebehovene i den enkelte skole og barnehage som skal vektlegges (Kunnskapsdepartementet, 2021). Forbedringsarbeid gjennom den desentrale kompetansehevingen skal primært foregå innenfra der universitets- og høyskolesektoren skal bidra med kompetanse uten å ha noe form for mandat.

Innenfor flere av tilnærmingene til utdanningsledelse vektlegges også desentrale prinsipper som ledelse innenfra og samskaping (Dons, Nilsen & Skrøvset, 2020). Her uttrykkes at skolen i liten grad kan og bør styres sterkt utenfra, og at skolen i større grad bør utvikles gjennom sirkulære og kollektive prosesser der lærere og skoleledere samhandler. Denne type desentrale prinsipper og innenfra-utvikling i skolen kan også sees som en reaksjon på det som kan betraktes som uttrykk for ytre nasjonal målstyring med preg av New Public Management (op.cit).

Alle som involverer seg i utviklings- og forbedringsarbeid i utdanningssektoren vil både eksplisitt og implisitt forholde seg til disse dilemmaene som er skissert ovenfor. SePU har ikke hatt noen ambisjon om å drive en ytre styring, blant annet fordi en høyskole ikke har

beslutningsmyndighet i barnehage- og skolesektoren. Men samtidig har vi forsøkt å bidra med kunnskap som gjør at forbedringsarbeid ikke bare har vært styrt innenfra. Dette har foregått i en rekke større og mindre nasjonale og lokale FoU-prosjekter i både Norge og Danmark.

En helhetlig og sammenhengende tilnærming til forbedringsarbeid

Utviklings- og forbedringsarbeid i barnehager og skoler vil uavhengig av tilnæringsmåter og prinsipper involvere flere nivåer og aktører. Ønsket endring i pedagogisk praksis og barn og elevers læring er kun mulig om lærere og andre ansatte er deltakere. Ledere i barnehager og skoler har et ansvar for opplæringstilbudet i den enkelte institusjon, og det vil være avgjørende at lederen involverer seg i et utviklingsarbeid. Kommunen som eier og myndighet vil ha en rolle i alt fra å være orientert til selv å initiere og lede forbedringsarbeidet. I hvilken grad og på hvilken måte de ulike nivåene og aktørene er involvert vil variere, men det ser ut til å være en fordel at både eier/myndighet, ledere, lærere og andre ansatte alle er aktive deltakere. Når det skjer kan forbedrings- og utviklingsarbeid betraktes som systemomfattende.

For å kunne lykkes med en slik systemomfattende utvikling er det i følge Fullan (2011) å legge vekt på de riktige driverne eller elementene i utviklingsarbeidet. Det argumenteres for et helhetlig og sammenhengende arbeid der det skal eksistere koherens i forbedrings- og utviklingsarbeidet (Fullan & Quinn, 2016). Koherens kan betraktes som et systemomfattende og sammenhengende rammeverk for å kunne bidra til endret praksis og bedre læring hos barn og elever. Tradisjonelt har utviklingsarbeid vært fragmentert og kortvarig, og i mange kommuner har vært preget av at det drives flere utviklingsprosjekter samtidig. Dette vil i et systemomfattende perspektiv ikke bidra til tilstrekkelig læring hos de profesjonelle, og det vil også lett føre til frustrasjon og likegyldighet (Bryk, Gomez, Grunow & LeMahieu, 2015). Koherens handler om å ha fokus på de rette driverne eller elementene, og integrere disse elementene i barnehage- og skoleutvikling slik at det gir mening for eiere, ledere, lærere og ansatte. Denne type systemomfattende og sammenhengende forbedringsarbeid har vært viktig i både forskning- og utviklingsarbeid ved SePU.

Fullan og Quinn (2016) identifiserer fem drivere eller elementer for barnehage- og skoleutvikling som må integreres i hverandre. Driverne er framkommet gjennom erfaringer og forskning innenfor en rekke utviklingsprosjekter. Disse fem driverne er:

En felles retning som handler om å utvikle noen tydelige og transparente mål som gir retning for den pedagogiske praksis og for lederskap. Dette skal sikre at barnehager og skoler er drevet ut fra en klar hensikt som alle skal kjenne til, og at de strategiene som velges skal være knyttet til denne hensikten.

En kollektiv kultur er nødvendig for at de profesjonelle skal lære av hverandre og sammen tilegne seg ny kunnskap. Hensikten er å bygge kapasitet i den enkelte barnehage, skole og kommune gjennom utvikling av profesjonelle læringsfelleskap (DuFour & Marzano, 2011). I profesjonelle læringsfelleskap skal ledere og ansatte reflektere, lære og utvikle felles kunnskap og ferdigheter ut fra data og ulike andre kunnskapskilder.

Tydelige læringsmål og en kunnskapsinformert praksis handler om å ha nødvendig presisjon i arbeidet med både læringsmiljø og den pedagogiske praksis i barnehagen og skolen. Det bør identifiseres praksis som realiserer læringsmålene for barn og elever, og det bør anvendes forskningsbasert kunnskap slik at praksis blir forskningsinformert.

Anvendelse av data og informasjon om praksis og læring skal bidra til en forbedret pedagogisk praksis. Det skal være en intern ansvarliggjøring som også skal støttes opp om og sikres fra eksterne autoriteter. Om dette skal skje vil det være helt nødvendig å anvende og analysere kartleggingsresultater, tester og observasjoner tilknyttet læring og pedagogiske praksis.

Ledelse på alle nivå er nødvendig for å kunne sikre både en felles retning, kollektiv utvikling presisjon i pedagogisk praksis og anvendelse av data. Aktiv ledelse fra ledere på både eier/myndighets- og institusjonsnivå er her vesentlige for at det skal være nødvendig prioritering og sammenheng i et forbedringsarbeid.

Samlet kan disse fem grunnleggende driverne eller elementene bidra til et sammenhengende og systemomfattende forbedringsarbeid over tid. Noe avhengig av hvordan disse ulike driverne anvendes og forstås, kan dette også sikre en balanse mellom ytre styring og indre utvikling i kommuner, barnehager og skoler. Samtidig er det elementer og prinsipper for utviklings- og forbedringsarbeid som ikke omfattes av denne koherensmodellen. Behov for ekstern støtte løftes ikke fram, og det er lite direkte fokus på forutsetninger for og utfordringer ved praksisendring. Men likevel viser denne koherensmodellen behov for helhetlig sammenheng i forbedringsarbeid, og prinsippene har vært et viktig grunnlag for arbeidet ved SePU.

Ledelse og en felles retning i forbedringsarbeid

Søkelyset på ledelse i barnehagen og skolen har blitt sterkere de siste årene gjennom blant annet mastergrader og nasjonale utdanningsløp. Dette kan blant annet knyttes til at det parallelt har foregått en endring i rollen som profesjonsutøver. Det har vært en sterk tradisjon for at læreren og ansatte i barnehager og skoler skal være autonom og ha stor innflytelse på sin egen praksis. Rektor i skolen og en styrer i barnehagen ble oppfattet som den fremste av likemenn eller likekvinner, og rektor og styrers oppgave var i hovedsak å administrere gjennom planleggingsarbeid, økonomistyring, personalansvar, rapportering, og slik sørge for at læreren og andre ansatte har best mulig betingelser for sitt arbeid. Planlegging og gjennomføring av praksis var i stor grad overlatt til den enkelte profesjonsutøver. Gradvis har imidlertid pedagogisk ledelse blitt en viktig del av lederoppgaven slik at beslutninger tilknyttet praksis er ikke alene overlatt til den individuelle læreren (Aas & Paulsen, 2017). Dette kommer også til uttrykk i dagens utdanningsløp for utdanningsledelse, der det å drive et pedagogisk utviklingsarbeid ofte er et tema. Pedagogisk ledelse framstår nå som en egen form for ledelse og et eget fagområde med vektlegging av ulike former for pedagogisk ledelse. Denne pedagogiske ledelsen har til hensikt å forbedre praksis til beste for barn og elever (Robinson, 2011). Et sentralt spørsmål i forbedringsarbeid er derfor hvordan lederen kan få innflytelse på praksis, slik at barn og elever i størst mulig grad får realisert sitt potensial for læring og samtidig opplever et trygt og inkluderende læringsmiljø.

Irgens (2016) knytter dette til han betrakter som to motpoler i synet på norsk utdanning. På den ene siden vektlegges det tydeligere ledelse med mer styring og mindre autonomi for profesjonsutøveren gjennom et til dels ovenfra og ned-perspektiv. Dette kan til dels gjenfinnes i termer som læringssentrert, elevsentrert eller instruerende ledelse (Robinson, 2016; Aas & Paulsen, 2017). Dette er tilnærminger til pedagogisk ledelse der det vektlegges en strategisk, resultatorientert og til dels styrende ledelse når det er nødvendig.

Motpolen til dette er ifølge Irgens (2016) en posisjon som sterkere vektlegger den autonome profesjonsutøveren, der lederen skal tilrettelegge for og støtte arbeidet. Dette kan knyttes til ledelsestilnærminger som transformasjonsledelse, relasjonsledelse, tillitsbasert ledelse o.l. (Aas & Paulsen, 2017; Spurkeland, 2017). Her er det i større grad en nedenfra og opp-ledelse, der ledelsen distribuerer deler av ledelsesoppgavene til både enkeltlærere og team. Noe av dette kan også gjenfinnes i begreper som samskaping og utvikling innenfra (Dons, Nielsen & Skrøvset, 2020).

Et grunnleggende spørsmål er da knyttet til hvilken form for ledelsespraksis som kan realisere ønsket forbedring i utviklingsarbeidet. Her er imidlertid ikke resultatene fra forskningen helt entydig. Det kan se ut til at tilnærminger som for eksempel transaksjonsledelse kan bidra til endringer i ansattes engasjement og oppfatninger, men i mindre grad på barn og unge sin læring (Leithwood & Sun, 2012). Det vil si at forbedringsarbeid som bygger på denne formen for ledelse kan bidra til endringer i samhandling og prosesser i barnehagen og skolen, men at dette ikke nødvendigvis bidrar til ønsket læring. På den andre siden kan det se ut til at en mer lærings- eller elevsentrert ledelse har en mer dokumentert effekt på læring (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Det er derfor argumenter for at en pedagogisk ledelse, der søkelyset er på barn og elevers læring med en viss styring av pedagogiske praksis, øker sannsynligheten for at utviklingsarbeid kan innebære både endringer og forbedring i praksis og i læring.

I utviklings- og forbedringsarbeid innebærer ikke dette at lederen direkte kan eller bør styre pedagogisk praksis. Lederen vil i større grad bidra sammen med de ansatte til å etablere tydelige mål og retning for arbeidet, delta aktiv i kompetanseutvikling, anvende observasjon og veiledning, ha en resultatorientering med vekt på progresjon i læring o.l. (Robinson, 2016). Denne forståelsen av pedagogisk ledelse har ligget til grunn for lederutvikling i forbedringsarbeid ved SePU, og det er også et viktig grunnlag i masteren i utdanningsledelse som ble etablert ved SePU i 2016.

En vesentlig del av ledelse i forbedringsarbeid er knyttet til eiernivået som vil være den enkelte kommune og fylkeskommune. Ledelse på eiernivå framstår som avgjørende for å etablere en felles retning på forbedringsarbeid (DuFour & Marzano, 2011). En utfordring her ligger i at eierskapet både har en forvaltningsdimensjon og en politisk dimensjon. Det er det politiske nivået som setter mål, og fatter økonomiske og strukturelle beslutninger om barnehagen og skolen, mens det administrative nivået skal realisere disse beslutninger. I forbedringsarbeid er det en fordel at dette er langsiktige beslutninger som gir muligheter for systematisk arbeid over tid (Fullan & Quinn, 2016). I forbedringsarbeid ser vi også at det politiske nivået treffer beslutninger som innebærer fragmentering og distraksjoner for barnehagenes og skolens arbeid (Hattie, 2015). Derfor vil forankring av forbedringsarbeid på både administrativt og politisk eiernivå være vesentlig, og SePU har stilt krav til at dette er gjort før vi går inn i lokale prosjekter. Et eksempel på dette har vært arbeidet med Hedmark fylkeskommune som har vært etablert siden oppstarten av SePU i 2010. Her har det vært de samme politiske målsettingene og en felles retning for skolene over lang tid, noe som også

kan bidra til å forklare de positive resultatene i videregående opplæring i fylket (Nordahl, 2022).

Utvikling av kapasitet og kompetanse i profesjonelle læringsfellesskap

Kollektiv kompetanseutvikling har de senere årene blitt sterkt vektlagt og sees ofte som en sentral del i forbedringsarbeid. Det er også dokumentasjon på at kollektive tilnærminger kan bidra til å øke ledere og ansattes pedagogiske kompetanse og føre til endringer i praksis (DuFour, DuFour, Ealer & Karhanek, 2010). I fagfornyelsens overordnede del (LK20) brukes betegnelsen profesjonsfaglig fellesskap for å understreke denne kollektive dimensjonen, og her påpekes det at:

Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Profesjonelle læringsfellesskap er det begrepet og den tilnæringsmåten til kollektiv utvikling som ofte brukes både nasjonalt og internasjonalt. Dette kan knyttes tilbake til for eksempel prosessmodellen for undervisningsplanlegging og læreplanutvikling der lærerne skulle «forske» på egen praksis (Stenhouse, 1975). Selve begrepet profesjonelle læringsfellesskap ble etablert på 1990-tallet, og det er senere videreutviklet til den forståelsen som er gjeldende i dag (Cuban, 1992; Hord, 1997). Overordnet betyr profesjonelle læringsfellesskap at de profesjonelle i barnehagen og skolen skal samarbeide i fellesskap for å lære av hverandre. Stoll med kolleger (2005) definerer profesjonelle læringsfellesskap på følgende måte:

An inclusive group of people motivated by a shared learning vision, who support and work with each other to inquire on their practice and together learn new and better approaches to enhance student learning (s.1).

Denne definisjonen understreker at profesjonelle læringsfellesskap er en kontinuerlig prosess som skal prege institusjonens kultur. Lærere, ledere og andre ansatte i profesjonelle læringsfellesskap skal arbeide sammen og deler kunnskap og erfaringer for å hjelpe hverandre til å videreutvikle undervisningspraksisen, og dermed forbedre elevenes læring (Marzano et al., 2016). I forbedringsarbeid er dette sentralt fordi det er lærerne, ansatte i barnehagen og andre ansatte som gjennomfører den pedagogiske praksisen og er i interaksjon med barn og elever. Dette innebærer at lærere, ansatte i barnehagen, ledere og andre ansatte bør rette opp et «spill»

for å reflektere over egen praksis sammen med kollegaer. Profesjonelle læringsfellesskap er å forstå som en arbeidsmåte som preger hele kulturen og hverdagen i en barnehage eller en skole. Pedagogiske institusjoner med gode profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes ved at det er en samarbeidsorientert kultur og innstilling hos de ansatte som preger hverdagen. I forbedringsarbeid vil en slik kulturendring være vesentlig fordi det er avgjørende for ønskede endringer institusjonaliseres og varer over tid.

Definisjonen ovenfor understreker også at profesjonelle læringsfellesskap har til hensikt å oppnå bedre læring og læringsmiljø for barn og elever. De ansatte skal ikke her primært drøfte og samarbeide om egen praksis, de skal ha et tydelig søkelys på barn og unge sin læring og situasjon. For å understreke dette uttrykker DuFour, DuFour, Eaker og Many (2010) at profesjonelle læringsfellesskap tilknyttet skolen skal bygge på tre grunnleggende ideer:

1. Målet med skolen er å sikre at alle elever lærer på et høyt nivå.
2. Å hjelpe alle elever med å lære krever en samarbeidende og felles innsats fra lærere.
3. For å kunne vurdere hvor effektivt vi hjelper elevene med å lære må vi fokusere på resultater – tegn på elevenes læring – og bruke resultatene til å forbedre våres profesjonelle praksis.

Dette gir en klar retning på hva profesjonelle læringsfellesskap bør bidra til i forbedringsarbeid i både barnehage og skole. Fokuset på læring innebærer at refleksjonen og drøftingene i profesjonelle læringsfellesskap bør basere seg på gyldig og pålitelig informasjon om barn og elevers læring og den pedagogiske praksis de møter. Det vil ikke være tilstrekkelig om denne informasjonen kun er basert på ansattes subjektive oppfatninger om barn og elevers situasjon og progresjon i læring.

Det er gjennomført en relativt omfattende forskning omkring både bruk av og resultater fra profesjonelle læringsfellesskap. Det er god dokumentasjon for at slike læringsfellesskap i skoler kan bidra til å forbedre elevenes læringsutbytte under bestemte betingelser (Marzano et al., 2016). Når lærere arbeider kollektivt og har et felles ansvar for elevene, har elevene en bedre progresjon i læringen enn når det ikke er et kollektivt samarbeid og ansvar i skolen. Louis, Marks og Kruse(1996) uttrykker at: «The achievement level is significantly higher to the extent that schools are strong professional communities» (s. 19). Denne forskningen underbygger at profesjonelle læringsfellesskap med fokus på elevenes læring og pedagogisk praksis kan være en viktig strategi i forbedringsarbeid, og det har vært en viktig strategi i alle prosjekter som er

gjennomført ved SePU.

Utvikling av profesjonelle læringsfellesskap kan knyttes til begrepet «capacity building», der kapasiteten sees mer som en kollektiv kompetanse enn en individuell kompetanse (Fullan, 2014). Med kapasitet forstås her evnen til å utvikle kunnskap, ferdigheter og forpliktelser i pedagogiske institusjoner for å forbedre læringen og læringsmiljøet. Denne kapasiteten forstås da som en kollektiv kompetanse som ansatte og ledere deler. Dette er både en tankemåte og en felles kunnskap og et sett av kollektivt delte ferdigheter. Denne samarbeidsorienterte og kollektive læringen kan være effektiv i forbedringsarbeid fordi den kombinerer kunnskapsutvikling, kollektive handlinger og et felles og konsistent fokus.

For at denne læringen i profesjonelle læringsfellesskap skal være effektiv understreker Roberts (2012) læringen må foregå regelmessig, være symmetrisk og gjensidig. Med regelmessig menes det at det skal være hyppighet og systematikk i læringsarbeidet. Læring for profesjonelle handler som for barna og elevene om at det må øves mye og regelmessig. Videre bør de profesjonelles læring være symmetrisk med barn og unge sin læring forstått at den skal være like grundig og dyptgående som den læringen vi ønsker at de skal ha. Gjensidigheten handler om at den enkelte profesjonelles læring er helt avhengig av andres læring. Det innebærer at ledere og ansatte skal støtte og hjelpe hverandre i læringen.

Ved SePU har anvendelse av profesjonelle læringsfellesskap vært et grunnleggende prinsipp i alle utviklingsprosjekter. Det er utviklet en rekke kompetanseforløp som ledere og ansatte skal arbeide med kollektivt. Ledere og ansatte deles inn i læringsgrupper der de skal sette seg inn i forskningsbasert kunnskap, arbeide med oppgaver der de skal reflektere sammen og prøve ut nye strategier i egen praksis. Lederne i barnehager og skoler får et ansvar for gjennomføringen, og det gis opplærings til gruppeledere som skal lede arbeidet i læringsgruppene. Det er, og har alltid vært et en forutsetning at alle ansatte skal delta i kompetanseutviklingen og profesjonsfellesskapene. For å støtte kompetanseutviklingen og arbeidet i de profesjonelle læringsfellesskapene er det ved SePU utviklet en egen nettressurs der ledere og ansatte har tilgang til de ulike kompetanseforløpene.

Forskningsinformert praksis og ansvarlighet

Om ledere og ansatte skal utvikle kompetanse og kapasitet bør det bygges på kunnskapskilder som er noe mer enn kun de subjektive erfaringene profesjonsutøverne selv har (Fullan & Quinn, 2016). Hvis det kun er den erfaringsbaserte kunnskapen som preger samarbeidet og

drøftingene i profesjonelle læringsfellesskap, er det ingen garanti for at barn og unge sin læring blir bedre eller at ledere og ansatte utvikler en forbedret kompetanse. De profesjonelle læringsfellesskapene vil da lett være preget av en relativisme forstått som at alle erfaringer er like mye verdt. Dette betyr ikke at erfaringsbasert kunnskap ikke er viktig, det innebærer at erfaringsbasert kunnskap alene ikke er tilstrekkelig.

Det eksisterer i dag en stor mengde empiriskbasert forskning om pedagogisk praksis og læring i barnehagen og skolen. Dette er en konsekvens av at det de siste årene har skjedd en empirisk dreining i pedagogikken (Rasmussen, 2015). Dette kommer klart til uttrykk i store internasjonale kunnskapsoversikter om hva som har effekt på læring og gjennom en rekke enkeltstudier som belyser resultater av et bredt spekter av pedagogiske strategier (Hattie, 2009; Mitchell, 2014; Helmke, 2013). I både kunnskapsoversikter og enkeltstudier basert på kvantitativ metode dokumenteres det at det er noen pedagogiske strategier som har god sannsynlig effekt på læring, og at det er noen tilnærminger og strategier som har mindre sannsynlig effekt. Videre eksisterer det også mer kvalitativ empirisk forskning som viser mønstre og sammenhenger mellom pedagogisk praksis og læring (Klette, 2009).

Denne type forskningsbasert kunnskap bør danne et grunnlag for de valg som gjøres i forbedringsarbeid og i pedagogisk praksis. Dette kan også betraktes som en form for accountability eller ansvarlighet i utdanningssektoren. Det vil si at lærere og ledere må betraktes som ansvarlige for de valg de gjør for den pedagogiske praksisen, og at disse valgene så langt som mulig være informert av forskningsbasert pedagogisk kunnskap. Forskningen som det her henvises til, er empirisk orientert og har fokus på hva som fremmer barn og elevers læring og utvikling. Denne forskningen forsøker å dokumentere hvilke resultater vi får av ulike pedagogiske strategier og tilnæringsmåter i skolen. Dette er spørsmål det må være vesentlig å stille i barnehagen og skolen der mandatet er å påvirke kunnskapene, ferdighetene og holdningene til barn og unge.

Barnehager, skoler og kulturer er forskjellige, men derfra er det ingen grunn til å konkludere med at forskningsbasert kunnskap fra noen kontekster, ikke kan danne et grunnlag for pedagogisk praksis andre kontekster (Ogden, 2013). Pedagogisk praksis og læring har en rekke ting felles, og vi kan si at barn og unge og pedagogisk praksis er mer lik enn ulik. Derfor er det også flere pedagogiske tilnærminger som virker på tvers av kulturer og kontekster. Pedagogisk praksis er ikke alene unik og situert eller knyttet til en spesifikk kontekst (Marklund & Simic, 2012). Funn og konklusjoner i internasjonale

kunnskapsoversikter viser f.eks. stor grad av samsvar med funn i skandinavisk forskning (Laursen, 2015).

Det er imidlertid ingen enkel og entydig vei fra empiriskbasert pedagogisk forskning til pedagogisk praksis. Forskningsbasert kunnskap vil i seg selv ikke gi direkte og klare praktiske svar, og det er heller ikke hensikten med empirisk basert pedagogisk forskning. Hattie (2015) uttrykker at forskningsbasert kunnskap ikke kan gi enkle pedagogiske løsninger, men er et godt grunnlag for intelligent problemløsning i skolen.

Det er nødvendig med en oversettelse av forskningsbasert kunnskap til pedagogisk praksis. Dette kan gjøres gjennom interaktive modeller der forskning møter praksis og også forskere møter ledere og ansatte. Med en slik modell kan forskningsbasert kunnskap oversettes og kobles til praksis, og slik kan også godt dokumentert praksis fra en barnehage eller en skole oversettes og kobles til forskningsbasert kunnskap. Dette er en måte å modifisere forskningsbasert kunnskap på samtidig som forskningsbasert kunnskap kan anvendes for å mobilisere kunnskap hos ledere og ansatte. Dette møtet og dialogen mellom forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap har vært og er en viktig tilnærming i SePU sitt arbeid.

Modifisering av forskningsbasert kunnskap kan foregå ved at ansatte og ledere danner seg hypoteser og prøver ut pedagogiske strategier og metoder. Det vil si at forskningsbasert kunnskap ikke bare drøftes, men prøves ut på en systematisk måte. Dette bør knyttes til parallelle målinger av barn og elevers læring for å kunne evaluere om strategiene gir ønskede resultater (Riley-Tillman, Burns & Kilgus, 2020). Om pedagogisk praksis skal være forskningsinformert er det også en forutsetning at iverksettelsen og gjennomføringen av nye pedagogiske strategier baserer seg på kunnskap om implementering. Effekten av pedagogiske tiltak er avhengig av at det gjennomføres i samsvar med tiltakets utforming (Dyssegaard, Egelund & Sommersel, 2017).

Under denne type forutsetninger kan pedagogisk praksis sies å være informert av forskningsbasert kunnskap, og slik vil ledere og ansatte kunne ta et ansvar for at de anvender den best mulige kunnskapen som eksisterer for de mål som er satt for barnehagen og skolen. Ved SePU er det lagt vekt på både å utvikle og formidle forskningsbasert kunnskap til praksisfeltet slik at praksis kunne bli forskningsinformert. Utvikling av kunnskap har foregått ved gjennomføring av flere eksterne forskningsprosjekter og gjennom evaluering av egne utviklingsprosjekter. Videre er det også utviklet kunnskap ut fra analyser av de omfattende spørreundersøkelsene som er gjennomført i skoler og barnehager. Formidlingen av kunnskap

har ved SePU foregått ved den pedagogiske bokserien «Dette vet vi om» som gis av Gyldendal Akademisk forlag i Norge og Dafolo forlag i Danmark. Samlet er det ca. 40 utgivelser tilknyttet både barnehage og skole. Videre har også SePU gitt ut det pedagogiske tidsskriftet Paideia fra 2010 i et samarbeid med Aalborg Universitet og Høgskolan i Borås.

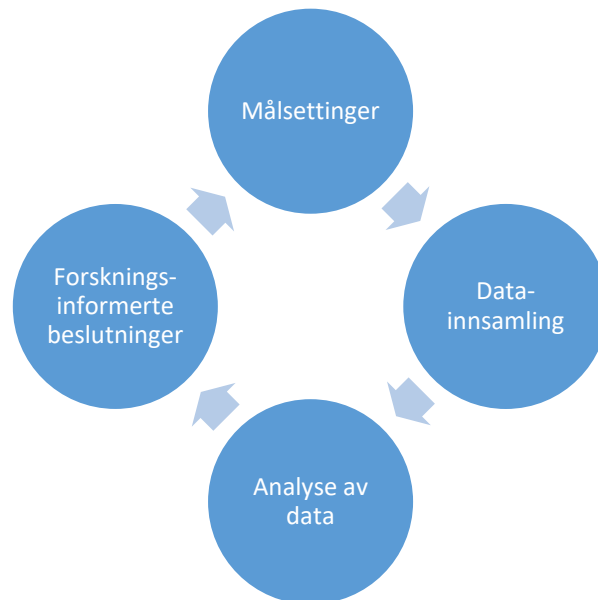
Ansvarlighet gjennom bruk av data og annen informasjon

Anvendelse av data fra kartleggingsundersøkelser, tester, observasjoner o.l. er nødvendig for å ha mest mulig gyldig og pålitelig informasjon om barn og unge sin læring og utvikling. Begrepet accountability knyttes ofte til denne type informasjon og understreker at de pedagogiske institusjonene og de om arbeider der har et ansvar for hvordan barn og unge har det og hva de lærer (Elmore, 2004). Accountability er kritisert for at det i for stor grad retter et fokus på testing og målbare resultater, og at dette dermed får konsekvenser for hva som blir viktig i barnehager og skoler (Solbrekke & Østrem, 2011). Denne kritikken er imidlertid basert på en forståelse om at accountability er en form for regnskapsplikt. En annen forståelse er at ansvarlighet dreier seg om et profesjonelt ansvar og forpliktelse for den læring og det læringsmiljøet barn og unge opplever. Innenfor denne forståelsen er det vanlig å skille mellom en indre og en ytre ansvarlighet (Fullan & Quinn, 2016).

Med indre ansvarlighet menes at profesjonsutøvere tar et personlig ansvar for sin egen praksis og for barn og unge sin læring og utvikling. Dette omhandler da ikke bare ansvar for den faglige eller språklige læringen, men en ansvarlighet for både barn og unge sin sosiale og personlige læring og utvikling, og hvordan de har det i barnehager og skoler. Samtidig vil denne indre ansvarligheten også ha en kollektiv og gjensidig dimensjon ved at den knytter den personlige ansvarligheten til en ansvarlighet som også ligger i institusjonens kultur (Elmore, 2004). Dette gjør at den enkelte ansatte ikke alene er ansvarlig, men at det er et ansvar den enkelte deler med andre i for eksempel et profesjonelt læringsfelleskap.

For at det skal utvikles en indre ansvarlighet i barnehagen og i skolen, og hos den enkelte ansatte og leder er det også nødvendig med en ytre ansvarlighet. Dette handler om å utvikle og opprettholde systemer som kan bidra til indre ansvarlighet. Slike systemer skal legge til rette for at ledere og ansatte har tilgang til data og andre former for informasjon om læring og pedagogisk praksis, og at ledere og ansatte også har kompetanse tilknyttet hvordan de kan omsette data til forbedret praksis og bedre læring. Nedenfor er det satt opp en illustrasjon over hvordan ulike former for kartleggingsresultater og annen informasjon bør gå inn i

barnehagens og skolens arbeid med å realisere overordnede mål for barn og unge sin læring og utvikling (Bernhardt, 2013, Golding & Berends, 2009).



Figur 1: Anvendelse av data

Utgangspunktet for anvendelse data og annen informasjon skal være målsettinger for barnehagens og skolens virksomhet. For å vurdere om målene nås er det avgjørende å hente inn data eller informasjon om hvor vi er nå. Det vil si at det bør innsamles data eller informasjon tilknyttet viktige mål og den retningen som er satt for det pedagogiske arbeidet. Dette kan både være egne kartleggingsundersøkelser, observasjoner og intervjuer. Deretter må den informasjonen vi har tilgjengelig analysere på en systematisk måte. Til dette kreves det analytisk kompetanse som kan gi svar på hvorfor dataene viser det de gjør (Bernhardt, 2013). På bakgrunn av denne analysen av data kan det foretas forskningsinformerte beslutninger om hvilke tiltak som skal iverksettes for enten å opprettholde eller forbedre resultatene. Slik kan data brukes aktivt inn i profesjonelle læringsfellesskap og forbedringsarbeid.

Dette understreker at informasjon og data i seg selv har liten verdi om de ikke brukes. Det er analysene av data, valg og senere iverksettingen av pedagogiske tiltak som er det mest avgjørende. En slik bruk av informasjon som kartlegging, intervjuer og systematiske observasjoner innebærer ikke å underkjenne lærerens skjønn og autonomi, det er tvert imot en måte å forsterke lærerens analytiske kompetanse og profesjonelle skjønn på.

I alle utviklingsprosjekter ved SePU er bruk av ulike former for data vesentlig. Det gjennomføres som oftest egne spørreundersøkelser med barn/elever, ansatte i barnehagen/lærere, andre ansatte, foreldre og barnehage- og skoleledere som informanter. Dette bygger på måleinstrumenter (spørreskjema) som er utviklet og utprøvd av SePU i en rekke undersøkelser. Barnehagene og skolene får videre tilgang til en egen resultatportal der de har kunne se resultatene for egen institusjon, aldersgruppe/trinn og klasse, og sammenligne dette med snittet av andre skoler og barnehager som er med i de ulike undersøkelsene. Videre har alle ansatte og ledere fått opplæring i pedagogiske analyse, og de har tilgang til en digital modell for pedagogisk analyse for å kunne analysere kartleggingsresultatene og omsette dette til forbedret praksis (Nordahl, 2012). Hensikten med en egen spørreundersøkelse, en resultatportal og digital pedagogisk analyse er å utvikle ytre ansvarlighet som forhåpentligvis har innflytelse på den indre ansvarligheten hos ledere og ansatte.

Ekstern støtte i forbedringsarbeid

Innenfor forskning om utviklings- og forbedringsarbeid i barnehage og skole er det god dokumentasjon på at det er hensiktsmessig med tilgang til ekstern støtte (Roberts, 2012). Det er ofte behov for og nødvendig med ekstern faglig kompetanse og en tilnærming til utfordringer som innebærer tilstrekkelig avstand fra hverdagen i barnehagen og skolen. En slik ekstern støtte kan være PP-tjenesten, andre kommunale veiledningstjenester eller kompetansemiljøer i universitets- og høyskolesektoren.

I en metaanalyse om implementering i skolen er eksterne støttesystem en av seks faktorer som vektlegges som særlig viktig (Dyssegaard, Egelund & Sommersel, 2017). Med eksterne støttesystemer forstås her systemer som gir tilgang til fagekspertise, veiledere, forskningsbasert kunnskap, kartleggingsresultater, kommunikasjonsplattformer o.l. Det eksterne støttesystemet skal gi støtte til både ledere og ansatte, og det bør bidra til både arbeid i profesjonelle læringsfelleskap og anvendelse av data og forskningsbasert kunnskap. Et støttesystem bør også bidra til nettverk mellom barnehager eller skoler som arbeider med de samme utfordringene.

Det er viktig å understreke bruken av begrepet *støtte* til forskjell fra begrepet *hjelp*. Hjelp innebærer å gjøre en oppgave for en person, mens støtte innebærer å bidra til at personen løser oppgaven selv. Slik vil myndiggjøring eller empowerment være en avgjørende tilnæringsmåte for alt arbeid i eksterne støttesystem (Nordahl & Overland, 2021). Dette er et vesentlig prinsipp for lederes og ansattes arbeid og læring. Ansatte og ledere lærer lite av at det kommer en person

og tar over deres oppgaver, men samtidig må det eksterne støttesystemet utfordre den praksisen som eksisterer og bidra til forpliktelser for endringer av praksis. Et eksternt støttesystem kan ikke kun basere seg på samskapning og utvikling innenfra. Støttesystemet må også tilby kompetanse som barnehagen og skolen selv ikke har og bidra til at denne kompetansen faktisk anvendes. For å lykkes med dette må det eksterne støttesystemet bidra både på eier-, leder- og lærernivå i utdanningssektoren.

Det er videre avgjørende at fagpersonene i et eksternt støttesystem innehar den pedagogiske kompetanse og erfaringer som ansatte, ledere og eiere har. Det er en forutsetning for god veiledning og støtte, og det betinger også at det eksterne støttesystemet har tilknytning til barnehager og skoler. *Et eksternt støttesystem er derfor primært et kompetansesystem og i langt mindre grad et administrativt eller organisasjonssystem.*

SePU er å betrakte som et eksternt støttesystem i utviklings- og forbedringsprosjekter i barnehage- og skolesektoren. Alle prosjekter SePU er og har vært involvert i har en prosjektplan med klart definerte oppgaver og aktiviteter tilknyttet både hva som skal foregå i barnehager og skoler og hvilket ansvar SePU har. De støttefunksjonene som SePU bidrar med inn i prosjektene er knyttet til egne kompetanseforløp med samlinger, nettbaserte kurs, og veiledning. Videre er det regelmessig dialog med eier- og ledernivå om både gjennomføring av prosjektene og om de daglige driftsoppgavene. Kartleggingsundersøkelsene der barnehagene og skolene har tilgang til en egen resultatportal er også å betrakte som støttefunksjoner der SePU også bidrar med analyse av data. Ikke minst er vektleggingen av pedagogisk analyse i stort sett alle prosjekter også et grunnleggende redskap SePU bidrar til at blir implementert.

Resultater og konklusjon

SePU har, og har hatt som intensjon å drive forsknings- og utviklingsarbeid i og for praksis, og slik bidra til bedre pedagogisk praksis og dermed bedre læring hos barn og elever. Det har vært brukt en rekke ulike virkemidler i forskjellige prosjekter for å bidra med støtte inn i barnehager, skoler og kommuner. Disse virkemidlene har i hovedsak vært i samsvar med de overordnede og forskningsbaserte prinsippene for forbedringsarbeid som er presentert i denne artikkelen.

Samlet har SePU fra 2010 vært involvert i prosjekter i ca. 150 kommuner i Norge og 90 kommuner i Danmark. Har vi så oppnådd noen resultater tilknyttet både den pedagogiske praksis og ikke minst barn og elevers læring og utvikling? For å kunne svare på dette spørsmålet er det gjennomført noen evalueringer av både gjennomføringen av og resultater i flere

prosjekter.

Vi har dokumentasjon på at kommuner, barnehager og skoler har forbedret sin praksis og barn og elevers læring og situasjon, på en rekke områder i den perioden de har vært med i utviklingsprosjekter ut fra prinsippene som det er redegjort for. Gjennom implementeringen av LP-modellen i 150 skoler i Danmark har vi dokumentasjon for at elevene trives bedre på skolen, har bedre sosiale og skolefaglige prestasjoner og samarbeidet mellom lærere er blitt bedre (Nordahl et al., 2012; Andresen, 2015). I skoleutviklingsprosjektet FLiK som foregikk fra 2012 til 2016 i alle skoler i Kristiansand kommune kan det dokumenteres de samme resultatene i skolene som i Danmark. Videre er det i denne perioden også en positiv utvikling i kommunen på nasjonale prøver og på grunnskolepoeng (Nordahl, 2017). FLiK-prosjektet omfattet også alle barnehagene i Kristiansand, og her var det en positiv utvikling tilknyttet både barns trivsel i barnehagen og deres språklig ferdigheter (Nordahl et al., 2016).

Innen videregående opplæring i Hedmark har SePU vært involvert på ulike måte over en tiårsperiode fra 2009. I dette tidsrommet har Hedmark økt andelen elever som fullfører og består videregående opplæring med 12 %, og Hedmark er det fylke i Norge som skårer høyest på skolebidragsindikatoren (Nordahl, 2022). I prosjektet «Kultur for læring» har alle kommuner i Hedmark deltatt med alle sine skoler og barnehager. I skoleprosjektet ser vi en positiv utvikling innen både skoleledelse og arbeid i profesjonelle læringsfellesskap, men mindre på pedagogisk praksis og elevresultater. Barnehagedelen av prosjektet viser imidlertid en signifikant framgang innen både ledelse, profesjonsfellesskap, pedagogisk praksis og barns ferdigheter og situasjon i barnehagen.

De evalueringsdesignene som er anvendt, tilfredsstillende ikke fullt ut kravet til effektstudier fordi vi ikke har hatt mulighet til å etablere kontrollgrupper. Derfor skal vi være svært forsiktig med å si at den positive resultatutviklingen vi ser kan forklares med utviklingsprosjektene. Imidlertid er alle prosjektene utformet og gjennomført ut fra SePU sine forskningsbaserte prinsipper for forbedringsarbeid som det er redegjort for i denne artikkelen. Dette gjør at det er stor sannsynlighet for at prosjektene har hatt ønsket effekt på både ansatte og lærernes praksis, og barn og elevenes læring.

Forskningsrådet gjennomførte i 2019 en ekstern vurdering av alle pedagogiske forskningsmiljøer i Norge gjennom studien UDEVAL. Her ble også SePU vurdert og fikk sammen med fire andre forskningsmiljøer vurderingen «very good». Ingen miljøer fikk

vurderingen «excellent». Vurderingen av SePU hadde følgende konklusjon «Very good with potential to be excellent». Begrunnelsen for denne vurdering var særlig knyttet til at senteret ble vurdert til å ha stor samfunnsmessig innflytelse.

Disse evalueringene og vurderingene av SePU sin virksomhet viser at SePU har og har hatt en relativt stor grad av måloppnåelse. Det foregår forsknings- og utviklingsarbeid i og for praksis, og SePU som et eksternt støttesystem ser ut til å ha betydning for barnehage- og skolesektoren både regionalt, nasjonalt og i Skandinavia.

Det er fortsatt behov for å videreutvikle og forbedre barnehagen og skolen i og utenfor Norge, fordi vi har en rekke utfordringer som bør møtes bedre enn vi klarer i dag. Foreldrenes utdanningsnivå betyr mye for hvordan det går med deres barn i barnehagen og skolen, slik at den sosiale reproduksjonen i de pedagogiske institusjonene er markant. Det er fortsatt også store forskjeller i kvaliteten på det pedagogiske tilbudet mellom barnehager og skoler i den samme kommunen og også mellom kommuner. Hvor du bor i Norge har for stor betydning for hvordan du utvikler deg, og hva du lærer i barnehagen og skolen. Internt i hver skole er også variasjonen stor. Videre ser vi også gjennom våre studier at forskjellene mellom lærere og ansatte i barnehage og skole er store (Nordahl et al., 2021). Om vi skal gjøre noe med disse og andre utfordringer i barnehagen og skolen er kontinuerlig forsknings- og utviklingsarbeid en forutsetning. Dette kan ikke løses ved politiske vedtak, det kreves systemomfattende, helhetlig og langvarig arbeid i barnehagen og skolen.

Referanser

- Andresen, B. (2015). Development of analytical competencies and professional identities through school-based learning in Denmark. *International Review of Education*. 61.
- Bernhardt, V. L. (2013). *Using data to improve student learning in middle school*. Routledge.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to Improve. How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press
- Cuban, L. (1992). Managing Dilemmas While. Building Professional Communities. *Educational researcher*, 21(1), 4–11.
- Dons, C. F., Nilsen, N. O., & Skrøvset, S. (red.) (2020). *Ledelse innenfra*. Fagbokforlaget
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: how district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Solution Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. W. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo.
- DuFour, R., DuFour, R., Ealer, R., & Karhanek, G. (2010): *Raising the Bar and Closing the Gap: Whatever It Takes*. Solution Tree Press.
- Dyssegaard, C. B., Egelund, N., & Sommersel, H. B. (2017). *What enables or hinders the use of research-based knowledge in primary and lower secondary school – a systematic review and state of the field analysis*. Danish Clearinghouse of Educational Research.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Harvard Education Press
- Fullan, M. (2011). *The moral imperative realized*. Corwin.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning: et skolesystem som virker*. Kommuneforlaget.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Corwin.
- Gustavsen, A. M., & Nordahl, T. (2021). Sammenhengen mellom kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner, sosiale ferdigheter og lærerens vurderingspraksis. I R. J. Krumsvik (red.). *Hva vet vi om skoleprestasjoner? Ulike perspektiver på skolegang og skoleprestasjoner*. Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2015). «Synlig læring i dag.» *Paideia* (9), 15
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet – diagnosticering, evaluering og utvikling af undervisning*. Dafolo.
- Hord, S.M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.

- Irgens, J.E. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, Kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Klette, K. (2009). Challenges in strategies for complexity reduction in video studies. Experiences from the PISA+ study: A video study of teaching and learning in Norway. *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*, 61-82.
- Kunnskapsdepartementet (2021). *Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring*.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsoppleringen/id2570003/>
- Laursen, P.F. (2015). «Er Hattie og co. gyldige i Danmark?». *Paideia* (9), 2015.
- Leithwood, K.A., & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48, 387-423.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American educational research journal*, 33(4), 757-798.
- Marklund, K., & Simic, N. (2012). *Nordens barn. Tidlig innsats overfor barn og familier. Resultater fra prosjektet «Tidige insatser för familjer»*. Inspirasjonshefte. Nordens Velferdssenter.
- Marzano, R. J., Heflebower, T., Hoegh, J. K., Warrick, P., & Grift, G. (2016). *Collaborative Teams That Transform Schools*. Marzano Research Laboratory.
- Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning—evidensbaserede undervisningsstrategier*. Dafolo.
- Nordahl, T. (2022): Systemomfattende skoleutvikling i videregående opplæring. I K. Helstad & S. Mausehagen (red.). *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis*. Cappelen Damm
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om: Pedagogisk analyse*. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer : høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal.
- Nordahl, T., Nordahl, S. Ø., Sunnevåg, A.-K., Berg, B., & Martinsen, M. (2017). *Det gode er det fremragende sin fiende. Resultater fra kartleggingsundersøkelser i Kristiansand kommune*. Høgskolen i Innlandet.
- Nordahl, T., Kostøl, A. K., Sunnevåg, A.-K., Knudsmoen, H., Johnsen, T., & Qvortrup, L. (2012). *Kvalitet i dagtilbudet - set med børneøjne. En kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud*. Dafolo A/S.
- Ogden, T. (2013). Fra forskningskunnskap til pedagogisk praksis, *Paideia* (6) 13, 7-17.
- Pinar, W.F. (1995). *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses* (Vol. 17). P. Lang.

- Rasmussen, J. (2015). «Folkeskolereform». I J. Rasmussen, C. Holm, & A. Rasch-Christensen (red.). *Folkeskolen – etter reformen*. Hans Reitzels Forlag.
- Riley-Tillman, T. C., Burns, M. K., & Kilgus, S. P. (2020). *Evaluating Educational Interventions. Single-Case Design for Measuring Response to Intervention*. Second edition. The Guilford Press.
- Roberts, J. E. (2012). *Instructional Rounds in Action: NULL*. Harvard Education Press.
- Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass
- Robinson, V. M. J. (2016). Reciprocal coaching: Learning the lesson from research. *Principal Connections*, 20(1), 18-20
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Schleicher, A. (2018). *World Class. How to build a 21st-century school system*. OECD
- Solbrekke, T. D., & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic studies in education*, 31(03), 194-209.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse*. 5. utgave. Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2021). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann Educational Books.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., & Hawkey, K. (2005). *What is a professional learning community? A summary*. Hentet fra <http://professionalisering.vakcommunity.nl/file/download/21214452>
- Sunnevåg, A.-K., & Nordahl, S. Ø. (2020). *Kultur for læring i barnehagen: Rapport T1 til T2*. Høgskolen i Innlandet
- Aas, M., & Paulsen, J. M. (red.) (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.

Ledelse og profesjonelle læringsfellesskap

Styrers kompetanse i bruk av data og barnehagens kvalitetsarbeid

Veronica Grøtlien

Hensikten med denne artikkelen er gjennom teori og intervju med styrere i tre barnehager å belyse bruk av data i barnehagens kvalitetsarbeid og styreres kompetanse i å bruke data. Hensikten med bruk av data i kvalitetsarbeidet er å øke barns trivsel, læring og utvikling. Barnehagen forstås som den første utdanningsinstitusjon i et livslangt læringsløp og barnehagen kan dermed bidra til at barna får en god start i utdanningsløpet sitt. Data kan bidra til å si noe om barnehagens pedagogiske praksis og som utgangspunkt for arbeid med å forbedre den. Styreres rolle i barnehagens kvalitetsarbeid er helt avgjørende. Resultatene fra intervjuene viser at styrerne har god kompetanse og forståelse av kvalitet i barnehagen, og at deltagelse i forbedringsarbeidet «Kultur for læring» har bidratt til en større bevissthet rundt den pedagogiske praksisen i barnehagen. Resultatene fra intervjuene viser at tilgangen til data om egen barnehage har økt, men styrerne har sprikende kunnskap om forståelse av data og ingen systematikk i bruk av dem.

Innledning

Kvalitetsarbeid i barnehagen er viktig. Derfor er det i denne artikkelen valgt å se nærmere på bruk av data som en del av barnehagens kvalitetsarbeid. Målet skal være å ha en barnehagepraksis som evner å realisere alle barns potensial for læring og utvikling. Barnehagen må ha ansatte med god pedagogisk kompetanse og det bør være kompetanse som bidrar til at de ansatte kan arbeide systematisk og reflektert både med det enkelte barnet og barnegruppen. En slik praksis vil være avgjørende både av hensyn til barnas trivsel og situasjon i barnehagen og av hensyn til den videre læringen og utviklingen i utdanningsløpet (Lekhal et al., 2015). Å øke kvaliteten handler i stor grad om å øke de ansattes bevissthet og kompetanse, slik at barnehagen blir en god dannings- og læringsarena for alle barn (Lekhal et al., 2015). Dette betyr at alle ansatte i barnehagen må inneha kompetanse om og felles forståelse av kvalitet for å kunne utvikle egen praksis.

Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, rammeplanen, gir også føringer for innhold og oppgaver i barnehagen. I rammeplanen kan vi lese at styreren skal sørge for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med barnehageloven og rammeplanen. Styreren skal lede og følge opp arbeidet i barnehagen med planlegging, dokumentasjon, vurdering og utvikling av barnehagens innhold og arbeidsmåter og involvere personalgruppen i dette arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette innebærer at styreren må innhente data om egen barnehage slik at styreren vet hva som er bra og hva som må forbedres for å øke barnehagens kvalitet.

Styreren har ansvaret for å lede prosesser med å etablere en felles forståelse i personalgruppen for barnehagens samfunnsmandat og arbeidet med å oppfylle dette i praksis. Styreren har det overordnede ansvaret for den pedagogiske ledelsen og innholdet i barnehagen. Ansvaret for utviklings- og endringsarbeid er også viktige oppgaver for en styrer. Styreren skal sørge for at personalet arbeider på en måte som gir alle barna i barnehagen de beste utviklingsmuligheter (Meld. St. 19, 2015-2016).

På bakgrunn av dette, blir problemstillingen i denne artikkelen: «Hvordan bruker styrere data i kvalitetsarbeidet i barnehagen? For å belyse problemstillingen vil teori og empiri om bruk av data i barnehagens kvalitetsarbeid bli belyst. Videre beskrives teori og empiri om kvalitet i barnehagen. Deretter presenteres resultatene fra intervjuene, før resultatene drøftes i lys av teorien og empiri.

Teoretiske tilnærminger

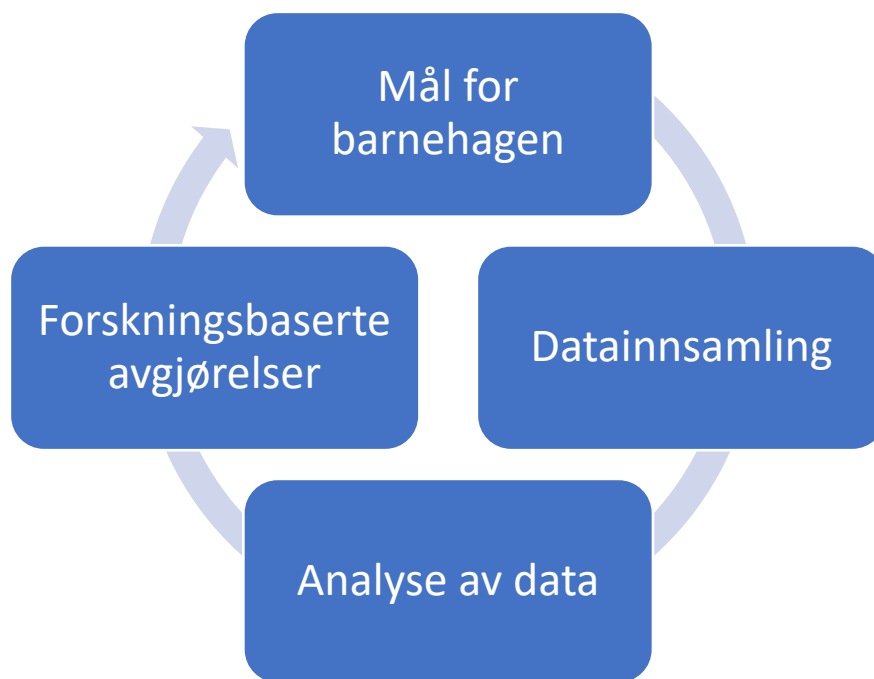
Bruk av data i barnehagen

Det finnes ulike data som kan si oss noe om kvaliteten på barnehagetilbudet. Når vi får tilgang til flere typer data som sier noe om kvaliteten i barnehagen, desto sikrere blir vi på den kvaliteten vi gir barna. For å kunne bruke data i kvalitetsarbeidet i barnehagen må data forstås og vi må ha kunnskap om data. En utfordring er å vite hva data er (Nordahl, & Hansen, 2016).

Data i barnehagen kan være ulike kartleggingsverktøy, screeninger og tester som sier oss noe om barns læring og utvikling. Data er også ulike undersøkelser som sier oss noe om barns trivsel og hvordan ulike brukergrupper opplever barnehagen. Det kan være brukerundersøkelser, medarbeiderundersøkelser, ståstedsanalyser og det kan være samtaler med barna eller intervjuer/diskusjoner med foreldrene osv. Vi kan innhente data som sier noe om hvilke

områder vi bør forberede. Disse områdene bør henge sammen med målene for barnehagen. Kartlegging og datainnsamling bør inngå i barnehagens arbeid for å nå målene.

Data kan si oss noe om barnehagetilbudet som kan bidra til å opprettholde eller forsterke god praksis og data skal brukes for å se seg selv og sin egen praksis (Nordahl & Hansen, 2016). Data fra ulike kartleggingsundersøkelser gir god oversikt over barnehagetilbudet, men er ikke tilstrekkelig for å gå i dybden av fenomenene. Da er det viktig med supplerende intervjuer eller observasjoner som kan bidra til større innsikt om hvilke forbedringer som må gjøre for å øke kvaliteten i barnehagen. Det hjelper lite å få resultater fra ulike kartleggingsundersøkelser, screeninger og tester i barnehagen, når kunnskapen om hvordan data kan leses og hva de betyr, er mangelfull. Manglende kunnskap gjør at vi blir kritiske når det gjelder bruk av data i barnehagen (Nordahl & Hansen, 2016).



Modell for dataarbeid (Nordahl & Hansen, 2016; Bernhardt, 2013; Goldring & Berends, 2009):

Å bruke data for å forbedre barnehagens pedagogiske praksis har stor betydning for kvaliteten. Ved hjelp av ulike former for screeninger, tester, undersøkelser kan den pedagogiske praksisen i barnehagen diskuteres og forstås. Denne modellen viser at data gir informasjon om barnehagen som utgangspunkt for å nå de målene som settes. De overordnede mål for barns læring,

utvikling og trivsel er nedfelt i rammeplanen. I tillegg finnes kommunale målsettinger og barnehagen har ofte egne mål for barnegruppa og enkeltbarnet.

Alle målene sier noe om hva man ønsker å oppnå for barns læring, utvikling og trivsel. For å kunne si at man når målene må det innhentes data som sier noe om i hvor stor grad man har lyktes med å nå målene. Dataene må analyseres slik at det kan iverksettes tiltak basert på forskning slik at målene kan nås. Det er viktig å kunne se sammenhengen mellom data og pedagogisk praksis, slik at det ikke bare synes og menes i forhold til måloppnåelse. Det gjelder ikke bare i den enkelte barnehage, men også på politisk nivå og i forvaltningen, slik at det tas beslutninger på best mulig grunnlag (Nordahl & Hansen, 2016).

Gjennom systematiske analyser kan det avdekkes mønstre og sammenhenger mellom barns læring, utvikling og trivsel og den pedagogiske praksisen. Den pedagogiske praksisen forstås som pedagogiske tiltak og aktiviteter, i tillegg til arbeid med barnehagens omsorg- og læringsmiljø (Nordahl & Hansen, 2016). Skal barnas læring og trivsel økes, må den pedagogiske praksis endres og for å få til det, må man ha kunnskap om hva som har blitt gjort og hvordan barn og foreldre opplever den pedagogiske praksisen.

Kvalitetsarbeid handler i stor grad om å endre praksis til det bedre. Det vil si at barnehagen som lærings- og dannelsesarena endrer seg og utvikler seg ved at de ansatte til enhver tid utvikler sin praksis. Det betyr at de ansatte må kartlegge og analysere barnehagens etablerte praksis og lage et bilde av den ønskede praksisen (Lekhal et al., 2015). Å se på data som en ressurs er en viktig forutsetning i ledelsen av en databasert barnehage. Hvilke vurderinger gjør vi når vi skal endre eller forbedre vår pedagogiske praksis? Å bruke data som er relevant og forståelig er viktig for å få med de ansatte. Hvilke verktøy brukes for å kartlegge for eksempel språket til barna? Hva viser disse verktøyene og hvilke tiltak skal iverksettes med bakgrunn i kartleggingen som er blitt gjort?

Nordahl & Hansen (2016) viser til tre hovedområder som er avgjørende i bruk av data:

1. Sørge for formelle og uformelle strukturer som støtter bruken av data

I barnehagen må det etableres formelle strukturer som bidrar til regelmessig diskusjon om data for sentrale mål i barnehagen. Formelle strukturer kan være nødvendig teknologi for datainnsamling, dataanalyser og møter hvor det er tid til å diskutere dataene og ansvarliggjøring av de ansatte i bruken av de data som er tilgjengelig for oss. Eksempler på tilgjengelige data er ståstedsanalyser, brukerundersøkelser,

barnesamtaler og ulike kartleggingsverktøy som eks «Alle med» og «Tras». De uformelle strukturene dreier seg om å støtte opp om profesjonelle læringsfellesskap, der de ansatte samarbeider om bruken av data.

2. *Ha fokus på å forbedre den pedagogiske praksisen*

Å kunne få de ansatte til å bruke tilgjengelige data og vende blikket mot seg selv for å kunne forbedre den pedagogiske praksisen er avgjørende. Barnehagens ansatte må ha samtaler om bruken av data for å forbedre pedagogisk praksis, videre må disse samtalene dreie seg om hva som er god pedagogisk praksis og ved å kombinere data med observasjoner og veiledning, så vil det være enklere for de ansatte å sette i gang tiltak som er til beste for barna som går i barnehagen. Pedagogisk analyse er en modell for analyse av forskjellige utfordringer i barnehagen og er et verktøy for å kunne iverksette tiltak for å forbedre den pedagogiske praksisen i barnehagen.

3. *Implementere datainitiativ på en målrettet måte*

For å lykkes med å skape en databasert barnehagekultur er det viktig at de ansatte får nødvendig kunnskap slik at de kan forstå data, se at den er relevant og at de evner å se sammenhengen mellom data og pedagogisk praksis.

Tilgangen på data i barnehagen har blitt relativ stor, men det er usikkerhet i hvordan data kan brukes og datatilgangen kan virke litt uoversiktlig. Utfordringen blir å holde fokus på det som er viktig og samtidig kunne forstå det. Man må kunne lese dataene og vite hva de betyr. Mangles denne kunnskapen, er det fort gjort å si at den ikke stemmer og resultatene tas ikke på alvor.

Barnehagens kvalitetsarbeid

Å ha god kvalitet på det tilbudet til barna i barnehagen er viktig (Lekhal et al., 2015). Det har betydning for barna senere i livet, men også for barna her og nå. Barn er spesielt mottagelige for stimulering fra omgivelsene de første fem leveårene og derfor vil barnets læringsmiljø i barnehagen ha stor betydning for barnets utvikling. Siden de fleste barn i Norge går i barnehage, så har barnehagen en unik mulighet til å legge til rette for barns trivsel, læring og utvikling (Lekhal et al., 2015).

Foreldre, ansatte, forskere, utdanningsinstitusjoner, politikere og barna selv er på hver sin måte opptatt av kvaliteten i barnehagen. Som regel vil de aller fleste være enige at høyest mulig kvalitet er en helt nødvendig forutsetning for å kunne ivareta barnehagens samfunnsmandat på en best mulig måte (Lekhal et al., 2015). Det er rimelig å forvente at nasjonale styringsdokumenter som lover og pedagogiske planer vil gi en nærmere beskrivelse av hva en

god barnehage er (Lekhal et al., 2015). I den norske barnehageloven brukes ikke begrepet kvalitet og i rammeplanen brukes det heller ikke ofte. Det gis allikevel et uttrykk for en rekke tanker og ideer om hvordan en god barnehage bør være, men hva som er god kvalitet i barnehagen er lite signalisert i offentlige dokumenter.

For å forstå helheten i barnehagens kvalitet kan dette undersøkes i lys av strukturkvalitet, prosesskvalitet, resultatkvalitet og innholdskvalitet.

1. **Strukturkvalitet** er rammene for barnehagen gjennom lover og regler, planer og ressurser i form av personalets forutsetninger og økonomi samt de fysiske rammene som leke-, - oppholdsareal, uteareal, antall barn pr. voksen osv. (Mostad, Skansen, Wærness & Lindvig, 2013). Denne siden av kvalitetsbegrepet kan i liten grad påvirkes av personalet, og dette er ofte kvantitative målbare enheter som kan etterprøves av tilsynsmyndighetene (Mostad et al., 2013).
2. **Prosesskvalitet** handler om de indre aktivitetene i barnehagen. Prosesskvaliteten sier noe om hvordan barnehagens pedagogiske oppdrag utføres i praksis, hvilke relasjonelle erfaringer barn gjør seg med andre barn og voksne, omsorgen for barna og deres medvirkning i sin egen hverdag (Lekhal et al., 2015). Prosesskvalitet handler i stor grad om personalets grunnleggende verdier og læringssyn, og måles blant annet gjennom den opplevelsen brukerne har av barnehagen. Prosesskvaliteten handler i stor grad om den «oplevde kvaliteten».
3. **Resultatkvalitet** handler om hva barna får ut av å gå i barnehagen, både her og nå og på lengre sikt. Det gjelder barns trivsel, læring og utvikling – kognitivt, sosialt og motorisk. Andre faktorer som trivsel og kreative ferdigheter fremheves også som vesentlige for resultat-kvaliteten.
4. **Innholdskvalitet** handler om barnehagens innhold og arbeidsmåter og dreier seg om i hvilken grad pedagogisk praksis stemmer overens med nasjonale og lokale føringer og planer (Lekhal et al., 2015). Det å planlegge hva barn kan oppleve og erfare gjennom sine aktiviteter i barnehagen, og hvilke kompetanser eller ferdigheter som skal utvikles, har å gjøre med læreplanen, som i barnehagen er rammeplanen. Rammeplanen gir visse retningslinjer og føringer for både prosesskvalitet og strukturkvalitet (Lekhal et al., 2015).

Det er de ulike elementene i struktur-, prosess-, resultat- og innholdskvalitet som er målestokken for å vurdere barnehagens kvalitet. Det vil altså si at man i kvalitetsvurderingen er opptatt av i hvilken grad barnehagens praksis, dens fysiske og sosiale miljø og arbeidsforhold

samt de ansattes kompetanse og møte med barna lever opp til en fremforhandlet forestilling eller ide om hvordan en god barnehage skal være (Lekhal et al., 2015).

Kvalitativt gode barnehager kan realisere barna sitt potensiale for læring og utvikling. For å få til dette må barnehagen ha ansatte med god pedagogisk kompetanse som muliggjør at de ansatte kan arbeide systematisk og reflektert med både enkeltbarn og hele barnegruppen. Ansatte med god pedagogisk kompetanse vil være avgjørende for barns trivsel, læring og utvikling. Skal barnehager være en god arena for barns trivsel, læring og utvikling, må ansattes bevissthet og kompetanse økes. Dette krever vilje og innsats fra alle som jobber i barnehagen.

Barnehager skal, så godt det lar seg gjøre, ha en forskningsbasert praksis. Det innebærer at det pedagogiske innholdet, planene og avgjørelsene som fattes i barnehagen, skal bygge på forskning som finnes (Lekhal et al., 2015). Dette burde bygge på både utviklingspsykologisk kunnskap om barns grunnleggende behov, og hvordan barn utvikler seg, samt pedagogisk kunnskap om hvordan man kan støtte opp under denne utviklingen (Lekhal et al., 2015).

Kvalitet handler om å gjøre tilværelsen i barnehagen meningsfull for de som er der. De ansatte er barnehagens viktigste ressurs, og det vil være av stor betydning at barnehagen har en kultur for refleksjon, veiledning og dialog mellom de ansatte (Kvistad & Søbstad 2005). Alle ansatte må forstå betydningen av at det er et kollektivt ansvar for kvaliteten i barnehagen. Systematisk kvalitetsarbeid i barnehagen må involvere alle slik at alle forstår hva satsingen på kvalitet krever.

Hva skal til for å få til kvalitetsarbeid i barnehagen? Det er av stor betydning at de ansatte utvikler sin kompetanse, som betyr at de ansatte må jobbe med sine holdninger og verdier, handlinger og væremåter. Det er systematisk arbeid over tid som kan gjøre at de ansatte og barnehagen som helhet styrker sine kvaliteter (Kvistad & Søbstad, 2005).

Styrer i barnehagen spiller en sentral rolle i bruk av data for å øke barnehagens kvalitet. Det er ledelsen i hver barnehage som skal uttrykke formålet med og forventingen til bruken av data og samtidig sørge for at den gjennomføres. De ansatte i barnehagen må få mulighet og tid til å arbeide med data.

Styreren må selv aktivt bruke data og vise eksempler på hvordan data kan benyttes. Styreren må være en pådriver for å skape en kultur for bruk av data. En databasert barnehagekultur går ut på å bruke forskjellige informasjonskilder til å få en oversikt og et bilde på hvor man er og

hvor man ønsker å være i fremtiden og hvilken retning man må gå for å komme dit (Nordahl & Hansen, 2016). For å skape denne kulturen må styrere øke personalets kompetanse i hvordan lese og anvende det som finnes av data og kunne stole på resultatene. Betydningen av den pedagogiske praksisen for barns læring, bidrar til at speilet må rettes mot ansattes praksis og se hva som kan gjøres med barnehagens læringsmiljø, istedenfor å finne faktorer utenfor barnehagen som man ikke kan gjøre så mye med.

Barnehagesektoren har tradisjonelt sett vært en institusjon hvor de ansattes private erfaringer og oppfatninger har vært styrende for hvordan barnehagen skulle utvikles. Dette er i ferd med å endre seg og forskningsbasert kunnskap har fått en betydelig større innflytelse på hvordan vi utvikler barnehagen.

Metode

For å besvare problemstillingen er det gjennomført intervju med styrere i tre forskjellige barnehager. Et forskningsintervju har som mål å produsere kunnskap og bygger på dagliglivets samtale og er en profesjonell samtale. Intervjuet er en utveksling av synspunkter mellom to personer i en samtale om et tema som opptar dem begge (Kvale & Brinkmann, 2017). Det er benyttet en strukturert intervjuguide hvor tema var data, kvalitet og ledelse og det ble stilt supplerende spørsmål der det var naturlig. Det vil si at styrerne ble stilt de sammen spørsmålene. Styrerne fikk spørsmålene på forhånd og de hadde mulighet til å forberede seg og eventuelt gjøre notater. Et kvalitativt forskningsarbeid kjennetegnes ved at det er et nært forhold mellom forsker og forskningsdeltakere (Postholm, 2010). Deltakerne i intervjuene og jeg som forsker hadde et nært forhold siden vi var kollegaer i samme kommune.

Utvalg

Det er gjennomført intervjuet med tre styrere. De jobber i 100 % stilling. Det er fra to kommunale og en privat barnehage og barnehagene er omtrent like store i forhold til antall ansatte og antall barn. Barnehagene er anonymisert og kalles X, Y og Z.

Validitet og reliabilitet

Validitet betyr gyldighet og det innebærer i hvilken grad den valgte metoden undersøker det den er ment å skulle undersøke. For å besvare problemstillingen ønskes det å få frem praksis og handlinger som ikke er så lett å få ut av kvantitative data. Validitet i en kvalitativ studie

handler om en del prinsipper. De data vi får ut fra et intervju hentes ut i en naturlig setting og forskeren er i en relasjon med forskningsdeltakerne. Dataene er en sosial studie og forskeren er i seg selv et instrument. Spørsmålene i intervjuene er valgt ut fra tema som skal bidra til å belyse problemstillingen, dette for å sikre størst mulig grad av informasjon om valgte temaer. Resultatene i denne artikkelen bygger på hva styrere har sagt i de tre ulike barnehagene, og informasjonen handler om disse tre barnehagene og kan ikke overføres til andre barnehager.

Reliabilitet i en kvalitativ studie sier noe om påliteligheten, hvor presist måler metoden og reliabiliteten kan også si hvor troverdig det som kommer frem er. Styrerne har svart på de samme spørsmålene (Postholm, 2010).

Presentasjon av resultater

For å besvare problemstillingen om hvordan styrere bruker data i kvalitetsarbeidet i barnehagen presenteres resultatene fra styrer X først, så styrer Y og tilslutt styrer X.

Når styrer i barnehage X, snakker om kvaliteten i barnehagen er hun mest opptatt av prosesskvaliteten og det er prosesskvaliteten hun som leder mener hun kan ha størst påvirkning på. Hun mener at strukturen og rammene i barnehagen er viktig for kvaliteten, men at det er personalets ressurser som er helt avgjørende. Styrer nevner personalets læringssyn, menneskesyn og synet på barn som viktig i prosesskvaliteten.

Styrer i barnehage X snakker en del om mandatet til barnehagen og forteller hvordan hun bruker mandatet til å få personalet til å reflektere. Hun sier videre at forståelsen av mandatet til barnehagen henger sammen med den kvaliteten de har på barnehagetilbudet. Hun har jobbet mye i sin personalgruppe med å få en felles forståelse av mandatet og hva god kvalitet er. Hun sier at dette er krevende, siden mangfoldet i personalgruppa er så stort i forhold til kompetanse.

«Hva er god kvalitet, hvordan er det hos oss når kvaliteten er god og når den ikke er så god?»

Å måle kvaliteten i barnehagen er noe styrer i barnehage X synes er vanskelig. Hun måler ofte kvaliteten i forhold til relasjonskompetansen til personalet, og da ser hun etter hvordan personalet er i møte med barna og hvordan de er sammen med barna. Hun sier videre at de har fokus på god kvalitet for alle barna, og at den er særlig viktig for de sårbare barna. Styrer i barnehage X fremhever forbedringsarbeidet «Kultur for læring» som et løft i kvalitetsarbeidet. Hun fremhever betydning av å ha gode mål å styre etter. Hennes opplevelse er at de ikke er flinke nok til å bruke de verktøyene de har for å måle kvaliteten.

«Vi har ofte ikke kommet nok inn til kjernen, det blir mye oppsummering når vi skal evaluere arbeidet vårt og vi er så opptatt av erfaringene våre».

Når det gjelder sin rolle som leder i barnehage X sier hun at det er hun som må være den som staker ut kursen og fører arbeidet fremover. Hun sier også at hun er den som gir felles retning og påser at alle følger den, for hun mener det kan bli mange ulike retninger innad i barnehagen. Videre fremhever hun sin rolle i forhold til å støtte, motivere og inspirere sine ansatte. Styrer i barnehage X synes hun har faglige ledermøter og at de har en felles plattform, men synes tiden de har til rådighet er en utfordring.

Når styrer får spørsmål om data, svarer hun:

«Ja, hva er nå det, den kunnskapen jeg har om data er det jeg har lest om forskning, observasjoner er også data for meg, er det faglige skjønnet data?»

Hun sier det er lite tradisjon for bruk av data. Hun fremhever ståstedanalysen og kartleggingsundersøkelsen i «Kultur for læring», og sier hun er skeptisk til å benytte seg av kartleggingsverktøy.

«Vi må være kritiske og ikke sluke alt som finnes, vi putter barna inn i bokser og det blir lite rom for variasjon og se utviklingen fra der barnet er. Det kan bli litt lite konkret. Det kan ikke være sånn at vi bare henter ut tall som sier noe om hvordan det er hos oss, hva bruker vi tallene til? Vi må bruke data for å bli bedre. Vi kartlegger et barn, ser noen forbedringsområder, men hva gjør vi så? Data må bidra til endring».

Styrer sier videre at det er viktig å få en felles forståelse av data og at data brukes for å øke kvaliteten. Avslutningsvis sier styrer i barnehage X at relasjoner er det viktigste i forhold til kvaliteten og at barnehagesektoren må få et større fokus på hva som kjennetegner en god barnehage. Dette er med på å stille større krav til barnehagene og det mener hun er bra.

Styrer i barnehage Y definerer god kvalitet ut fra personalet.

«God kvalitet er kvaliteten på folka dine, god kvalitet er mange andre ting også, men det er folka dine det handler om. Hvordan de møter barn, foreldre og andre besøkende, at alle blir sett, hørt og møtt på en god måte. Kvalitet for barna er at de møter voksne som er engasjerte, positive, som finner på spennende aktiviteter. Det bidrar til at barna blir nysgjerrige, de får gode opplevelser og erfaringer som de tar med seg inn i lek og som bidrar til læring».

Videre sier hun at personalet skal vite hvorfor de er i barnehagen og at kjennetegn på god kvalitet også er et godt samspill mellom de ansatte. Hun sier at hva slags planer de har, hva de

fyller dagene med og at det ikke er tilfeldig hva de gjør, også er viktig i forhold til barnehagens kvalitet.

Styrer i barnehage Y sier det er vanskelig å måle kvaliteten, hun syns kvaliteten handler om det som vi ikke ser så godt og er lite konkret. Hun ønsker seg et mer konkret måleverktøy. Hun sier at de bruker resultatene fra forbedringsarbeidet «Kultur for læring», til å se hva de er gode på og hva de må bli bedre på. Barnehage Y bruker mye tid på refleksjon og veiledning. Styrer har tatt styrerutdanning og er blitt mer bevisst på kvaliteten. Hun bruker områder fra kartleggingsinstrumentet ECERS (Early Childhood Environmental Rating Scale) i refleksjonsgrupper i personalet. Styrer sier de bruker ståstedsanalysen for å finne ut hva de som jobber i barnehagen tenker og hun mener at den nok ikke gir hele sannheten, for de ansatte er lojale mot egen barnehage.

Styrer i barnehage Y sier at hun som leder er den som stiller krav og har forventinger. Hun påser at det er en rød tråd i arbeidet i barnehagen. Hun er opptatt av at det ikke skal være tilfeldig det de gjør. Personalet skal følge årsplanen og årshjulet. Styrer er opptatt av å være en god rollemodell, hun er mye til stede på avdelingene, er synlig for barn og ansatte.

«Jeg har stor bevissthet rundt min rolle som leder».

Hun er opptatt av å holde seg faglig oppdatert og har jevnlig faglige bolker på møter. Mange av hennes ansatte har tatt videreutdanning etter hun selv gjorde det, og trekker frem at det er blitt en kultur for det i hennes barnehage. Hun sier hun kan ikke mer om data enn det hun har lært i videreutdanning og i forbindelse med at barnehagen er med i «Kultur for læring».

«Jeg vet ikke helt hva jeg skal se etter. Det er viktig å ha kunnskap om hvordan lese resultatene, og det er litt nytt for meg. Data gir til en viss grad det jeg er ute etter. Resultatene fra «Kultur for læring» ga oss et grundig og stort bilde på hvordan stå er i vår barnehage».

Hun fremhever at de må bruke gode verktøy og at det ikke bare er foreldrene som kan definere kvaliteten. Refleksjon bruker de mest tid på i møter. Styrer legger opp til hva de skal snakke om, og det kan være etter innspill fra de ansatte som ser områder de trenger å bli bedre på. Det kan også være ulike situasjoner i barnehagen som de reflekterer rundt. Styrer bruker bøker, artikler og forskning for å støtte opp om det hun vil oppnå hos de ansatte. De ansatte skal bruke pedagogisk analyse når de møter en utfordring og hun som styrer etterspør avdelingene og hun ser stor effekt av at de jobber systematisk med pedagogisk analyse.

Styrer i barnehage Z definerer kvaliteten i sin barnehage ut fra de som jobber der. Hva de ansatte gjør sammen med barna og hvordan de ansatte opptrer sammen med barna og hvordan barna har det, er kvalitetskriterier hun ser etter. Hun mener at kvaliteten ikke kan måles ut fra hvilke planer de har, men hvordan de voksne handler utfra planene. Hun vil at det skal være rom for spontanitet. Hun nevner at foreldre ofte definerer kvaliteten utfra tydelige målbare kriterier som antall måltider og antall turer og at foreldrene ikke ser kvaliteten i samspillet mellom barna og de ansatte.

Det er ulike oppfatninger av hva som er god kvalitet og styrer i barnehage Z sier at ikke alle i hennes barnehage har den samme forståelsen av hva god kvalitet er. Hun jobber mye med at personalet skal være faglig oppdaterte og at alle skal være innforstått med krav i rammeplanen og årsplanen. Hun nevner at assistenter som har tatt videreutdanning har blitt mer interessert i fag og de leser seg opp på aktuelle temaer. Hun sier videre at fagligheten må opp skal kvaliteten øke.

«Det må bli slik at vi reflektere rundt hvorfor vi gjør som vi gjør og hva sier forskning om vår praksis og når kompetansen økes, kan personalet håndtere bedre det de kommer opp i av utfordringer. Fag er viktig, men vanskelig i vår barnehage».

Styrer i barnehage Z trekker frem tiden som en utfordring, og at det er viktig å bruke den lille tiden de har best mulig, ikke bare til praktiske oppgaver som skal løses, men bruke tiden til faglig oppdatering og refleksjoner.

Styrer mener det kan bli mye erfaringsbasert kunnskap, og mener de må jobbe mer forskningsbasert. Hun fremhever viktigheten av å se enkeltbarnet, hva har barnet behov for nå? Kvalitet er viktig for alle barna og god kvalitet er voksne som ser alle barna og som kan gi det lille ekstra, også til barn som ikke har spesielle behov.

Styrer i barnehage Z syns det er vanskelig å måle kvaliteten. Hun sier at foreldrene måler de til en viss grad, men hun mener at fornøyde foreldre ikke nødvendigvis er synonymt med god kvalitet. Å øke bevisstheten og refleksjonsnivået vil bidra til å heve kvaliteten. Observasjon er her et viktig verktøy og hun sier videre at tilbakemeldinger er vanskelig.

«Vi reflekterer i liten grad over hva vi ser hos hverandre».

Om egen ledelse av barnehagen sier styrer at det har stor betydning. Hun ser seg selv som en pådriver, den som løfter fagligheten, den som stiller krav og legger til rette for faglig utvikling

i alle fora. Hun har hatt fokus på å få med seg pedagogiske ledere. Hun sier videre at de tidligere jobbet i overflaten på mange områder, men at de nå har fokus på en ting av gangen slik at de kommer i dybden. Styret sier det er viktig å kunne faget godt selv, da mener hun det blir enklere å få med de ansatte. Hun sier at de ansatte ofte faller tilbake til gammel praksis, så en utfordring er å opprettholde god praksis. Hun sier det er krevende å være leder. Det er mange arbeidsoppgaver som tar tiden vekk fra det hun egentlig burde gjøre.

«Det er en livstil å være leder i en barnehage, vi gjør alt fra å skifte lysrør, kjøre søppel, male osv. til å drive faget fremover samt å være vikar på avdeling.»

Hun fremhever at det blir vanskelig å være den pådriveren hun ønsker, det blir av og til prioritert bort og hun må ta unna ting som «brenner». Styret i barnehage Z drar frem pedagogiske ledere som en viktig bidragsyter i kvalitetsarbeidet. Ledergruppen må jobbe sammen for å heve kvaliteten i barnehagen og de har jobbet for å få bort den flate strukturen. Når det gjelder kunnskap om data sier styret i barnehage Z at hun har lite kunnskap om data. Hun sier at hun har lite kunnskap om hvordan måle kvaliteten i barnehagen.

«Hva skal jeg bruke?».

Hun mener at det er mye å hente fra data, men hvordan få data og hvordan bruke data er vanskelig. Hun sier videre at hun finner artikler og forskning på nettet som de bruker og hun bruker litt tid på å lete seg frem.

Drøfting og konklusjon

Hensikten med denne artikkelen er å undersøke problemstillingen «hvordan bruker styret data i kvalitetsarbeidet i barnehagen». Resultatene viser at kunnskapen om bruk av data og hvilken type data som finnes er noe mangelfull hos de tre styrene. De vet litt om hvilke verktøy de kan benytte, men de synes det er utfordrende å lese resultatene og ikke minst hvordan bruke resultatene i kvalitetsarbeidet. De vet ikke helt hvilke verktøy de skal bruke for å få den informasjonen de søker og er nok noe søkende etter å finne gode kartleggingsverktøy. Alle ser betydningen av å jobbe forskningsbasert og av å øke kompetansen hos seg selv og personalet. Manglende kunnskap handler nok i stor grad om erfaring og tradisjon for dette generelt i barnehagesektoren. Skal vi kartlegge alle barn, hva kan kartlegges og hva med «soft skills»? Dette er spørsmål som ofte kommer opp når kartleggingsverktøy, screeninger og diskuterer.

Modellen for dataarbeid som er beskrevet på side 3 i denne artikkelen viser hvordan vi kan bruke data for å se om målene som er satt for barnehagen er nådd. Det er viktig å se sammenhengen mellom data og pedagogisk praksis, slik at vi ikke bare synser og mener at vi oppnår målene våre (Nordahl & Hansen 2016). Hvilke mål har barnehagen og hvilke data brukes for å si noe om målene blir nådd? Det å se mål og data sammen er fraværende under intervjuene og spørsmålene fanger ikke opp den sammenhengen, så det er klart en svakhet i intervjuet. Klarer man å se sammenhengen mellom målene for barnehagen og bruk av data, er det klart en fordel i kvalitetsarbeidet. Forbedringsarbeidet «Kultur for læring» vil bidra til å øke denne forståelsen slik alle tre sier noe om i løpet av intervjuet.

Hvordan bruker styrerne data i kvalitetsarbeidet i sine barnehager? Styreren må være en pådriver for å skape en kultur for bruk av data. En databasert barnehagekultur går ut på å bruke forskjellige informasjonskilder til å få en oversikt og et bilde på hvor vi er og hvor vi ønsker å være i fremtiden og hvilken retning vi må gå for å komme dit (Nordahl & Hansen, 2016). Alle tre fremstår som tydelige ledere med klare formeninger om hvordan de må lede for å skape en kvalitativt god barnehage. De trekker frem noen utfordringer som handler om ulik kompetanse i personalgruppen, liten kompetanse i bruk av kartleggingsverktøy, tidstyver i form av praktiske oppgaver og omfanget av å være vikar på avdeling og dette bidrar nok til at data ikke blir brukt systematisk i barnehagens kvalitetsarbeid.

Styrerne må gjøre noen vurderinger når de skal i gang med å endre eller forbedre den pedagogiske praksisen. Det er tre hovedområder som er avgjørende i bruk av data i barnehagen (Nordahl & Hansen, 2016). Det første er å ha struktur som støtter bruken av data, både formell og uformell. Den formelle strukturen handler om å finne ut hvordan vi skal samle inn data, hvordan dataene skal analyseres og det må være satt av tid og møter til å diskutere dataene. Det kan se ut til at dette ikke vært på plass i de tre barnehagene, men at forbedringsarbeidet «Kultur for læring» har bidratt til større bevissthet rundt systematisk arbeid. Dette sier alle de tre styrerne noe om. Det andre er at de ansatte lærer å bruke data, for så å rette blikket mot seg selv. «Hva kan vi gjøre for å forbedre vår pedagogiske praksis». Her sier alle tre at pedagogisk analyse er et verktøy som barnehagene har brukt og som de ser på som svært nyttig.

Til slutt er det viktig å implementere bruken av data. Medarbeiderne må få nødvendig kunnskap slik at de kan forstå data, se at den er relevant og at de evner å se sammenhengen mellom data og pedagogisk praksis. Her har de tre styrerne en utfordring. Det vil ta tid å endre barnehagene fra en kultur som er erfaringsbasert til å skape en forskningsbasert kultur. Resultatene tyder på

at de tre styrerne er på vei, men det vil være viktig for de å jobbe målrettet og langsiktig med å øke personalets kompetanse i bruk av data og styrerne er opptatt av å heve den faglige kompetansen i barnehagen. Systematisk arbeid med bakgrunn i mål for barnehagen og data vil være avgjørende for om de tre styrerne klarer å skape en databasert kultur, og som på sikt vil bidra til å bli en forskningsbasert barnehage.

De tre styrerne har en tilnærmet lik formening om hva som er god kvalitet i barnehagen og de måler den opp mot prosesskvaliteten og de fremhever personalets kompetanse som den viktigste faktoren. De sier også at prosesskvaliteten er den siden av kvalitetsbegrepet som er vanskeligst å måle. Hvordan skal prosesskvaliteten måles? Styrerne sier at de kan se den og føle den ved å være til stede med barna og de ansatte, men da er spørsmålet om det er godt nok, måle kvaliteten ut fra de ansattes skjønn? Har vi gode nok verktøy som fanger opp barnehagens prosesskvalitet og her kommer barnas medvirkning inn. Hvordan opplever barna barnehagen? Vi må spørre dem og kartlegge hvordan de har det i barnehagen.

Kvalitet handler om å gjøre tilværelsen i barnehagen meningsfull for de som er der. De ansatte er barnehagens viktigste ressurs, og det vil være av stor betydning at barnehagen har en kultur for refleksjon, veiledning og dialog mellom de ansatte (Kvistad & Søbstad, 2005). De tre styrerne er opptatt av at personalets kompetanse er avgjørende for kvaliteten i barnehagen. En styrer ønsker å få til profesjonelle læringsfelleskap i alle møtefora. En annen styrer bruker pedagogisk analyse som verktøy i avdelingsmøter og hun etterspør bruken av analyseverktøyet og det bidrar til at personalet faktisk bruker det når de møter en utfordring eller et problem. Den siste styreren jobber med å få til en felles forståelse av kvalitet i barnehagen og mener det er helt avgjørende i kvalitetsarbeidet.

Det virker som alle tre har ett noe ulikt utgangspunkt i personalgruppen sin og at de jobber utfra hva som er hensiktsmessig i sin personalgruppe. Det kan virke som tid er en utfordring i barnehagene og det store spriket i ansattes kompetanse, både den formelle og uformelle kompetansen, er med på å skape utfordringer når det kommer til refleksjon og dialog mellom de ansatte. En styrer nevner at det er så fort gjort å falle tilbake til gamle vaner og at endring er krevende for enkelte. Dette er en generell utfordring i barnehagesektoren. Hva vil det si å jobbe systematisk? Det skal ikke være tilfeldig det vi gjør i barnehagen. Dette fokuset har de alle tre, noe mer fremtredende i to av barnehagene. Å øke kvaliteten handler i stor grad om å øke de ansattes bevissthet og kompetanse, slik at barnehagen blir en god dannings- og læringsarena for

alle barn (Lekhal et al., 2015). Alle tre er opptatt av barnas utbytte av å gå i barnehagen, ikke bare her og nå, men også i et langsiktig perspektiv.

Samlet sett viser disse intervjuene at styrerne i disse tre barnehagene har god kompetanse og forståelse av kvalitet i barnehagen og de vet hva som kreves av personalet og av de som ledere for å få barnehager av høy kvalitet. De ser på de ansatte og seg selv som den viktigste ressursen for å få kvalitativt gode barnehager. Det kommer tydelig frem at de har sprikende kunnskap om data og ingen systematikk i bruk av data. Forbedringsarbeidet «Kultur for læring» har nok bidratt til en større bevissthet rundt den pedagogiske praksisen i barnehagen og tilgangen til data om egen barnehage har økt. De jobber godt med resultatene fra kartleggingsundersøkelsen og det har bidratt til større bevissthet rundt data. De har klare tanker rundt begrepet kvalitet og de vet godt hva som kreves for å få en kvalitativ god barnehage. De trekker frem tid og mulighet til langsiktig jobbing som en utfordring, samt at ansatte har liten erfaring og ulik kompetanse i hva som kreves i et kvalitetsarbeid.

Styrerne ser viktigheten i bruk av data i kvalitetsarbeidet, men famler i hvordan bruke data og få tilgang på data. Det fremstår som litt tilfeldig og lite struktur i datainnsamlingen. Manglende kunnskap hos styrer gjør at de øvrige ansatte heller ikke får kunnskap om bruk av data. Alle tre ser det som viktig at de har data om egen barnehage. De trekker frem at tid og møter er en stor utfordring og at de ikke alltid får tid til refleksjon, veiledning og muligheten til å skape en felles forståelse av hva som er god kvalitet. Det virker som de tre styrerne er opptatt av kollektiv kompetanseheving og at den er avgjørende i utviklingen av den pedagogiske praksisen i barnehagen.

Det kan se ut til at disse tre barnehagene har basert sin pedagogiske praksis på erfaringsbasert kunnskap. Det ser ut som det er stor vilje og åpenhet til å ta i bruk mer forskningsbasert kunnskap. Styrerrollen er kompleks med mange varierte arbeidsoppgaver som tar tid og fokus bort fra å tenke kvalitetsutvikling i et mer langsiktig og systematisk perspektiv.

De har kommet et stykke på vei i å endre barnehagen til å tenke mer forskningsbasert og er tydeligere på hva som er lurt å gjøre og ikke. Denne jobben klarer de ikke alene og barnehagemyndigheten/eier må bidra og stille krav til ledelsen av barnehagen om å jobbe mer forskningsbasert. Barnehagemyndigheten/eier må også i denne sammenheng være en bidragsyter for å skape en bro mellom praksisfeltet og forskningsfeltet.

Barnehager trenger ansatte og ledere på alle nivå som overveier og drøfter egen praksis ut fra forskningsbasert kunnskap og med utgangspunkt i data. Det kreves kunnskap og forståelse og bruk av data og ikke minst en analytisk kompetanse (Sunnevåg, Nordahl & Nordahl, 2018). Det eksisterer i dag forskning som sier oss noe om hva som virker og hva som sannsynliggjør gode resultater (Sunnevåg et al., 2018). En pedagogisk praksis i barnehagen som fremmer utvikling og læring hos alle barn fordrer høy kompetanse og et systematisk arbeid over tid.

Referanseliste

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (8. utgave) New York: Routledge.

Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Oslo: Departementet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave). Oslo: Gyldendal akademiske.

Lekhal, R., Zachrisson H. D., Solheim, E., Moser, T. & Drugli, M. B. (2015). *Dette vet vi om barnehagen - Betydningen av kvalitet i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring, bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Mostad, V., Skansen, T., Wærness, J.I. & Lindvig, Y. (2013). *Entusiasme for endring i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Nordahl, T. & Hansen, L.S. (2016). *Dette vet vi om barnehagen – Bruk av kartleggingsresultater i forbedringsarbeid*. Oslo: Gyldendal akademiske.

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

Sunnevåg, A-K., Nordahl, T. & Nordahl, S.Ø. (2018). *Kultur for læring i barnehagen* (oppdragsrapport nr. 2/18). Hedmark: Senter for praksisrettet utdanningsforskning.

Mellomlederrollen i forbedringsarbeid – skoleledelse i et distribuert perspektiv

Knut Olav Nordseth og Hilde Forfang

Bakgrunnen for tematikken i denne artikkelen er tidligere nasjonal og internasjonal forskning og politiske signaler som hevder at skoleledelsens rolle er avgjørende for et vellykket forbedringsarbeid i skolen. Distribuert skoleledelse hvor mellomledere har et potensial til å være tett på pedagogisk praksis og ha en sterk påvirkningskraft på forbedringsarbeidet i skolen, kan være viktig for å lykkes med ønskede forbedringer. Samtidig viser forskningen at mellomledere i skolen er en uutnyttet ressurs. Artikkelen vil presentere forskningsbasert kunnskap om emnet, i tillegg til å beskrive hvilke mønstre det er mellom skoleledelse, med hovedfokus på mellomlederrollen og skolens forbedringsarbeid, og hvordan lærere på en barneskole opplever mellomlederens rolle i forbedringsarbeidet.

Innledning

Temaet for denne artikkelen er skoleledelsens rolle i forbedringsarbeid og hvordan lærere på en barneskole opplever mellomlederens rolle i dette arbeidet. Skoleledelse anses i denne artikkelen som samhandlingen mellom rektor og formelle mellomledere, og artikkelen retter hovedfokus mot mellomlederrollen i skolens forbedringsarbeid. Målet med skolens forbedringsarbeid er å forbedre læreres praksis slik at elevene oppnår et så godt læringsutbytte som mulig, både faglig og sosialt (Fullan, 2007). Begrepet forbedringsarbeid forstås i denne artikkelen som et arbeid hvor skoleledelsen leder teamet, organisasjonen eller systemet til en bedre tilstand enn tidligere, og skiller dermed forbedringsarbeid fra endringsarbeid (Robinson, 2018).

Det er bred enighet om at skoleledere er viktige for å øke kvaliteten i skolene (Abrahamsen og Aas, 2019; Dufour og Marzano, 2011; Fullan og Quinn, 2017; Hattie, 2013; Leithwood og Louis, 2012). Mellomlederrollen blir stadig viktigere da mellomledelse har betydelig påvirkning på skolens forbedringsarbeid (De Nobile 2018; Lipscombe, Tindall-Ford og Lamanna, 2021). Forbedringsarbeidet styrkes gjennom tett samarbeid mellom ledere og lærere (Fullan og Kirtman, 2019; Paulsen, 2019; Qvortrup, 2018). Slik sett innehar mellomledere en nøkkelrolle i forbedringsarbeid da de i styringslinjen befinner seg mellom skolens operative

nivå (lærerne) og samtidig er en del av skolens strategiske nivå (lederteamet) (Hope, 2015; Paulsen, 2008). Skolepolitiske signaler fastslår at rektor ikke lenger er alene om å utøve ledelse, og beskriver en etablering av lederteam med rektor og formelle mellomledere som sammen leder skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Mellomledere bør ha sin praksis tett på lærerne, og kan ha fag- og personalansvar og delansvar i skolens forbedringsarbeid.

Mellomledere har rektor som sin nærmeste leder og er ikke øverste leder ved skolen. Skolens mellomledere kan ha mange ulike titler. Tidligere var det først og fremst undervisningsinspektøren som hadde en mellomlederrolle i skolen. Nå har mellomledere titler som assisterende rektor, avdelingsleder eller teamleder, og innehar ofte flere utviklings- og praksisrelaterte oppgaver enn det som lå i den tradisjonelle, administrative inspektørrollen. Det ser dermed ut til at mellomledere har en sentral rolle i skolens forbedringsarbeid. Likevel antyder to nyere kunnskapsoversikter (Lillejord og Børte, 2018; Lipscombe, Tindall-Ford og Lamanna, 2021) at potensialet i mellomlederrollen er mye større enn det som foreløpig er utnyttet når det kommer til ledelse av skolens forbedringsarbeid.

Sammen med et kvalitativt og kvantitativt datamateriale er forskningsbasert kunnskap om hva som kjennetegner distribuert skoleledelse og mellomlederrollen, grunnlaget for artikkelen, og belyser derigjennom artikkelens forskningsspørsmål.

Skoleledelse i et distribuert perspektiv

Utvikling av skolelederskap er en suksessfaktor for å oppnå forbedringer i skolen (Fullan, 2014). Skoleledelse har en betydelig effekt på undervisning og læring, og denne effekten er i de fleste skoleforbedringsarbeid avgjørende for å oppnå vellykkede resultater (Leithwood, Harris og Hopkins, 2019). Mens skoleledere kan påvirke skolens forbedringsarbeid direkte, har skoleledelse en indirekte påvirkning på elevenes læring (Hargreaves og Fullan, 2014; Leithwood, Harris og Hopkins, 2019; Leithwood og Louis, 2012; Robinson; 2014). Skoleledere kan forbedre undervisning og læring indirekte gjennom påvirkning og innflytelse på lærerne (Leithwood, Harris og Hopkins, 2019). Skoleledelsens viktigste oppgave er å lede lærernes læring for å nå ønskede forbedringer (Robinson, 2014). Ved å bygge lærernes kompetanse påvirker skolelederne skolens pedagogiske praksis med muligheter for kvalitetsundervisning for alle elever, og skolelederne legger premissene for kontinuerlig forbedringsprosesser (Hargreaves og Fullan, 2014). Ved systematisk anvendelse av feedback til lærerne og fokus rettet mot lærernes motivasjon, kunnskap og ferdigheter, kan skoleledelsen forbedre elevenes

læring (Leithwood og Louis, 2012), og når skoleledere utgjør en forskjell i hva lærere lærer, er det grunn til å tro at denne læringen utgjør en forskjell for elevene, gjennom forbedringsprosesser i skolen (Timperley, 2011).

Å lede forbedringsarbeid krever skoleledere som retter stor oppmerksomhet mot implementeringspraksis og læringsutbytte, hvilket retter et sterkt fokus mot en ansvarliggjøring av skoleledere for å skape og implementere de nødvendige forbedringer i skolen (Robinson, 2018). Grunnlaget for vellykkede forbedringsprosesser utvikles i kollektive samhandlinger som evner å løse komplekse utfordringer og gjøre en reell forskjell på praksis (Hargreaves og Fullan, 2014). Samtidig er et forbedringsarbeid, med prosesser, oppfølging og implementering krevende, og dersom forbedringer skal skje på lærernivå er det avgjørende at lærere mottar støtte og veiledning fra skoleledere som har kunnskap om pedagogisk praksis og læreres daglige arbeid (Timperley, 2011).

Effektive skoleledere utvikler et distribuert lederskap (De Flaminis, Abdul-Jabbar og Yoak, 2016; Dufour og Marzano, 2011; Leithwood, Harris og Hopkins, 2019; Paulsen, 2019; Spillane, 2006). Distribuert ledelse anvendes for å beskrive omorganisering av skoleledelse fra én skoleleder til lederteam, og handler om å få ulike aktører i organisasjonen til å samarbeide om felles mål (Lillejord og Børte, 2018). Distribuert ledelse bidrar til å heve kvaliteten på skoleledelsen, og lederteam vurderes som vesentlige for å skape forbedring i skolen (Abrahamsen og Aas, 2019; Paulsen, 2021), og det gir rektor bedre oversikt over skolens pedagogiske praksis (Abrahamsen, 2017). Skoleledelse kan ha en spesielt positiv innflytelse på skolens forbedringsarbeid og elevresultater når den er distribuert (Leithwood, Harris og Hopkins, 2019). Distribuert ledelse reflekterer en økt forståelse av betydningen av relasjonene mellom ledere og de som blir ledet og forholdet mellom ledelsen og konteksten det ledes i, og dette forholdet er særlig viktig når det handler om forbedringsarbeid i skolen (Spillane, 2006). Skoleledelse er så krevende og variert at det er behov for et stort utvalg av ferdigheter, og det er nærmest uoverkommelig for en rektor alene å ha alle egenskaper, kunnskaper og kompetanse som er viktig i drift og utvikling av skolen (Elmore, 2016; Marzano, Waters og McNulty, 2005; Spillane, 2006). Skoleledelse er derfor ikke lenger å betrakte som bare rektor, men heller å forstå som et lederteam med både rektor og formelle mellomledere (Paulsen, 2021). Velfungerende og høyt presterende lederteam er avhengig av personer med ulike ferdigheter og egenskaper som utfyller hverandre for å nå skolens mål, og ulike funksjoner og roller ivaretas best dersom mangfoldet i teamet er godt tilpasset oppgavene som skal løses (Haraldseid, 2018; Paulsen, 2021). Rektorenes evne til å bygge kapasitet i lederteamene gjennom utvikling av

mellomledere er vesentlig i utviklingen av velfungerende ledergrupper (Dufour og Marzano, 2011; Paulsen, 2021).

Det er det kollektive lederskapet som avgjør om skolens forbedringsarbeid gir ønskede resultater (Leithwood og Louis, 2012). Å utvikle og designe sterke lederteam er effektivt for å skape forbedring i skolen (Marzano, Waters og McNulty, 2005). Ledelse av skolens forbedringsarbeid kan ikke forstås som en individuell aktivitet, men er snarere en prosess som involverer flere ledere i tett samhandling (Abrahamsen og Aas, 2019). Gjennom å distribuere ledelse i lederteam, med mellomledere i definerte, avklarte og formelle roller, vil skoleledelsen i større grad kunne rette sin oppmerksomhet mot lærernes profesjonsutvikling og skolens forbedringsarbeid (Abrahamsen og Aas, 2019).

Mellomlederrollen

Mellomledere har fått en viktigere rolle i skolen (De Nobile 2018; Leithwood, 2016; Lipscombe, Tindall-Ford og Lamanna, 2021). Utviklingen av mellomlederrollen har, satt på spissen, gått fra å være en administrativ inspektør, vaktmester og viskelærkonge, til ledere med personalansvar og et betydelig fokus rettet mot skolens forbedringsarbeid (Abrahamsen og Aas, 2019). Mellomlederrollen har blitt mer formalisert, og gjennom dette har mellomledere fått en sentral plass i skolens ledelse, da også i skolens forbedringsarbeid (De Nobile 2018; Paulsen, 2021). For å lykkes med skolens forbedringsarbeid må mellomlederes kunnskap og kompetanse mobiliseres (Hope, 2015). Mellomledere betraktes som pedagogiske ledere, og i hvilken grad mellomlederne mestrer rollen får en avgjørende betydning for forbedringsarbeid og skolekvalitet (Paulsen, 2019). Mellomledere har en svært viktig rolle i skolens forbedringsarbeid gjennom å utvikle og vedlikeholde kvaliteten i læreres læring (Abrahamsen og Aas, 2019; De Nobile, 2018), og i et distribuert skoleledelsesperspektiv har mellomledere positiv innvirkning på elevenes læring (Highfield, 2012). Gjennom sin rolle vil mellomledere kunne bidra til å utvikle pedagogisk praksis ved å bygge både individuell og kollektiv kompetanse (Filstad, 2017; Lipscombe, Tindall-Ford og Lamanna, 2021). I tillegg har mellomledere en viktig rolle når det kommer til kombinasjonen av kontroll, støtte og påvirkning, og mellomledere bør være tett på lærerne, støtte dem i forbedringsarbeidet og vurdere kvaliteten av skolens pedagogiske praksis (Abrahamsen og Aas, 2019). Derfor er mellomlederes evne til å bekle translatørrollen og inneha kompetanse til å omsette teori til praksis viktig (Hope, 2015; Røvik, 2007).

Det er bred enighet blant utdanningsforskere (Dufour et al., 2016; Hargreaves og Fullan, 2014; Hoerr, 2005; Leithwood og Louis, 2012; Reeves, 2009) at en kollektiv tilnærming til forbedringsarbeid gir gode resultater. Privat praksis skaper isolasjon, og isolasjon er forbedringsarbeidets fiende (Elmore, 2016). Kollektiv utvikling og samhandling i fellesskapet og en ansvarliggjøring av skoleledernes oppdrag i å skape ønskede og nødvendige forbedringer i skolen, er også vektlagt i skolepolitiske styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der rektor, mellomledere og lærere reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler pedagogisk praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Profesjonelle læringsfellesskap kan betraktes som en konstant prosess hvor skoleledere og lærere samarbeider kollektivt for å oppnå bedre læringsresultater (Dufour et al., 2016; Hargreaves og Fullan, 2014; Louis, 2015; Nordahl, 2017; Qvortrup, 2018), men dette er under forutsetning av at både rektor og mellomledere er aktive og tilstedeværende i skolens forbedringsarbeid (Leithwood og Louis, 2012). Ved distribuert ledelse har mellomledere potensial til å være sentral i skolens profesjonelle læringsfellesskap og tilrettelegge for læreres læring og utvikling som igjen kan bidra til forbedring av pedagogisk praksis (De Nobile, 2018). Mellomledelse er den mest innflytelsesrike faktoren for å bestemme kvaliteten på læreres deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap, og mellomledere som kommuniserer forventninger, setter mål, sikrer ressurser, gjennomfører planer og fremmer innovasjon, oppmuntrer lærere til å delta i profesjonelle læringsfellesskap (Printy, 2008).

Forskningsspørsmål

På bakgrunn av den teoretiske og empiriske kunnskapen som foreligger om mellomlederens stadig mer fremtredende rolle i rektors ledergruppe og i ledelse av skolens forbedringsarbeid, er hensikten med denne artikkelen å undersøke følgende forskningsspørsmål:

Hvilke mønstre er det mellom skoleledelse, med hovedfokus på mellomlederrollen, og skolens forbedringsarbeid?

Hvordan opplever lærere ved en barneskole mellomlederens rolle i forbedringsarbeidet?

«Mønstre» forstås her som en måte å fange kompleksiteten mellom skoleledelse og forbedringsarbeid i skolen, med særlig vekt på mellomlederrollen, uten at det anses å være kausalitet mellom skoleledelse og forbedringsarbeidet i skolen. Vi vil først redegjøre for studiens metode og analyser. Deretter presenterer vi funn og drøfter disse, før vi til slutt oppsummerer og antyder noen implikasjoner.

Metode

Denne studien bygger på sekundærdata fra Forsknings- og utviklingsprosjektet (FOU) «Kultur for læring» i tidligere Hedmark fylkeskommune (Fylkesmannen i Hedmark, 2017) og intervjuer med lærere på en av FOU-prosjektets deltakerskoler. Data ble samlet inn og analysert hver for seg.

Kvantitativ datainnsamling

For å undersøke mønstre mellom skoleledelse, med hovedfokus på mellomlederrollen, og forbedringsarbeid i skolen ble det anvendt sekundærdata fra en elektronisk spørreundersøkelse gjennomført i FOU-prosjektet. Ca. 2200 lærere fra ca. 120 ulike skoler i 22 kommuner i daværende Hedmark fylke besvarte spørreskjemaet. Dette ga en svarprosent på 94 %. Skolene i utvalget omfatter både barne-, ungdomsskoler og kombinerte skoler (1. –10. klasse). Lærerne besvarte spørsmål om skolens miljø, undervisningen, sin relasjon til elevene og skoleledelsen. I spørreundersøkelsen defineres skoleledere som «alle ledere i skolen med delegert ledelse i minimum 50 % av stillingen sin». Dette vil si, at i tillegg til rektor, inngår typiske mellomlederroller som assisterende rektor, inspektør og avdelingsleder som en del av skoleledelsen i denne undersøkelsen. Tabell 1 viser en oversikt over måleinstrumentet med utvalgte områder, variabler, antall spørsmål og skalaverdier.

Tabell 1: Måleinstrumentet

Områder	Variabler	Antall spørsmål	Skala
Skolens miljø	Samarbeid om elevene	4	1–4
	Samarbeid om undervisning	4	1–4
Skoleledelsen	Pedagogisk skoleledelse	7	1–5
	Observasjon og veiledning	3	1–5

På en skala fra 1 til 4 (1= passer ikke så bra, 2 = passer nokså bra, 3 = passer bra, 4 = passer meget bra) vurderte lærerne om i hvilken grad de *samarbeider om elevene*, og om i hvilken grad de *samarbeider om undervisningen* (om lærerne også tar ansvar for de elevene de ikke har et undervisningsansvar for, om lærerne hjelper og støtter hverandre for å løse utfordringer i elevgruppa og om lærerne har et felles forpliktende ansvar for alle elevene ved skolen, samarbeide om innhold og metoder i undervisningen, undervisningsplanlegging i fellesskap og forpliktende samarbeid mellom lærere). De to variablene kan teoretisk knyttes til etablerte skalaer for velfungerende profesjonelle læringsfellesskap (Stoll et al., 2006 i Jenssen, 2020)

som igjen må sies å være et kjerneelement i skolens forbedringsarbeid (Dufour et al., 2016; Fullan og Quinn, 2017; Hargreaves og Fullan, 2014; Louis, 2015; Nordahl, 2017; Qvortrup, 2018; Robinson, 2018).

I tillegg, på en skala fra 1 til 5 (1 = aldri, 2 = sjelden, 3 = noen ganger, 4 = ofte, 5 = svært ofte) vurderte lærerne *skolens pedagogiske ledelse og observasjon og veiledning* (om skoleledelsen deltar i kompetansehevingen av lærerne, formulerer klare strategier for undervisningen og utvikler pedagogiske og sosiale mål, om skolelederne tilrettelegger for samarbeid mellom lærere og følger aktivt opp lærernes samarbeid om undervisning, om lærerne opplever at skolelederne observerer og veileder lærernes undervisningspraksis).

Kvalitativ datainnsamling

For å få dybdekunnskap om hvordan lærere opplever mellomlederens rolle i forbedringsarbeidet gjennomførte førsteforfatter intervjuer med tre lærere ved en barneskole som deltok i FOU-prosjektet. Det ble foretatt en pragmatisk utvelgelse av informanter og gjennomført individuelle semistrukturerte intervju (Kvale og Brinkmann, 2017). Intervjuguiden var organisert tematisk og lærerne ble stilt spørsmål om kollektivt ansvar og utvikling, profesjonelle læringsfellesskap, pedagogisk analyse, forbedringsarbeid og elevenes læring. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, og disse ble transkribert i kort tid etter at intervjuene var gjennomført.

Analyser

Dataene fra spørreundersøkelsen ble analysert ved korrelasjonsanalyser. For å tallfeste styrken i korrelasjonene ble følgende skala anvendt: Pearsons r opp til 0,20 (veldig svak), 0,20–0,40 (svak), 0,40–0,60 (moderat), 0,60–0,80 (sterk) og 0,80–1,00 (veldig sterk) (Cohen et al., 2011). Analysene er gjennomført i SPSS25. For utfyllende informasjon vises det til nyeste rapport fra «Kultur for læring» (Nordahl et al., 2021) hvor måleinstrumenter og analyser er grundig beskrevet.

I analysene av intervjuene med de tre lærerne ble det naturlig å tematisere deres uttalelser i tre forhåndsbestemte kategorier basert på intervjuguiden (Braun og Clarke, 2006): pedagogisk analyse, kollektiv (profesjons)utvikling og elevenes læring. I intervjuene og i analysen av disse, kom ledelsens rolle tydelig frem og ble derfor lagt til som en spesifikk fjerde kategori. Etter analysen ble tidsbruk lagt til som en femte kategori, se tabell 2.

Tabell 2: Utdrag av kategorisering

	Pedagogisk analyse	Ledelsens rolle	Kollektiv utvikling	Tid	Elevenes læring
Informant 1	Kjempesint i forhold til å få belyst ting som jeg lurte på og som vi sammen kan få svar på* Hvis det dreier seg om enkeltelev så får vi belyst faktorer rundt dens behov og vi sitter sammen og gjør vurderinger i fellesskap*	<i>Ledelsens rolle er helt avgjørende for at vi skal få et godt resultat</i> Det er viktig for team og trinn at vi har noen som drar lasset sammen med oss, og som kanskje har hovedkontrollen og det overordna ansvaret	Jeg, sammen med de andre kollegaene og ledelsen, utvikler oss i forhold til det pedagogiske på alle områder både faglig og sosialt <i>Klart når vi jobber sammen så vil det styrke meg, men jeg har også ansvar for min egen læring,</i>	Dette tar jo mye tid så vi jobber egentlig mye mer i fellesskap enn det som står på arbeidsplanen, fordi vi ser behovet Det må settes av tid så det ikke blir en ekstrabelasting	Det tror jeg fordi vi kanskje får det bedre i klasserommet ved at vi har gjort tiltak Hvis vi klarer å gjøre noe med de utfordringene vi har så vil det også føre til et bedre læringsmiljø

Etiske problemstillinger må prege hele forløpet i en kvalitativ forskningsmetode (Kvale og Brinkmann, 2017), og aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet er vesentlige i forskningsprosessen (Tjora, 2017). Informantene ble informert om at de i all publikasjon ville bli anonymisert, og at lydopptak av intervjuer etter transkribering ble slettet. Informantene fikk også informasjon om at de både kunne trekke seg under og i etterkant av intervjuet, eller før publikasjon. Tilliten og respekten mellom intervjuer og informanter vurderes i dette arbeidet som høyt.

Presentasjon og drøfting av funn

Hensikten med denne studien har vært todelt. For det første har det vært et mål å få kunnskap om mønstre mellom skoleledelse, med hovedfokus på mellomlederrollen og forbedringsarbeid i skolen. For det andre har vi undersøkt hvordan lærere ved en barneskole opplever mellomlederens rolle i forbedringsarbeidet.

Mønstre mellom skoleledelse, med hovedfokus på mellomlederens rolle, og forbedringsarbeid i skolen

Tidligere forskning indikerer at skoleledelse hever kvaliteten i skolen (Abrahamsen og Aas, 2019; Dufour og Marzano, 2011; Fullan og Quinn, 2017; Hattie, 2013; Leithwood, Harris og Hopkins, 2019; Leithwood og Louis, 2012) og at mellomledere har en sentral rolle i skolens forbedringsarbeid (De Nobile, 2018; Paulsen; 2021). For å undersøke sammenhengen mellom skoleledelse og forbedringsarbeid, ble det gjennomført korrelasjonsanalyser, og som tabell 3 viser, ble det funnet positive, statistisk signifikante sammenhenger mellom variablene.

Tabell 3: Korrelasjoner mellom samarbeid om undervisning, samarbeid om elevene, pedagogisk skoleledelse og observasjon og veiledning

Variabel	1	2	3	4
1 Samarbeid om undervisning	1			
2 Samarbeid om elevene	,42	1		
3 Pedagogisk skoleledelse	,45	,46	1	
4 Observasjon og veiledning	,31	,29	,62	1

Korrelasjonen mellom samarbeid om undervisning og samarbeid om elevene, uttrykt i tabell 3, anses som moderat. Dette er et uttrykk for at på skoler der lærere samarbeider om undervisningens innhold og pedagogiske metoder, opplever lærere også et felles ansvar for alle elevene ved skolen. Det tyder på at lærere i større grad støtter og hjelper hverandre med utfordringer som oppstår, dersom de har en praksis for samarbeid og felles planlegging av innhold og metoder, som kan understøttes av at skoleledelsen er aktivt tilstedeværende i skolens forbedringsarbeid (Leithwood og Louis, 2012). Gjennom distribuert skoleledelse har mellomledere mulighet til å innvirke mer direkte på elevenes læring (Highfield, 2012), og ved å lede og støtte læreres samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap (Printy, 2008) er det grunn til å tro at mellomledere mønstrer en viktig rolle i forbedringsarbeidet i skolen på områder som dreier seg direkte om undervisningsmetodikk og samhandling om elevene.

Som tabell 3 viser er det en moderat korrelasjon mellom skolens pedagogiske ledelse og profesjonelle læringsfellesskap (samarbeid om undervisning og om elever). Kollektive samarbeidskulturer og profesjonelle læringsfellesskap fremmer forbedringsarbeidet i skolen (Dufour og Marzano, 2011; Hargreaves og Fullan, 2014; Leithwood og Louis, 2012). Skoleledelsen, ved rektor og mellomledere, har ansvaret for å legge til rette for å utvikle gode profesjonelle læringsfellesskap, etablere de nødvendige arenaene og skape kulturen for læring hos alle. En effektiv skoleledelse skal også sikre at lærere utvikler nødvendig kompetanse (Hargreaves og Fullan, 2014; Filstad, 2017). På disse områdene kan mellomledere ha en viktig rolle for å skape arenaer for kompetanseutvikling og lede forbedringsarbeidet. Paulsen (2019) fremhever mellomlederens mulighet til å utvikle profesjonelle læringsfellesskap gjennom sin rolle som brobygger mellom teori og praksis, og gjennom denne translantørrollen (Hope, 2015; Røvik, 2007) være en aktiv pådriver i skolens forbedringsarbeid. Forbedringsarbeid er krevende (Timperley, 2011), og det medfører at skolelederne tar aktivt ansvar for prosessene som igangsettes. Gjennom å reflektere i fellesskap med lærerne, kan mellomlederen være faktoren som bidrar til å forbedre skolens pedagogiske praksis videre og den komponenten i

skoleledelsen som styrker samarbeid og samhandling mellom lærere ytterligere for å oppnå forbedret pedagogisk praksis. Mellomledere kan både rette blikket mot betydningen av samarbeid mellom lærere og om læreres faktiske deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap (Printy, 2008), og om undervisningsmetodikk og betydningen av å planlegge og evaluere undervisning sammen. Gjennom dette kan skolens pedagogiske praksis styrkes ved at mellomledere tar en aktiv rolle i dette forbedringsarbeidet sammen med lærergruppene. Mellomledere kan bidra til å utvikle både nødvendig individuell og kollektiv kompetanse (Filstad, 2017; Lipscombe, Tindall-Ford og Lamanna, 2021) i lærergruppa, men samtidig sammen med skoleledergruppa mobilisere egen kunnskap og kompetanse (Hope, 2015) for å være i stand til å lede lærernes læring (Robinson, 2014) i forbedringsarbeidet.

Korrelasjonen mellom skolens pedagogiske ledelse og profesjonelle læringsfellesskap (samarbeid om undervisning og om elevene) anses å være moderat og rimelig lik. Det kan indikere at på de skolene hvor skoleledelsen involverer seg i pedagogisk praksis og leder lærernes læring, påvirker de hvordan lærere samarbeider om undervisning og om elever, og på denne måten deltar skoleledere aktivt i skolens profesjonelle læringsfellesskap. En skoleledelse med mellomledere som aktivt tilrettelegger for samarbeid mellom lærere og følger opp læreres samarbeid om undervisning og andre pedagogiske områder, ser ut til å medføre økt samarbeid blant lærere om undervisning, planlegging, metodikk og oppfølging av elevers læring. Det kan skape et mer forpliktende ansvar for alle elevene ved skolen, og det kan utvikles en bedre kultur for at lærere hjelper og støtter hverandre ved de skolene som har rektorer og mellomledere som er tydelige pedagogiske ledere med klare mål i forbedringsarbeidet. Det står i klar sammenheng med at skoleledelse og deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap er viktig for å skape kollektiv læring og forbedrede læringsresultater (Dufour et al., 2016; Hargreaves og Fullan, 2014; Nordahl, 2017; Qvortrup, 2018). Funnene indikerer at skoleledere må ta aktivt del i skolens ulike profesjonelle læringsfellesskap. Skoleledere må ha kunnskap og kompetanse til å lede forbedringsarbeidet, og mellomledere må forankre arbeidet i skolens ledergruppe. Gjennom lederskap i de profesjonelle læringsfellesskapene vil mellomledere ha mulighet til å lede forbedringsarbeidet og bidra til ny og forbedret praksis i skolen.

Mellomledere har en viktig rolle ved å være tett på praksis og å vurdere kvaliteten på skolens pedagogiske praksis (Abrahamsen og Aas, 2019). Tabell 3 viser at det er en sterk korrelasjon mellom pedagogisk skoleledelse og observasjon og veiledning. Det vitner om at skoleledere som tar del i det pedagogiske arbeidet også er aktive veiledere og observatører av undervisningen. Gjennom systematiske observasjoner (Freedman og Di Cecco, 2013; Skrøvset,

2013) og tydelige prosesser med feedback og veiledning (Abrahamsen og Aas, 2019) har skoleledere en unik anledning til å utøve innflytelse på lærerne (Leithwood, Harris og Hopkins, 2019) og lede skolens forbedringsarbeid, og gjennom dette heve kvaliteten i skolen (Dufour og Marzano, 2011; Fullan og Quinn, 2017; Leithwood, Harris og Hopkins, 2019; Leithwood og Louis, 2012). Skoleledere som observerer og gir feedback til lærere, har også stor effekt på elevers læring (Hattie, 2013; Leithwood og Louis, 2012), og et mellomlederledd som fokuserer på dette arbeidet, vil kunne være tett på prosesser som skal skape forbedret pedagogisk praksis i skolen.

Gjennom distribuert skoleledelse er det større mulighet for å rette en økt oppmerksomhet mot observasjon av pedagogisk praksis og veiledning av lærere. Både vil mellomledere være nærmere pedagogisk praksis og ha større mulighet til direkte å påvirke elevenes læring (Highfield, 2012) gjennom kollektivt forbedringsarbeid (Fullan og Hargreaves, 2014), samt at en ledergruppe med flere mellomledere ansvarlig for sin avdeling, har større kapasitet til å følge opp sine lærerteam enn en skoleleder ville hatt i et mer tradisjonelt individualistisk perspektiv på skoleledelse. Samtidig ser det ut til at en distribuert ledelsesmodell gir rektorene bedre informasjon og kunnskap om pedagogisk praksis (Abrahamsen, 2017). Dette kan handle om at ledergruppa med formelle mellomledere i sum får økt kunnskap om skolens pedagogiske praksis og i større grad er i stand til å lede nødvendig forbedringsarbeid gjennom å starte og følge opp prosesser i læreres profesjonelle læringsfellesskap. Dersom en distribuert skoleledelse gir større mulighet for observasjon av pedagogisk praksis og veiledning av lærere, indikerer dette også at mellomlederes observasjons- og veiledningskompetanse er svært viktig.

Tabell 3, som er presentert over, uttrykker lavere korrelasjon mellom observasjon og veiledning og profesjonelle læringsfellesskap (samarbeid om undervisning og om elever) enn hva pedagogisk ledelse gjør. Dette kan dreie seg om hva skoleledere har fokuset rettet mot når de observerer og gir veiledning. Dette kan indikere at mellomledere i større grad gir individuell veiledning i etterkant av observasjoner. Det kan være hensiktsmessig at mellomledere i større grad rette observasjons- og veiledningspraksis mot lærerteam og arbeide med kollektiv feedback (Freedman og Di Cecco, 2013), slik at lærere i fellesskap anvender mellomlederes tilbakemeldinger i sin forbedring av pedagogisk praksis. Dette gir også mellomledere mulighet til å følge opp lærerteam på konkrete områder i det kollektive forbedringsarbeidet.

Ved tett og konkret oppfølging kan skoleledelsen følge arbeidet i de ulike profesjonelle læringsfellesskapene i skolen og tilrettelegge for at forbedringsarbeidet følger den retningen

som er satt. Når skoleledelsen har god kunnskap om skolens pedagogiske praksis, gir det mellomledere gode forutsetninger for å ha et tett samarbeid med lærerne. Det er da grunn til å anta at lærerne vil vise større aksept for mellomlederens vurderinger, råd og veiledning når de erfarer at mellomlederne har god kunnskap og oversikt over pedagogisk praksis og pedagogiske utfordringer. Det vil trolig øke mellomlederens påvirkningskraft og samtidig legitimere deres ledelse av det pedagogiske forbedringsarbeidet i skolen.

Læreres opplevelse av mellomlederens rolle i forbedringsarbeid

Det er enighet om at mellomledere i skolen har et potensiale til å påvirke kvaliteten på skolens forbedringsarbeid (Abrahamsen og Aas, 2019; De Nobile, 2018; Leithwood, 2016; Leithwood, Harris og Hopkins, 2019; Lillejord og Børte, 2018; Lipscombe, Tindall-Ford og Lamanna, 2021;). Gjennom distribuert ledelse tydeliggjøres en kollektiv tilnærming til arbeidet (Paulsen, 2019).

I intervjuene uttrykte lærerne at skoleledelse er avgjørende både for implementering av forbedringsarbeid og for å oppnå gode resultater av arbeidet. Under intervjuene uttrykte lærere følgende:

«Ledelsens rolle er helt avgjørende for at vi skal få et godt resultat»

Som sitatet viser, verdsetter lærerne en skoleledelse som retter blikket mot forbedringsarbeid og som samhandler med lærerkollegiet. Lærerne antyder i intervjuene at det er enklere å henvende seg til en skoleleder som er tett på praksis for å få vurderinger, råd og veiledning.

Distribuert ansvarliggjøring i lederteam kan bringe mellomledere tett på læreres praksis (Abrahamsen og Aas, 2019; De Nobile, 2018), og på denne måten kan mellomlederens kompetanse bli viktig. I intervjuene kom det frem at lærerne opplevde at mellomledere har en avgjørende funksjon i forbedringsarbeidet koblet opp mot både det enkelte klassetrinn og lærerteamene som jobber sammen, i forbedringsarbeidet på avdelingene og for skolen som helhet.

«Det er viktig for team og trinn at vi har noen som drar lasset sammen med oss, og som kanskje har hovedkontrollen og det overordna ansvaret»

Som sitatet ovenfor viser, påpekte lærerne nødvendigheten av at mellomledere har hovedkontrollen samtidig som de drar lasset sammen med lærerne i prosessene de står i. Lærerne vurderte også som viktig at mellomledere setter tidsfrister, følger opp og viser at de har det overordnede ansvaret i forbedringsarbeidet. Lærerne viser her til et distribuert syn på ledelse, der de konkret løfter fram mellomledere, og ikke rektor, som avgjørende for å lykkes med forbedringsarbeidet knyttet til sitt eget klassetrinn. I tillegg til at tidligere forskning (Leithwood og Louis, 2012; Paulsen, 2019; Spillane, 2006) vektlegger viktigheten av en distribuert lederpraksis, er det også politiske signaler (Kunnskapsdepartementet, 2017a) som styrer skolen i retning av distribuert ledelse og organisering i lederteam. Denne endringen i ledelse av skolen kan for mange lærere oppleves som radikal, sett i lys av tradisjonen med en skoleleder som i stor grad hadde administrative oppgaver og deltok lite i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Når moderne skoleledelse forventes å være en kollektiv aktivitet i ledergruppa med formelle mellomledere som har tett oppfølging av pedagogisk praksis, ledelse av forbedringsprosesser og fokus på forskningsinformerte beslutninger, gir det en endret skolelederrolle. En mellomlederrolle med sterk delaktighet i skolens forbedringsarbeid er en konsekvens av et endret syn på skoleledelse, i tråd med et bredt omfang av utdanningsforskere (Abrahamsen og Aas, 2019; De Nobile 2018; Lipscombe, Tindall-Ford og Lamanna, 2021; Paulsen, 2021) sine betraktninger om mellomleders rolle i skolens forbedringsarbeid. Ved bevissthet om nytteverdien av distribuert ledelse, kan skoleledelsen gjennom mellomlederne være tett på pedagogisk praksis og delta aktivt i profesjonelle læringsfellesskap. Ved å ha et stadig fokus på kollektiv forbedring og tett oppfølging av lærerne, kan mellomlederne sette det nødvendige søkelyset på områder i skolens pedagogiske praksis som kan forbedres. Gjennom å lede prosesser, følge opp både det daglige arbeidet og de vanskelige sakene, invitere til felles refleksjon og skape gjensidig sterke tillitsforhold, kan mellomlederne styrke samarbeidet med lærerne. Samtidig kan lederteamenes kompletterende egenskaper og ferdigheter (Haraldseid, 2018), gi nødvendig utfyllende kompetanse i ledergruppa.

Gjennom mellomleders posisjon i styringslinjen mellom skolens operative og strategiske nivå, kan mellomledere påvirke lærerteamene sin utvikling og samtidig støtte lærerne i sitt arbeid. En av lærerne uttrykte at mellomlederrollen (her beskrevet som teamleder, en funksjon med både fag- og personalansvar og med ansvar for forbedringsarbeidet tilknyttet både trinn, avdelinger og skolen som helhet) er viktig i prosessene i skolens forbedringsarbeid og særlig koblet til kommunikasjon og pedagogisk samarbeid med ledernivået ved skolen:

«Jeg synes egentlig at, hvertfall i forhold til teamleder, så blir det lettere å henvende seg til din leder med saker man er usikker på når man har gått gjennom en sånn prosess sammen»

Det virker her som om lærerne opplever at mellomlederen er den skolelederen som i størst grad er tett på praksis og dermed er i en særstilling for å samarbeide med lærerne om konkrete forbedringer i praksisfeltet. Med forventninger om at mellomledere er utviklingsorienterte og med ekspertise på å følge opp lærernes profesjonsutvikling (Abrahamsen og Aas, 2019), gir mellomlederens posisjon anledning til å være tett på forbedringsarbeidet knyttet til pedagogisk praksis.

I intervjuene ga lærerne uttrykk for at de opplever at tett samhandling med mellomlederne er betryggende. Når mellomlederen kan være tett på forbedringsprosessen, opplevde lærerne at det er enklere å drøfte utfordringer og få veiledning av mellomlederen. Lærerne mente også at når mellomlederen tar del i forbedringsprosessene, er det enklere å involvere lærerne i forbedringsarbeidet. Lærerne uttrykte at når mellomlederen har vært aktiv og delaktig i forbedringsprosessene, gir dette et godt grunnlag for videre kommunikasjon i arbeidet. For eksempel kan mellomledere ved å anvende metodiske verktøy, lede kollektive prosesser i forbedringsarbeidet strukturert og systematisk. Videre viser våre funn at når ledere er tett på forbedringsprosesser så opplever lærerne at det styrker samarbeidet og bedrer kommunikasjonen mellom lærere og ledere. Mellomlederen vil kunne ha en sentral rolle i dette arbeidet, både gjennom sin translatørrolle (Røvik, 2007; Hope, 2015) og sin tilstedeværelse. Vår antakelse er, at ved strategisk bruk av observasjon, veiledning, oppfølging og evaluering, kan mellomlederens påvirkningskraft på forbedringsarbeidet være stor.

Funn fra intervjuene viser også at når mellomledere og lærere arbeidet tett sammen i forbedringsprosesser, utvikles det et felles språk og en felles forståelse for utfordringene som skal løses. En lærer uttrykte også at samarbeid med kollegaer og skoleledere gir pedagogisk læring:

«Jeg, sammen med de andre kollegaene og ledelsen, utvikler oss i forhold til det pedagogiske på alle områder både faglig og sosialt»

Dette kan indikere at lærere har nytte av at mellomledere er tett på forbedringsarbeidet og deltar aktivt i profesjonelle læringsfellesskap. Gjennom å få ansvar for forbedringsarbeidet, vil mellomledere ha mulighet til å utvikle og vedlikeholde kvaliteten i læreres læring (Abrahamsen og Aas, 2019). Våre funn signaliserer at lærere mener at fellesskapet er viktig, og understøtter at en kollektiv tilnærming til forbedringsarbeidet kan gi gode resultater (Hargreaves og Fullan, 2014; Leithwood og Louis, 2012; Reeves, 2009). Tidligere forskning viser at det er avgjørende at alle i skolen trekker i samme retning, og at lærere og skoleledere blir gode gjennom tett samarbeid og en felles reflekterende dialog (Hargreaves og Fullan, 2014; Leithwood og Louis, 2012). Videre trekker lærerne frem at de i det profesjonsfaglige samarbeidet i skolen, hele tiden lærer av hverandre. Dersom skoleledelsen gir rom og anledning til å få disse profesjonelle læringsfellesskapene til å blomstre, samtidig som mellomledere får en sentral rolle og engasjerer seg i læreres profesjonelle utvikling, vil det være gode vekstforhold for læring og utvikling, både individuelt og kollektivt (De Nobile, 2018). Det er grunn til å anta, at når skoleledere påvirker læreres læring, vil det utgjøre en forskjell for elevene (Timperley, 2011). Dette tydeliggjør hvilken innflytelse mellomledere direkte kan ha på lærerne og indirekte på elevenes læring.

I denne studien antyder lærerne at når mellomledere er tett på pedagogisk praksis og forbedringsprosesser, virker det mer forpliktende for lærerne, både når det gjelder å følge opp tiltakene gruppa kommer til enighet om, holde tidsrammene og tidsfristene som er satt i de ulike fasene i forbedringsarbeidet. En lærer uttrykker:

«Vi blir fulgt opp og så jobber vi, også går vi tilbake og vurderer om det har det, fungert eller ikke, de tiltakene vi har bestemt. Også gjør vi endringer om vi må.»

Våre empiriske funn viser at lærerne gir tydelige tilbakemeldinger som tyder på et stort behov og en klar bevissthet om at en kollektiv tilnærming til skoleutviklingen har flere viktige perspektiv. Lærerne uttrykker blant annet at de blir bedre i fellesskap og påpeker at det er avgjørende at alle arbeider mot de samme målene. Lærerne opplever at et samarbeid mellom mellomledere og lærere påvirker pedagogisk praksis. Dette skjer gjennom mellomlederens aktive deltakelse i læreres læring og utvikling (Robinson, 2014). Mellomlederens posisjon i dette arbeidet gjør rollen sentral i skolens forbedringsarbeid og handler også om at deres engasjement i profesjonelle læringsfellesskap har stor betydning for skolens kollektive utvikling (Leithwood og Louis, 2012). Kollektiv tilnærming i forbedringsarbeidet både gjennom å bygge individuell og kollektiv kompetanse (Hargreaves og Fullan, 2014; Lipscombe, Tindall-Ford og Lamanna,

2021), er sentrale deler av mellomlederens oppgaver. Samtidig er mellomledelse i norsk skolekontekst relativt nytt. Ikke alle lærere ønsker en mellomleder som er tett på og vurderer kvaliteten på pedagogisk praksis. Funnene i denne studien tyder imidlertid på at mange lærere setter stor pris på et tett samarbeid med mellomlederne. De vurderer at det er samarbeid som fremmer kvalitet og kompetanse i skolen og indikerer at mellomlederens tilstedeværelse i pedagogisk praksis bidrar til en avgjørende troverdighet, gjennom en forståelse av at mellomledere kjenner til de utfordringene som lærerne opplever. Gjennom å delta i de samme utfordringene som lærerne møter i sin hverdag og gjennom å skape en omforent forståelse for at skoleledelsen ikke har fasitsvar, men sammen med lærerne ønsker å utforske og lære, kan mellomledere komme tettere på praksisutfordringer og oppnå den nødvendige tilliten fra lærerne. Mellomledere som aktivt bygger opp og deltar i læreres profesjonelle læringsfellesskap har stor påvirkning på forbedringsarbeidet (Paulsen, 2019). Funnene viser at lærerne opplever samarbeidet med mellomlederne som viktig for å skape en kollektiv tilnærming i forbedringsarbeidet. Mellomledere innehar en avgjørende rolle gjennom deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap (De Nobile, 2018) og å tilrettelegge for arenaer som fremmer muligheter for tett samarbeid i skolen (Abrahamsen og Aas, 2019). Denne koblingen mellom mellomlederens rolle og forbedringsarbeidet i skolen er tydelig. Slik vi ser det er det hensiktsmessig at rektor distribuerer lederansvar og lederoppgaver og gir mellomledere mulighet til å arbeide systematisk og strukturert sammen med lærerne i profesjonelle læringsfellesskap. Disse funnene bekrefter at mellomledere har fått en viktigere rolle i skolen og at de er sentrale i skolens forbedringsarbeid.

«Sammen blir vi bedre og gode»

Sitatet over viser lærernes opplevelse av at både lærere og mellomledere styrker sin rolle og får bedre kunnskap når de samarbeider tett i forbedringsarbeidet.

Oppsummert indikerer våre funn at samarbeid og tett samhandling mellom skoleledelse, da spesielt mellomledere, og lærere er verdifullt i forbedringsarbeid. Samtidig påpeker tidligere forskning (De Nobile, 2018; Lillejord og Børte, 2018; Lipscombe, Tindall-Ford og Lamanna, 2021; Paulsen, 2021) at mellomlederrollen ikke er utnyttet slik at potensialet nås.

Avslutning

Hensikten med denne artikkelen har vært å undersøke mønstre mellom skoleledelse, med hovedfokus på mellomlederens rolle, og skolens forbedringsarbeid, og hvordan lærere på en barneskole opplever mellomledernes rolle i forbedringsarbeidet.

Når det gjelder mønstre mellom skoleledelse, og spesielt mellomlederrollen, og forbedringsarbeid i skolen, viser det seg at skoleledere som tar del i det pedagogiske samarbeidet ved skolen også er aktive veiledere og observatører. Videre er det variasjon i læreres opplevelse av i hvilken grad skoleledere deltar i læreres kompetanseheving, og hvordan de tilrettelegger og følger opp læreres samarbeid om undervisning og andre pedagogiske forhold. Dernest indikerer funnene at i skoler hvor skoleledere tilrettelegger for samarbeid mellom lærere og følger opp dette, utvikles økt samarbeid mellom lærerne. I tillegg viser funn at det ved skoler som har tydelig skoleledelse med fokus på profesjonelle læringsfellesskap, også har bedre kultur for hjelp og støtte mellom lærerne og et mer forpliktende ansvar for alle elevene ved skolen. Funnene viser avslutningsvis at lærere opplever at skoleledelse er avgjørende for å oppnå gode resultater i forbedringsarbeidet.

Når det kommer til læreres opplevelse av mellomlederens rolle i forbedringsarbeidet, viser våre funn at mellomlederrollen er vesentlig for prosessene i skolens forbedringsarbeid. Videre antyder lærerne at et tett pedagogisk samarbeid mellom mellomledere og lærere er betryggende og verdifullt for lærerne i forbedringsarbeidet, da det gir større grad av samhandling og det for lærerne oppleves som enklere å drøfte utfordringer og få veiledning. Dernest viser funnene at lærere opplever at det er viktig at mellomledere tar ansvar for forbedringsarbeidet sammen med lærerne. I tillegg opplever lærerne at en kollektiv tilnærming til skolens forbedringsarbeid er verdifullt, og at de sammen med sin leder lærer av hverandre. I denne settingen opplever lærerne at samarbeid med mellomlederen hever både kvalitet og kompetanse, og at mellomlederens tilstedeværelse i pedagogisk praksis gir skoleledelsen troverdighet og legitimitet i forbedringsarbeidet.

Oppsummert viser studiens funn at lærere opplever at skoleledelse generelt, og mellomledere spesielt, er viktig i forbedringsarbeidet i skolen. Gjennom distribuert ledelse i ledergrupper, hvor rektor og mellomledere samhandler tett, kan lederteamets kompetanse benyttes til fellesskapets beste og derved skaper en kollektiv skolekultur som preges av tett samarbeid og forbedring av pedagogisk praksis.

Denne studien har både styrker og potensielle begrensninger. Studien har et omfangsrikt kvantitativt datagrunnlag med ca. 2200 informanter og høy svarprosent. Den kvalitative delen av studien, er derimot basert på intervjuer med kun tre lærere på samme skole. Disse gir likevel et bilde av mellomlederens rolle i skolens forbedringsarbeid. Fremtidig forskning bør derfor inkludere et større utvalg av informanter fra ulike skoler i ulike geografiske områder.

Implikasjoner

Mellomlederrollen er ny i norsk skole. Det er derfor hensiktsmessig at det etableres en felles forståelse for mellomlederrollen, hvor mellomledere er formelle ledere, med fag- og personalansvar og medansvar for forbedringsarbeidet i skolen. Forståelsen for mellomlederrollen må ta sikte på å bli omforent både blant lærere, rektorer og skoleeiere. En aksept for å distribuere skolens ledelse vil bidra til at lærere ledes av formelle mellomledere, mens rektor leder mellomlederne.

Det ligger et stort potensial i mellomlederrollen. Samtidig foreligger det et behov for å synliggjøre dette potensialet for alle aktører i skolen. I stor grad handler potensialet i mellomlederrollen om å anvende ressursene slik at formålet i skolen oppfylles. Ved å distribuere ressursene som er i skolens ledergruppe, kan mellomlederne bli en avgjørende faktor i skolens forbedringsarbeid. Mellomledere er i sin rolle i skolens styringslinje i posisjon til å være tett på pedagogisk praksis. Mellomledere er tjent med å ha en sterk kunnskapsbase både i et forsknings-, erfarings- og brukerbasert perspektiv, og ha kompetanse i å omsette kunnskapen til ny og forbedret praksis. Mellomledernes kunnskap om pedagogisk praksis kan anvendes i en systematisk tilbakemeldingskultur som intenderer å forbedre skolens undervisningskvalitet. Mellomlederens samhandlingskompetanse, både med skolens ledergruppe og med lærerteam, kan avgjøre i hvilken grad de har en avgjørende rolle i forbedringsarbeidet. Dersom mellomledere skal lykkes i sitt oppdrag, er det sentralt at ledergruppa avklarer innhold og oppgaver i mellomlederrollen. Mellomledere har behov for både ressurser og handlingsrom til å utføre sitt oppdrag i tråd med ledergruppa sine intensjoner. Rektor sin delegerte ledelse, i kombinasjon med mellomlederens individuelle kompetanse og tilstedeværelse i pedagogisk praksis, kan bidra til at mellomledere får en mer fremtredende rolle i skolens forbedringsarbeid. Forbedringsarbeid er krevende. Ved å lede dette arbeidet strukturert og systematisk er det grunn til hevde, at mellomledere i større grad kan bli en «utnyttet» ressurs i skolen.

Det er behov for ytterligere kunnskap om mellomlederens rolle i skolen. Både kunnskapsgrunnlaget knyttet til mellomlederens praksis rundt observasjon og veiledning av lærere, og hvordan mellomledere leder profesjonelle læringsfellesskap har potensiale for ytterligere utforskning. Det er også nødvendig med ytterligere kunnskap om mellomlederens rolle i skolens ledergruppe, for å få bedre og bredere kjennskap til hvordan skoleledelse distribueres i praksis. Gjennom økt kunnskap om mellomlederrollen, vil potensialet i rollen i større grad kunne utnyttes og anvendes i skolens forbedringsarbeid.

Litteraturliste

- Abrahamsen, H. (2017). Skoleledelse for fremtiden: Heroisk rektor eller distribuert ledelse i team? I M. Aas og J.M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (kapittel 9). Bergen: Fagbokforlaget
- Abrahamsen, H. E. og Aas, M. (2019). *Mellomleder i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Braun, V., og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., og Bell, R. C. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London: Routledge
- DeFlaminis, J., Abdul-Jabbar, M., og Yoak, E. (2016). *Distributed leadership in schools*. New York: Routledge
- De Nobile, J. (2018). *Towards a theoretical model of middle leadership in schools*. Routledge. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1411902>
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R. og Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo A/S
- Dufour, R. og Marzano, R. (2011). *Leaders of Learning*. Bloomington: Solution Tree Press
- Elmore, R. (2016). *School Reform from the Inside Out*. Cambridge; Mass.: Harvard Education Press
- Filstad, C. (2017). Ledelse for kompetanse – kompetent ledelse. I M. Aas og J.M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (kapittel 6). Bergen: Fagbokforlaget
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Fullan, M. (2014). Å dra i samme retning – et skolesystem som virker. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Fullan, M. og Kirtman, L. (2019). *Coherent school leadership*. Alexandria: ASCD
- Fullan, M. og Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Freedman, B. og Di Cecco, R (2013). *Collaborative schools reviews*. Thousand Oaks: Corwin
- Fylkesmannen i Hedmark. (2017). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no/Hedmark/Barnehage-og-opplaring/Kultur-for-laring>
- Haraldseid, O. (2018). *Mangfoldskapitalisme*. Oslo: Hegnar Media AS
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Highfield, C. (2012). *The impact of middle leadership practices on student academic outcomes in New Zealand secondary schools*. Hentet fra: <https://www.researchgate.net/publication/261172610>
- Hoerr, T. R. (2005). *The art of school leadership*. Alexandria: ASCD
- Hope, O. (2015). *Mellomlederen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

- Jenssen, M. M. (2020). Profesjonelle læringsfellesskap og pedagogisk skoleledelse. I Smith, K. (red.), *Validity and value of teacher education research* (Kapittel 7). Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Leithwood, K. (2016). *Department-Head Leadership for School Improvement*. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044538>
- Leithwood, K. og Louis, K.S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Leithwood, K., Harris, A. og Hopkins, D. (2019). *Seven strong claims about successful school leadership revisited*. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lillejord, S. og Børte, K. (2018). *Mellomleder i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov – en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra <https://www.uis.no>
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S. og Lamanna, J. (2021). *School middle leadership: A systematic review*. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177%2F1741143220983328>
- Louis, K. S. (2015). Linking leadership to learning: state, district and local effects. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7-17. doi:<https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30321>
- Marzano, R., Waters, T. og McNulty, B.A. (2005). *School Leadership that works*. Alexandria: ASCD
- Nordahl, T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfellesskap. I Løvtveit, M. (red.), *Tidssignaler*. Vallset: Opplandske bokforlag
- Nordahl, T., Gustavsen, A.M., Myhr, L.A., Nordahl, S.Ø., Stranger-Johannessen, E. og Løken, G.H. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for læring»*. Resultater fra T1, T2 og T3, 2016-2020. Skriftserien nr 24/2021. Høgskolen i Innlandet.
- Paulsen, J. M. (2008). *Managing Adaptive Learning from the Middle*. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/94388>
- Paulsen, J.M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Paulsen, J.M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt*. Oslo: Universitetsforlaget
- Pont, B., Nusche, D. og Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD Publishing
- Printy, S. (2008). *Leadership for Teacher Learning: A Community of Practice Perspective*. *Educational Administration Quarterly* Vol. 44, No. 2 (April 2008) 187-226
- Qvortrup, L. (2018). *Profesjonelle læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Reeves, D. B. (2009). *Leading change in your school*. Alexandria: ASCD
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS

- Robinson, V. (2018). *Færre endringer – Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S. (2013). *Skolevandring*. Pedlex: Norsk skoleinformasjon.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Berkshire: Open University Press
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Utvikling av undervisning i profesjonelle læringsfellesskap

Mette Marit Forsmo Jenssen, Sigrid Øyen Nordahl, og Lillian Gran

Denne artikkelen handler om kjennetegn ved skoler som lykkes i å utvikle læreres samarbeid om undervisning. Teoretisk forankres dette til det konseptuelle rammeverket om profesjonelle læringsfellesskap som effektiv strategi for å utvikle undervisning (Louis et al., 2010). Overordnet del av læreplanverket for kunnskapsløftet (LK20) uttrykker tydelige føringer om at alle ansatte skal være aktivt deltakende for å utvikle undervisningen i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Studien er knyttet til innovasjons- og forskningsprosjektet «Kultur for læring» i tidligere Hedmark fylke, hvor utvikling av profesjonelle læringsfellesskap har vært en sentral strategi for å forbedre læreres undervisningskvalitet og elevers læring. I forbindelse med prosjektet ble det gjennomført en elektronisk spørreundersøkelse blant lærere ved tre måletidspunkter, ved oppstart i 2016 (T1) og hvert annet år videre i 2018 (T2) og 2020 (T3). Det er resultater fra lærervurderingene ved T1 og T3 som er utgangspunkt for denne studiens analyser. Variansanalyser viser at skoler med sterk fremgang fra T1 til T3 på variabelen samarbeid om undervisning, også har fremgang på variabler som omhandler samarbeid om elevene, profesjonstilfredshet, pedagogisk ledelse og undervisningspraksis. Skoler med negativ utvikling på samarbeidsvariabelen har derimot negativ utvikling på tilsvarende variabler. Implikasjoner for praksis vil bli diskutert.

Innledning

Empirisk skoleforskning viser at lærere som samarbeider om undervisning i sterke profesjonelle læringsfellesskap har gode forutsetninger for å utvikle sin undervisningspraksis (Vescio et al., 2008; Hjertø & Paulsen, 2021). I dette ligger det at lærere i profesjonelle læringsfellesskap inngår i et gjensidig og forpliktende profesjonsfellesskap hvor de i lys av forskningsbasert kunnskap samhandler kritisk og reflekterer over sine egne erfaringer og oppfatninger, og dermed utfordrer den samarbeidskulturen som ligger bak lærerens praksis (Louis & Marks, 1998; OECD, 2010). Både nasjonal og internasjonal forskning om implementering og endring understreker det kollektives betydning for gode endringsprosesser (NOU 2015:15, s. 91), og forskningsbasert kunnskap ligger til grunn for føringene i overordnet del av læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20). LK20 understreker at alle ansatte i skolen skal være aktivt deltakende

i profesjonelle læringsfellesskap, og at lærersamarbeid og samarbeidskultur er viktig for å oppnå god tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Godt profesjonelt samarbeid mellom lærere bidrar til gode læringskulturer og øker sannsynligheten for god kvalitet på undervisning og læring (Kunnskapsdepartementet, 2016). Denne teksten vil være et bidrag til empiriske undersøkelser av profesjonelle læringsfellesskap innenfor norsk skolekontekst, og den vil kunne bidra inn i den internasjonale debatten på feltet.

Å utvikle sterke profesjonelle læringsfellesskap er krevende prosesser, og det betinges av en rekke organisatoriske faktorer for å lykkes (Louis et al., 2010). Den svenske skoleforskeren Grosin (1991, 2004) har over flere tiår forsket på hvordan organisatoriske faktorer utvikles og institusjonaliseres innenfor det klimaet eller kulturen som eksisterer i enhver skole. Ifølge Hargreaves (1996) har skolekulturen stor betydning for hvordan lærere samhandler og forholder seg til kollegaer på, og hvordan de underviser. En skolekulturs form består av de karakteristiske kommunikasjonsmønstre, relasjonsmønstre og samværsformer mellom medlemmene, mens kulturens innhold er de overbevisninger, verdier, relasjoner og opplæringsprinsipper som eksisterer i kollegiet. Hargreaves (1996) påpeker at endringer i en kulturs innhold er betinget av parallelle endringer i kulturens form. Denne studien forfølger dette resonnementet og undersøker endringer i læreres samhandling og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i skolene i tidligere Hedmark fylke, i tilknytning til innovasjons- og forskningsprosjektet «Kultur for læring».

«Kultur for læring» var et 5-årig prosjekt for alle grunnskoler i tidligere Hedmark fra 2016 til 2021 (Nordahl et al., 2021). Prosjektet ble initiert av Fylkesmannen, og Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) hadde en sentral rolle som eksternt kompetansemiljø. Formålet med prosjektet var å utvikle en samordnet innsats som skulle bidra til å heve faglige resultater i grunnskolen og øke gjennomstrømning i videregående opplæring. En sentral strategi var å utvikle skolenes samarbeidskultur i profesjonelle læringsfellesskap på alle nivå, både innad og på tvers av skoler og kommuner (Nordahl et al., 2018). Prosjektet kan betraktes som et skolebasert kompetanseutviklingsarbeid, og alle skoler deltok med utgangspunkt i samme rammeverk. Rammeverket la føringer om organisering av lærere i læringsgrupper, og det ble lagt til rette for nettverk for skoleledere for å styrke og støtte deres pedagogiske ledelse. Aktiv bruk av forskningsbasert kunnskap og bruk av kompetansepakker var sentrale elementer i arbeidet, mens skolene selv bestemte det tematiske innholdet. Pedagogisk analyse var et sentralt verktøy for mange av skolene.

I forbindelse med prosjektet ble det gjennomført en elektronisk kartleggingsundersøkelse blant lærere, ledere, elever og foreldre ved tre måletidspunkter, ved oppstart i 2016 (T1), i 2018 (T2) og i 2020 (T3). Resultater fra T1 viser at det er store variasjoner mellom skoler når det gjelder måten lærere samarbeider (Nordahl et al., 2018), og Jenssen (2020) finner at det eksisterer vidt forskjellige samarbeidskulturer blant grunnskolene i Hedmark. En annen studie av T1-resultatene viser at læreres oppfatning av det profesjonelle læringsfellesskapet ikke nødvendigvis gjenspeiles i deres vurdering av egen undervisning, og at sterke profesjonelle læringsfellesskap ikke er ensbetydende med bedre undervisningspraksis (Jenssen & Nordahl, 2022).

Denne studien inkluderer resultater fra T1 og T3 for å undersøke endringer på sentrale variabler knyttet til prosjektets hovedstrategi om å utvikle skolenes samarbeidskultur og profesjonelle læringsfellesskap. Det tas utgangspunkt i læreres vurderinger av samarbeid om undervisning, men for å få et mer helhetlig bilde av skolens profesjonelle læringsfellesskap inkluderes andre variabler tilknyttet samarbeid om elevene, pedagogisk skoleledelse og læreres vurdering av egen profesjonstilfredshet og undervisningspraksis.

Problemstillingen for artikkelen er som følger:

Hva kjennetegner skoler med positiv utvikling på læreres samarbeid om undervisning relatert til endring på andre samhandlingsområder innenfor fenomenet profesjonelle læringsfellesskap?

Det undersøkes ikke et årsak-virkningsforhold mellom variablene, men et gjensidighetsforhold uttrykt som sammenhenger og mønstre. Problemstillingen baseres på lærervurderte variabler, og det er læreres oppfatninger av de ulike variabelområdene ved sin skole som legges til grunn. Hensikten med artikkelen knyttes til skolenes arbeid for å imøtekomme sentrale føringer om å være profesjonelle læringsfellesskap der alle lærere og ledere deltar aktivt for å videreutvikle skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge LK20 forutsetter god skoleutvikling et profesjonsfaglig fellesskap hvor det er rom for å stille spørsmål og lete etter svar, og der lærerne vurderer og utvikler sin pedagogiske praksis i dialog og samhandling med kolleger. Felles refleksjon og samarbeid om elever og undervisningen vil utvikle en rikere forståelse av god pedagogisk praksis og bidra til å videreutvikle skolen som lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). I lys av dette vil artikkelen kunne være et bidrag inn i den offentlige diskusjonen om profesjonelle læringsfellesskap som sentral strategi.

Profesjonelle læringsfellesskap

Det konseptuelle rammeverket *profesjonelle læringsfellesskap* kan beskrives som kollektive læringsprosessforløp eller kjennetegn ved organisatoriske læringskulturer innenfor utdanningssektoren (Louis, 2008). DuFour med flere (2010) definerer fenomenet som en arbeidsform bestående av kontinuerlige samarbeidsprosesser med undersøkende metoder knyttet til egen praksis hvor oppmerksomheten er rettet mot elevers læring.

I effektive profesjonelle læringsfellesskap drøftes sentrale mål for elevenes læring og utvikling, og hvordan undervisningen kan legges til rette slik at alle elever i best mulig grad skal nå målene (Stoll et al., 2006). Arbeidet kjennetegnes av et gjensidig forpliktende samarbeid der taus kunnskap løftes opp og deles for å styrke fellesskapet. Profesjonelle læringsfellesskap kan på denne måten bidra til å utvikle en samarbeidskultur med felles verdier hvor man har et felles forpliktende ansvar for alle skolens elever (Stoll et al., 2006). Begrepet *kunnskapsmobilisering* er en nærliggende beskrivelse av konseptet profesjonelle læringsfellesskap (Levin, 2013), som et uttrykk for interaktive prosesser hvor man i fellesskap mobiliserer kunnskap hos den enkelte som flere får ta del i. Et annet er begrepet *lærende organisasjon* som handler om å utvikle den enkeltes mentale bilder og utvikle organisasjonen mot samme visjonen bestående av individer som drar i samme retning. I lys av dette blir skolen en lærende organisasjon ved at lærerne selv opplever læring og utvikling, samtidig som den enkeltes kunnskap samordnes i profesjonelle læringsfellesskap og utvikler skolens organisatoriske kunnskap (Senge, 2006).

Samarbeidstenkningen utfordrer den tradisjonelle læreren som opererer alene innenfor gitte rammer hvor læreren det gjelder innehar den tause kunnskapen som ikke løftes opp til et kollektivt plan (Ertsås & Irgens, 2014). Donohoo (2017) knytter den kollektive dimensjonen av lærerrollen til begrepet *collective teacher efficacy*, et uttrykk for at lærere sammen utvikler en kollektiv mestringsstro. Lærere med sterk kollektiv mestringsstro er opptatte av å evaluere effekten deres praksis har på elevens progresjon og læringsutbytte, noe som øker sannsynligheten for økt engasjement, innsats og positive forventninger til alle elevers utvikling (Donohoo, 2017; Donohoo et al., 2018).

Profesjonelle læringsfellesskap og skolekultur

Skolekultur er et fenomen som er forsket på i over 100 år innenfor utdanning, og handler om kvaliteten og opplevelsen av livet i skolen (Hultin et al., 2019). Skoleklima kan betraktes som

mønstre som beskriver individenes opplevelse av skolens liv og reflekterer både normer, mål, verdier, interpersonlige relasjoner, undervisning og lærerpraksis samt organisatoriske strukturer. Skolemiljøet er dessuten ikke bare den enkeltes opplevelse med skolens liv, men det er et gruppefenomen som er større enn den individuelle opplevelsen av dette. Et bærekraftig skolemiljø bidrar til barn og unges utvikling og læring og er viktig for produktivitet, bidrag og tilfredshet innen det demokratiske samfunn (Cohen et al., 2009).

Lærersamarbeid og læreres oppfatning av seg selv som endringsagenter er, ifølge Donohoo og kolleger (2018), faktorer som påvirker lærernes handlinger. Videre spiller profesjonelle skoleledere en viktig rolle i å skape ufarlige, evidensbaserte miljøer som er preget av samarbeid med vekt på den kollektive kompetansen (Donohoo et al., 2018). Suksessfaktoren handler om å skape en naturlig kritisk og samarbeidende kultur som bygger på troen på at man sammen kan bidra til at forbedring vil skje og at elevens læringsutbytte vil øke.

En gjensidig samarbeidskultur består av utforskende rolleforståelse der individene samhandler rundt hverandres undervisning med vekt på å involvere hverandre i felles refleksjoner, diskusjoner og korreksjoner. Rollen preges av gjensidig samarbeidende, forpliktende og utforskende relasjoner i en gjensidig avhengig samarbeidskultur (Tholin & Øhra, 2019, s. 66).

Læreres samarbeid om undervisning og læring

I en litteraturgjennomgang på lærersamarbeid definerer Vangrieken og kolleger (2015) samarbeid som et kontinuum som beveger seg fra individer som jobber sammen til sterkt teamsamarbeid. Vangrieken og kollegene (2015) viser at både innhold og dybde av samarbeidet er av avgjørende betydning. De konkluderer med at på tross av at lærersamarbeid er dokumentert å være utfordrende, så har lærersamarbeid sterk påvirkning på både elevens, lærere og skolers læringsutbytte (Vangrieken et al., 2015). De skisserer verdifulle faktorer som kan fasilitere eller hindre effektive samarbeid som de mener vil ha en stor innvirkning på hva slags plass samarbeid får i samfunnet og i utdanningen, med tanke på å forberede elevene for fremtiden.

Sammenhengen mellom profesjonelle læringsfellesskap og elevens læring ble dokumentert i en oversiktsstudie av elleve studier (ti amerikanske og en britisk) gjennomført av Vescio og kolleger (2008). Funnene viser at godt utviklede profesjonelle læringsfellesskap har positiv innvirkning på både undervisningspraksis og elevenes læringsutbytte. Mens fem av studiene viste til spesifikke endringer i læreres undervisningspraksis, kunne de øvrige studiene vise til

at lærerne rapporterte om at de hadde endret undervisningspraksis. En av studiene er en omfattende kvantitativ og kvalitativ studie av Louis og Marks (1998) som undersøkte 24 skoler med stabilt gode elevresultater. De fant at lærere som tilhørte sterke profesjonelle læringsfellesskap viste større engasjement i undervisningen og utviste sterkere grad av sosial støtte til elevene. Sterke profesjonelle læringsfellesskap ble funnet å bidra til at lærernes kompetanse økte og at lærerne videreutviklet sin undervisning (Louis & Marks, 1998).

En annen av studiene i oversiktsstudien er av Dunne, Nave og Lewis (2000) som sammenlignet 62 amerikanske skoler, hvorav tolv skoler deltok i et toårig skoleutviklingsprogram med fokus på utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Forskerne fant at lærerne i disse tolv skolene i langt større grad viste en holdningsendring fra å være opptatt av egen gjennomføring av undervisning, til å bli mer elevsentrert og opptatt av elevenes mestring.

Den britiske studien Vescio og kolleger (2008) viser til inkluderte nærmere 400 skoler og betraktes som en av de mest omfattende studier av profesjonelle læringsfellesskap (Vescio et al., 2008). Forskeren Bolam med sine kolleger (2005) fant at sterke profesjonelle læringsfellesskap både bidro til og opprettholdt læreres profesjonsutvikling, og at det i disse profesjonsfellesskapene eksisterte et omforent mål i kollegiet om å forbedre elevers læring (Bolam et al., 2005).

Det er få studier i norsk skolekontekst som eksplisitt benevner begrepet profesjonelle læringsfellesskap, men det er gjennomført relevante studier av lærersamarbeid og kollektive kulturer. Blant annet fant Dahl med kolleger (2004), i forbindelse med evalueringen av satsingen på kvalitetsutvikling i den norske grunnskolen, mønstre og sammenhenger mellom skolers kollektive orientering, læreres endringsvilje og elevers læringsutbytte. Hjertø og Paulsen (2021) fant i sine undersøkelser av mellomledere at høy grad av samarbeid hadde stor betydning i utvikling av skoler.

I tillegg har OECD hatt fokus på lærersamarbeid i alle sine TALIS-undersøkelser (Teaching and Learning International Survey), hvor det blant annet har vært undersøkt læreres yrkesutøvelse og kompetanseutvikling og andre forhold ved skolen som anses som viktig for elevers læring (Carlsten et al., 2020). Talis-undersøkelsen fra 2008 viste at norske lærere samarbeider på en mer omfattende måte enn noe annet land i undersøkelsen, men dette samarbeidet handler i hovedsak om praktisk tilrettelegging, arbeidsdeling og koordinering.

Samarbeidet er i mindre grad av profesjonell form med fokus på kvalitetsforbedring (Vibe et al., 2009).

I en undersøkelse av læreres tverrfaglige læringsfellesskap er det avdekket hvordan den langsiktige dialogen i læringsfellesskapet virker motiverende for kunnskapsutvikling, og at samtalen rettet mot elevdata er med på å utvikle læreres oppfatninger og praksis (Helstad, 2013). Evalueringer av kompetanseheving blant lærer viser at det i for liten grad legges til rette for kunnskapsdeling blant lærerne (Maugeste & Mellegård, 2015).

Metode

Studien har et longitudinelt design, og det er gjennomført statistiske analyser basert på lærervurderinger fra to måletidspunkter, T1 i 2016 og T3 i 2020.

Utvalg

Utvalget for studien er om lag 2100 lærere fra 111 grunnskoler. Lærerne representerer barneskoler, ungdomsskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler. Det er både byskoler og skoler fra mellomstore tettsteder og mindre bygder, og det er både fådelte, mellomstore og store skoler. Ved T1 besvarte 95 % av alle inviterte lærere undersøkelsen, mens svarprosenten var 82 ved T3. Ut fra utvalgets størrelse og undersøkelsens svarprosent kan datamaterialet betraktes som representativt for grunnskolelærere i Hedmark, og resultatene vil med stor sannsynlighet være interessante for andre fylker.

Alle lærere ble invitert til å delta i undersøkelsen, og skolene ble anbefalt å benytte 15-20 minutter av et personalmøte til å gjennomføre den. Deltakerne fikk i forkant informasjon om undersøkelsens hensikt og prosedyrer, og de ble forsikret anonymitet. Det ble også understreket frivillighet, og at deltakerne når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen.

For å maksimere variasjonen mellom skoler gjøres det et utvalg basert på skolenes gjennomsnittskår på variabelen *samarbeid om undervisning*. Utvalget består av lærervurderinger fra 15 skoler (278 lærere) med sterkest utvikling på gjennomsnittskåren fra T1 til T3. Disse utgjør skolegruppe A. Av samme variabel gjøres det et utvalg av de 15 skolene med svakest utvikling fra T1 til T3, og disse utgjør skolegruppe B (321 lærere). Lærervurderinger fra skoler med færre enn 10 informanter ekskluderes i dette utvalget av hensyn til metodiske betraktninger. Det vil være vanskelig å trekke sikre slutninger når det

gjelder gjennomsnitt og variasjon ved skoler med lav n (Skog, 2004). Antall informanter per skole i begge skolegruppene er fra 10 til 36.

Måleinstrument

Lærerne besvarte 28 spørsmål som kan knyttes til studiens teoretiske rammeverk og problemstilling. Faktoranalyser er gjennomført og faktorenes reliabilitetsverdi er gjengitt i tabellen (se Tabell 1). Tabell 1 viser måleinstrumentets områder, variabler, kilder, antall spørsmål og skalaer.

Tabell 1: Måleinstrumentene

Områder	Variabler	Kilde	Antall spm.	Skala	Cronbachs alfa	
					T1	T3
Miljø	Samarbeid om undervisning	Grosin (1991, 2004), Sørli & Nordahl (1998)	4	1-4	,79	,79
	Samarbeid om elevene		4	1-4	,83	,84
	Profesjonstilfredshet		5	1-4	,74	,76
Pedagogisk skoleledelse	Pedagogisk samarbeid	Robinson (2014)	7	1-5	,90	,90
	Observasjon og veiledning		3	1-5	,86	,87
Undervisning	Undervisningspraksis	Hattie (2013), Marzano & Pickering (2011) Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli og Myhr (2014), Nordahl, Sunnevåg, Qvortrup, Hansen, Hansen, Lekhal og Drugli (2016)	5	1-5	,77	,74
Bakgrunnsvariabler	Trinn		1	1-3		
	Skolestørrelse		1	1-4		

Alle alfaverdiene er over 0,70 og derfor er reliabiliteten er tilfredsstillende.

Skolens miljø

Skalaen om skolens miljø er utviklet av Sørli og Nordahl (1998) med bakgrunn i Grosins (1991, 2004) validerte måleinstrument om skolens klima (Hultin et al., 2018). På bakgrunn av

studiens forskningsspørsmål benyttes to faktorer om lærersamarbeid (samarbeid om undervisning og samarbeid om elevene) og en faktor om læreres tilfredshet og kompetanse. Faktorene vurderes etter en firedelt verdiskala fra 1–4 (1 = passer ikke så godt, 2 = passer noenlunde, 3 = passer godt, 4 = passer meget godt).

Samarbeid om undervisning

Lærernes samarbeid om undervisning inneholder fire spørsmål om planlegging av undervisning i fellesskap, forpliktende samarbeid om mål, innhold og metoder og hensyn til hverandre som undervisere. Høyeste verdi indikerer stor grad av samarbeid om undervisning.

Samarbeid om elevene

Lærernes samarbeid om elevene inneholder fire spørsmål om felles ansvar for alle elever, felles forståelse av uakseptabel atferd, om de viser interesse for alle elevers interesser utenfor skolen og i hvilken grad de hjelper og støtter hverandre med de utfordringer som de opplever og hvor høyeste verdi indikerer stor grad av samarbeid om elevene.

Profesjonstilfredshet

Lærernes profesjonstilfredshet inneholder fem spørsmål om hvilken tillit de har til seg selv som undervisere, om de klarer å opprettholde ro og orden, om deres entusiasme og engasjement og om de er tilfredse med å være lærer og får mulighet til å utvikle seg som lærer. Høyeste verdi indikerer stor grad av profesjonstilfredshet.

Pedagogisk skoleledelse

Pedagogisk skoleledelse består av to faktorer om *pedagogisk samarbeid* og *observasjon og veiledning* hvor lærere svarer på henholdsvis sju og to spørsmål om skolens ledelse på en verdiskala fra 1 til 5 (1 = aldri, 2 = sjelden, 3 = noen ganger, 4 = ofte, 5 = svært ofte). Høyest verdi indikerer godt pedagogisk samarbeid og stor grad av observasjon og veiledning. Skalaen er utviklet til hovedprosjektets formål på bakgrunn av teori om pedagogisk ledelse (Robinson, 2014).

Undervisningspraksis

Variabelen undervisningspraksis består av fem spørsmål om sentrale læringsutbyttevariabler som differensiering av undervisning og utvikling av ulike læringsstrategier for alle elever. Verdiskalaen går fra 1–5 (1 = Nei, aldri, 2 = sjelden, 3 = av og til, 4 = ofte, 5 = ja, alltid) der høyeste skår indikerer god undervisningspraksis. Skalaen er utviklet for hovedprosjektets

formål basert på Hattie (2013), og Marzano og Pickering (2011) og er benyttet en rekke ganger (Nordahl et al., 2016; Aasen et al., 2014).

Statistiske analyser

Analysene er gjennomført med IBM SPSS 27, og Principal Component faktoranalyser er gjennomført på de inkluderte variabelområdene. Kaisers kriterium med egenverdi > 1 er satt som kriterium, og det er gjennomført reliabilitetsanalyser for alle faktorene (se tabell 1). For å undersøke styrken på systematisk relasjon mellom variablene er det gjennomført korrelasjonsanalyser. Videre er det gjennomført frekvensanalyser på alle variabler, og det er gjennomført variansanalyser (ANOVA) for å undersøke forskjeller mellom skoler. Basert på endring i skolenes gjennomsnittskår på variabelen *samarbeid om undervisning* er det identifisert 15 skoler med sterkest fremgang (kategorisert i skolegruppe A) og 15 skoler med svakest utvikling (kategorisert i skolegruppe B). Hensikten med variansanalysene er å undersøke mønstre og sammenhenger mellom relevante variabler, og om det er ulike mønstre og sammenhenger i de to skolegruppene. Kategorisering i to skolegrupper er gjort for å maksimere variasjonen.

Det er gjennomført variansanalyser av lærervurderingene fra skoler både innad og mellom skolegruppene, og det er kontrollert for foreldres utdanningsnivå i skolegruppene.

Resultater

For å få en oversikt over alle inkluderte variabler er det gjennomført innledende frekvensanalyser av hele datamaterialet (se tabell 1). Resultatene viser relativt høy gjennomsnittskår for de fleste variablene på begge måletidspunktene (T1 og T3), med noe lavere gjennomsnittskår på variablene *samarbeid om undervisning* og *observasjon og veiledning*. For det totale utvalget er det tilnærmet ingen forskjeller på gjennomsnittskårene mellom T1 og T3 på noen av variablene.

Tabell 2: Deskriptive analyser, alle variabler

Område	Variabel	T1			T3		
		N	Gj.sitt	St.a	N	Gj.sitt	St.a
Miljø	Samarbeid om undervisning	2 091	2,65	0,669	1 924	2,71	0,666
	Samarbeid om elevene	2 100	3,17	0,582	1 924	3,12	0,617
	Profesjonstilfredshet	2 102	3,31	0,454	1 924	3,26	0,466

Pedagogisk skoleledelse	Pedagogisk samarbeid	2 093	3,79	0,698	1 921	3,79	0,695
	Observasjon og veiledning	2 083	2,58	0,857	1 919	2,55	0,864
Undervisning	Undervisningspraksis	2 097	3,99	0,456	1 924	4,02	0,434

Videre er det gjennomført korrelasjonsanalyser for å undersøke styrken på systematisk relasjon mellom variablene (se tabell 3). Resultatene viser moderate positive korrelasjoner, og variabelen *samarbeid om undervisning* korrelerer sterkest med variablene *pedagogisk samarbeid* og *samarbeid om elevene* med $r = ,440$. Dette indikerer en gjensidig forklaringskraft mellom variabelen *samarbeid om undervisning* og hver av de to variablene på maksimalt 19 %. Det er gjennomført tilsvarende analyse av resultatene fra T3, og resultatene er tilnærmet like og mønstrene sammenfaller med resultatene fra T1.

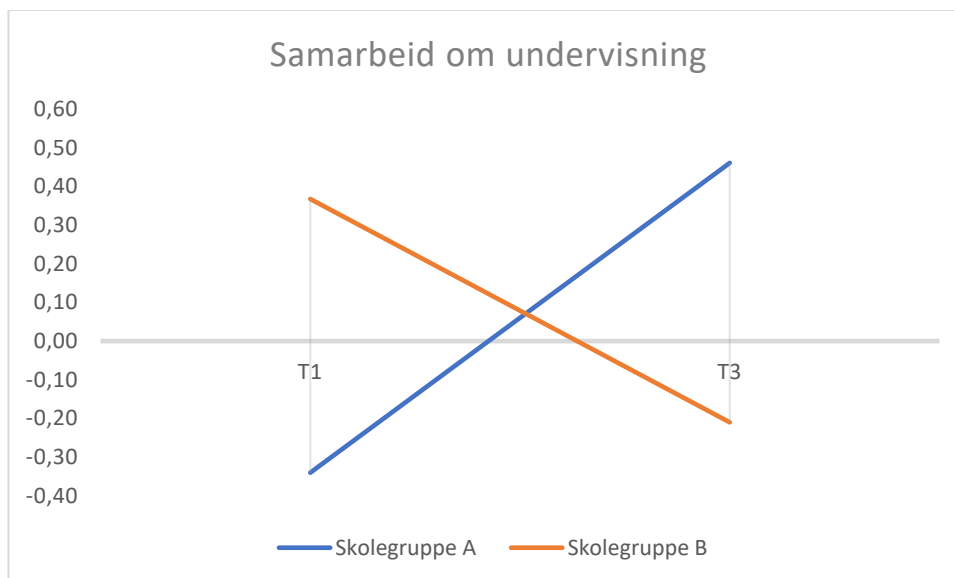
Tabell 3: Korrelasjonsanalyse, alle variabler T1

Variabler	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Samarbeid om undervisning	-	,439**	,343**	,440**	,297**	,297**
2. Samarbeid om elevene		-	,361**	,469**	,285**	,264**
3. Profesjonstilfredshet			-	,354**	,161**	,369**
4. Pedagogisk samarbeid				-	,631**	,259**
5. Observasjon og veiledning					-	,202**
6. Undervisningspraksis						-

** $p < ,01$ (2-sidig)

Forskjeller mellom skolegrupper

Det er på grunnlag av de innledende frekvensanalysene identifisert skoler med svært positiv utvikling og skoler med svært negativ utvikling fra T1 til T3 på variabelen *samarbeid om undervisning*. De 15 skolene med sterkest fremgang fra T1 til T3 uttrykt i Cohens d ble kategorisert i skolegruppe A, mens skoler med sterkest tilbakegang ble kategorisert i skolegruppe B.



Figur 1: Endringer samarbeid om undervisning fra T1 til T3 for skolegruppe A og skolegruppe B.

Mens lærervurderingene i skolegruppe B ligger noe over gjennomsnittskåren for skolegruppe A ved T1, er bildet motsatt ved T3 (se figur 1). Ved T3 ligger lærervurderingene i skolegruppe A 1,41 standardavvik høyere enn lærervurderingene i skolegruppe B.

Samarbeid om undervisning

Variansanalysene viser signifikante forskjeller fra T1 til T3 i begge skolegruppene. For skolegruppe A er $F(2, 13) = 96,6$, $p < ,01$ og Cohens $d = ,83$. For skolegruppe B er $F(2, 13) = 54,1$, $p < ,01$ og Cohens $d = - ,58$ (se tabell 4).

Tabell 4: Variansanalyse samarbeid om undervisning, skolegruppe A og skolegruppe B

Samarbeid om undervisning	T1			T3			F	Sig	Cohens d
	N	Gj.sitt	St.a	N	Gj.sitt	St.a			
Skolegruppe A	278	2,43	0,625	280	2,95	0,634	96,6	,000	0,83
Skolegruppe B	321	2,89	0,638	330	2,51	0,665	54,1	,000	-0,58

Frekvensanalysene viser en høyere gjennomsnittskår for lærervurderingene i skolegruppe B enn skolegruppe A ved T1, men disse to skolegruppene har motsatt utvikling.

Samarbeid om elevene

Tabell 5: Variansanalyse samarbeid om elevene, skolegruppe A og skolegruppe B

Samarbeid om elevene	T1			T3			F	Sig	Cohens d
	N	M	St.a.	N	M	St.a.			
Skolegruppe A	279	3,06	0,524	280	3,21	0,548	11,6	,001	0,28
Skolegruppe B	322	3,30	0,532	330	3,09	0,653	21,3	,000	-0,35

Det er signifikante forskjeller fra T1 til T3 i begge skolegruppene når det gjelder læreres vurdering av samarbeid om elevene. For skolegruppe A er $F(2, 13) = 11,6$, $p < ,01$ og Cohens $d = ,28$. For skolegruppe B er $F(2, 13) = 21,3$, $p < ,01$ og Cohens $d = -,35$ (se tabell 5).

Profesjonstilfredshet

Tabell 6: Variansanalyse profesjonstilfredshet, skolegruppe A og skolegruppe B

Profesjonstilfredshet	T1			T3			F	Sig	Cohens d
	N	M	St.a.	N	M	St.a.			
Skolegruppe A	279	3,26	0,441	280	3,39	0,413	12,8	,000	0,30
Skolegruppe B	324	3,38	0,424	330	3,21	0,467	22,9	,000	-0,38

Når det gjelder læreres vurdering av profesjonstilfredshet er det signifikante forskjeller fra T1 til T3 i begge skolegruppene. For skolegruppe A er $F(2, 13) = 12,8$, $p < ,01$ og Cohens $d = ,30$. For skolegruppe B er $F(2, 13) = 22,9$, $p < ,01$ og Cohens $d = -,38$ (se tabell 5).

Pedagogisk skoleledelse

Tabell 7: Variansanalyse pedagogisk skoleledelse, skolegruppe A og skolegruppe B

Pedagogisk skoleledelse	T1			T3			F	Sig	Cohens d
	N	M	St.a.	N	M	St.a.			
Pedagogisk samarbeid									
Skolegruppe A	278	3,61	0,671	280	4,04	0,595	65,3	,000	0,68
Skolegruppe B	322	3,97	0,673	330	3,68	0,690	29,2	,000	-0,43
Observasjon og veiledning									
Skolegruppe A	278	2,43	0,811	278	2,65	0,843	10,0	,002	0,27
Skolegruppe B	321	2,68	0,845	330	2,50	0,812	3,9	,050	-0,22

Det er signifikante forskjeller mellom T1 og T3 i begge skolegruppene for begge variablene om pedagogisk skoleledelse. Det er størst endring for variabelen om *pedagogisk samarbeid* hvor

det for skolegruppe A er en fremgang på 0,68 standardavvik: $F(2, 13) = 65,3$, $p < ,01$, og tilbakegang på 0,43 standardavvik for skolegruppe B: $F(2, 13) = 29,2$, $p < ,01$.

For variabelen *observasjon og veiledning* er det for skolegruppe A: $F(2, 13) = 10,0$, $p < ,01$ og Cohens $d = ,27$. Resultatene for skolegruppe B viser $F(2, 13) = 3,9$, $p = ,05$ og Cohens $d = -,22$.

Undervisningspraksis

Tabell 8: Variansanalyse undervisningspraksis, skolegruppe A og skolegruppe B

Undervisningspraksis	T1			T3			F	Sig	Cohens d
	N	M	St.a.	N	M	St.a.			
Skolegruppe A	277	3,85	0,466	280	4,02	0,435	18,8	,000	0,38
Skolegruppe B	322	4,08	0,432	330	4,01	0,410	3,8	,052	-0,17

Det er ingen signifikante forskjeller fra T1 til T3 på undervisningspraksis for skolegruppe B, men for skolegruppe A er det signifikante forskjeller: $F(2, 13) = 18,8$, $p < ,01$, Cohens $d = ,38$.

Diskusjon

I denne artikkelen har vi undersøkt og analysert hva som kjennetegner skoler med positiv utvikling på læreres samarbeid om undervisning, relatert til endring på andre samhandlingsvariabler innenfor fenomenet profesjonelle læringsfellesskap. De deskriptive analysene for hele utvalget viser ingen utvikling på noen av de utvalgte variablene mellom T1 og T3. Derimot viser analysene store forskjeller mellom skoler, og resultatene viser endringer på gjennomsnittskårene for læreres vurderinger ved skoler som har størst endring, både i positiv og negativ retning. Sammenlignet med det totale gjennomsnittet ved T1, går skoler med sterkest positiv utvikling fra å ligge under dette snittet på T1 til å ligge over på T3. Utviklingen er motsatt for skoler med mest negativ utvikling på samarbeid om undervisning, fra å ligge over gjennomsnittet ved T1 til å ligge under gjennomsnittet ved T3. Mønsteret er det samme for alle variablene som er inkludert i analysene.

Resultatene viser at det er krevende å utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet i skolen, og dette bekrefter funn fra tidligere studier (Louis, 2008). Det er moderate korrelasjoner mellom utvalgsvariabelen samarbeid om undervisning og de øvrige utvalgte variablene, noe som viser at det kan være andre faktorer som har betydning enn de som er inkludert i denne studien. Det er

likevel indikasjoner på at noen skoler lykkes i større grad enn andre i å utvikle samarbeidskulturen og profesjonsfellesskapet.

Fremgangen på alle variabler i skoler med positiv utvikling (skolegruppe A) kan tyde på at det har skjedd en endring i kulturen (Stoll et al., 2006), ved at positiv utvikling på en variabel kan ha sammenheng med positiv utvikling på en annen. I skolegruppe A er det svært stor fremgang på læreres vurdering av det pedagogiske samarbeidet med skoleledelsen og en moderat fremgang på variabelen observasjon og veiledning. Det kan bety at pedagogisk skoleledelse har stor betydning for utvikling av lærersamarbeidet, noe som også er dokumentert i tidligere forskning (Jenssen, 2020). Det kan også være slik at det er lettere å utøve god pedagogisk ledelse i skoler der lærersamarbeidet er i positiv utvikling, tatt i betraktning den gjensidige korrelasjonen mellom variablene. Det kan for eksempel være slik, at et positivt og velfungerende lærersamarbeid kan bidra til at skoleledelsen bruker mindre tid på administrativ ledelse som for eksempel personalsaker. I motsatt tilfelle kan det være svært krevende å oppnå positiv utvikling på disse variablene når det er svak pedagogisk ledelse, eller når lærersamarbeidet fungerer dårlig. I «Kultur for læring» var en av målsettingene å etablere nettverk blant skolelederne (Nordahl et al., 2021), og resultatene kan indikere at nettverkene i ulik grad har fungert etter intensjonene. Det er et paradoks at skolene i skolegruppe B som har sterkest tilbakegang på samarbeid om undervisning, hadde høyere gjennomsnittskår på de øvrige variablene ved T1, for deretter å få redusert skår på alle variabler i løpet av prosjektperioden. Det pedagogiske samarbeidet mellom lærere og skoleledere er svakere i disse skolene, sammenlignet med skolegruppe A. For skolegruppe A viser studien sterk fremgang på variabelen pedagogisk samarbeid. Dette kan tyde på at lærere i skolegruppe A har en ledelse som har vært mer aktivt deltakende i forbedringsarbeidet.

I profesjonelle læringsfellesskap er det et premiss at lærerne går fra individuell planlegging til samarbeid om elevenes læring og utvikling på alle plan (DuFour et al., 2010). Funnene i denne studien indikerer at lærere i skolegruppe A i langt større grad enn lærere i skolegruppe B, har utviklet et kollektivt samarbeid hvor de samhandler med hverandre, både om undervisning og om elever. Lærere som samarbeider om undervisning har større sannsynlighet for å lykkes med å utvikle sin undervisningspraksis, til beste for elevenes læring (Vescio et al., 2008).

I skolene med stor fremgang er det større grad av samhandling mellom lærere, noe som øker sannsynligheten for å kunne utvikle en god samarbeidskultur. I gode samarbeidskulturer vil lærere kunne oppleve sterkere gjensidig avhengighet til hverandre og bidra aktivt til kritisk

refleksjon over egen praksis (Louis & Marks, 1998). Våre resultater kan ses i lys av Grosins (1991, 2004) forskning om hvordan endringer kan institusjonaliseres i skoler og at skoleklimaet har avgjørende betydning. Videre viser resultatene at lærere i skoler med stor fremgang på samarbeid om undervisning opplever økt profesjonstilfredshet. Økt profesjonstilfredshet kan både ha sammenheng med en samarbeidskultur i endring og at lærere i større grad opplever tillit til egen profesjonsutøvelse. Ser man resultatene i lys av Donohoo (2017) har kollektiv bevissthet i organisasjonen sammenheng med økt kollektiv mestringstro. Dersom lærere i fellesskap er opptatt av å lykkes i møte med elevene, vil det sannsynligvis bidra til økt engasjementet, innsats og positive forventninger hos elevene (Donohoo, 2017; Donohoo et al., 2018). Funnene som indikerer kulturendringer i skolegruppe A kan også ses i lys av Vangrieken og kollegers (2015) beskrivelser om samarbeid som et kontinuum, hvor individer jobber sammen med sterk energi og tro på eget samarbeid for elevenes læring.

Konklusjon og implikasjoner for praksis

Funnene i denne studien viser at det er store variasjoner mellom skolene på samarbeid om undervisning. Lærerne ved skolene som har sterk fremgang på denne variabelen har også sterk fremgang på alle områder som er målt i studien, og motsatt finner vi tilbakegang på alle områdene for skoler med sterkest tilbakegang på samarbeid om undervisning.

Med utgangspunkt i artikkelens problemstilling om kjennetegn ved skoler med sterkest fremgang i læreres samarbeid om undervisning finner vi følgende kjennetegn ved skolene:

- sterk fremgang på variabelen profesjonstilfredshet
- positiv utvikling av pedagogisk ledelse
- Skolene har sannsynligvis utviklet en kultur for samarbeid og styrket det profesjonelle læringsfellesskapet

Resultatene indikerer en endring i skolens kultur, og i lys av tidligere forskning om betydning av pedagogisk ledelse (Louis et al., 2010), kan det se ut til at skolens ledelse har hatt en sentral rolle i forbedringsarbeidet i prosjektperioden. Positiv utvikling på et område kan ha sammenheng med positiv utvikling på andre områder, uten at vi kan konkludere med et årsak-virkningsforhold.

Funnene understøtter tidligere forskning om kompleksiteten som ligger i å utvikle profesjonelle læringsfellesskap, og at det er mange faktorer i skolens miljø som gjensidig påvirker hverandre (Vescio et al., 2008). Det må tas høyde for at vi ikke har data på hvorvidt alle skolene har arbeidet i tråd med prosjektets rammeverk, og vi kan derfor ikke knytte den sterke fremgangen

kun til «Kultur for læring». Vi har likevel funn som er interessante og relevante for både videre forskning og fremtidige utviklingsprosjekter i skoler.

Funnene viser at det er krevende å utvikle en samordnet innsats og utvikle profesjonelle læringsfellesskap i en hel region. Det er likevel mye som tyder på at det finnes mange skoler som lykkes med å utvikle samarbeidskulturen ved sin skole, og at det eksisterer mange skoleledere i Hedmark som er dyktige og utøver god pedagogiske ledelse. Dersom man skal lykkes i arbeidet med å utvikle en samordnet innsats og heve faglige resultater i grunnskolen og økt gjennomstrømning i videregående opplæring i en hel region, er det vesentlig at man utnytter den kompetansen og det potensialet som allerede eksisterer. Det kan være at naboskolens eller nabokommunens arbeid er verdt å undersøke nærmere, og skoleeiers rolle i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap på tvers av skoler og kommuner vil være svært viktig i så måte. En viktig faktor for «Kultur for læring» var et felles rammeverk for alle skolene og kommunene i regionen. Det er vesentlig å fremheve at rammeverket i seg selv ikke er noen garanti for å lykkes. Det er et komplekst arbeid som skal til, og det holder ikke å organisere og legge til rette for at lærere skal samarbeide. Utvikling av profesjonelle læringsfellesskap handler om å endre skolekulturer, både i form og innhold, og det er vesentlig at både praksisfeltet og eksterne kompetansemiljø tar hensyn til dette i selve implementeringsprosessen.

Metodiske vurderinger

Det er en styrke for studien at utvalget er stort og svarprosenten er høy. Det er likevel en utfordring at mange skoler i Hedmark er små og har få lærere, av hensyn til statistisk sikkerhet. Med få informanter vil resultatene være sårbare for konsekvenser av tilfeldig variasjon både innad og mellom skoler (Skog, 2004). For å få med flest mulig skoler ble det satt en grense på ti, og lærervurderinger fra skoler med færre enn ti informanter ble ekskludert fra analysene. De statistiske analysene viser gode faktorløsninger og tilfredsstillende reliabilitetsverdier, men måleinstrumentet har likevel visse svakheter når det gjelder validitet. Variablene som ligger til grunn for studien er ikke validerte skalaer, og dette må tas i betraktning når resultatene tolkes. Det må også tas i betraktning at våre data er basert på læreres egenvurdering, noe som kan ha påvirket studiens validitet (Grissom & Loeb, 2011). Normalt sett gir egenvurderinger høyere skår enn mer objektive observasjoner, men denne forutsetningen vil uansett gjelde for hele utvalget og ikke være begrensende for å kunne sammenligne lærervurderingene i de ulike skolegruppene. For fremtidige studier kan det være interessant å gjennomføre observasjoner og intervjuer ved skolene og supplere det kvantitative datagrunnlaget.

Referanseliste

- Bolam, R., McMahon, A.J., Stoll, L., Thomas, S.M., Wallace, M., Greenwood, A.M., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M.C. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities* (Vol. 637). DfES Research Report.
<http://https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR637-2.pdf>
- Carlsten, T. C., Throndsen, I. & Björnsson, J. K. (2020). *TALIS 2018. Flere hovedfunn fra ungdomstrinnet. Andre delrapport fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring*. Universitetet i Oslo og NIFU.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers college record*, 111, 180-213.
- Dahl, T., Klewe, L. & Skov, P. (2004). *En skole i bevægelse: evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy: how educators' beliefs impact student learning*. Corwin.
- Donohoo, J., Hattie, J. & Eells, R. (2018). The Power of Collective Efficacy: fostering a collaborative school culture. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2010). *Learning by doing: a handbook for professional learning communities at work*. Solution Tree Press.
- Dunne, F., Nave, B. & Lewis, A. (2000). Critical friends: Teachers helping to improve student learning. *Phi Delta Kappa International Research Bulletin*, 28, 9-12.
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap: Når kompetanseutvikling er virkemiddel for å skape bedre skoler. I M. B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 155-174). Universitetsforlaget.
- Grissom, J. A. & Loeb, S. (2011). Triangulating Principal Effectiveness: How Perspectives of Parents, Teachers, and Assistant Principals Identify the Central Importance of Managerial Skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091-1123.
<https://doi.org/10.3102/0002831211402663>
- Grosin, L. (1991). *School Climate, Achievement and Behavior in Eight Swedish Junior High Schools*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED361873.pdf>
- Grosin, L. (2004). *Skolklimat, prestatjon och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor*.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerearbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Ad notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: Maksimal effekt på læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Helstad, K. (2013). *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole. En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag*.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36829/dravhandling-helstad.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Hjertø, K. B., & Paulsen, J. M. (2019). *Hvordan øke skoleeiers utviklingsstøtte til rektorene? En analyse av dynamikken i lærende ledergrupper hos skoleeiere*. Skolelederforbundet
- Jenssen, M. M. F. (2020). Profesjonelle læringsfellesskap og pedagogisk skoleledelse. I K. Smith (Red.), *Validity and value of teacher education research: NAFOL 2019* (s. 131-154). Fagbokforlaget.

- Jenssen, M. M. F. & Nordahl, T. (2022). Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis. *Acta Didactica Norden*, 16(1), 21 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.8144>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1), 2–31. <https://doi.org/doi:10.1002/rev3.3001>
- Louis, K. S. (2008). Creating and Sustaining Professional Communities. I R. Coles & A. Blankenstein (Red.), *Sustaining Learning Communities* (s. 41–57). Sage.
- Louis, K. S. (2015). Linking leadership to learning: state, district and local effects. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30321>
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S. A. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of Research Findings*. Ontario Institute for Studies in Education (OISE).
- Louis, K. S. & Marks, H. M. (1998). Does Professional Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532–575. <http://www.jstor.org/stable/1085627>
- Marzano, R. J. & Pickering, D. (2011). *The highly engaged classroom*. Marzano research laboratory.
- Maugesten, M., & Mellegård, I. (2015). Profesjonelle læringsfellesskap for lærere i videreutdanning-utvikling i kunnskapskulturen. *Acta didactica Norge*, 9(1).
<https://doi.org/10.5617/adno.2369>
- Nordahl, T., Gustavsen, A. M., Myhr, L. A., Nordahl, S. Ø., Stranger-Johannessen, E., & Løken, G. H. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for læring». Resultater fra T1, T2 og T3, 2016 - 2020*. Høgskolen i Innlandet.
- Nordahl, T., Egelund, N., Nordahl, S. Ø. & Sunnevåg, A.-K. (2018). *Kultur for læring i skolen: Hedmark: Rapport fra kartleggingsundersøkelsen T1*. Høgskolen i Innlandet.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., Qvortrup, L., Hansen, L. S., Hansen, O., Lekhal, R. & Drugli, M. B. (2016). *Hold ut og hold kursen. Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand Kommune 2015*. Aalborg Universitetsforlag
- NOU:15. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelser av fag og kompetanser*.
<http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- OECD. (2010). *TALIS 2008: Technical report*. OECD.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization* (3. utg.). Currency/Doubleday.
- Skog, O.-J. (2004). *Å forklare sosiale fenomener, en regresjonsbasert tilnærming* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (Bd. 12a/98). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

- Tholin, K., & Øhra, M. (2019). Fra savnet fellesskap til en gjensidig samarbeidskultur. I H. B. L. Gjems (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 53-74). <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215032290-2019-04>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review* 15,17-40.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vibe, N., Aamodt, P. O., & Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studier av undervisning og læring* (NIFU rapport, <https://www.nifu.no/publications/970351/>)
- Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E., Drugli, M. B., & Myhr, L. A. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse i Haugalandet*. Høgskolen i Hedmark.

Perspektiver på kvalitet i pedagogisk arbeid

Utvikling av barnehageansattes kompetanse og tilfredshet samt samarbeid

Anne-Karin Sunnevåg

I denne artikkelen undersøkes utvikling av ansattes kompetanse og tilfredshet samt deres samarbeid etter å ha deltatt i forbedringsarbeidet Kultur for læring (2017-2021), et barnehagebasert forbedringsarbeid i tidligere Hedmark fylke. Artikkelen er basert på resultater fra tre spørreundersøkelser gjennomført høsten 2017 (T1), 2019 (T2) og 2021 (T3) blant ca. 1800 ansatte i 170 barnehager i 22 kommuner. I artikkelen undersøkes, med bruk av ANOVA (variensanalyse), i hvilken grad ansattes kompetanse og tilfredshet samt deres samarbeid har endret seg gjennom prosjektperioden. Videre undersøkes også i hvilken grad det er variasjoner i hvordan ansatte i stillingskategoriene assistent, fagarbeider, pedagogisk leder/ barnehagelærer og spesialpedagog vurderer variablene på de ulike måletidspunktene. Resultatene viser en positiv utvikling av vurdert kompetanse og tilfredshet, men med store forskjeller i hvordan ansatte i ulike stillingskategorier vurderer variabelen. Videre viser resultatet også en positiv utvikling på grad av samarbeid, men det er liten eller ingen forskjell i hvordan ansatte fra ulike stillingskategorier vurderer samarbeidet. Implikasjoner for praksis og forskning diskuteres.

Innledning

Flere studier har vist at kvaliteten i norske barnehage tilbud er varierende (Lekhal et al., 2013; Vartun, Helland, Wang, Lekhal, & Schjølberg, 2012, KD, 2017). Forskning fra blant annet OECD viser til en rekke faktorer i ansattes arbeidsforhold som avgjørende når det gjelder kvalitet på barnehage tilbudet (Schleicher, 2018). Kvaliteten på blant annet ansattes kompetanse, deres tilfredshet med jobben, samarbeid mellom personalet, stabilitet i personalet, felles målsettinger og klar ledelse blir fremhevet som viktige forutsetninger (Schleicher, 2018).

Behovet for økt kompetanse hos ansatte i barnehagen ble undersøkt i TALIS «Starting Strong» (Gjerustad & Bergene, 2020), og den viser at en svært høy andel barnehageansatte har deltatt i aktiviteter for faglig utvikling i løpet av de siste 12 månedene. I Norge gjelder det over 94 prosent av de ansatte. Andelen som har deltatt i slike aktiviteter er noe høyere blant barnehagelærere enn blant assistenter, og deltakelse varierer i liten grad med ansattes ansiennitet (Gjerustad & Bergene, 2020). Rapporten finner en sammenheng mellom tidligere

utdanning i et tema og/eller i senere kompetanseheving, og at behovet for mer kompetanse blant ansatte øker. Det konkluderes med at det både kan forstås som at opplæring i et tema kan stimulere interessen for mer kunnskap og kompetanse, og at opplæring gir forståelse av kompleksiteten noe som øker behovet for ytterligere kunnskap og kompetanse. Dette kan bidra til å forklare hvorfor barnehagelærere i større grad enn assistenter uttrykker behov for faglig utvikling (Gjerustad & Bergene, 2020).

TALIS-undersøkelsen (Gjerustad & Bergene, 2020) viser også til at det generelle bildet er at barnehageansatte i Norge er *tilfredse* både med yrket og med nåværende stilling. Omtrent halvparten er svært enig i at de er fornøyde med yrket og rundt 60 prosent er svært enig i at de er fornøyde med nåværende stilling. Viktige bidrag til jobbtilfredshet er blant annet autonomi i arbeidet, at den enkelte medarbeider vet hvorfor de må prestere og har mulighet til å oppleve suksess og anerkjennelse (Locke, 1976). Tidligere studier viser til at tilfredshet blant ansatte i offentlig sektor er positivt relatert til organisering av arbeidet, organisasjonskultur og opplevelse av egen kompetanse (Ma & MacMillan, 1999), transformasjonslederstil som legger til rette for stor grad av autonomi (Nguni et al., 2006; Bogler, 2001;) og lederstøtte (Billingsley & Cross, 1992). Tilfredshet er positivt forbundet med selvtillit, lojalitet og kvaliteten på arbeidet som blir gjort (Somech & Drach-Zahavy, 2000; Tietjen & Myers, 1998). Videre er det gjort funn som viser at jobbtilfredshet er negativt korrelert med emosjonell utmattelse (Kalliath & Morris, 2002) og jobbstress (Gupta et al., 2012).

TALIS-undersøkelsen (Gjerustad & Bergene, 2020) viser også til betydningen av *samarbeid* med kollegaer som viktig for praksisfellesskap og kunnskapsdeling. Når det er mer samarbeid mellom de ansatte, øker sannsynligheten for at ansatte deltar i aktiviteter for faglig utvikling. En stor andel oppgir at de daglig eller ukentlig gir kollegaer tilbakemeldinger på praksis. Barnehagelærere gir i større grad uttrykk for å samarbeide med kollegaer enn det assistenter gjør. De tre aktivitetene barnehageansatte oppgir at de samarbeider om, er diskusjoner om tilnærminger til barns utvikling, trivsel og læring, diskusjoner om bestemte barns utvikling eller behov, og diskusjoner av planlagte aktiviteter.

Longitudinelle studier har vist at høy kvalitet på barnehagetilbudet signifikant kan fremme barns læring, sosiale liv og senere akademiske prestasjoner (Melhuish, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010). Denne artikkelen har til hensikt å undersøke utvikling av ansattes kompetanse og tilfredshet i jobben og deres samarbeid fra 2017 til 2021, faktorer relatert til

eget arbeidsforhold som viser sterk sammenheng med kvalitet på barnehagetilbudet (Schleicher, 2018). Med denne bakgrunn er følgende problemstillinger satt opp:

I hvilken grad har ansattes kompetanse og tilfredshet samt samarbeid utviklet seg i perioden 2017-2021?

I hvilken grad er det variasjon i vurdering av kompetanse og tilfredshet samt samarbeid mellom assistent, fagarbeider, pedagogisk leder/barnehagelærer og spesialpedagog på de ulike måletidspunktene?

Teoretisk og empirisk tilnærming

Kompetanse og kollektiv kompetanseutvikling

Ifølge Lai (2013) er kompetanse å forstå som «de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål». Kompetanse handler om å mestre aktuelle oppgaver i barnehagen, og å nå definerte mål både på individ- og organisasjonsnivå (Gotvassli, 2013). Barnehagen har spesifikke mål å jobbe etter, og det kreves kompetanse innen fagfeltet for å kunne nå de ulike målene. Derfor blir kompetanse en viktig ressurs i organisasjonen. Kompetanse kan ses som en individuell egenskap, men er i like stor grad knyttet til kollektiv og fellesskap. Læring hos den enkelte avhenger ikke bare av individuelle kunnskaper, ferdigheter og holdninger, men også av menneskelige-, økonomiske- og fysiske ressurser i omgivelsene. Der eksisterende kompetanse i barnehagen skal utnyttes, styrkes og fornyes, trengs det kompetanseutvikling (Gotvassli, 2013). Gotvassli påpeker at kompetanseutvikling handler om å utnytte, styrke og fornye de kunnskapene, erfaringene og holdningene som finnes i personalgruppa og i barnehagen som helhet. Kollektiv kompetanseutvikling blant ansatte i pedagogiske institusjoner har de senere årene blitt sterkt vektlagt. Dette innebærer at de ansatte skal tilegne seg kunnskap, reflektere over egen praksis sammen med kollegaer og prøve ut ulike pedagogiske strategier. Det er også dokumentasjon på at kollektive tilnærminger kan bidra til å øke lederes og de ansattes pedagogiske kompetanse, føre til endringer i praksis og bedre utvikling og læring for barna (DeFour, DeFour, Ealer & Karhanek, 2010). Kollektiv kompetanse er både en tankemåte og en handlemåte, forstått som en felles kunnskapsbase og et sett av kollektivt delte ferdigheter. Denne samarbeidsorienterte og kollektive læringen blant ansatte kan være effektiv fordi den kombinerer kunnskapsutvikling, kollektive handlinger og et samstemt fokus.

Tilfredshet

Jobbtilfredshet er positivt forbundet med selvtillit, lojalitet og kvaliteten på arbeidet som blir gjort (Somech & Drach-Zahavy, 2000; Tietjen & Myers, 1998). Jobbtilfredshet defineres av Kaufmann og Kaufmann (2015, s. 306) som: «en innstilling til jobb/arbeidsplass i positiv eller negativ grad». De antyder at ethvert yrke har noen egne spesifikke karakteristikk som kan bli delt inn i to kategorier; jobbkrav og jobbbressurser. Jobbkrav kan defineres som de faktorene som er underlagt i medarbeiderens arbeidsoppgaver og arbeidsbetingelser. Dette kan eksempelvis være arbeidstid, fysisk arbeidsmiljø, status (leder, ansatt) og skiftordninger. Jobbbressurser referer til de fysiske, psykiske og sosiale eller organisatoriske aspektene til en jobb (Kaufmann og Kaufmann 2015) og de kognitive og emosjonelle anstrengelsene som utgjør en kostnad for individet (Bakker og Demerouti 2007). For å forebygge for eksempel opplevelsen av stress og utmattelse i jobben, kan det være nødvendig og redusere jobbkrav. Samtidig er det ikke nødvendigvis slik at jobbkrav er negativt, men de endres til stress når jobbkravene er høyere enn de ressursene den ansatte besitter (Bakker og Demerouti 2007, s. 312). Der variabler som tidspress og disiplinproblemer kan forutsi utbrenthet og motivasjon for å forlate yrket, viser for eksempel variablene sosial støtte og autonomi sammenheng med ansattes egeneffektivitet, arbeidsglede, engasjement og følelse av tilhørighet (Skaalvik og Skaalvik 2010, 2011; Koustelios et al. 2004). Godt samarbeid med kolleger kan øke sannsynligheten for at arbeidsoppgavene blir fullført med god kvalitet til rett tid. Slik sett er jobbbressursen samarbeid relatert til både ytre motivasjonsfaktorer som lønn og jobbsikkerhet, og indre faktorer som egenverd og følelsen av å være til nytte for andre.

Samarbeid

Å utvikle og stimulere til samarbeid har vist seg å være en sentral faktor for å lykkes med et forbedringsarbeid som strekker seg over tid (Fullan, 2007; Stoll mfl. 2006). Samarbeid dreier seg om aktiviteter hvor ansatte aktivt deltar med sin kunnskap, ferdigheter og erfaringer slik at de lærer noe nytt eller forbedrer etablert praksis. Samarbeid medfører læring på både individ- og organisasjonsnivå, og anses som en viktig læringsarena for profesjonell utvikling. I tillegg gir det gode forutsetninger for å skape en felles kapasitet for endring i organisasjonen (Boyle, While og Boyle 2004). Det er i dag relativt god dokumentasjon for at en videreutvikling av både lederes og ansattes kompetanse best gjøres kollektivt i det flere kaller profesjonelle læringsfellesskap (DuFour, DuFour, Eaker & Karhanek 2010, Marzano, Heflebower, Hoegh, Warrick, Grift, Hecker & Wills 2016). Det finnes ingen entydig begrepsavklaring på hva profesjonelle læringsfellesskap for ansatte er, men det er relativt stor enighet om at det dreier

seg om å dele erfaringer og kritisk undersøke sin egen praksis i en pågående, samarbeidende, inkluderende og læringsorientert utviklende samhandling med kollegaer (Stoll og Louis, 2006; Mitchell og Sackney, 2006). DuFour, DuFour & Eaker (2008) definerer profesjonelle læringsfelleskap på følgende måte:

We define a professional learning community as educators committed to working collaboratively in ongoing processes of collective inquires and action research to achieve better results for the students they serve (s. 14)

Denne definisjonen indikerer at arbeid i profesjonelle læringsfelleskap er en kontinuerlig prosess som har til hensikt å oppnå bedre resultater i bred forstand. Samarbeid i profesjonelle læringsfelleskap kan videre forstås gjennom to kjernedimensjoner; kollektiv læring og anvendelse av det som er lært, og delt personlig praksis. Kollektiv læring og anvendelse krever at ansatte prioriterer faglig utvikling som et kollektiv. De må engasjerer seg i prosesser for kontinuerlig å lære og samarbeide som et kollektiv for å søke ny kunnskap og nye ferdigheter, og anvende dem for å forbedre praksis. Deling av personlig praksis (også kjent som “deprivatisert praksis”) krever at ansatte deltar i aktiviteter som kollegaveiledning, observasjoner, og reflekterende diskusjoner etc. for å fremme deres faglige utvikling (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2005). Bryk, Camburn & Louis (1999) fant at når ansatte åpner sin praksis for kolleger, deltar i observasjoner og mottar tilbakemeldinger fra kollegaer, lærer de å stille spørsmål og evaluere sin praksis på en mer analytisk måte. En delt forståelse dannes og kollektiv faglig utvikling fremmes. Ansatte og ledere i profesjonelle læringsfelleskap skal selv lære ved å anvende forskningsbasert kunnskap om barnehagens pedagogiske praksis og knytte dette til både å informere og justere planlegging, gjennomføring og vurdering av det daglige arbeidet. Profesjonelle læringsfelleskap er ikke et møte, men en arbeidsmåte som preger hele kulturen i en barnehage. Barnehager og kommuner med gode profesjonelle læringsfelleskap kjennetegnes ved at det er en samarbeidsorientert kultur og innstilling hos de ansatte. Refleksjonen og samarbeidet mellom de ansatte kjennetegnes ved blant annet en inngående drøfting omkring sammenhengene mellom egen praksis og barnas utvikling og læring (Marzano mfl., 2016).

Det å samarbeide viser seg å være gunstig på økt jobbtillfredshet (Reeves, Pun & Chung, 2017). Spesielt var samarbeid gunstig for å utvikle selvtilliten til nybegynnere siden de var i stand til å lære av erfarne kolleger, og at de ikke var den eneste ansatte som erfarte utfordringer i arbeidet (Caroll & Foster, 2008; Westheimer, 2008). Flere studier viser også at et arbeidsmiljø preget av samarbeid og sosial støtte skaper økt jobbtillfredshet både blant ledere og ansatte (Johnsrud,

2002; Volkwein & Parmley, 2000; Volkwein, Malik & Napierski-Prancl, 1998). Viktige komponenter i begrepet sosial støtte er blant annet; tilknytning - følelsen av å få emosjonell støtte og å være likt av andre, veiledning - tilgang på informasjon, råd og tilbakemelding fra andre, og egenverd - følelsen av å være til nytte for andre. En rekke studier har også funnet en positiv sammenheng mellom opplevd lederstøtte og organisasjonsforpliktelse og jobbtilfredshet (f.eks.: Paillé et al., 2013; Kuvaas & Dysvik, 2010; Rhoades & Eisenberger, 2002; Rhoades et al., 2001). Lederstøtte kan defineres som i hvilken grad leder er opptatt av ansattes velvære og deres bidrag til organisasjonen (Kottke & Sharafinski, 1988). I sin studie fant Paillé et al. (2013) at lederstøtte reduserer sannsynligheten for at ansatte utsetter arbeidsoppgaver og at de slutter i jobben. Samtidig er det vist at lederstøtte har en positiv effekt på ansattes jobbtilfredshet.

Forbedringsarbeidet «Kultur for læring i barnehagen»

Kultur for læring i barnehagen (KFL) er et forsknings- og utviklingsarbeid som omfatter barnehagemyndigheter, PP-tjeneste, ledere og alle ansatte i barnehager i 22 kommuner i gamle Hedmark fylke fra 2017 til 2021 (for utdyping se Sunnevåg og Nordahl, 2020). Hensikten med KFL i barnehagen er at forskjeller i kvalitet skal utjevnes. KFL er forankret innenfor det som omtales som «Whole System Reform» (Hargreaves & Fullan, 2012) hvor det er god forskningsmessig støtte for at det er hensiktsmessig å samarbeide på en bred og forpliktende måte. Denne forpliktende samordningen av arbeidet hos ansatte, ledere og barnehagemyndighet er en viktig del av KFL, og det skal bygge på samstemthet og en felles retning (Fullan & Quinn, 2016). Kjennetegn på et slikt samordnet og samstemt arbeid i en felles retning er; regional samordning, lokale nettverk og profesjonelle læringsfellesskap på alle nivåer, kollektiv kompetanseutvikling på alle nivåer, tiltak basert på lokale data og analyse av egen praksis samt anvendelse av forskningsbasert kunnskap. Barnehagers pedagogiske praksis skal utvikles gjennom blant annet økt innsikt og kompetanse hos de ansatte. For å skape et mer likeverdig barnehagetilbud og kultur for felles læring og kvalitetsutvikling, legger eier og barnehageledelse til rette for kollektiv kompetanseutvikling for alle sine ansatte i samarbeid med Høgskolen i Innlandet. Ett av de overordnede målsettingene i KFL er; *«alle ansatte i barnehage samt på kommunalt nivå, skal øke sin kompetanse gjennom en kollektiv og samordnet kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap»*. Gjennom kollektiv kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap er det ikke bare den enkelte ansatte som tilegner seg økt kompetanse, det gjør også barnehagen som helhet. I Rammeplanen understrekes det at *«barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller»* (Rammeplan 2017,

s. 15). Arbeidet i KFL er nettopp å ivareta dette ved å sørge for en kompetanseutvikling av den enkelte og ansatte i fellesskap, og på den måten kunne bidra til utvikling av kvaliteten i barnehagene.

KFL har innebygd en rekke ulike forskningsbaserte virkemidler og strategier som har dokumentert effekt på forbedring og videreutvikling av barnehagers pedagogiske praksis. For det første er KFL et barnehagebasert forbedringsarbeid der alle ansatte deltar, og kompetansehevingsarbeidet gjennomføres på egen arbeidsplass og i arbeidstiden. I samsvar med tidligere studier av forbedringsarbeid forventes det at arbeidet i KFL vil kunne påvirke alle ansatte i barnehager mer effektivt enn kompetansehevingsstrategier som kun retter seg mot begrensede grupper av ansatte eller enkeltansatte (Vescio et al. 2008; Durlak et al., 2011; Sørli & Ogden, 2015; Fullan & Quinn 2016). Alle lærer av og med hverandre, og med en vilje til kollektivt å gjøre hverandre gode vil en i større grad kunne utvikle barnehager med høy kvalitet. For det andre skal det kollektive kompetansehevingsarbeidet være basert på kartlegging og analyse av barnehagens pedagogiske praksis, og dermed en innsikt i og erkjennelse av at det foreligger et behov for kompetanseutvikling. Analyse av data om barnehagens pedagogiske praksis (observasjoner, intervjuer, spørreundersøkelser) fra barn, ansatte, ledelse og foreldre skal bidra med informasjon om mulige områder til forbedring av praksis (Hattie & Larsen, 2020). En tredje sentral strategi for kollektiv kompetanseheving er at det skal skje gjennom et systematisk arbeid over tid, i profesjonelle læringsfellesskap (PLF) med fast dag, tid, sted og innhold hvor ansatte skal lære av og med hverandre (Marzano, Heflebower, Hoegh, Warrick & Grift, 2016). I de profesjonelle læringsfellesskapene utføres det pedagogiske drøftinger og refleksjon omkring utfordringer knyttet til egen praksis og barnas utvikling og læring. Pedagogisk analyse er en fjerde strategi og er videre kjernekomponenten i den kollektive kompetanseheving i barnehagen. Det er et arbeidsredskap for analyse av egen praksis hvor ansatte i samarbeid skal analysere seg fram til og iverksette forskningsbaserte tiltak knyttet til de utfordringene som finnes i barnehagehverdagen. Pedagogisk analyse er delt inn i to faser; en analysedel og en strategi- og tiltaksdel. Søkelyset i analysedelen settes på de konkrete situasjonene i barnehagemiljøet som opprettholder utfordringer relatert til barnas utvikling og læring. Data utgjør en viktig informasjonskilde som gir ansatte mulighet til å stille undersøkende spørsmål til egen praksis (Hattie & Larsen, 2020). I strategi- og tiltaksdelen iverksettes forskningsbaserte tiltak knyttet til utfordringene. Avslutningsvis skal arbeidet evalueres og eventuelt revideres. Sentralt i analysemodellen er at samarbeidet ikke bare skal dreie seg om pedagogiske refleksjoner og drøftinger i analysens første del, men det skal

materialisere seg i et målrettet arbeid med forbedring av barnehagens pedagogiske praksis (Nordahl 2005, s. 99). Mange forskningsfunn viser at ansatte som i samarbeid reflekterer over egen pedagogisk praksis og barnas utvikling og læring med utgangspunkt i data for barnehagen, muliggjør en videreutvikling og forbedring av egen praksis (Clausen, Aquino & Wideman 2009; Earl & Timperley 2009; Hargreaves & Fullan 2012; Sharratt & Fullan 2012). Til slutt, den femte strategien, er at kollektiv kompetanseheving skjer gjennom arbeid med ulike tematiske kompetanseforløp, hvor det å koble forskningsbasert kunnskap innenfor valgte tematiske områder i barnehagens praksis med ansattes erfaring står sentralt. Dette skjer gjennom en e-læringsplattform hvor alt materiell finnes. Det er utarbeidet sju ulike tematiske kompetansehevingsforløp (Pedagogisk analyse, Gode rutinesituasjoner, Relasjoner, Språkstimulerende læringsmiljø, Barns lek og eksperimenterende virksomhet, Inkluderende barnehagemiljø, Foreldresamarbeid) og hver av dem er oppbygd i fem moduler og med en varighet på ett år.

Metode

Design

Denne studien anvender et kvasi-eksperimentell pre-post design med en påfølgende måling. Det er et svakere design enn det eksperimentelt randomiserte kontrollgruppedesignet RTC, der barnehager på tilfeldig grunnlag blir fordelt i en eksperimentgruppe som blir utsatt for intervensjon og en kontrollgruppe som ikke blir utsatt for intervensjon (Cook & Campbell, 1979). I forsknings- og utviklingsarbeidet KFL har det ikke vært mulig å bruke et slikt design i og med at alle ansatte i barnehager i fylket har deltatt og utgjør utvalget i studien.

Utvalg og gjennomføring

Informantene består av ansatte fra ca. 170 barnehager fra alle de 22 kommunene i gamle Hedmark fylke. I tabellene nedenfor vises svarprosent på antall informanter som har deltatt og ansatte fordelt på stillingskategori.

Tabell 1: *Ansatte – antall informanter og svarprosent*

	T1				T2				T3			
	Total	Invitert	Besvart	%	Total	Invitert	Besvart	%	Total	Invitert	Besvart	%
Ansatt	218	218	2031	93	217	2178	1805	82,9	2042	2042	1568	77,3
t	4	4		%	8			%				%

Svarprosentene ovenfor anses som tilfredsstillende, men det er en nedgang fra T1 til T2 og til T3. Dette kan skyldes at noen barnehager ikke deltar lengre eller ansatte har valgt å ikke besvare undersøkelsen som er frivillig.

Tabell 2: Stillingskategori – antall informanter og svarprosent

	Antall (T1)	%	Valid %	Antall (T2)	%	Valid %	Antall (T3)	%	Valid %
Assistent	629	31,0	31,1	445	24,7	24,8	335	21,4	21,4
Fagarbeider	651	32,1	32,2	591	32,7	32,9	555	35,4	35,4
Pedagogisk leder/ barnehagelærer	702	34,6	34,7	727	40,3	40,5	637	40,6	40,6
Spesialpedagog/ støttepedagog	41	2,0	2,0	32	1,8	1,8	41	2,6	2,6
Totalt	2023	99,6	100,0	1795	99,4	100,0	1568	100,0	100,0
Missing	8	0,4		10	0,6		0	0	
Totalt	2031	100,0		1805	100,0		1568	100,0	

Fordeling av ansatte med og uten en høyere pedagogisk utdanning var ved T1 (2017) ca. 63 % assistent/fagarbeider og 37 % pedagogiskleder/barnehagelærer og spesialpedagog/støttepedagog. Ved T2 (2019) er denne fordelingen endret til ca. 57 % og 43 %, og ved T3 (2021) er fordelingen omtrent den samme som ved T2 (2019) på 56,8 % assistenter/fagarbeidere og 43,2 % pedagogisk leder/barnehagelærer og spesialpedagog/støttepedagog. Nedgangen i antall deltakere på T3 (2021) har sammenheng med nedgang i antall barnehager som har gjennomført. Noen av de minste barnehagene i Hedmark valgte ikke å gjennomføre undersøkelsen på grunn av manglende data i og med at anonymitetsgrense er på 7 informanter pr. gruppe for at resultater skal kunne vises. Andre barnehager er lagt ned grunnet synkende barnetall.

Alle ansatte i barnehagene ble invitert til å delta i undersøkelsen. De kommer fra både kommunale og private barnehager, fra sentrumsnære og perifere områder og fra små og store barnehager. Deltakerne ble i forkant av undersøkelsen informert om undersøkelsens hensikt og prosedyrer. Et nettbasert spørreskjema ble administrert til ansatte. Ved å bruke samme unik innloggingskode for hver ansatt på alle undersøkelsene, ble det mulig å sammenligne resultatene fra alle målinger. Informantene ble forsikret anonymitet og det ble understreket at deltakelsen var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. Alle tre undersøkelser ble gjennomført i perioden oktober til desember, og er tilrådt av NSD og godkjent av personvernet ved Høgskolen i innlandet.

Måleinstrumenter

Måleinstrument er fra en skala utviklet av Sørli & Nordahl (1998) basert på Grosin (1991, 2004), og senere validert av Hultin et al. 2016 *Schools Social and Pedagogical Climate* (PESOC). Skalaen består opprinnelig av 18 spørsmål fordelt på fire delskalaer. Faktoranalysen ga i denne studien støtte for at de 18 spørsmålene bidrar til en tre-faktorløsning. Denne studien anvender to av disse delskalaene, *kompetanse og jobbtilfredshet*, og består av 3 spørsmål ut fra en 4-punkts Likert-skala (1 = passer ikke bra, 2 = passer rimelig, 3 = passer bra, 4 = passer veldig bra) hvor høyeste skåre indikerer høy grad av kompetanse og jobbtilfredshet. Delskalaen *samarbeid* består av 12 spørsmål ut fra en 4-punkts Likert-skala (1 = passer ikke bra, 2 = passer rimelig, 3 = passer bra, 4 = passer veldig bra) hvor høyeste skåre indikerer høy grad av samarbeid.

Analyser

Det er gjennomført faktoranalyse ved bruk av Principal Component-analyse med Direct Oblim-rotasjon og med egenverdi over ett (Kaisers kriterium) for komme frem til faktorer og begrepsområder som kan anvendes i videre statistiske analyser. Det er også gjennomført reliabilitetsanalyser ved bruk av Cronbachs Alpha for å undersøke hvor pålitelig eller stabil faktoren er. Alpha over .60 anses som akseptable, .70 som god og .90 som meget god (Cronbach 1951). Reliabilitetsanalysen ga .68 på T1, .76 på T2 og ved T3 .74 på kompetanse og jobbtilfredshet. På samarbeid .88 på T1 og .88 på T2 og for T3 .89 noe som anses som tilfredsstillende verdier (Cronbach, 1951).

For å få en innledende oversikt over materialet, både når det gjelder det substansielle innholdet og spredningen i svarene, er det gjennomført frekvensanalyser for alle variablene. Videre er det gjennomført variansanalyse med bruk av ANOVA for å finne frem til forskjeller i ansattes vurdering av egen kompetanse og tilfredshet og deres samarbeidet, og hvilken utvikling som har vært mellom T1, T2 og T3. Den relative forskjellen/endringen er vurdert og angitt ut fra standardavviket i målingene. Mål på forskjeller angis i Cohens d og 0,20 anses som en liten forskjell, 0,50 som middels og forskjeller over 0,80 anses som store (Cohen, 1988). Alle analyser er gjennomført ved bruk av SPSS 25.

Resultater

Studien i denne artikkelen har undersøkt ansattes vurdering av egen kompetanse og tilfredshet samt deres samarbeid i barnehagen, og i hvilken grad dette har utviklet seg gjennom prosjektperioden fra 2017 til 2021. Videre er det undersøkt i hvilken grad utviklingen av

kompetanse og tilfredshet og ansattes samarbeid varierer mellom ulike stillingstyper; assistent, fagarbeider, pedagogiskleder/barnehagelærer og spesialpedagog.

Vurdering av kompetanse og tilfredshet, og samarbeid i Hedmark

I tabellen nedenfor presenteres resultatet på utvikling av kompetanse og tilfredshet samt grad av samarbeid som har skjedd fra 2017 til 2021 hos alle ansatte samlet i hele Hedmark fylke. Resultatet vises gjennom antall besvarelser (N), gjennomsnittskåre, standardavvik og forskjell mellom måletidspunktene uttrykt i Cohens d (forskjell uttrykt i standardavvik) og om forskjellene er signifikante. Verdiskalaen går fra 1,00 til 4,00 hvor høy skåre indikerer høy grad av kompetanse og tilfredshet, og samarbeid i barnehagen.

Tabell 3: Resultater kompetanse, tilfredshet, og samarbeid ved T1, T2 og T3

Faktor	Måletidspunkt	N	Snitt	St.a	Forskjell i Cohens d	Sig
Kompetanse og jobbtfredshet	T1	2022	3,32	0,48	T1 – T2 d = 0,13	p <,001 *
	T2	1802	3,38	0,50	T2 – T3 d = 0,04	p ,009 **
	T3	1564	3,36	0,50	T1 – T3 d = 0,08	p ,266
Samarbeid	T1	2018	3,22	0,50	T1 – T2 d = 0,07	p ,017 **
	T2	1802	3,25	0,51	T2 – T3 d = 0,02	p ,113
	T3	1570	3,24	0,49	T1 – T3 d = 0,04	p ,492

Note: * innebærer signifikant forskjell på $p < 0,001$ nivå. ** innebærer signifikant forskjell på $p < 0,005$ nivå på ulike måletidspunkt

Resultatet ovenfor viser en svakt signifikant forbedret opplevelse av egen kompetanse og jobbtfredshet i barnehagene i Hedmark fra T1 til T2 og fra T2 til T3, men forskjellen fra starten av prosjektet til siste måletidspunkt (T1 til T3) viser ikke en signifikant forskjell. I forhold til ansattes vurdering av samarbeidet i barnehagen, så viser resultatet en signifikant forskjell bare mellom T1 og T2. I gjennomsnitt vurderer ansatte begge faktorene rimelig høyt på en verdiskala som går fra 1,00 til 4,00, men samarbeidet vurderes noe lavere enn kompetanse og jobbtfredshet. Skårer opp mot og over 3,30 indikerer at de fleste ansatte er tilfredse med jobben og egen kompetansen og de samarbeider godt. Standardavviket viser at det er spredning i resultatene som betyr at ikke alle ansatte vurderer egen kompetanse og tilfredshet og samarbeid med kollegaer like positivt.

Vurdert jobbtfredshet og kompetanse fordelt på stillingskategori på tre måletidspunkt

I KFL krysser alle ansatte av for egen stillingskategori. Resultatene nedenfor viser hvordan de ansatte innenfor de ulike stillingskategoriene vurderer egen kompetanse og jobbtfredshet i barnehagen ved de tre måletidspunktene.

Tabell 4: Resultater i kompetanse og jobbtilfredshet fordelt på stilling, ved T1, T2 og T3

	Måletidspunkt	N	Snitt	St.a	Forskjell i Cohens d	Sig
Assistent	T1	627	3,18	0,49	T1 – T2 d = 0,04	p ,486
	T2	444	3,20	0,52	T2 - T3 d = 0,06	p ,161
	T3	330	3,22	0,48	T1 – T3 d = 0,10	p ,479
Fagarbeider	T1	648	3,33	0,46	T1 - T2 d = 0,11	p ,053
	T2	591	3,37	0,47	T2 – T3 d = -0,06	p ,465
	T3	547	3,34	0,48	T1 – T3 d = 0,05	p ,264
Pedagogisk leder/ barnehage- lærer	T1	700	3,45	0,45	T1 – T2 d = 0,09	p ,038 **
	T2	727	3,50	0,46	T2 – T3 d = -0,09	p ,913
	T3	637	3,45	0,50	T1 – T3 d = 0,02	p ,060
Spesialpedagog/ støttepedagog	T1	40	3,26	0,46	T1 – T2 d = 0,16	p ,487
	T2	32	3,33	0,49	T2 – T3 d = 0,30	p ,030 **
	T3	41	3,48	0,40	T1 – T3 d = 0,46	p ,174

Note: * innebærer signifikant forskjell på $p < 0,001$ nivå. ** innebærer signifikant forskjell på $p < 0,005$ nivå på ulike måletidspunkt innenfor de ulike stillingskategoriene

Resultatet ovenfor viser at de fleste ansatte uansett stillingskategori vurderer egen kompetanse og jobbtilfredshet rimelig høyt på en skala fra 1-4 ved all måletidspunkter, hvor høy skåre indikerer en positiv vurdering av egen kompetanse og jobbtilfredshet. Samtidig er det forskjeller i resultatene, og assistenter vurderer denne faktoren lavest av stillingskategoriene på alle målingene. De vurderer like fullt egen kompetanse og jobbtilfredshet svakt mer positivt fra T1 til T3, men resultatet er ikke signifikant. Fagarbeider vurderer også dette området mer positivt fra T1 til T3, men heller ikke her er resultatet signifikant. Pedagogisk leder/barnehagelærer vurderer egen kompetanse og jobbtilfredshet høyest av stillingskategoriene på alle måletidspunkter, men med en stabil skåre fra T1 til T3. Den positive forskjellen er signifikant fra T1 til T2. Resultatet viser til slutt at spesialpedagoger/støttepedagoger vurderer faktoren med den største positive endringen fra T1 til T3, men endringen er bare signifikant fra T1 til T2. Et interessant funn er at fagarbeidere og pedagogiske ledere vurderer egen kompetanse og tilfredshet overraskende svakere fra T2 i 2019 til T3 i 2021 sammenlignet med assistenter og spesialpedagoger som fortsetter den positive fremgangen.

Forskjeller i vurdert jobbtilfredshet og kompetanse mellom ulike stillingskategorier

I tabellen nedenfor vises resultatet på jobbtilfredshet og kompetanse mellom pedagogisk leder/barnehagelærer og de tre andre stillingskategoriene. Forskjellen mellom dem på de tre ulike måletidspunktene vises med Cohens d.

Tabell 5: Forskjell i jobbtilfredshet og kompetanse mellom ulike stillinger ved T1, T2 og T3

Måletids- punkt	N	Snitt	St.a	N	Snitt	St.a	Forskjell i Cohens d	Sig	
Assistent		Ped.leder/ bhg.lærer							
T1	627	3,18	0,49	700	3,45*	0,45	T1 d = 0,56	p <,001 *	
T2	444	3,20	0,52	727	3,50	0,46	T2 d = 0,63	p <,001 *	
T3	330	3,22	0,48	637	3,45	0,50	T3 d = 0,48	p <,001 *	
Fagarb		Ped.leder/ bhg.lærer							
T1	648	3,33	0,46	700	3,45*	0,45	T1 d = 0,25	p <,001 *	
T2	591	3,37	0,47	727	3,50	0,46	T2 d = 0,25	p <,001 *	
T3	547	3,34	0,48	637	3,45	0,50	T3 d = 0,22	p <,001 *	
Spes.ped/ støttep		Ped.leder/ bhg.lærer							
T1	40	3,26	0,46	700	3,45*	0,45	T1 d = 0,39	p ,053	
T2	32	3,33	0,49	727	3,50	0,46	T2 d = 0,34	p ,012 **	
T3	41	3,48	0,40	637	3,45	0,50	T3 d = 0,05	p ,739	

Note: * innebærer signifikant forskjell på p<0,001 nivå. ** innebærer signifikant forskjell på p<0,005 nivå på ulike måletidspunkt og mellom ulike stillingskategorier

Resultatet viser en markant forskjell mellom assistenter og pedagogiskleder/barnehagelærers vurdering av egen kompetanse og jobbtilfredshet. Forskjellen mellom disse to gruppene var stor ved T1 og ved T2 er forskjellen økt, men ved T3 er forskjellen redusert og er det måletidspunktet hvor den er minst. Forskjellene er signifikante på alle måletidspunktene. Dette anses som store forskjeller på alle tre tidspunkter og hvor pedagogisk leder/barnehagelærer vurderer egen kompetanse og tilfredshet klart høyest. Fagarbeiders vurdering sammenlignet med pedagogisk leder/barnehagelærer viser også en signifikant forskjell på alle tre tidspunkter, men noe mindre enn ovenfor. Forskjellen er stabil over måletidspunktene og hvor pedagogisk leder/barnehagelærer vurderer egen kompetanse og tilfredshet klart høyest. Forskjellen mellom spesialpedagoger og pedagogisk leder/barnehagelærer var stor ved både T1 og T2, men ved T3 er denne forskjellen redusert til en meget liten forskjell i opplevd kompetanse og tilfredshet. Pedagogisk leder/barnehagelærer vurderte egen kompetanse og tilfredshet klart høyest av disse to gruppene ved T1 og T2, mens ved T3 er bildet motsatt. Forskjellen er bare signifikant mellom gruppene på T2.

Vurdert samarbeid fordelt på stillingskategori på tre måletidspunkt

Resultatene nedenfor viser hvordan de ansatte innenfor de ulike stillingskategoriene vurderer egen kompetanse og jobbtilfredshet i barnehagen ved de tre måletidspunktene.

Tabell 6: Resultater i samarbeid fordelt på stilling, ved T1, T2 og T3

Måletidspunkt	N	Snitt	St.a	Forskjell i Cohens d	Sig
Assistent	T1	627	3,23	0,47	T1 – T2 d = 0,02 p ,858

	T2	444	3,22	0,51	T2 – T3 d = 0,03	p ,335
	T3	333	3,26	0,47	T1 – T3 d = 0,05	p ,298
Fagarbeider	T1	646	3,20	0,51	T1 – T2 d = 0,06	p ,146
	T2	591	3,23	0,53	T2 – T3 d = - 0,04	p ,686
	T3	553	3,20	0,51	T1 – T3 d = 0,02	p ,328
Pedagogisk leder/ barnehagelærer	T1	698	3,23	0,48	T1 – T2 d = 0,18	p ,014 **
	T2	727	3,30	0,48	T2 – T3 d = - 0,05	p ,155
	T3	635	3,27	0,49	T1 – T3 d = 0,13	p ,344
Spesialpedagog/ støttepedagog	T1	40	3,15	0,48	T1 – T2 d = 0,26	p ,693
	T2	32	3,22	0,50	T2 – T3 d = - 0,05	p ,861
	T3	41	3,19	0,46	T1 – T3 d = 0,21	p ,816

Note: * innebærer signifikant forskjell på $p < 0,001$ nivå. ** innebærer signifikant forskjell på $p < 0,005$ nivå på ulike måletidspunkt innenfor de ulike stillingskategoriene

Resultatet viser for det første at de fleste ansatte uansett stillingskategori vurderer samarbeidet rimelig høyt på en skala fra 1-4, men samtidig vurderes samarbeidet i de fleste stillingskategorier lavere enn vurdert kompetanse og jobbtilfredshet. Samtidig er det forskjeller i resultatene. Tabellen ovenfor viser en liten, men positiv fremgang i vurdert samarbeidet fra T1 til T2 innenfor alle stillingskategoriene med størst positiv endring for pedagogisk leder/barnehagelærer og spesialpedagoger. Det er en positiv endring fra T1 til T3 for alle stillingskategoriene også her med størst endring hos pedagogisk leder/barnehagelærer og spesialpedagoger i vurdering av samarbeidet. Også her viser resultatet noe av det samme som ovenfor, at fagarbeider og pedagogiskleder samt spesialpedagoger vurderer samarbeidet overraskende svakere fra T2 i 2019 til T3 i 2021 sammenlignet med assistenter som fortsetter den positive fremgangen. Som resultatet viser, så er det bare signifikante forskjeller/endringer hos pedagogisk leder/barnehagelærer fra T1 til T2.

Forskjeller i vurdert samarbeid mellom ulike stillingskategorier

I tabellen nedenfor vises resultatet på samarbeid mellom pedagogisk leder/barnehagelærer og de tre andre stillingskategoriene. Forskjellen mellom dem på de tre ulike måletidspunktene vises med Cohens d.

Tabell 7: Forskjell i samarbeid mellom ulike stillinger ved T1, T2 og T3

Måletids- punkt	N	Snitt	St.a	N	Snitt	St.a	Forskjell i Cohens d	Sig
	Assistent			Ped.leder/ bhg.lærer				
T1	627	3,23	0,47	698	3,23	0,47	T1 d = 0,01	p ,011 **
T2	444	3,22	0,51	727	3,30	0,48	T2 d = 0,16	p ,710
T3	333	3,26	0,47	635	3,27	0,49	T3 d = 0,02	p ,639
	Fagarb			Ped.leder/ bhg.lærer				
T1	646	3,20	0,51	698	3,23	0,47	T1 d = 0,06	p ,016 **

T2	591	3,23	0,53	727	3,30	0,48	T2 d = 0,14	p ,070		
T3	553	3,20	0,51	635	3,27	0,49	T3 d = 0,14	p ,011 **		
	Spes.ped/			Ped.leder/						
T1	støtteped	40	3,15	0,48	bhg.lærer	698	3,23	0,47	T1 d = 0,17	p ,373
T2		32	3,22	0,50		727	3,30	0,48	T2 d = 0,16	p ,438
T3		41	3,19	0,46		635	3,27	0,49	T3 d = 0,17	p ,299

Note: * innebærer signifikant forskjell på $p < 0,001$ nivå. ** innebærer signifikant forskjell på $p < 0,005$ nivå på ulike måletidspunkt og mellom ulike stillingskategorier

Forskjellen mellom de ulike stillingskategoriene på denne variabelen viser et noe annet resultat enn ovenfor. Assistenten sammenlignet med pedagogisk leder/barnehagelærer viser en signifikant liten forskjell i vurdert samarbeidet i barnehagen ved T1. Ved T2 har denne forskjellen økt rimelig mye, men ikke signifikant. Ved T3 vurderer begge gruppene samarbeidet rimelig likt. Forskjellen mellom fagarbeider og pedagogisk leder/barnehagelærer er liten i deres vurderinger av samarbeidet ved T1, men signifikant. Ved T2 øker forskjellen og dette vedvarer ved T3 som også er signifikant. Til slutt viser resultatet en forskjell mellom spesialpedagoger/støttepedagoger og pedagogisk leder/barnehagelærer som er rimelig stor på alle tre måletidspunktene. Den største forskjellen i vurdert samarbeid er å finne mellom disse to gruppene, men disse forskjellene er ikke signifikante.

Drøfting og konklusjon

Formålet med studien i denne artikkelen var å undersøke resultater på to sentrale utviklingsområder fra forbedringsarbeidet Kultur for læring i barnehager fra 2017 til 2021. Det er undersøkt ansattes vurdering av egen kompetanse og tilfredshet samt deres samarbeid i barnehagen, og i hvilken grad dette har utviklet seg gjennom prosjektperioden. Videre er det undersøkt i hvilken grad utviklingen av kompetanse og tilfredshet og ansattes samarbeid varierer mellom ulike stillingskategorier; assistenter, fagarbeider, pedagogisk leder/barnehagelærer og spesialpedagog. En drøfting av resultater og metodiske forhold presenteres nedenfor.

Utvikling av kompetanse og tilfredshet

Målet i KFL er at alle ansatte i barnehager skal utvikle sin pedagogiske praksis gjennom økt innsikt og kompetanse, og at det skal skje gjennom et systematisk arbeid over tid i profesjonelle læringsfelleskap (PLF). Resultatet viser at det har vært en positiv utvikling av ansattes *kompetanse og tilfredshet* fra 2017 til 2021, og blir allerede ved første måletidspunkt vurdert høyt. Det kan tyde på at ansatte i barnehager opplevde seg selv som kompetente med tro på egne evner og rolle, at de er i stand til å mestre arbeidsrelaterte oppgaver, og at de er engasjerte og entusiastiske allerede i starten av forbedringsarbeidet, men at dette også forbedres gjennom

prosjektperioden. Samtidig er det viktig å understreke at en positiv vurdering av et variabelområde innledningsvis i et forbedringsarbeid er mer utfordrende å videreutvikle enn en mindre positiv vurdering. Resultatet her kan likevel tyde på at arbeidet med kompetanseheving kan ha stimulert interessen for mer kunnskap og kompetanse (Gjerustad & Bergene, 2020) og tilfredsheten med jobben har økt.

Resultatet viser videre at den største utviklingen skjer fra første til andre måletidspunkt og at det faktisk er en svak tilbakegang fra andre til tredje måletidspunkt. Dette kan kanskje knyttes til blant annet utfordringer ansatte i barnehagen har hatt med håndtering av Covid-19 som gjorde seg gjeldene i perioden mellom andre og tredje måletidspunkt. I lys av Kaufmann og Kaufmanns (2015) beskrivelse av forholdet mellom jobbkrav (for eksempel arbeidsbetingelser) og jobbressurser (for eksempel kognitive og emosjonelle anstrengelsene som utgjør en kostnad for individet) kan det tenkes at jobbkravene rundt Covid-19 ble høyere enn de ressursene ansatte opplevde å inneha, og at konsekvensen av det kanskje kan ses i nedgangen på opplevd kompetanse og tilfredshet fra andre til tredje måletidspunkt. Tilbakemeldinger fra lederne i barnehagene viser til utfordring med å holde fast i forbedringsarbeidet KFL, og at de i varierende grad har hatt fokus på dette arbeidet i denne perioden.

Resultatene på opplevd kompetanse og tilfredshet fordelt på de fire stillingskategoriene assistent, fagarbeider, pedagogisk leder/barnehagelærer og spesialpedagog/støttepedagog viser til en positiv utvikling fra første til tredje måletidspunkt innenfor alle stillingskategoriene. Størst utvikling er å se blant spesialpedagogene/støttepedagogene og assistenter på de ulike måletidspunktene, mens fagarbeider og pedagogisk leder/barnehagelærer viser en positiv utvikling mellom første og andre måletidspunkt, men med en klar nedgang fra andre til tredje måletidspunkt. Dette samsvarer ikke med TALIS-undersøkelsen der det konkluderes med at barnehagelærere i større grad enn assistenter uttrykker behov for faglig utvikling fordi opplæring i et tema kan stimulere interessen for mer kunnskap og kompetanse, og at opplæring gir forståelse av kompleksiteten, noe som øker behovet for ytterligere kunnskap og kompetanse (Gjerustad & Bergene, 2020). Resultatet hos pedagogisk leder/barnehagelærer viser likevel en rimelig mye høyere skåre på alle tre tidspunkter enn hos de andre tre gruppene og opprettholder således en positiv vurdering av egen kompetanse og tilfredshet gjennom hele prosjektperioden.

Resultatet viser til slutt at det er store forskjeller i opplevd kompetanse og tilfredshet når assistent, fagarbeider og spesialpedagog/støttepedagog sammenlignes med pedagogisk leder/barnehagelærer. Størst er forskjellen mellom assistenter og pedagogisk

leder/barnehagelærer, og det er bekymringsfullt med tanke på at assistenter utgjør en tredjedel av de ansatte i barnehagen. Forskjellen reduseres noe i løpet av prosjektperioden, men knyttet til studier som viser at tilfredshet og kompetanse er forbundet med selvtillit, lojalitet og kvaliteten på arbeidet som blir gjort (Somech & Drach-Zahavy, 2000; Tietjen & Myers, 1998), så er dette bekymringsfullt i forhold til det daglige arbeidet i barnehagen.

Utvikling av samarbeid

En sentral strategi for kompetanseheving i KFL, er at det skal skje gjennom et systematisk arbeid over tid i profesjonelle læringsfellesskap (PLF) med fast dag, tid, sted og innhold. I de profesjonelle læringsfellesskapene utføres det med utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap, pedagogiske drøftinger, refleksjoner og utprøving knyttet til egen praksis.

Resultatet belyst i gjennomsnittskårer, viser at ansatte i barnehagen vurderer grad av samarbeidet noe lavere enn kompetanse og tilfredshet. Men, på en skala fra 1,00 – til 4,00 vil en skåre på rundt 3,25 likevel bety at ansatte samarbeider rimelig mye om både innhold, metoder og samarbeid om barna. TALIS-undersøkelsen viser også til betydningen av *samarbeid* med kollegaer som viktig for praksisfellesskap og kunnskapsdeling. De tre aktivitetene barnehageansatte oppgir at de samarbeider om, er diskusjoner om tilnærminger til barns utvikling, trivsel og læring, diskusjoner om bestemte barns utvikling eller behov og diskusjoner av planlagte aktiviteter (Gjerustad & Bergene, 2020). Også på denne variabelen viser resultatet en fremgang fra første til andre måletidspunkt, for så å gå svakt tilbake mellom andre og tredje måletidspunkt. I hvilken grad situasjonen rundt Covid-19 spiller inn, er nok usikkert. Det må likevel tas med i betraktning når vi vet at arbeidet i barnehagen er organisert og gjennomført på litt andre måter enn vanlig, og at samarbeidet slik det var før 2020 ikke har vært mulig grunnet smittevern.

Resultatene på opplevd samarbeid fordelt på de fire stillingskategoriene assistent, fagarbeider, pedagogisk leder/barnehagelærer og spesialpedagog/støttepedagog viser at med unntak av spesialpedagog/støttepedagog, så vurderer de andre tre gruppene samarbeidet jevnt. Assistentene vurderer samarbeid mer positivt i løpet av prosjektperioden. Fagarbeiderne vurderer samarbeidet stabilt fra T1 til T2 og bare med en svak nedgang til siste måling. Resultatet fra både pedagogisk leder/barnehagelærer og spesialpedagog/støttepedagog viser en meget positiv utvikling av samarbeidet fra første til andre måling, men med en svak nedgang til siste. Det store bildet er likevel at disse to gruppene gir uttrykk for en rimelig mye større positive utvikling knyttet til samarbeidet enn assistenter og fagarbeidere. Å utvikle og stimulere

til samarbeid er en sentral faktor for å lykkes med et forbedringsarbeid som strekker seg over tid. Samarbeid hvor ansatte aktivt deltar med sin kunnskap, ferdigheter og erfaringer de har slik at de lærer noe nytt eller forbedrer etablert praksis, er sentralt (Fullan, 2007; Stoll mfl. 2005).

Til slutt viser resultatet at forskjell i opplevd samarbeid mellom assistent, fagarbeider og spesialpedagog/støttepedagog sammenlignet med pedagogisk leder/barnehagelærer et noe annet bilde enn ovenfor. Det er relativt små forskjeller i hvordan assistenter opplever samarbeidet sammenlignet med pedagogisk leder/barnehagelærer. Forskjellene er større mellom fagarbeidere og pedagogisk leder/barnehagelærer hvor fagarbeidere vurderer samarbeidet svakest. Spesialpedagoger/støttepedagoger vurderer samarbeidet desidert svakest og har også den største forskjellen sammenlignet med pedagogisk leder/barnehagelærer. Dette samsvarer ikke med resultatene i TALIS-undersøkelsen som viser til at barnehagelærere i større grad gir uttrykk for å samarbeide med kollegaer enn det assistenter gjør (Gjerustad & Bergene 2020).

Metodiske vurderinger og implikasjoner

Ifølge Cook og Campbell (1979) er en av hovedutfordringene ved longitudinelle intervensjonsstudier knyttet til skjevheter ved utvalgene og historiske hendelser som vil kunne påvirke tolkningen av resultatene. For det første er mangel på en kontrollgruppe en svakhet ved denne studien. Et slikt forskningsdesign har ikke vært mulig i og med at alle barnehager i fylket er utvalget i denne studien. Samtidig er det slik at de fleste barnehager på en eller annen måte tar grep for å forbedre barnehagens praksis gjennom blant annet å styrke samarbeid mellom ansatte, og det gjør at en reell kontrollgruppe er vanskelig å etablere. For det andre kan kanskje situasjonen rundt Covid-19 knyttes til det Cook og Campbell (1979) kaller historiske hendelser som vil kunne påvirke tolkningen av resultatene. Resultatene viser også at flere av endringene eller forskjellene ikke er signifikante og kan skyldes tilfeldigheter. Den nedgangen i resultater fra T2 til T3 som denne studien viser, kan kanskje i noen grad relateres til denne utfordringen med historiske hendelser. I tolkningen av resultatene må dette tas med i betraktning uten at man på noen måte kan forklare endringene ene og alene med Covid-19.

Noen av effektstørrelsene (størrelse på endringen eller forskjellen) kan tilsynelatende se små ut, men Hattie (2015) drøfter effektstørrelser i sin artikkel «Visible learning today» hvor han viser til at effektstørrelser på institusjonsomfattende intervensjoner kan virke som små effekter, men at de likevel kan være verdifulle. Dette fordi det er mye enklere å oppnå store effekter om en arbeider med enkeltindivider eller med et avgrenset tiltak på en mindre gruppe. Å forbedre

kompetanse og tilfredshet samt samarbeid hos alle ansatte i alle barnehager i et fylke tar tid. De effektstørrelsene man får kan oppleves som ubetydelige, men det betyr ikke at det ikke er verdt å arbeide videre med dem.

Til tross for metodiske begrensninger har artikkelen belyst de to forskningsspørsmålene som ble stilt. Funnene viser at ansatte har forbedret sin kompetanse og økt sin tilfredshet på jobb samt at samarbeidet er videreutviklet i prosjektperioden. Ansattes kompetanse, samarbeid mellom personalet og ansattes tilfredshet med jobben, blir innledningsvis i artikkelen fremhevet som viktige forutsetninger for kvalitet (Schleicher, 2018, s. 23). Samtidig viser også resultatene rimelig store forskjeller mellom ulike stillingskategorier i opplevd kompetanse og tilfredshet, men også i noen grad på samarbeid. Variasjon, og på noen områder dels store variasjoner mellom ansatte i ulike stillingskategorier, er kanskje en hovedutfordring også i forbedringsarbeidet KFL. Selv om KFLs intensjon, målsettinger, organisering osv. bygger på forskning, så må det likevel stilles spørsmål ved om man når alle ansatte og dermed muliggjør en forbedret pedagogisk praksis. En videre dybdeundersøkelse av hvordan ansatte i ulike stillingskategorier erfarer deltakelse i forbedringsarbeid og hva det vil kreve for at barnehager av høy kvalitet kan utvikles, vil være aktuelt.

Selv om denne studien ikke hadde til formål å undersøke sammenhenger mellom kompetanse og tilfredshet samt samarbeid mellom ansatte og barns utvikling og læring, så tyder tidligere studier på at dette kan være tilfelle. En liten, men voksende mengde forskning bekrefter at deltakelse i mer samarbeidende fagmiljøer påvirker ansattes pedagogiske praksis og forbedrer barns muligheter for læring og utvikling (f.eks. Vescio et al. 2008). En videre undersøkelse av disse sammenhengene vil derfor være aktuelt. Ansatte i barnehager i gamle Hedmark har gjort et godt stykke arbeid, men det er kanskje nå det store arbeidet starter; å vedlikeholde god praksis og fortsatt jobbe for at kvaliteten på barnehagetilbudet skal være høy.

Referanser

- Babin, B. J., & Boles, J. S. (1996). The effects of perceived co-worker involvement and supervisor support on service provider role stress, performance and job satisfaction. *Journal of Retailing*, 72(1), 57-75.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of. *Journal of Special Education*, 25(4), 453.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Boyle, B., While, D., & Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? *Curriculum Journal*, 15(1), 45-68.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational administration quarterly*, 35(5), 751-781.
- Clausen, K. W., Aquino, A.-M., & Wideman, R. (2009). Bridging the real and ideal: A comparison between learning community characteristics and a school-based case study. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 444-452.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cook, T. D., Campbell, D. T., & Day, A. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings* (Vol. 351). Boston: Houghton Mifflin.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Karhanek, G. (2010). *Raising the Bar and Closing the Gap: Whatever It Takes*. Bloomington, IN: Solution Tree
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Bloomington, IN: Solution Tree
- DuFour, R., DuFour, R., Ealer, R. & Karhanek, G. (2010): *Raising the Bar and Closing the Gap: Whatever It Takes*. Bloomington, IN: Solution Tree
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Earl, L. M., & Timperley, H. (2009). Understanding how evidence and learning conversations work. In *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement* (pp. 1-12). Springer, Dordrecht.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2016). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Gjerustad, C., & Bergene, A. C. (2020). *TALIS Starting Strong Survey: Hovedfunn Andre kortrapport med oppsummering av OECDs internasjonale undersøkelse av ansatte og styrere i barnehagene 2020:26*. NIFU.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grosin, L. (2004). *Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan-och 20 högstadieskolor*. Univ., Pedagogiska institutionen.
- Grosin, L. (1991). *Skoleklime, prestasjoner og oppførsel i åtte svenske ungdomsskoler*.

- Gupta, S., Paterson, M. L., Lysaght, R. M., & von Zweck, C. M. (2012). Experiences of Burnout and Coping Strategies Utilized by Occupational Therapists. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 79(2), 86-95.
- Hattie, J., & Larsen, S. N. (2020). The purposes of education: A conversation between John Hattie and Steen Nepper Larsen. Routledge.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hultin, H., Ferrer-Wreder, L., Eichas, K., Karlberg, M., Grosin, L., & Galanti, M. R. (2018). Psychometric properties of an instrument to measure social and pedagogical school climate among teachers (PESOC). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(2), 287-306.
- Johnsrud, L. (2002). Measuring the Quality of Faculty and Administrative Worklife: Implications for College and University Campuses. *Research in Higher Education*, 43(3), 379-395.
- Kalliath, T., & Morris, R. (2002). Job satisfaction among nurses: a predictor of burnout levels. *Journal of Nursing Administration*, 32(12), 648-654.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Akademika.
- Kottke, J. L., & Sharafinski, C. E. (1988). Measuring Perceived Supervisory and Organizational Support. *Educational and Psychological Measurement*, 48(4), 1075-1079.
- Koustelios, A., Theodorakis, N., & Goulimaris, D. (2004). Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *International Journal of Educational Management*.
- Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2010). Exploring alternative relationships between perceived investment in employee development, perceived supervisor support and employee outcomes. *Human Resource Management Journal*, 20(2), 138-156.
- Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2012). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser: evidensbasert HRM*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lekhal, R., Zachrisson, D.H., Solheim, E., Moser, T. & Drugli, M.B. (2016). *Detta vet vi om – betydningen av kvalitet i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Locke, E. A. (1976). *The Nature and Causes of Job Satisfaction*. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297 - 1349). Chicago: Rand McNally College Publishing.
- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.
- Marzano, R. J., Heflebower, T., Hoegh, J. K., Warrick, P. & Grift, G. (2016). *Collaborative Teams That Transform Schools*. Marzano Research Laboratory.
- Marzano, R.J., Heflebower, T., Hoegh, J.K., Warrick, P., Grift, G., Hecker, L. & Wills, J. (2016). *Collaborative Teams That Transform Schools: The Next Step In PLCS*. Bloomington, IN: Marzano Research
- Mitchell, D. (2018). *Det ved vi om - Inkluderende strategier til et bæredygtigt uddannelsessystem*. Dafolo.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2006). Building schools, building people: The school principal's role in leading a learning community. *Journal of School Leadership*, 16(5), 627-640.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. Rapport 19/05. Oslo: NOVA.

Nordahl 2016

- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Paillé, P., Grima, F., & Bernardeau, D. (2013). When subordinates feel supported by managers: investigating the relationships between support, trust, commitment and outcomes. *International Review of Administrative Sciences*, 79(4), 681-700.
- Reeves, P. M., Pun, W. H., & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227-236.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698.
- Rhoades, L., Eisenberger, R., & Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: the contribution of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 825.
- Schleicher, A. (2018). *Insights and interpretations. Pisa 2018*, 10.
- Sharratt, L., & Fullan, M. (2012). *Putting FACES on the data: What great leaders do!* Corwin Press.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: the role of goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress, and Coping. An international Journal*, 24, 369-385.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 649-659.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, 1-13.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., & Hawkey, K. (2006). What is a professional learning community? A summary. *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Sunnevåg, A. K., & Nordahl, S. Ø. (2020). *Kultur for læring i barnehagen: Rapport T1 til T2*. Høgskolen i Innlandet.
- Melhuish, E., Quinn, L., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). Pre-school experience and Key stage 2 performance in english and mathematics.
- Sørli, M. A., & Nordahl, T. (1998). Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, MA, & Ogden, T. (2015). Skoleomfattende positiv atferdsstøtte–Norge: Virkninger på problematferd og klasseromsklima. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3 (3), 202-217.
- Tietjen, M. A., & Myers, R. M. (1998). Motivation and job satisfaction. *Management Decision*, 36(4), 226-231.
- Vartun, M., Helland, S. S., Wang, M. V., Lekhal, R., & Schjølberg, S. (2012). En Barnehage Preget Av Kompetanse Og Trivsel. *Første steg*, 3.

- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.
- Volkwein, J. F., & Parmley, K. (2000). Comparing administrative satisfaction in public and private universities. *Research in Higher Education*, 41(1), 95-116.
- Volkwein, J., Malik, S., & Napierski-Prancl, M. (1998). Administrative satisfaction and the regulatory climate at public universities. *Research in Higher Education*, 39(1), 43-63.
- Volkwein, J., & Parmley, K. (2000). Comparing Administrative Satisfaction in Public and Private Universities. *Research in Higher Education*, 41(1), 95-116.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-194.
- Westheimer, J. (2008). 41 Learning among colleagues. *Handbook of research on teacher education*, 756.

Kan en liten kvalitativ undersøkelse synliggjøre forskjeller i barnehagekvalitet?

May Britt Drugli

Jeg ønsker i dette kapitlet å drøfte hvordan funn om forhold knyttet til barnehagekvalitet i en liten kvalitativ studie, stemmer overens med funn fra en større kvantitativ kartleggingsundersøkelse. Dataene som ligger til grunn for drøftingene er hentet fra et prosjekt i danske Brønderslev kommune. Innholdet i den kvantitative kartleggingen er i stor grad overlappende med kartleggingsundersøkelser som Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) benytter i mange av senterets prosjekter. Det vil derfor være av interesse å undersøke om resultatene fra en slik kvantitativ kartlegging også kommer til uttrykk når man tar en rask titt på barnehagens daglige praksis.

Kort om prosjektet i Brønderslev

Prosjektet «Udvikling i fællesskaber» ble gjennomført i Brønderslev kommune i Danmark i 2013–2016 og var et samarbeid mellom Brønderslev kommune, Aalborg Universitet og Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU), ved Høgskolen Innlandet. «Udvikling i fællesskaber» hadde til hensikt å fremme barns sosiale inkludering, trivsel, læring og utvikling gjennom kollektiv kompetanseutvikling blant ansatte i barnehagene. Ledelsen og ressurspersoner i kommunen hadde også samlinger gjennom prosjektperioden.

Kompetanseutviklingen bestod av ulike komponenter som kartleggingsundersøkelser som kommunen raskt fikk vite resultatene fra, kompetansepakker med fagtekster knyttet til barns læring og utvikling, samt pedagogisk analyse. Hver barnehage utviklet et løp for kompetanseutviklingen som var tilpasset deres egne behov, blant annet basert på resultatet fra kartleggingsundersøkelsen ved T1. Prosjektet ble gjennomført både i barnehage og skole, men dette kapitlet har kun søkelys på prosjektets barnehagedel.

I Brønderslev ble det gjennomført to kvantitative kartleggingsundersøkelser, en før oppstart av kompetanseutviklingen (T1) og en etter tre år (T2). Det var et uttalt mål for kommunen at kartleggingsundersøkelsen ved T2 skulle ha bedre resultater med hensyn til barns trivsel og læring enn ved T1 (Nordahl et al., 2016). I kartleggingsundersøkelsene besvarte barn (4-6 år, N=915), kontaktpedagoger (N=934), andre ansatte (N=174) og foreldre (N=654)

spørreskjema henholdsvis om trivsel, relasjoner, barns sosiale kompetanse, barns språklige og motoriske fungering, samarbeid og trivsel blant ansatte og foreldresamarbeid.

Kartleggingsundersøkelsen ved T2 viste fremgang på mange av områdene, men den viste også relativ stor variasjon i resultatene mellom ulike barnehager (Nordahl et al., 2016).

Etter kartleggingen ved T2 valgte prosjektledelsen ut en barnehage med høye skårer på de fleste områder som ble undersøkt og en barnehage som jevnt over hadde lave skårer. Det ble deretter gjennomført en liten kvalitativ casestudie i disse to barnehagene. Resultatene fra den kvalitative studien er beskrevet i rapporten «Resultater fra to kvalitative casestudier i Brønderslev Kommune 2016» (Hansen, Drugli & Frederiksen, 2016). Ole Henrik Hansen og jeg gjennomførte den kvalitative studien i barnehagene. Vi fikk ikke vite hvordan de to barnehagene hadde skåret på kartleggingsundersøkelsen ved T2 på forhånd. Denne «blindingen» ble gjort for å sikre at vi ikke skulle møte barnehagene med forventinger knyttet til kvalitet. Vi fikk først informasjon om barnehagenes kvantitative skåringer etter at vi hadde analysert ferdig og presentert de kvalitative dataene for prosjektledelsen.

Teoretisk forankring

Kapitlet er teoretisk forankret i nyere kunnskap om barnehagekvalitet og kollektiv kompetanseutvikling.

Barnehagekvalitet

Det har i de senere årene vært mye fokus på barnehagekvalitet, både hva det omhandler, hvor god den er og hvilken betydning den har for barns trivsel og utvikling. Det er vanlig å skille mellom *strukturkvalitet* som er rammefaktorer som eierforhold, gruppestørrelse, antall barn per voksen, ansattes utdanningsnivå med mer, *prosesskvalitet* som er barnas erfaringer i barnehagen (relasjoner og samspill mellom barn og voksne, relasjoner barna imellom, pedagogisk innhold med mer) og *resultatkvalitet* som er effekter på ulike utviklingsområder av at barn har vært i barnehagen (språkutvikling, sosial kompetanse, senere fungering i skolen med mer) (Pianta, Downer & Hamre, 2016). Strukturkvalitet har betydning for barnehagens prosesskvalitet og har dermed også en indirekte påvirkning på resultatkvalitet som barns trivsel, læring og utvikling. Voksen-barn samspillet er imidlertid det som synes å bety aller mest for barns utvikling på kort og lang sikt (Pianta et al., 2016). Det er i dette kapitlet lagt til grunn at positivt samspill mellom ansatte og barn er preget av god organisering og gode rutiner, sensitive og empatiske voksne, gode relasjoner, støtte til allsidig læring og utvikling,

samt støtte til barn-barn samspill (La Paro, Hamre & Pianta, 2012; Melhuish et al., 2015), og at alt dette er sentrale kjennetegn ved et positivt læringsmiljø i barnehagen.

Forskning som har fulgt barn over lang tid har funnet at det trengs høy barnehagekvalitet for å fremme barns utvikling på kort og lang sikt, og at dette er av særlig betydning for sårbare barn (Taggart, 2019). Det er særlig barnehagens prosesskvalitet som er viktig for barns trivsel og utvikling (Pianta et al., 2016). Det er imidlertid flere studier, både internasjonale, norske og danske, som viser at kvaliteten på samspill mellom barn og voksne i de fleste barnehager er av middels kvalitet (Bjørnestad & Os, 2018; Danmarks Evalueringsinstitutt (EVA), 2020; Vermeer et al., 2016). I den engelske EPPSE studien har de sett nærmere på hva det er som skiller barnehager av høy kvalitet fra andre barnehager. Forskerne der fant blant annet at god kunnskap om barns utvikling, aktiv bruk av læreplanen (tilsvarende vår rammeplan) og stimulerende interaksjoner som bidro til læring og et godt foreldresamarbeid, var typiske kjennetegn ved høykvalitetsbarnehagene (Taggart, 2019). Barn med en belastet familiebakgrunn som hadde gått i høykvalitetsbarnehager hadde en vesentlig bedre utvikling gjennom hele barndommen enn andre barn med lignende bakgrunn. Den samme utviklingen ble ikke funnet for barn som gikk i barnehager med lav eller middels kvalitet.

Kollektiv kompetanseutvikling

Prosjektet «Utvikling i fællesskaber» handlet om å fremme et miljø for kompetanseutvikling som igjen skulle bidra til å forbedre barnehagekvaliteten (barnas lærings- og utviklingsmiljø). Kunnskap om forhold som har dokumentert effekt på kvalitetsforbedring i skole og barnehage ble lagt til grunn, blant annet teori og forskning knyttet til begrepet profesjonelle læringsfellesskap. Etablering av profesjonelle læringsfellesskap handler om å utvikle felles verdier og forståelse omkring pedagogisk praksis slik at alle opplever at de har et kollektivt ansvar for barns trivsel, læring og utvikling (Heargraves & Fullan, 2016). Det innebærer videre at det utvikles en kultur der ansatte benytter reflekterende og undersøkende arbeidsformer, blant annet ved å ta utgangspunkt i konkrete data om læringsmiljøet og barns utvikling og at de samarbeider om oppgaver som bidrar til felles kompetanseutvikling (Qvortrup, 2016). Det må videre utvikles en felles forståelse av hva som er sentralt i arbeidet (DuFour & Fullan, 2012). For at profesjonelle læringsfellesskap i barnehagen skal utvikle seg og fungere, kreves ifølge Hansen (2018) og Qvortrup (2016) blant annet:

- Formulerte mål for hvordan fremme barns trivsel, læring og utvikling i daglig pedagogisk praksis

- Utvikling av et kollektivt ansvar for barna og barnehagemiljøet
- Utvikling av en undersøkende, reflekterende og samarbeidende holdning til egen og felles praksis
- Samarbeid om felles pedagogiske aktiviteter, feedback og evaluering

Den kvalitative studien

Den kvalitative studien hadde som formål å undersøke læringsmiljøet i to barnehager og etterpå vurdere om eventuelle forskjeller når det gjaldt pedagogisk praksis og ledelse hadde sammenheng med barnehagenes resultater i den kvantitative kartleggingen.

Den kvalitative casestudien bestod av observasjon og intervju i hver av de to barnehagene.

Kort om barnehagene

Barnehage A hadde plass til 74 barn (2–6 år) og bestod av tre avdelinger med allmenpedagogisk tilbud og to avdelinger med spesialpedagogisk tilbud. Barnehage B hadde plass til 95 barn (2–6 år), fordelt på tre avdelinger.

Observasjoner

Observasjonene hadde til hensikt å få innblikk i barnehagenes daglige praksis og dermed i barnas utviklings- og læringsmiljø.

Det ble gjennomført to ikke-deltagende observasjoner i hver av barnehagene, en på formiddagen og en på ettermiddagen. Vi forskere observerte hver for oss en halv dag i hver barnehage. De ansatte ble bedt om å gjennomføre dagen som vanlig mens observasjonene ble gjennomført. Dette betyr at observasjonene ikke ble helt like i de to barnehagene, men i begge barnehager ble måltid, garderobesituasjon og lek (inne og ute) observert.

Vi gjennomførte strukturerte observasjoner av samspill, noe som innebar at vi på forhånd hadde utviklet observasjonskategorier og kriterier for hvordan å vurdere disse. En grunn til at vi valgte denne formen for observasjon var at vi ønsket at de fire observasjonene skulle bli vurdert så likt som mulig, på tvers av situasjon og observatør. Samspillselementene som ble observert og vurdert ble utviklet i forenklet form basert på elementer fra Early Childhood Environment Scale (ECERS) (Harms, Clifford & Dryer, 1998) og Classroom scoring assessment system (CLASS) (La Paro et al., 2012). Elementene omfattet *atmosfære, organisering, interaksjoner, empati, støtte til læring og språkutvikling, og støtte til barn-barn*

samspill. Vi førte notater underveis og i etterkant av observasjonene. I tabellen nedenfor presenteres eksempler på beskrivelser av noen av observasjonskategoriene.

Tabell 1: Eksempel på observasjonskategorier

Atmosfære	Et subjektivt inntrykk av stemningen i gruppen. Elementer som ble observert var ansattes stemmeleie, uttrykk for glede, smil og latter (hos barn og voksne), støynivå, gråt, respektfull væremåte hos de ansatte, korreksjoner/skjenn, forberedelse av barna på det som skulle skje
Interaksjoner	Elementer som ble observert var hvorvidt det var åpne versus lukkede dialoger mellom barn og voksne, forekomst av barne- og voksen initierte interaksjoner, hvorvidt interaksjonene bidro til å støtte barna i det de holdt på med, hvordan de ansatte støttet barnas følelser og atferd
Støtte til barn-barn samspill	Her ble det observert hvordan de ansatte bekreftet og støttet samspill mellom barna i rutinesituasjoner og lek, samt hvordan de bidro til å løse eventuelle konflikter i barnegruppen

Når vi etterpå vurderte observasjonene, la vi vekt på å få frem det mest typiske i de barnehagene vi observerte, det som gikk igjen på tvers av situasjoner, personer og tidspunkt. For hver av kategoriene hadde vi på forhånd laget en beskrivelse av hva som skulle vektlegges i vurderinger på en skala fra 1 til 7 (1=utilstrekkelig, 3=minimal, 5=god, 7=veldig god). Skåringene ble gitt basert på om innholdet i beskrivelsen ble observert sjelden, av og til eller det meste av tiden.

Vi vurderte først våre egne observasjoner og ga hver observasjonskategori en skåre med begrunnelser fra notatene. Deretter drøftet vi resultatene sammen. Der vi hadde skåret en kategori i en av barnehagene ulikt, valgte vi å bruke et gjennomsnitt. Det skjedde for tre skåringer i den ene barnehagen, ellers var vurderingene sammenfallende.

Intervju

Intervjuene hadde til hensikt å supplere dataene vi fikk gjennom observasjonene, ved at de kunne bringe inn de ansattes perspektiver og gi mer utfyllende informasjon om barnehagens læringsmiljø.

Det ble gjennomført to semistrukturerte gruppeintervju av ansatte, ett i hver barnehage. Intervjuguiden omhandlet spørsmål knyttet til hvordan de jobbet med samspill mellom ansatte og barn, egen faglige motivasjon og forhold til ledelsen. Til sammen ble syv ansatte intervjuet, tre i barnehage A og fire i barnehage B. De to barnehagelederne ble intervjuet hver for seg, og her hadde intervjuguiden spørsmål om lederrollen med hensyn til mål for det pedagogiske arbeidet og støtte til faglig utvikling blant ansatte. Det ble tatt lydopptak av intervjuene og disse ble deretter transkribert.

I analysen av intervjuene ble de ulike temaene i intervjuguiden brukt som kategorier (for eksempel barn-voksen samspill, faglig motivasjon og forhold til ledelsen) og deretter sammenlignet vi likheter og forskjeller mellom barnehagene i utsagn innen hver av disse temaene (Kvale & Brinkman, 2009).

Funn fra den kvalitative studien

Funn fra den kvalitative studien beskrives her for hver av barnehagene.

Barnehage A

Vurderingen av observasjonene fra barnehage A viste skårer i lavt til middels område (3–4) på alle de syv samspillselementene (atmosfære, organisering, interaksjoner, empati, støtte til læring og språkutvikling og støtte til barn-barn samspill). En grunn til at barnehagen fikk såpass lave skårer, var at kvaliteten på samspillet varierte en god del basert på hvem av de ansatte som deltok i situasjonen. Den varierte også noe på tvers av situasjoner, for eksempel var samspillskvaliteten ved måltidene og lek inne dårligere enn i utelek. I barnehage A var det en god atmosfære i noen situasjoner, mens det i andre situasjoner var en negativ og stresset atmosfære med unødig voksenstyring og negativ væremåte hos de ansatte. For eksempel ble noen barn møtt med tydelig frustrasjon og irritasjon av enkelte ansatte, ett barn ble i en situasjon høylytt omtalt meget negativt av en ansatt.

I barnehage A syntes det som om enkelte aktiviteter i liten grad var planlagt, noe som for eksempel førte til mye uro når barna var inne og skulle leke. Noen rutiner syntes å være godt innarbeidet (for eksempel overgang fra utelek til å gå inn ved at det ble ringt i en bjelle), mens

for andre situasjoner syntes det ikke å være klare rutiner. Ett av de observerte måltidene fremstod som særlig kaotisk med manglende oppstart og barn og voksne som gikk til og fra bordet under hele situasjonen.

I barnehage A ble det observert noen åpne og gjensidige dialoger mellom ansatte og barn, særlig i uteleken. Kvaliteten på dialogene varierte imidlertid avhengig av hvem av de ansatte som var til stede, og med type situasjon. Inne var det mye uro og mange korreksjoner av barna. I barnehage A varierte også det empatiske nivået med hvem av de ansatte som ble observert. Det ble observert noen gode situasjoner der barn raskt fikk trøst eller de ansatte delte barnas glede, men det var også relativt mange situasjoner der de ansatte var på etterskudd og endte opp med å gi barna negative tilbakemeldinger. En ansatt skilte seg særlig negativt ut under den ene observasjonen. I barnehage A ble det observert svært få episoder der de ansatte fulgte opp og utvidet det barna var opptatt av. De fleste av interaksjonene var kortvarige og preget av mange lukkede spørsmål fra de ansattes side. Det var generelt fravær av berikende og læringsfremmende samspill under observasjonene i denne barnehagen. I barnehage A ble det observert en god del støtte til enkeltbarn, for eksempel under utelek, mens det var lite støtte til barnas samspill seg imellom. Noen barn ble gående en del for seg selv over lengre tid. Dette ble spesielt synlig ute.

Intervjuet med de ansatte viste at de var opptatt av og hadde god kunnskap om relasjoner og samspill, både mellom ansatte og barn og barna imellom. De ansatte mente at barns læring og utvikling best fremmes i leken og fremholdt at de var opptatt av å avdekke barn som trenger støtte for å bli inkludert i det sosiale fellesskapet. Når det gjaldt rutinesituasjoner som måltider, beskrev de at positivt samspill fremmes ved å stille barn spørsmål om det som skjer her og nå. De ansatte beskrev seg selv som faglig engasjerte og motiverte og at de var opptatt av å utvikle seg og lære i felleskap. De viste til jevnlig bruk av relasjonssirkelen for å kunne avdekke relasjoner som ikke er gode nok. Videre beskrev de et godt forhold til barnehagens leder, som de mente særlig talte deres sak når kommunen vil kutte i ressurser til barnehagene. Det ble i denne barnehagen beskrevet et godt arbeidsmiljø med høy stabilitet blant de ansatte. Når det gjaldt arbeid med læreplanen, fortalte de ansatte at denne ble tatt i bruk ulikt på de ulike avdelingene.

Intervjuet med leder viste at hun var opptatt av å ha et godt samarbeid med sine ansatte og at de hadde jevnlig møter for å drøfte faglige spørsmål. Hun var spesielt opptatt av å delegere oppgaver til de ansatte for å vise dem tillit og fortalte at hun derfor ikke var så mye ute i miljøet. Videre fremholdt leder at det i denne barnehagen ble lagt vekt på at alle barn skal bli

sett og oppleve seg som en del av et mangfoldig fellesskap. Siden barnehagen også har to avdelinger for barn med spesielle behov, uttrykte leder at inkludering er sentralt for dem.

Barnehage B

Observasjonene fra barnehage B ble vurdert til å ha skårer på høyt nivå (6–7) på alle samspillselementer (atmosfære, organisering, interaksjoner, empati, støtte til læring og språkutvikling og støtte til barn-barn samspill), uavhengig av hvilken situasjon og hvem som ble observert.

Det var en god atmosfære med tilstedeværende, imøtekommende og blide voksne i alle de observerte situasjonene. Alle barna ble sett, de ble forberedt på det som skulle skje og når barn måtte stoppes, skjedde det på en vennlig og støttende måte. Når det gjaldt organisering hadde barnehage B en dagsplan som stod beskrevet på en lett synlig tavle i gangen, slik at også foreldrene kunne se den når de kom om morgenen. I garderoben hadde de ansatte laget en stor papirdukke som hver dag ble påkledt de klærne som barna skulle ha på seg når de skulle ut (jakke/genser og sko de dagene vi var der). Det virket som alle rutiner var godt innarbeidet, barna visste hva de skulle gjøre i overgangssituasjonene og de ansatte ga barna tid og rom. Ved lunsjmåltidet hentet for eksempel alle barna, uten å bli påmint det, sin egen matpakke, samt fat og kopp. Dette plasserte de på sin egen plass og satte seg deretter til bords. Måltidet startet med en felles sang.

I barnehage B var interaksjonene mellom barn og ansatte preget av gjensidighet og åpne dialoger. Dialogene ble initiert av både voksne og barn, og de ansatte brukte mange åpne spørsmål, noe som bidro til å fremme barnas aktive deltagelse. De fanget også opp det barna var opptatt av og etablerte kommunikasjon og samspill rundt dette. Når det gjaldt empati hadde de ansatte i barnehage B en varm, nærværende og oppmerksom væremåte overfor alle barna. De var emosjonelt tilgjengelig og tilpasset seg barnas behov. De så når barna var opptatt med lek og utforskning, og når det passet med involvering fra de ansattes side.

I barnehage B var det mange eksempler på at de ansatte støttet barnas læring ved aktivt å ta utgangspunkt i situasjoner som oppstod spontant i lek og andre aktiviteter. De ansatte knyttet informasjon til det barna var opptatt av og la til rette for at barna selv skulle prate, stille spørsmål og selv reflektere videre. Videre var de ansatte entusiastiske og inviterende i sin væremåte i alle typer situasjoner, noe som fremmet barnas aktive deltagelse i dialoger og samspill både inne og ute. I barnehage B fikk barna hjelp til å inngå i sosialt samspill ved behov. De fikk også raskt støtte til å løse opp i konflikter seg imellom. De ansatte var tett på

og så når barna greide seg selv og når noen trengte støtte for å finne ut av det med hverandre. De ansatte bidro om nødvendig til at nye barn ble inkludert i lek og samspill som allerede var i gang.

I intervjuene med de ansatte kom det frem at i denne barnehagen har det vært satset mye på felles faglig kompetanseheving. De har i flere år jobbet med ICDP og de ansatte mente at det har gitt dem et felles kunnskapsgrunnlag, blant annet om betydningen av relasjoner og samspill. Også denne barnehagen brukte relasjonssirkelen i sitt arbeid med voksen-barn relasjoner. Hvis det ble avdekket at en relasjon var utfordrende, sa de ansatte at de umiddelbart begynte å jobbe med voksenrollen. Når de ansatte i barnehage B skulle beskrive hvordan de jobbet med å støtte barnas læring, sa de at dette er noe de gjør hele tiden i alle typer situasjoner. I tillegg hadde de søkelys på spesifikke områder i læreplanen gjennom året. Akkurat nå var det språk som var tema, og da var de spesielt opptatt av å legge til rette for språklige dialoger i de vanlige hverdagssituasjonene, i tillegg til at de hadde spesielle aktiviteter knyttet til læring av språk.

De ansatte fortalte videre at de alle hadde jobbet i barnehagen lenge, de hadde en felles faglig motivasjon og de var opptatt av stadig å få nye utviklingsmuligheter. Forholdet til leder ble beskrevet som positivt. Lederen var mye ute i miljøet, blant annet var hun vikar av og til ved sykdom. De opplevde at lederen slåss for barnehagens ressurser opp mot kommuneledelsen og at hun var opptatt av at barnehagetilbudet skal ha god kvalitet.

Lederen i barnehage B formidlet at denne barnehagen hadde en klar pedagogisk profil og at hun stilte høye krav til de ansattes kompetanse. Hun forventet at de ansatte skulle være faglig oppdatert og la til rette for kompetanseheving (blant annet ICDP veiledning) og felles faglige refleksjoner. Hun mente at hun utfordret de ansatte på å tilpasse aktiviteter og egen væremåte slik at både barnegruppen som helhet og det enkelte barn ble godt ivaretatt. Lederen var opptatt av at barnas behov skal være i sentrum for pedagogisk praksis og at de ansatte må være ydmyke og altruistiske overfor dette oppdraget. Samtidig som lederen stilte høye krav til de ansatte, var hun også opptatt av å være mye ute i miljøet for å kunne gi støtte, både praktisk og faglig.

Var kvantitative og kvalitative funn sammenfallende?

Etter at de kvalitative dataene var samlet inn og analysert, ble det fra prosjektledelsen gitt informasjon om at det var barnehage B som hadde høye skårer på den kvantitative kartleggingen og at det var barnehage A som hadde lave skårer. Jeg vil her drøfte hvorvidt denne forskjellen kom frem, også i den kvalitative casestudien.

Ulik daglig praksis i de to barnehagene

De kvalitative observasjonene av samspill mellom ansatte og barn viste tydelige forskjeller mellom barnehage A og B, og forskjellene sammenfaller med funnene fra den kvantitative kartleggingen. I barnehage B var det gjennomgående høy kvalitet i alle typer situasjoner og uavhengig av hvilke ansatte og barn som ble observert. I barnehage A var kvaliteten middels i en rekke samspillsituasjoner, men det var også lav kvalitet i noen situasjoner, både når det gjaldt organisering og samspill. Et par ansatte utviste ved noen anledninger lav relasjonskompetanse, for eksempel ved at enkeltbarn fikk kjeft og negativ tiltale mens andre barn hørte på.

Prosesskvalitet, særlig kvalitet på samspill mellom barn og voksen, er avgjørende for barns trivsel og utvikling i barnehagen (Pianta et al., 2016). Den engelske EPPSE studien viser at sårbare barn har et særlig behov for høy samspillskvalitet i barnehagen (Taggart, 2019). For barn som har en belastet hjemmesituasjon, kan høy barnehagekvalitet bidra til en positiv utvikling på kort og lang sikt. Det er derfor betenkelig at enkelte barnehager har middels til lav prosesskvalitet.

Det kan synes som om ansatte i barnehage B i større grad enn barnehage A, hadde utviklet felles mål og kollektivt ansvar for sin pedagogiske praksis (Hansen, 2018; Qvratrup, 2016). Dette kom barna til gode ved at alle typer situasjoner var godt organisert og de ble møtt med sensitivitet og engasjement, uavhengig av hvem av de ansatte de var sammen med. I barnehage A var dette annerledes. Her varierte kvaliteten på den pedagogiske praksisen mellom situasjoner og ulike ansatte. Det ble heller ikke observert noen situasjoner med høy kvalitet i denne barnehagen.

Kunnskapsgrunnlaget – både likheter og forskjeller

I begge ansattintervjuene ble det vist til læreplanen og at de ansatte la vekt på å implementere denne i sin daglige praksis. Mens det i barnehage A ble fortalt at læreplanen ble tatt i bruk ulikt på de ulike avdelingene, hadde alle avdelinger i barnehage B felles satsninger. For øyeblikket var det språk som var satsningsområdet, og da hadde alle ansatte et særlig søkelys på dette i alle typer situasjoner. Slike felles satsninger der det knyttes refleksjoner til både egen og felles praksis vil styrke det profesjonelle læringsfellesskapet (Qvartrup, 2016).

De ansatte ved begge barnehager formidlet at de var opptatt av relasjonen mellom seg og barna. Videre var de alle opptatt av lekens betydning for barns trivsel og utvikling, og at voksenrollen i barns lek skal tilpasses barnas behov. Når det gjaldt relasjoner, både mellom ansatte og barn, samt barn-barn relasjoner, syntes ansatte i begge barnehager å ha et oppdatert kunnskapsgrunnlag.

På ett område kom det frem en viss forskjell mellom de to ansattgruppene. Det gjaldt hvordan å støtte barns læring. I barnehage A presenterte ikke de ansatte en felles forståelse av hvordan fremme barns læring. Det syntes ikke som om de hadde en klar bevissthet om hvordan fremme læring i det daglige samspillet. I barnehage B viste de ansatte til at de hadde en felles forståelse av betydningen av å knytte læring til det som skjer her og nå og at dette var noe de ofte drøftet seg imellom. I disse drøftingen brukte de læreplanen aktivt, noe som kan bidra til felles kompetanseutvikling (Taggart, 2019). I denne barnehagen fortalte de ansatte også at de i flere år hadde jobbet med ICDP modellen (Hundeide, 2010) og at de aktivt forsøkte å utøve formidlet læring i samspillet med barna i alle typer situasjoner. De uttrykte også bevissthet rundt barn med spesielle behov og hvordan støtte disse barnas utvikling i deres daglige samspill med andre barn og deltagelse i de vanlige aktivitetene. Ansatte i barnehage B formidlet en langt mer undersøkende, reflekterende og samarbeidende holdning (Hansen, 2018; Qvartrup, 2016) til barns læring enn ansatte i barnehage A.

Når det gjaldt forholdet til leder, uttrykte ansatte i begge barnehager fornøydhets med dette. I begge barnehager var de særlig fornøyd med at de opplevde at lederen talte barnehagens sak opp mot kommuneledelsen når det var snakk om stadig nye nedskjæringer i barnehagebudsjettet. Ansatte i barnehage B uttrykte i tillegg at de var fornøyd med at lederen deres var mye ute i miljøet og derfor kjente godt til deres daglige arbeidssituasjon.

Ledere med noe ulik tilnærming

Begge lederne uttrykte klare mål for barnehagens pedagogiske arbeid og de var opptatt av at barnas behov skulle være i sentrum. Men de to lederne hadde ulik tilnærming til hvordan de utøvde lederrollen. I barnehage A var lederen opptatt av å delegere ansvarsområder til de ansatte og hun uttrykte at hun var opptatt av at de ansatte skulle oppleve at hun hadde tillit til dem. Hun formidlet at hun var tilgjengelig for de ansatte når de hadde behov for henne, men at hun ikke var mye til stede på avdelingene. I barnehage B var lederen opptatt av at barnehagens kultur hele tiden er i endring, samtidig som de ansatte må ha et tydelig faglig fundament. Lederen var opptatt av å ha grundige faglige diskusjoner med alle ansatte og av å understreke at hver enkelt ansatt er ansvarlig for å utøve barnehagens faglige mål i praksis. Hun uttrykte at hun stilte store krav til de ansattes faglighet, men at hun også var opptatt av å legge til rette for deres faglige utvikling. Denne lederen la vekt på å være mye til stede i miljøet og hun fungerte også av og til som vikar ved sykdom. Hun mente dette ga henne god innsikt i barnehagens daglige praksis. I intervjusituasjonen fremstod lederen for barnehage A noe defensiv overfor sine ansatte, mens lederen for barnehage B fremstod som svært engasjert, både faglig og relasjonelt.

Konklusjon

Formålet med denne lille kvalitative studien fra to barnehager var å undersøke om de forskjellene i kvalitet på læringsmiljøet som ble funnet i en større kvantitativ undersøkelse samsvarte med funnene i den kvalitative studien. Observasjonene fra hverdagsspill i barnehagehverdagen viste sammenfallende forskjeller med den kvantitative undersøkelsen. Barnehage B hadde gjennomgående høy kvalitet, mens barnehage A hadde middels til lav kvalitet på ulike spillskategoriene. Også intervjuene, både med ansatte og ledere, viste noen gjennomgående forskjeller i barnehage B sin favør.

Det synes som om barnehage B i større grad enn barnehage A har greid å utvikle et profesjonelt fellesskap (Heargraves & Fullan, 2016) som bidrar til å fremme et gjennomgående godt lærings- og utviklingsmiljø i barnehagehverdagen. Og at dette er noe som kommer til syne både i kvantitative og kvalitative data fra disse barnehagene.

Svakheter og styrker

Denne kvalitative studien har en rekke svakheter og funnene må derfor tolkes med forsiktighet. Det er snakk om en svært liten studie. Hver barnehage har bare blitt observert to halve dager. Det kan derfor være slik at flere observasjoner over et lengre tidsrom ville gitt andre funn. Kategoriene som ligger til grunn for observasjonen er utviklet av forskerne selv. Selv om innholdet er hentet fra validerte observasjonsmetoder, er det ikke sikkert at kategoriernes gyldighet og pålitelighet er gode nok. Både observasjoner og intervjuer ble gjennomført i en strukturert form og en mer induktiv tilnærming kunne gitt mer nyanserte data.

En styrke ved studien er at den er knyttet til en større kvantitativ kartlegging og at den kvalitative studien bruker flere metoder (triangulering), observasjon og intervju, samt har flere informanter. En annen styrke er at vi som gjennomførte den kvalitative undersøkelsen, ikke kjente til barnehagens resultater fra den kvantitative kartleggingsundersøkelsen.

Referanser

- Bjørnstad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European early childhood education research journal*, 26(1), 111–27.
- DuFour, R. & Fullan, M. (2012). *Cultures built to last: Systematic PLCs at work*. Solution Tree Press.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2020). Læringsmiljø i kommunale børnehaver. Hentet fra: [Læringsmiljø i kommunale børnehaver | EVA](#)
- Hansen, L.S. (2018). En tilgang til arbejdet med forbedring af dagtilbuddets læringsmiljø. *Paidea*, (15), 7–17.
- Hansen, O.H., Drugli, M.B. & Fredriksen, P.S. (2016). *Resultater fra to kvalitative casestudier i Brønderslev kommune 2016*. Aalborg Universitetsforlag.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2016). *Professional kapital*. Dafolo.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale*. Teachers College Press, Columbia University.
- La Paro, K.M., Hamre, B.C. & Pianta, R. (2012). *The Classroom assessment scoring system. Toddler manual*. Paul H. Brooks.
- Melhuish, E. C., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K. & Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of early childhood Education and Care (ECEC) upon child development. CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Hentet fra: [\(PDF\) A review of research on the effects of early childhood Education and Care \(ECEC\) upon child development. CARE project \(researchgate.net\)](#)
- Nordahl, T., Hansen, L.S., Nordahl, S.Ø., Sunnevåg, A.K. & Hansen, O. (2016) *Resultater fra den anden kortleggingsundersøgelse i Brønderslev Kommune*. Aalborg Universitetsforlag.
- Pianta, R., Downer, J., & Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, 119–137.

Qvortrup, L. (2016). *Det ved vi om: Professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo

Taggart, B. (2019). *Børnehavens betydning*. Dafolo

Vermeer, H. J., van IJzendoorn, M. H., Cárcamo, R. A., & Harrison, L. J. (2016). Quality of child care using the environment rating scales: A meta-analysis of international studies. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 33–60.

Inkludering i Ytre Helgeland i et helhetlig perspektiv

Espen Stranger-Johannessen

I skole- og barnehagesektoren har arbeid med inkludering bred oppslutning, men begrepet blir sjelden klart definert, og det er ofte stor avstand mellom ideal og virkelighet. Denne studien retter søkelyset mot arbeidet med inkludering i oppvekstsektoren i én region, med vekt på samspillet og de ulike perspektivene til ansatte på ulike nivåer. Fokusgruppeintervjuer med oppvekstsjefer, barnehagestyrere, rektorer, tillitsvalgte (lærere og andre ansatte) og ansatte i PPT utgjorde datagrunnlaget. De tre kommunene i regionen har til dels store forskjeller i størrelse, geografi og organisering. Det er stor oppslutning om inkludering, og det har vært noe fremgang de siste årene med hensyn til ulike former for inkludering, blant annet mindre én-til-én-undervisning, men ulike perspektiver på arbeidet med individuelle opplæringsplaner og forekomsten av utdaterte holdninger vitner om behov for bedre rutiner og samarbeid. Operasjonaliseringen av inkludering i praksis er med andre ord utfordrende, og artikkelen konkluderer med å peke på veier mot dette målet, blant annet behovet for mer kollektiv kapasitetsbygging gjennom holdningsarbeid, organisering og samarbeid, tiltak som allerede er i gang i regionen.

Innledning

Inkludering har lenge vært sentralt i arbeidet med barn og unge, og ble særlig aktualisert med rapporten fra Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl mfl., 2018) og Stortingsmelding 6: *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6, 2019–2020). Nordahl mfl. (2018) trekker særlig frem helheten i arbeidet rundt barna, både internt på barnehager og skoler, og eksternt i form av støttesystemer, slik som oppvekstledelsen på kommunalt nivå og PPT. Det er bred enighet om samhandling og et helhetlig perspektiv på arbeidet med barn og unge for å sikre et inkluderende fellesskap, men det er begrenset kunnskap om hvordan slikt arbeid foregår regionalt i Norge. Denne artikkelen bidrar til denne tematikken, med utgangspunkt i et prosjekt som SePU er involvert i.

I 2017 startet prosjektet *God opplæring for alle*, et kvalitetsutviklingsprosjekt for barnehager og skoler i Ytre Helgeland. Utgangspunktet for *God opplæring for alle* var bekymring for

utfordringer i skolen, spesielt høye mobbetall, mange elever med spesialundervisning og mange elever på laveste nivå på nasjonale prøver. Høsten 2018 gjennomførte SePU en kartleggingsundersøkelse

og året etter intervjuer med eiere, ledere og ansatte (tillitsvalgte) i barnehager og skoler samt ansatte ved det regionale PPT-kontoret. Dette datamaterialet danner grunnlaget for arbeidet med kompetanseheving og kollektive endringsprosesser på alle nivåer, blant annet med støtte fra SePU i form av fagdager, veiledning og en nettbasert kunnskapsressurs. Dette kapittelet bygger på tilstandsrapporten (Stranger-Johannessen, Berg, Håland, Nystuen & Løken, 2019), som er en situasjonsbeskrivelse av en tidlig fase av prosjektet.

Problemstillingen som ligger til grunn for dette kapittelet er:

Hvordan arbeider de ansatte i oppvekstsektoren sammen for en inkluderende barnehage og skole, og hvordan kan dette arbeidet styrkes?

Først presenteres en kort gjennomgang av teori og litteratur knyttet til inkludering og organisering, herunder spesialundervisning, som er særlig sentralt for inkludering. Det redegjøres kort for metodegrunnlaget og konteksten som rammer inn dette arbeidet med hensyn til geografi, organisering og sentrale aspekter i oppvekstsektoren. Deretter følger en presentasjon av funnene fra de fem nivåene. Diskusjonen anvender sentrale aspekter fra forskningslitteraturen til å drøfte arbeidet med og synet på inkludering, med utgangspunkt i de overgripende kategoriene *organisering, strukturer og rutiner; kompetanse og holdninger; og samarbeid som en bro mellom ordinær undervisning og spesialundervisning*. Konklusjonen trekker disse perspektivene sammen og nevner kort utviklingen som har skjedd siden datainnsamlingen fant sted.

Inkludering og spesialundervisning

Begrepet *inkludering* er forholdsvis nytt i Norge, og dukket opp i læreplanen for grunnskolen i 1997. Salamanca-erklæringen fra 1994 betraktes ofte som sentral i utbredelsen av begrepet både i Norge og internasjonalt. *Inkludering* kom tilsynelatende som en erstatning for *integrering*, men det favner videre enn som så, og er særlig knyttet til spesialundervisning og spesialpedagogikk (Hausstätter & Jahnukainen, 2014). Persson og Persson (2013) hevder det finnes ulike oppfattelser av inkludering, og begrepet brukes blant annet om elever med funksjonsnedsettelse eller spesielle behov. Dette er en ganske vanlig forståelse av begrepet,

som særlig handler om å gå bort fra spesialskoler. En annen oppfattelse handler om hvorvidt en elev er inkludert i det daglige livet i skolen, med underkategoriene romlig, sosial og didaktisk inkludering. Denne definisjonen kalles «praksisnær», og omfatter ikke politiske eller ideologiske aspekter. Bachmann og Haug (2006) fremhever fire arbeidsoppgaver ved inkluderingsbegrepet:

- Å øke fellesskapet (elever er fysisk sammen)
- Å øke deltakingen (alle bidrar)
- Å øke demokratiseringen (alle blir hørt og får påvirke)
- Å øke utbyttet (alle utvikler seg sosialt og faglig)

Mjøs (2016) understreker at disse arbeidsoppgavene ikke bare angår spesialpedagogikken, men samspillet mellom spesial- og allmenn-pedagogikk er viktig for å sikre alle aspektene ved inkludering. Spesialundervisning er et tilbud for elever som anses ikke ha utbytte av ordinær undervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Spesialundervisning har dermed en sentral oppgave i å fremme inkludering, men har i praksis en rekke utfordringer (Hausstätter & Reindal, 2016). Spesialundervisning gis først og fremst utfra mangler ved eleven, snarere enn utfra en vurdering av undervisningen. Elever som mottar spesialundervisning gjør det dårligere på en rekke indikatorer, slik som trivsel, motivasjon, arbeidsinnsats, sosial kompetanse og læringsutbytte (Festøy & Haug, 2017). Elever som får spesialundervisning blir ofte skilt ut fra vanlig klasse og noen få tilfeller i spesialskoler. De strukturelle forholdene rundt hvem som får spesialundervisning varierer, blant annet kompetansen til de som skal tilby undervisningen. Færre enn halvparten har spesialpedagogikk, og bruken av assistenter øker, noe som skaper bekymring for kvaliteten på undervisningen som tilbys (Festøy & Haug, 2017).

Det er stor avstand mellom ideal og praksis i spesialundervisningen (Haug, 2017). Flere studier (Haug, 2015; Knudsmoen mfl., 2015) påpeker at spesialundervisning i stor grad foregår separat fra annen undervisning og at læreraktivitetene er individuelt rettet. Det å ta elevene ut av klassen legitimeres med at det er til deres eget beste, men det kan også være stigmatiserende, som kan påvirke selvfølelsen, aspirasjoner og forventninger. Individuell oppgaveløsning er ikke nødvendigvis å foretrekke; kollektiv undervisning kan også være fordelaktig (Haug, 2015). Samarbeid mellom elever, som forskning viser er viktig (Hattie, 2009; Mitchell, 2014), finnes i liten grad i spesialundervisningen. En studie fant at

normalitetsbegrepet på mange skoler ble praktisert i en for snever forståelsesramme, slik at vel mange elever ble vurdert til å ha behov for en individualisert opplæring. Informantene fra PP-tjenesten fortalte at de opplevde at skolene og PP-tjenesten ikke hadde en etablert felles kultur for å prioritere systemarbeid eller at skolen etterspurte deres systemrettede mandat. (Knudsmoen mfl., 2015, s. 2).

Kompetanse og organisering for et inkluderende fellesskap

Myndighetene har de siste årene gjort en rekke tiltak for å fremme inkludering gjennom kompetanseheving og bedre organisering. Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21, 2016–2017) mener at skoleeiere må lage en helhetlig plan for kompetanseutvikling med både kollektive og individuelle tiltak, og legger derigjennom vekt på det lokale ansvaret for kvalitetsutvikling. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) presiserer også barnehagenes forpliktelser og ansvar, mens bemanningsnorm og pedagognorm skal sikre bedre og mer omfattende voksenkontakt i barnehagen. Overordnet del i læreplanen for Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2020) har et underkapittel om inkluderende læringsmiljø og et om profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6, 2019–2020) legger blant annet vekt på tidlig innsats og overganger, som er viktig for å sikre god kvalitet og inkludering, men det viktigste tiltaket er å styrke kvaliteten på det ordinære pedagogiske tilbudet. Også Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl mfl., 2018) vektlegger det ordinære pedagogiske tilbudet.

For å oppnå et inkluderende fellesskap er det nødvendig med kunnskapsbasert og datainformert ledelse (Dyssegaard mfl., 2017). Fullan og Sandengen (2014) og Nordahl og Hansen (2016) trekker frem få, konkrete mål, fokus på undervisning og læringsutbytte og bruk av data som særskilt betydningsfullt, noe som fordrer kollektiv kapasitetsbygging og lederskap. Modeste m.fl. (2022) trekker frem betydningen av sosialt distribuert lederskap og samarbeidende tilnærming for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap, mens Fullan og Quinn (2017) fremhever koherens i denne sammenheng, forstått som relasjonen mellom delene av opplæringen og forståelsen av tilpasset opplæring. Koherens i utdanningssystemet bidrar til å kvalifisere for inkludering og innebærer felles retning og integrering av delene, kollektive kulturer som fremmer individ og fellesskap, gode pedagogiske praksiser, og ikke minst at alle er kjent med og slutter opp om målet.

Koherens innebærer videre at skoler og skoleeiere (kommuner) har et system for når og hvordan tidlig og hurtig innsats skal iverksettes (Nordahl mfl., 2018), og at videreutvikling av lærernes kompetanse gjøres kollektivt gjennom profesjonelle læringsfellesskap (Opfer & Pedder, 2011). Profesjonelle læringsfellesskap kan defineres som en vedvarende prosess hvor profesjonelle i utdanningsfeltet jobber samarbeidsrettet i stadig tilbakevendende kretsløp av felles undersøkelser og praksisforskning med henblikk på å oppnå bedre resultater for elevene de underviser (DuFour mfl., 2010). Profesjonelle læringsfellesskap handler om mer enn samarbeid mellom lærere. Det er en vedvarende prosess som omfatter en analytisk tilnærming til interaksjoner og aktiviteter i klasserommet, og målet er at elevene skal ha et best mulig læringsutbytte (Qvortrup, 2018).

Metode

Datamaterialet består av ni transkriberte fokusgruppeintervjuer på fem ulike «nivåer» som jobber med barn og unges utvikling og læring i Ytre Helgeland. Disse nivåene ble valgt ettersom de representerer et tverrsnitt fra øverste ledelse ned til barnehageansatte og lærere som jobber med barn og elever til daglig, representert ved tillitsvalgte, i tillegg til ekstern støttefunksjon representert ved PPT. De fem gruppene er (1) oppvekstsjefer¹, (2) styrere i barnehager², (3) rektorer, (4) tillitsvalgte og (5) ansatte i PPT. Det ble gjennomført ett fokusgruppeintervju med barnehagestyrere og rektorer fra hver av de tre kommunene som deltok, og ett med hver av de andre gruppene. Til sammen ble 39 personer intervjuet fordelt på ni grupper.

Valg av datainnsamlingsinstrument, i dette tilfelle semistrukturerte fokusgruppeintervjuer, beror på forskningsdesign og forskningsspørsmål (Bailey, 2017). Fokusgruppeintervjuer ble valgt dels for å få en forholdsvis stor bredde, men også fordi interaksjon mellom deltagerne vil kunne gi verdifull ny innsikt (Kitzinger, 2008). Intervjuguidene for de fem nivåene var bygget opp på samme måte, med fokus på samarbeid, ordinær og spesialundervisning og tidlig innsats. Likevel innebar forskjeller i nivåenes arbeidsoppgaver at spørsmålene ofte måtte formuleres ulikt. De transkriberte intervjuene ble analysert for å identifisere temaer knyttet til inkludering (Miles, Huberman & Saldaña, 2019). Gjentatte gjennomlesninger og

¹ To av kommunene bruker tittelen «kommunalsjef for oppvekst» for samme funksjon.

² I oppvekstsentre er samme person leder for barnehage- og skole-avdelingene, men for ordens skyld brukes «styrer» og «rektor».

vurdering av intervjuene opp mot forskningsspørsmålene ga til slutt en analytisk metning, og det var tilstrekkelig grunnlag for å besvare forskningsspørsmålet.

Kontekst

Ytre Helgeland er en kystregion og et av de viktigste områdene for fiskeoppdrett i Norge. Det er store variasjoner både når det gjelder geografisk beliggenhet og kommunikasjonsforbindelser. Befolkningstallet i de tre kommunene varierer mye, fra ca. 7500 til under 2000 innbyggere. Noen av kommunene har tettsteder på ulike øyer, noe som vanskeliggjør trafikken og dermed samarbeidet mellom kommunene. Sandnessjøen i Alstahaug kommune er den eneste byen og knutepunktet for Ytre Helgeland-samarbeidet, og Alstahaug er vertskommunen for *God opplæring for alle*, og den interkommunale pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er plassert her.

To av kommunene har flere ansatte i oppvekstsektoren, og alle har organisert noen av barnehagene og skolene i oppvekstsentre. Det er 19 barnehager og 15 skoler i de tre kommunene hvis man teller barnehager og skoler som er organiserte i oppvekstsentre, hver for seg. Hver av de tre kommunene har bedre grunnbemanning enn landsgjennomsnittet, men bare 9 av 19 barnehager oppfyller pedagognormen, som sier at barnehagen skal ha minst én ansatt pr. tre barn når barna er under tre år og én ansatt pr. seks barn når barna er over tre år. Årsmeldingen fra PPT i 2018 viser at en betydelig del av alle henvisningene gjelder barn i alderen 0–5 år (22 % gutter og 9 % jenter). Totalt ligger antallet henvisninger på mellom 90 og 100 pr. år, og disse resulterte i 22 vedtak både i 2017 og 2018.

Andelen spesialundervisning øker for hvert år i grunnskolen, og landsgjennomsnittet lå på 7,8 % i 2017 og 2018 (SSB, 2020). Mens to av kommunene reduserte andelen spesialundervisning fra 2017 til 2018 til noe under landsgjennomsnittet, lå den tredje kommunen rundt 13 % begge årene, med noe økning i 2018. Andelen flerspråklige barn i barnehagen varierer mellom 9 % og 22 %. Når det gjelder skolefaglige prestasjoner, gjennomføring av videregående skole, trivsel og mobbing, viser en intern rapport (gjengitt som vedlegg i Stranger-Johannessen mfl., 2019) at de tre kommunene i de fleste tilfellene ligger under landsgjennomsnittet, med til dels stor variasjon. Nasjonale prøver har også gjennomgående lavere resultater på lesing og regning (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Trivselen er lavere og andelen som rapporterer mobbing, er høyere i de tre kommunene, men flere tall er ikke offentliggjort pga. det lave elevantallet.

Funn

Oppvekstsjefer

De tre kommunene har betydelige forskjeller i størrelse, geografi og bosettingsmønster, og dette påvirker naturlig nok organiseringen og ledelsen av det pedagogiske arbeidet. Alle tre oppvekstsjefene har ansvar for mer enn bare oppvekst. De organiserer møter og nettverk med rektorer og barnehagestyrere, enten samlet, som i de mindre kommunene, eller hver for seg. De forteller om godt samarbeid og forsøker å kombinere fokus på administrative og pedagogiske problemstillinger. Når det gjelder formalisert styring gjennom planer, er det noe variasjon mellom kommunene. Noen har utviklet strategisk kompetanseplan eller plan for spesialpedagogisk hjelp / spesialundervisning, mens andre er i ferd med å utvikle slike planer. Det tar også tid å innarbeide nye planer, så slik styring fra kommunalt hold må sees i et lengre tidsperspektiv. For øvrig er språk et særlig viktig fokusområde, og flere kommuner har jobbet med *Språkløyper* fra Lesesenteret (Lesesenteret, u.å.) og bruker Carlsten lesetest til kartlegging. Tidlig innsats er et annet område som de tre kommunene vektlegger. Overgangen mellom barnehage og skole har de jobbet mye med, og har rutiner for og systemer på plass for å sikre at skolene er rustet til å ta imot barna som kommer fra barnehagen. Noen opplyser at overgangen mellom barnehage og skole er blitt adskillig bedre ivarett de siste årene og rapporterer at barnehagen og skolen tar kontakt med hverandre angående barn med spesielle behov, mens andre jobber med å bedre rutinene og prosessene for overgangen.

Den interkommunale PPT er lokalisert i Alstahaug kommune, men de andre oppvekstsjefene opplever det ikke som noe problem at de mangler PPT-kontor i sin kommune, og påpeker at regionene skårer høyt på samarbeid med PPT i kartleggingsundersøkelsen. Derimot uttrykker oppvekstsjefene en viss bekymring for kvaliteten og særlig evalueringen av den spesialpedagogiske hjelpen / spesialundervisningen. De stiller spørsmålet om individperspektivet dominerer på bekostning av et fokus på systemiske forhold, og om ineffektive evalueringer som bare viderefører gammel praksis uten hensyn til om den fungerer.

Ansatte i PPT

De ansatte i PPT har regelmessige møter med barnehager og skoler, og samarbeidet er godt. De ansatte i PPT er også den eneste gruppen i denne studien som jobber på tvers av kommunene, og får dermed et annet perspektiv med øye for likheter og forskjeller innad i regionen. De påpeker i noen grad forskjellene i kommunene, som blant annet handler om

geografi, blant annet at barnehage- og skolebesøk i de små øykommunene er færre og ofte av lengre varighet, av og til med overnatting. Det er også forskjeller i organisering og utforming av vedtak. De påpeker også at rollen til de som har ansvaret for spesialundervisning på ulike skoler varierer, og noen er mer involvert i pedagogisk arbeid enn andre. Det stilles ulike forventninger til dem og hvor gode rutiner og struktur for kartlegging og informasjonsflyt barnehager og skoler har. Selv om det er noe variasjon i førhenvisningsfasen og rutinene for henvisning, beskriver de denne som god. Tester av barn brukes fortsatt, men i mindre grad og ikke så kategorisk som før. De større kommunene har flere ressurser til spesialpedagoger, men bruk av omreisende spesialpedagog, som en kommune med flere øyer har, er en god måte å møte utfordringer knyttet til store avstander og små forhold. Barnehager og skoler har blitt bedre på tidlig innsats og overgangen mellom barnehage og skole.

Den siste tiden har det skjedd en rekke endringer på det spesialpedagogiske feltet. Det pågår en debatt om behovet for å redusere andelen spesialundervisning og forholdet mellom problemorientert individfokus og et mer kontekstorientert perspektiv, som blant annet gir seg til uttrykk i at mye spesialundervisning beveger seg bort fra én-til-én-undervisning mot grupper og innsats rettet mot hele klasser. Dette skiftet er nært knyttet til holdningsendringer. Ikke alle som jobber med barn og unge har holdninger som de ansatte i PPT mener er mest hensiktsmessig, noe som bidrar til ulik praksis. De reiser også spørsmålet om det vil være bedre å skifte noe fokus bort fra sakkyndig vurdering og over til veiledning, som også foreslås av Nordahl m.fl. (2018).

Styrere

Styrerne i barnehagene poengterer at en felles oppvekstadministrasjon for barnehage og skole gir gode muligheter for å tenke sammenheng og samarbeid mellom barnehage og skole, og de beskriver samarbeidet mellom barnehage og barnehageadministrasjon som godt, men det er noe varierende grad av styring fra kommunens ledelse. Samarbeidet organiseres i stor grad ut fra et årshjul med møtetreffpunkter, og de fremhever behovet for pedagogisk innhold på slike møter. Det er en del ulikheter knyttet til størrelsen på barnehagen, antall avdelinger og hvorvidt barnehagen er knyttet til et oppvekstsenter. Disse ulikhetene har betydning for hvordan det spesialpedagogiske hjelpeapparatet mot barnehagene organiseres. De vektlegger at den spesialpedagogiske hjelpen, så sant det er til det beste for barnet, foregår i grupper. En utfordring er at det er vanskelig å oppnå god kvalitet når det er lav grunnbemanning.

Alle styrerne nevner at samarbeidet med PPT fungerer godt, men hevder at behandlingstiden for enkelte saker kan være noe lang. Det påpekes også at det krever innsats fra begge parter for å ta vare på relasjonen i samarbeidet når en møtes så sjeldent. Rammer for samarbeidet mellom barnehage og PPT betraktes som noe sårbart ved for eksempel sykdom. Rutinene i barnehagen skal ivareta den systematikken som er nødvendig for at alle barn skal ha det bra selv om de har få barn på avdelingene, og de har ulike verktøy som de kunne bruke ved behov. Alle styrerne vektlegger tidlig innsats og har ulike planer som er ment å bidra til å skape tidlig innsats i barnehagene. De har hatt ulike prosjekter tidligere og har ulike styrker som kan bidra til hverandres læring og utvikling.

Styrerne er enige i at inkludering er et komplekst begrep som må diskuteres i barnehagens voksenfellesskap før begrepet kan anvendes godt i praksis. De vektlegger noe ulike sider ved inkluderingsbegrepet, men er enige om at det å legge til rette for at alle barn kan delta ut fra egne evner og behov, er kjernen i inkluderingsoppdraget. De følger opp kvalitetsarbeidet ved å lede utviklings- og forbedringsarbeidet i sin barnehage, bidra til holdningsarbeidet blant personalet, diskutere med foreldre og etterspørre innsatsområder når det var nødvendig. Observasjon brukes når det er usikkerhet om noe rundt et barn. Flere styrere påpeker at ansatte nok kan føle at de ikke strekker til i alle sammenhenger, og det kan bli en tapsfølelse hos noen, noe som kan bidra til at de ser hindringer og ikke det gode ved situasjonen. Foreldresamarbeid kan være krevende når det er mange minoritetsspråklige barn med foreldre som ikke snakker godt norsk. Én styrer har gode erfaringer med at de har mange flerspråklige ansatte som kan bidra med egne erfaringer.

Rektorer

Rektorene i hver kommune har god kontakt seg imellom og samarbeider godt med oppvekstadministrasjonen, som de beskriver som dyktig og flink til å følge opp saker. Likevel kan det være utfordringer knyttet til kapasitet på kommunalt nivå og at mange beslutninger må tas av oppvekstadministrasjonen. De understreker at det er kapasitet og arbeidsoppgaver, ikke kompetanse, som er utfordringen, men spør seg om ikke det hadde vært mulig å delegere mer beslutningsmyndighet til dem for å få til en mer effektiv drift. Antallet ufaglærte, årsvikariater og øvrig utskiftning av staben, inkludert rektorer, innebærer at flere har kort erfaring i stillingen, noe som stiller ekstra krav til støtte fra kollegaer og administrasjon. Ufaglærte lærere trenger mer støtte i grunnleggende undervisningsfaglige forhold, slik som planlegging, undervisning og foreldresamarbeid. Selv om skolene ofte har relativt mange ansatte og

mulighet for å sette inn to lærere, er variasjon i kompetansen ofte en utfordring for å ivareta kvalitet i undervisningen og dermed prinsippet om inkludering.

Rektorene i kommunen hvor PPT har kontor, er mest fornøyd med kontakten med PPT. Ansatte i PPT kommer raskt på banen for å observere og følge opp saker. I de mindre kommunene uttrykker skolelederne seg stort sett i positive ordelag om PPT, men opplever utfordringer knyttet til utskiftning av kontaktpersoner. Alle skolene har en kontaktperson ved PPT. De setter stor pris på den faste, stabile kontaktpersonen fra PPT som hver skole har. Mens noen er svært fornøyde, er det andre som kunne tenke seg tettere oppfølging. Sykdom, utskiftninger av personalet og andre slike forhold kan skape utfordringer for den intenderte kontinuiteten. Store avstander spiller inn også her – særlig kombinasjonen av utskiftninger og avstand. Henvisningsprosessen for å få sakkyndig vurdering, som foregår i tett samarbeid med foreldrene, har endret seg noe over tid, rapporterer rektorene. Prosessen tar noe lengre tid selv om andelen spesialundervisning har gått ned. Utformingen av IOP har også endret seg, og det har blitt mer konkrete og lettere å måle. Selv om rektorene har ansvar for å følge opp at IOP brukes, varierer muligheten de har til det med skolestørrelsen. På små skoler er det lettere for rektoren å ha god oversikt over alle elevene.

Prinsippet om inkludering ivaretas dels gjennom god kvalitet på undervisningen og planleggingen, og dels gjennom oppmerksomhet rettet mot elever som kanskje trenger ekstra støtte. På spørsmål om i hvilken grad deres skoler har utarbeidet rutiner for å fange opp og støtte elever med lave faglige prestasjoner, trekker rektorene særlig frem bruk av kartlegging for å fange opp og støtte elever med lave faglige prestasjoner. I samtale med elever og foresatte diskuterer de måloppnåelse. Bruk av tolærersystem, hvor to lærere er inne i en klasse, er utbredt i basisfagene norsk, matte og engelsk. Til tross for gode intensjoner gir rektorene uttrykk for at tolærersystemet ikke alltid fungerer hensiktsmessig. En annen studie (Hoff-Jenssen & Kleppe, 2020) fant at tolærersystemet førte til mindre én-til-én-undervisning, men var utfordrende for å ivareta kravene i vedtak.

Samarbeid mellom lærere trekkes frem som særlig viktig, og flere rektorer nevner at lærer-samarbeid legges inn i timeplanen. Samarbeid mellom timelærere og kontaktpedagoger er viktig for at alle som har med en elev å gjøre, har nødvendig og oppdatert informasjon, som er viktig for både ordinær og spesialundervisning. Likevel uttrykker rektorene at lærer-samarbeidet ikke er godt nok.

Rektorene bemerker imidlertid flere forbedringer som har skjedd over tid. Det har vært et skifte i fokus fra å gi ekstra ressurser til enkeltelever med spesialundervisning, slik som datamaskin eller individuelt lesekurs, til at alle elevene får støtte gjennom for eksempel konkreter eller lesekurs. Likeledes er det ikke lenger vanlig at spesialundervisning foregår utenfor klasserommet i form av at elever blir tatt ut av klassen for én-til-én-undervisning. Som en rektor uttrykker det: «Spesialundervisning er ikke lenger å ta med Kari på et kott.» Kartlegging er også blitt vanligere, og flere rektorer uttrykker at lærerne stort sett er flinke til å identifisere elever som kan trenge ekstra oppfølging, men at det er noe variasjonen mellom lærerne.

Tillitsvalgte i barnehager og skoler

Basert på det de tillitsvalgte forteller, er det store variasjoner på mange områder. Variasjonene handler både om forskjeller mellom kommuner og mellom skoler og barnehager. De tillitsvalgte mener ledelsen legger til rette for samarbeid innad i lærergruppene, men mange opplever at tiden er for knapp, for eksempel har barne- og ungdomsarbeidere bare en halv time i uka. Mange møter handler om administrative og praktiske forhold og annet som ikke direkte angår undervisning og elevene. Selv om det er avsatt tid til arbeid i team, brukes ikke alltid denne tiden hensiktsmessig. Én tillitsvalgt etterspør mer styrt samarbeid, kanskje én gang i måneden. Assistenter er ikke alltid med i samarbeidsmøter, som kan føre til mangel på informasjon, frustrasjon og følelsen av å ikke bli hørt. For øvrig trekkes kompetanse og holdninger frem som særlig viktige faktorer for godt arbeid med inkludering.

Noen tillitsvalgte hevder det pedagogiske personalet har ganske mye formell kompetanse, men det betyr ikke alltid at denne kompetansen og kunnskapen leder til god praksis. Andre mener kompetansen er for liten i både barnehage og skole, blant annet når det gjelder overgangen mellom barnehage og skole. Det pedagogiske personalet har fått mer erfaring med mangfold og inkludering de siste årene, dels på grunn av økt innvandring og dels på grunn av økt fokus på blant annet mobbing i barnehagen. Men det kan være en utfordring at det pedagogiske personalet ikke vet hvordan man skal håndtere en utfordring før man står midt i den, for eksempel når man for første gang får elever med norsk som andrespråk i klassen.

Noen setter av tid til pedagogisk diskusjon ukentlig, men det blir ofte om et spesifikt problem en lærer har – mindre overordnet arbeid med inkludering. Noen hevder de samarbeider om både enkeltbarn eller systemiske forhold, mens andre savner mer oppmerksomhet på

forebygging og hvordan jobbe for å oppnå mindre spesialundervisning. Det har vært fokus på administrasjon og å redusere spesialundervisning fra ledelsen og mye fokus på enkeltsaker. Én tillitsvalgt beskriver en problem- og individorientert forståelse som har dominert lenge og fortsatt er til stede, på bekostning av å se konteksten og elevens ferdigheter og muligheter. Dette synet var dominerende tidligere, men finnes fortsatt, hevdes det. Selv om de ansatte kan uttrykke politisk korrekte holdninger utad om for eksempel innvandring eller seksuell legning, er nok praksisen i barnehagen og klasserommet sprikende. Når det oppstår konflikt, er det noen som leter etter løsninger der de ønsker at noen skal ut av klassen, mens andre lærere sier at ingen skal ut.

Når det gjelder samarbeid mellom barnehagene/skolene og PPT, beskriver de flere endringer som har skjedd over tid. De opplever at de treffer PPT stadig sjeldnere, noe de mener skyldes nedskjæringer i kommunene. Utskiftning av personalet og små stillinger i PPT er en utfordring for progresjon og kontinuitet, og PPT trengs i større grad i en prosess der noe skal endres. Det hadde vært ønskelig med tettere kontakt der man kunne ta kontakt og hvor målet var å unngå enkeltvedtak, i stedet for å ta kontakt når det har gått så langt at det er et klart behov for enkeltvedtak. Flere hevder at IOP brukes rent administrativt og arkiveres uten å brukes før det skal skrives en pedagogisk rapport. Det mangler rutiner for at alle som har å gjøre med en elev, er informerte og involverte. Særlig assistenter, men også faglærere, bruker IOP i liten grad. Én tillitsvalgt forteller at vedkommende har en elev med IOP én time i uka, men har ikke lest den. Tydelige, korte IOP med klare, oppnåelige mål og rimelig tidsramme er viktig, mener de, og de har blitt kortere og mer presise i det siste.

Diskusjon

Ytre Helgeland som region har flere ytre forhold som gir kommunene til dels svært ulike betingelser. De fem gruppene som jobber med barn og unges oppvekst i regionen, har imidlertid mye felles forståelse selv om perspektivene er ulike. I denne diskusjonen legges det vekt på det helhetlige bildet, med utgangspunkt i tre sentrale områder som kommer frem av datamaterialet: organisering, strukturer og rutiner; kompetanse og holdninger; og samarbeid som bro mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Disse diskuteres i det følgende med henvisning til Bachmann og Haugs (2006) fire arbeidsoppgaver ved inkluderingsbegrepet og øvrig forskningslitteratur om samarbeidsrettet organisering i profesjonelle læringsfellesskap.

Organisering, strukturer og rutiner

Et fellestrekk på tvers av gruppene er forskjeller innad i institusjonene og mellom kommunene. Særlig variasjoner i spesialundervisning, både fra ett år til et annet og mellom kommuner, er øyenfallende. Andelen ufaglærte og utfordringer med stabiliteten i det pedagogiske personalet, inkludert PPT, skaper også bekymring (jf. Festøy & Haug, 2017). Disse forholdene er delvis betinget av geografisk spredning og andre forhold som ikke direkte ligger i ledelsens eller myndighetenes kontroll, men fordrer at ufaglærte og nyansatte læres opp og inkluderes i profesjonsfellesskapet, og nødvendiggjør at interne og eksterne støttesystemer sikrer kompetanse og kvalitet i både den ordinære undervisningen og i spesialundervisningen.

Prinsippet om inkludering ivaretas ved å sørge for god kvalitet på den ordinære undervisningen og planleggingen, men også ved at oppmerksomheten rettes mot elever som kan trenge ekstra støtte. En gjennomgående beskrivelse på tvers av gruppene er endring over tid, med vekt på at de har sett en forbedring de siste årene. Blant de tydeligste endringene er det Bachmann og Haug (2006) kaller *å øke fellesskapet*, som innebærer at elevene er fysisk sammen. Elever tas i mindre grad ut av klasserommet, og reduksjon i andelen spesialundervisning innebærer at praktiseringen av ordinær undervisning øker, som kan betraktes som et uttrykk for økt fellesskap. Denne utviklingen kan sees i lys av tidligere forskning, som påpeker at spesialundervisning ofte har blitt organisert adskilt fra annen undervisning (Haug, 2015; Knudsmoen mfl., 2015). Dreining fra ekstra ressurser til enkeltelever til mer helhetlig støtte, slik som lesekurs og tolærersystem, har også bidratt til fokus på fellesskapet (jf. Hoff-Jensen & Kleppe, 2020). Deltagerne i denne studien påpekte at vedtak kommer raskere på plass, noe som kanskje kan sees som et bidrag til at elevene i større grad deltar på sine premisser. Likevel vitner bekymringer knyttet til IOP-prosessen fra både oppvekstsjefer og ansatte om at grunnleggende strukturer og rutiner fortsatt kan by på utfordringer.

Bachmann og Haugs andre punkt for inkludering er *økt deltagelse*. Inkluderende deltagelse handler særlig om sosiale relasjoner mellom barn (Nordström, 2011) som voksne først og fremst kan påvirke indirekte. Men også arbeidet ved barnehagene og skolene med å inkludere flerspråklige elever kan sees som et uttrykk for fokus på deltagelse – at alle bidrar og det er rom for mangfold. Den tredje formen for inkludering, *å øke demokratiseringen*, handler om at alle blir hørt og får påvirke. Systematisk arbeid med elev- og foreldresamtaler, hvor blant annet måloppnåelse beskrives og diskuteres, er både uttrykk for systematisk arbeid med fokus på læring og et bidrag til en mer demokratisk praksis.

Bachmann og Haugs fjerde punkt, å *øke utbyttet*, jobbes det med i regionen på flere nivåer. Et tiltak for systemisk arbeid med inkludering med faglig fokus er bruk av to lærere i samme klasse, som er utbredt i basisfagene norsk, matte og engelsk. Tolærersystemet forutsetter svært godt lærersamarbeid, og til tross for gode muligheter og intensjoner fungerer det ikke alltid etter hensikten. Lærersamarbeid legges inn i timeplanen på flere skoler og fremheves som spesielt viktig, men er ofte ikke godt nok. Av mer overordnet karakter er det flere formelle systemer på plass eller under arbeid, slik som kommunale planer og samarbeid ved overganger og satsingsområder, som bidrar til inkludering i et helhetlig perspektiv. Dette finner sted i form av større fokus på måloppnåelse og kartlegging i skoler (og i noen grad barnehager), som støttes på eiernivå. Rektorer som veileder lærere og arbeidet med å øke kompetansen, kan også betraktes som innsats mer rettet mot å økte utbyttet for alle barn og unge. Høy kompetanse og gode holdninger i alle ledd er fundamentet for arbeidet med inkludering og læring, noe deltagerne i denne studien også er opptatt av.

Kompetanse og holdninger

Endringen over tid som går igjen i intervjuene, handler ikke bare om organisering. Til grunn for endret praksis ligger det også et skifte i kompetanse og holdninger. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom et skifte i fokus fra å gi ekstra ressurser til enkeltelever med særskilte behov, slik som datamaskin eller individuelt lesekurs, til et helhetlig fokus på å støtte alle barna gjennom for eksempel konkrete eller lesekurs. Slike systemrettede tiltak diskuteres og gjennomføres, men det er også ulike synspunkter på om dette perspektivet får tilstrekkelig fokus. Det pedagogiske personalet har også fått mer erfaring med og kompetanse på mangfold og inkludering, noe som blant annet tilskrives økt innvandring og økt fokus på mobbing i barnehagen.

Den formelle kompetansen har også økt de siste årene, men flere påpeker at formell kompetanse ikke automatisk leder til endrede holdninger eller endret praksis. De tillitsvalgte beskriver store variasjoner i holdninger og praksis, noe som bekreftes av PPT og skolesjefene, som jobber på tvers av kommuner i barnehager og skoler. Det kan synes som om dette særlig gjelder spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Mens det er mye enighet og fine beskrivelser av det ordinære arbeidet, er det mer tilløp til diskusjon og ulike refleksjoner når det kommer til det spesialpedagogiske arbeidet. Økningen av antallet flerspråklige barn stiller krav til personalets kompetanse, som fremstår som varierende. PPT har en sentral posisjon når det gjelder kompetanseheving, både generelt og knyttet til spesifikke behov. PPTs

kompetanse beskrives i rosende ordelag, men utskiftninger i personalet og i noen grad få besøk på grunn av store avstander trekkes frem som utfordringer.

Det finnes tilsynelatende en retorikk om inkludering som har bred oppslutning, men når begrepet skal oversettes til praksis og operasjonaliseres i form av konkret arbeid og undervisning, viker ikke alltid gamle og utdaterte holdninger og praksiser til fordel for forskningsbasert kunnskap og inkluderende holdninger (Nordahl mfl., 2018). Inkluderingsbegrepet må diskuteres i fellesskap for å sikre en omforent forståelse som grunnlag for konkrete endringer i praksis.

Samarbeid som bro mellom ordinær undervisning og spesialundervisning

Fra flere hold rapporteres det om endret praksis de siste årene i retning mer samarbeid rettet mot inkludering, og samarbeid på tvers av institusjoner og kommuner er en måte å møte utfordringene i regionen. Det er tilløp til godt samarbeid vertikalt og horisontalt – innad i og mellom institusjonene og mellom de ulike nivåene. Særlig overgangen mellom barnehage og skole trekkes frem som et sterkt område av flere. Lavere andel spesialundervisning og mindre bruk av én-til-én-undervisning på grupperom er også uttrykk for endringer i hvordan undervisningstilbudet har endret seg i retning økt inkludering. Det er riktignok også utfordringer, og avstanden mellom ideal og praksis (jf. Bachmann & Haug, 2006) gir grunn til økt oppmerksomhet på behovet for samarbeid og kollektiv kapasitetsbygging, som trekkes frem i annen forskning: «our results underscore the importance of a collaborative approach to developing and maintaining communities of professional learning and practice» (Modeste m.fl., 2022).

Ettersom variasjon er et sentralt funn i denne studien, er det nærliggende å peke på profesjonelle læringsfellesskap som en tilnærming for å styrke koherens og fokuset på helhetlig og kollektiv praksis, og derigjennom redusere forskjellene og styrke utvikling og læring for alle. Å arbeide i profesjonelle læringsfellesskap innebærer at barn og unges læringsutbytte, trivsel og utvikling betraktes som et kollektivt ansvar. Sentralt for arbeid i profesjonelle læringsfellesskap er også felles fokus, mål og vektlegging av læringsutbytte (Fullan & Quinn, 2017). Det er tilløp til det i datamaterialet, men det fremkommer også at det er ulike syn og praksiser innad i skoler (i mindre grad i barnehager). Denne tilnærmingen er tydelig uttrykt i læreplanen, som beskriver arbeid i profesjonsfellesskap i overordnet del og med kompetansemål i hvert fag – en videreføring fra K06 til Fagfornyelsen (Engelsen, 2019).

Profesjonelle læringsfellesskap forutsetter også at ansatte anvender forskningsbasert kunnskap (DuFour mfl., 2016). Selv om evidensbasert pedagogisk og spesialpedagogisk forskning ikke tilbyr skreddersydde løsninger og ikke kan garantere økt læring, vil det styrke sannsynligheten for godt læringsutbytte (Mitchell, 2014). Det å sikre høyest mulig realisering av utviklings- og læringspotensialet til alle barn fordrer høy kvalitet på det ordinære tilbudet (Festøy & Haug, 2017). Det i sin tur krever gode støttesystemer for elever som trenger særlig hjelp, og utviklingen av et sterkt profesjonelt fellesskap innad i hver skole og barnehage, og i kommunene og regionen som helhet.

I dag fungerer PPT og Statped som eksterne støttesystemer, men disse har blitt kritisert for å være for langt vekk fra barna de skal hjelpe (Nordahl mfl., 2018). Regjeringen har vedtatt å redusere Statped, blant annet for å sikre bedre oppfølging av barn med svært store behov for hjelp (Meld. St. 6, 2019–2020). De ansatte i PPT i denne studien får mye ros blant de andre deltagerne og gjør mye for å jobbe tett med barn, barnehager og skoler. Likevel er både de og barnehagene/skolene bundet av regelverket om sakkyndig vurdering og vedtak, som binder opp mye arbeidstid. Selv om kvaliteten på det ordinære tilbudet øker og den store majoriteten av barn kan dekkes av det ordinære tilbudet med tilpasset opplæring, vil det nok for enkelte barn likevel være behov for individuelle tiltak for å møte den enkeltes behov. Hvis anbefalingene til Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl mfl., 2018) om å etablere støttesystemer i den enkelte barnehage og skole skal legges til grunn, må det bygges opp et helhetlig intervensjonssystem lokalt. Dette fordrer blant annet å kartlegge eksisterende kompetanse og eventuelt behov for økt kompetanse.

Konklusjon

De tre kommunene i Ytre Helgeland har en del forskjeller i organisering og ressurser, som særlig er knyttet til størrelse. Geografisk spredning og spredt bebyggelse stiller krav til god organisering og samarbeid. Det at det er stor variasjon i andelen flerspråklige barn og spesialundervisning mellom kommunene og at det er gjennomgående lavere grad av skolefaglige prestasjoner, trivsel og mobbing enn landsgjennomsnittet, har foranlediget *God opplæring for alle*, kvalitetsutviklingsprosjektet som danner utgangspunktet for denne studien. Det å sikre god opplæring for alle fordrer god inkludering, her operasjonalisert som å øke fellesskapet, deltakingen, demokratiseringen og utbyttet (Bachmann & Haug, 2006). Inkluderingsbegrepet gjelder alle barn, men er særlig sentralt for barn og unge med særskilte behov, noe som

fremheves både av Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6, 2019–2020) og ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl mfl., 2018).

Praktiseringen av spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning blir kritisert for å gå på bekostning av inkludering, men reduksjon av spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning forutsetter at kvaliteten på det ordinære tilbudet styrkes og at alle barn og unges behov kan ivaretas innen fellesskapets rammer. Dette fordrer høy kompetanse, tidlig innsats og en organisering i form av kollektiv kapasitetsbygging og lederskap (Modeste m.fl., 2022). I tiden etter at intervjuene ble gjennomført har regionen hatt fagdager, veiledning og jobbet med en nettbasert kunnskapsressurs for å heve kompetansen og styrke samarbeidet i alle ledd, med utgangspunkt i funnene i rapporten og andre datakilder for å vurdere og analysere opprettholdende faktorer.

En gjennomgående trend i intervjuene er endringen som har funnet sted de siste årene i retning bedre samarbeid, holdninger og inkludering. Særlig samarbeid om overgangen mellom barnehage og skole løftes frem som styrker, i tillegg til økt fysisk integrering i klasserommet, til forskjell fra enetimer på grupperom. Likevel rapporteres det om til dels store forskjeller mellom barnehager/skoler og avstand mellom holdninger og praksis. Særlig spesialundervisningen, og spesifikt vedtak og IOP, trer frem som området med størst behov for felles forståelse og praksis. Det gjøres mye godt arbeid for å sikre en inkluderende barnehage og skole allerede, men det er behov for å støtte opp om utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap og arbeidet med å utvikle lokale støttesystemer. Denne tilnærmingen, sammen med felles mål og kunnskapsbasert og datainformert ledelse, vil styrke arbeidet med inkludering i regionen. Dette arbeidet er allerede i gang, og kartleggingsresultater fra høsten 2020 viser en positiv endring på mange områder blant ansatte og foreldre. Den samme fremgangen kan ikke påvises for barna/elevene, men dette skyldes kanskje i noen grad covid-19-pandemien. Hvis det gode arbeidet med inkludering og kvalitet fortsetter over tid, er det grunn til å tro at fremgangen også vil komme til uttrykk som sosial og faglig fremgang for alle barn og unge i Ytre Helgeland.

Litteraturliste

- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport No. 62). Høgskulen i Volda Møreforskning Volda.
- Bailey, C. A. (2017). *A guide to qualitative field research* (3. utg.). Pine Forge Press.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Karhanek, G. (2010). *Raising the bar and closing the gap: Whatever it takes*. Solution Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W., & Mattos, M. (2016). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (3.). Solution Tree Press.
- Dyssegaard, C. B., Egelund, N., & Sommersel, H. B. (2017). What enables or hinders the use of research-based knowledge in primary and lower secondary—A systematic review and state of the field analysis (Clearinghouse – Research Series Nr. 31). Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Engelsen, B. U. (2019). Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentrert læreplantenkning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(1), 53–64. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-06>
- Festøy, A. R. F., & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 52–73). Samlaget.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). Koherens i skoleutviklingen de riktige lokale, regionale og nasjonale driverne. Kommuneforlaget.
- Fullan, M., & Sandengen, S. (2014). *Å dra i samme retning: Et skolesystem som virker*. Kommuneforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hausstätter, R. S., & Jahnukainen, M. (2015). From integration to inclusion and the role of special education. I F. Kiuppis & R. S. Hausstätter (Red.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (s. 119–131). Peter Lang.

- Hausstätter, R. S., & Reindal, S. M. (2016). Spesialpedagogisk teoridannelse: Betragtninger i lys av ulike spenningsfelt. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 9–20). Cappelen.
- Hoff-Jenssen, R., & Kleppe, A. M. (2020). Økt lærertetthet = økt inkludering? En kvalitativ undersøkelse av læreres erfaring med systematisk bruk av to lærere i opplæringen. *Paideia*, 20, 87–98.
- Kitzinger, J. (2008). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103–121.
- Knudsmoen, H., Forfang, H., & Nordahl, T. (2015). «Med rom for alle»: Kvalitetssikring av spesialundervisning i Lillehammerskolen. *Spesialpedagogikk*, 3, 5–15.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Lesesenteret. (u.å.). Språkløyper. <https://sprakloyper.uis.no>
- Meld. St. 21. (2016). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 6. (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4. utg.). SAGE.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2. utg.). Routledge.
- Mjøs, M. (2016). Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 84–98). Cappelen.
- Modeste, M. E., Nguyen, C., Nafziger, R. N., & Hermansen, J. (2021). Socially distributed leadership in elementary schools: Teacher and staff leadership practice in Denmark and the USA. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 188–206. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2020-0243>
- Nordahl, T., & Skov Hansen, L. (2016). *Bruk av kartleggingsresultater i forbedringsarbeid*. Gyldendal akademisk.

- Nordahl, T., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Johnsen, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., Persson, B., Vold, E. K., & Wang, M. V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordström, I. (2011). Inclusion and participation in peer relations. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(1), 71–87. <https://doi.org/10.1080/15017411003711775>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Persson, B., & Persson, E. (2013). Inklusion og målopfylldelse: Udvikling for alle elever. Dafolo.
- Qvortrup, L. (2018). *Profesjonelle læringsfellesskap*. Gyldendal akademisk.
- SSB. (2020). 12222: *Elever i kommunale og private grunnskoler med spesialundervisning, etter årstrinn (K) 2015 – 2019* [Datasett]. <https://www.ssb.no/statbank/table/12222/>
- Stranger-Johannessen, E., Berg, B., Håland, K. S., Nystuen, V., & Løken, G. (2019). *Kvalitetsutvikling i Ytre Helgeland: Tilstandsrapport for kommunene Alstahaug, Leirfjord, Lurøy og Træna*. Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/handle/11250/2600512>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Statistikk grunnskole*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/>

Tilhørighet i nettverk og kunnskapsressurser i forbedringsarbeid

Betydning av tilhørighet i nettverk for skoleeiere

Kjersti Håland

Kommunene får stadig større ansvar, og skoleeierrollen blir stadig mer krevende. Å lede arbeid med kvalitetsutvikling i skoler er en viktig og krevende oppgave for skoleeier som ofte har en ensom posisjon. Denne artikkelen retter søkelys på betydningen av nettverkstilhørighet for skoleeiere i arbeidet med å lede kvalitetsutviklingsarbeid i skoler i egen kommune. Det empiriske datamaterialet er hentet fra FoU-prosjektet «Kultur for læring» i tidligere Hedmark fylke. Undersøkelsen retter seg mot hvordan bruker av nettverk i «Kultur for læring» har bidratt til skoleutvikling på kommunalt nivå.

Innledning

Kommunal ledelse, her representert ved administrativ skoleeier, kjennetegnes ofte av en ensom posisjon hvor man må gjøre vurderinger og ta beslutninger på egenhånd. Denne ensomme posisjonen kan være ekstra krevende å stå i når man skal lede arbeid med kvalitetsforbedring i egen kommune. Det er tydelige statlige føringer for å drive utviklingsarbeid i oppvekstsektoren, og i opplæringslovens §13 tydeliggjøres kommunenes plikt til å arbeide med kvalitetsutvikling. Så dette er en viktig oppgave innen oppvekst. Forbedring av kvalitet handler om endring av atferd. Å motivere ledere og ansatte til handlingsendringer krever innsats og tålmodighet. Det kan være et tungt lass å dra alene.

Arbeidet i nettverk kan skape tillit og gjensidig støtte mellom medlemmene slik at de står sterkere i sine roller i egen hjemkommune. Der nettverk har felles og delte visjoner for arbeidet, kan dette gi retning for arbeidet som igjen er en god hjelp i prioriteringer som må gjøres.

Gjennom forsknings- og utviklingsprosjektet «Kultur for læring» i tidligere Hedmark fylke var etablering og arbeid i nettverk et av flere virkemidler på vei mot å nå målet om at barn og unge i Hedmark skulle vokse opp i en kultur for læring som motiverte til utdanning og deltakelse i samfunns- og arbeidsliv. Noen nettverk var allerede etablert før FoU-prosjektet startet. De regionale skoleeiernettverkene var slike. Gjennom felles deltakelse i et større FoU-prosjekt, fikk disse nettverkene et nytt oppdrag å løse: å gjøre skoleeierne i stand til å lede sine skoleledere.

I denne artikkelen undersøkes betydningen av nettverk for skoleeiere i deres arbeid med kvalitetsutvikling. Informantene representerer en region i forsknings- og utviklingsprosjektet «Kultur for læring». Artikkelens problemstilling er:

Hvilken betydning har tilhørighet i regionalt nettverk for skoleeiere i deres arbeid med kvalitetsutvikling regionalt og kommunalt?

Det er tre forskningsspørsmål det søkes svar på gjennom denne artikkelen:

1. Hvordan kan nettverkene bidra til å styrke pedagogisk ledelse?
2. Hvordan kan nettverkene bidra til å styrke det politiske lederskapet?
3. Hvordan kan nettverkene bidra til å styrke administrativ ledelse?

Teoretiske tilnærminger

Skoleeierrolle

I kronikken «Kjære skoleeier – hvem du nå enn er» avdekker professor Thomas Dahl, NTNU, at plasseringen av rollen som skoleeier i en kommune kan være uklar. Gjennom ulike evalueringarbeider hvor det innhentes data fra skoleeier, ble dette oppfattet som utfordrende fordi skoleeier er kommuner (Dahl, 2018).

Den rådende strategien innen offentlig forvaltning handler om at kommunene har fått stadig større ansvar, flere oppgaver og økt myndighet, og dette gjelder særlig innen skole (PricewaterhouseCoopers, 2009). Kommunene har ansvaret for organisering og gjennomføring av opplæringen lokalt. På den måten er den enkelte kommune eier av grunnskolen i sin kommune. Kommunestyret med de folkevalgte er den formelle skoleeier, som delegerer ansvaret for drift av skolene til kommunens administrasjon, da gjerne gjennom oppvekstsjef, sektorleder eller hvilken tittel denne rollen har i de ulike kommunene. Ifølge FoU-rapporten «Kom nærmere!» er ikke alle kommunepolitikere klar over rollen som skoleeier (PricewaterhouseCoopers, 2009). Og når de fleste lærere og skoleledere, ifølge FoU-rapporten, mener skoleeier er den administrative skoleledelsen, mens det administrative og politiske nivået i all hovedsak definerer det politiske nivået som den reelle skoleeier, så trengs det både bevisstgjøring og opprydning i rolleforståelse.

Ifølge opplæringsloven § 13-3c har kommunen plikt til å drive veiledning og kvalitetsutviklingsarbeid ute i skolene. Skoleeiers ledelse av endringsarbeid er her hjemlet i lovverket for skolen. Dette blir ytterligere poengtert i overordnet del av læreplanverket

Kunnskapsløftet, i kapittel 3.5 om profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Der heter det at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis. «Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Her slås det tydelig fast at skoleeier har en sentral rolle i arbeidet med skoleutvikling. Forbedringsarbeid i skolene i en kommune krever ledelse på alle nivåer i oppvekstsektoren for å skape koherens, sammenheng, i dette arbeidet (Fullan & Quinn, 2017). Det handler om å gjennomføre målrettede handlinger gjennom samarbeid for å bygge kapasitet ute i skolene. Slik kan man bygge kulturer som har kontinuerlig forbedringer til elevenes beste som mål. Dette arbeidet må overvåkes og ledes på lokalt nivå i den enkelte skole, men ikke minst fra kommunalt nivå gjennom skolesjef.

Det er særlig tre innsatsområder som er identifisert som viktige i en skoleeierrolle for å lykkes i ledelse av endringsarbeid i skoler. Det handler om pedagogisk ledelse, politisk lederskap og administrativ ledelse (Johnson, 1996). Hvordan skoleeier utøver disse tre ledelsesformene kan påvirke kvaliteten og resultatet av forbedringsarbeidet. Pedagogisk ledelse handler om pedagogikk og læring i arbeidet med forbedringsarbeid. Dette utøves gjennom en pedagogisk tilnærming overfor neste nivå i kommunehierarkiet og med fokus på læring hos både ledere og lærere og hvor resultatet av arbeidet viser seg i elevenes læring (Ertesvåg, 2012).

Gjennom politisk lederskap sikres nødvendige ressurser. Her handler det også om å bygge relasjoner til naturlige samarbeidspartnere (Ertesvåg, 2012). Forbedringsarbeidet må forankres hos politisk skoleeier for å få den nødvendige tyngden i gjennomføringen.

Administrativ ledelse handler om å støtte skolelederne og andre sentrale medspillere gjennom veiledning, planlegging og tilrettelegging av strukturer for å sikre deltakelse (Ertesvåg, 2012). Dette er svært sentralt for å skape utholdenhet i arbeidet.

Kommunestyret, som er kommunens folkevalgte organ, har økt fokus på kvalitet i opplæringen og er opptatt av elevers læringsutbytte. Det er ikke ubetydelig hva slags resultater elever på 5.trinn oppnår på nasjonale prøver eller hva slags resultater elevundersøkelsen for 9.trinn gir om elevers opplevelse av læringsmiljøet ved skolene. Gjennom kommunens tilstandsrapport synliggjøres disse data, sammen med mange andre, som angir kvaliteten i skolen i den enkelte kommune. Kommunestyrets delegerte skoleeierrolle til administrativt nivå opptrer på vegne av skoleeier. Det blir viktig å tydeliggjøre styringsinformasjon og relevante utredninger overfor de

folkevalgte slik at de kan gjøre gode prioriteringer til fordel for skolene, både politiske vedtak og vedtak om ressurser. Så blir det administrasjonens oppgave å iverksette disse politiske vedtakene, føre kontroll, følge opp og støtte den enkelte skole og skoleleder slik kommuneloven § 23 slår fast.

Regionalt samarbeid

Regionalt samarbeid kan være svært betydningsfullt for arbeidet med kvalitetsutvikling i skoler. Det er økt krav om resultater fra politikerne og særlig rundt disse årlige tilstandsrapportene. I små kommuner med begrensede ressurser kan interkommunalt samarbeid være løsningen. Forfang og Paulsen (2019) har undersøkt hvordan skoleledere fra rurale områder med få og små skoler kan lære av sine samarbeidspartnere. De løfter fram særlig 3 funn hvor det handler om at samarbeidet behandles politisk og administrativt for å kontraktfeste en ordning hvor man deler begrensede læringsressurser på tvers av kommunegrensene. Ved å samle ressursene kan man skape en felles struktur på tvers av kommunene med et felles møtepunkt. Slik blir dette effektive arenaer for å dele erfaringer. Man kan organisere læringsaktiviteter gjennom f.eks. tverrfaglige lærernetter. Gjennom disse interkommunale arenaene gjorde man det mulig å bygge kapasitet hos både skolelederne og lærerne.

Verdikjeden

For at en skoleeier skal kunne oppfylle kravene om å drive kvalitetsutvikling i skolene i sin kommune, må alle aktørene i den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2019) involveres. Disse aktørene er i hovedsak skolesjefer, skoleledere og lærere, men også andre interessegrupper som foreldre og nærmiljøet/samfunnet rundt skolene. Det er relasjonen mellom disse som er avgjørende. Den samlede innsatsen fra alle aktørene i verdikjeden skaper resultater og bidrar til utvikling.

Det er store variasjoner i skoleeieres evne til å bygge systematisk kapasitet for å drive kvalitetsutvikling (Louis, 2015). Det er særlig to faktorer som er vesentlig i kvalitetsutviklingen. Det handler om strategivalg og kapasitetsbygging. Skal man drive kvalitetsutvikling i skolen handler det om et langsiktig arbeid over tid. Selv om et nivå i den pedagogiske verdikjeden er koblet på i både forståelse og tenkning, er det ikke automatisk i at neste ledd i kjeden er klar. Selv om skoleeier har arbeidet med tanker om forbedring gjennom ulike prosesser på sitt nivå, krever dette forankring hos skoleledelsen før dette når ut til den enkelte lærer. Enda lenger ut i verdikjeden står elevene, som skal være målet for

forbedringsarbeidet. Det er nemlig elevenes læringsutbytte, både faglig og sosialt det handler om. Det er viktig å gå langsomt fram for at alle aktørene i verdikjeden skal kunne følge prosessen. Å skape endringer tar tid. Ofte må man gå nye runder hos de ulike aktørene. Det kan være avgjørende at skoleeier viser tålmodighet i møte med de ulike aktørene.

Samarbeid er en annen betydningsfull faktor i arbeidet med kvalitetsutvikling. De ulike leddene er avhengig av hverandre for å nå helt ut til elevene. Paulsen (2019) sammenligner dette med vekslinger i en stafett. Det er viktig at vekslingene er gode for at man skal vinne stafetten. Det handler om å bygge en mestringskultur hvor man sammen bygger kapasitet gjennom felles forventning om mestring gjennom samarbeidet. Denne felles forventning om mestring i et kollegium, det være seg i skoleeiergruppe, hos skoleledere eller lærere, har sterk effekt på resultatet (Donohoo, 2017). Gjennom mestringserfaringer i samarbeidet bygges tillit. Tillit utvikles gjennom relasjonsbygging og autentiske mestringserfaringer i oppgaver man skal løse i fellesskap. Gjennom verdikjeden vil tillitsbasert ledelse bli satt i system. Tillit innebærer samtidig at man må akseptere risiko og usikkerhet hos aktørene. Det er viktig at det utvises tålmodighet og raushet gjennom hele verdikjeden.

Nettverksteori

Regionalt samarbeid mellom kommuner forekommer i mange ulike kommunale sektorer. Så også innen oppvekstsektoren. Skolesjefer møtes regionsvis og slik bygger nettverk. I nettverk, i motsetning til hierarki, knyttes bånd gjennom relasjonsbygging mellom aktørene. Der man opplever at nettverket gir tilgang til kunnskap og kritisk informasjon, bygges også tillit (Moos, Nihlfors, Paulsen & Risku, 2017). Nettverk kjennetegnes ved at medlemmene utfyller hverandre og skaper en komplementær styrke. Kommunikasjonsmiddelet bygges gjennom relasjoner, og konflikthåndtering skjer gjennom gjensidige normer hvor man er opptatt av omdømme. Man har en middels grad av fleksibilitet i nettverket. Klimaet i nettverket er preget av gjensidig åpenhet og gjensidig nytte (Moos et al., 2017). Gjennom nettverksforskning har man funnet fram til flere kjennetegn ved aktørene i nettverk. Man snakker om formelle bånd som handler om informasjonsspredning og hvem som gir informasjon til hvem. Affektive bånd handler om hvem som liker å samarbeid med hvem. Nærhet av bånd handler om hvem som holder til i nærhet til hvem. Og endelig kognitive bånd som handler om hvem som vet hva (Moos et al., 2017).

Tillitsdimensjonen er et viktig element i nettverk. Her defineres tillit som «en psykologisk tilstand der aktørene har til hensikt å akseptere sårbarhet basert på positive intensjoner, adferd eller forventninger til hverandre (Rousseau, Sitkin, Burt & Camerer, 1998, i Moos et al., 2017). Tilliten utvikles gjennom langsiktighet. Aktørene i nettverket kan oppleve at samhandlingen blir bærekraftig når de møtes jevnlig over tid både i faglighet og i det å skulle løse oppgaver sammen, men også i det uformelle.

Kapasitetsbygging

Samarbeid i nettverk fungerer ulikt over det ganske land, men gir en mulighet for kapasitetsbygging. Kapasitet i denne sammenhengen handler om nettverkets evne til å gjøre nødvendige endringer og å utvikle kunnskap, ferdigheter og forpliktelser (Fullan & Quinn, 2017).

Skal nettverket være et sted for kapasitetsbygging i rollen som skoleeier må møtene være preget av å være profesjonelle læringsfellesskap hvor man opplever støtte og tillit hos aktørene som skaper rom for deling av utfordringer man står i den ensomme rollen det er å være skoleeier (Fullan & Quinn, 2017). Arbeidet i nettverket må ha felles mål, visjoner og verdier som gir arbeidet retning. I profesjonelle læringsfellesskap er fokuset rettet mot forbedring av elevers læring og utvikling. For å få til dette er lærernes vekst og utvikling viktig tema i nettverket. Gjennom alt arbeidet skal en undersøkende tilnærming gjennom f.eks. bruk av data og ulike kartlegginger og bruk av forskningsbasert kunnskap ligge under. Skal det skapes endringer i hele regionen må det være forpliktelser i videreføring når man kommer tilbake til egen kommune. Igjen er leddene i verdikjeden sentrale. Hvis dette arbeidet kun blir refleksjoner og drøftinger i region-nettverket av skoleeiere og ikke tas inn i den enkelte skoleeiers ledernetverk, blir det vanskelig å oppnå en felles kvalitetsutvikling i de respektive kommunene. De lederne som har fokus på å utvikle målrettet kollektiv kapasitet, vil bidra mest til elevers læring. Det handler om å utvikle en felles kunnskaps- og ferdighetsbase hvor man har fokus på få mål og langsiktighet i arbeidet med sterk innsats over tid. Slik kapasitetsbyggende tilnærming skaper grunnlag for bærekraftig forbedring ved å utvikle veksttankegang, utvikle en generell kunnskapsbase og et sett ferdigheter, ha fokus på læring i samarbeid og hvor kollektiv kapasitet vektlegges, hvor det fremmes læring på tvers i verdikjeden og hvor læringsyklus bestående av ny læring, praktisk bruk, refleksjon og dialog inkluderes. Alt rettet mot forbedring av elevers læring (Fullan & Quinn, 2017).

Design og metode

Dataene i denne artikkelen er hentet fra forsknings – og utviklingsprosjektet «Kultur for læring», som ble gjennomført i perioden 2016-2021. En pilotering ble satt i gang i 2014 før man startet opp selve hovedprosjektet. «Kultur for læring» ble gjennomført i samtlige kommuner i gamle Hedmark fylke (Nordahl et al., 2021). I denne artikkelen representerer dataene en av fire regioner.

Casestudie er valgt som design. Regionsnettverket i en av regionene i tidligere Hedmark fylke danner den overordnede rammen i casestudiet hvor to kommunalsjefer representerer hver sin kommune i samme regionsnettverk, det vil si de representerer hver sin kommunecase. Her har flere analyseenheter betydning for helheten i denne artikkelen, og vi har en embedded singlecase design (Skogen, 2007).

Begrunnelse for valg av designet casestudie handler om at casestudie er undersøkelser i et bundet system, både tids- og stedbundet (Postholm, 2010). Fokus i denne artikkelen er nettverkssamarbeid mellom skoleeiere i en region. Den er både tids- og stedbundet og dermed kan casestudie være en passende tilnærming å bruke. Studien er også kompleks da to kommunalsjefer fra hver sine kommuner undersøkes opp mot ulike innsatsfaktorer i deres roller. For komplekse undersøkelser er også casestudie et velegnet design (Yin, 2014). Det kan bidra til å synliggjøre betydningen av samarbeid i nettverk for skoleeiere som innehar en bestemt rolle i en ofte ensom posisjon. En casestudie gir en detaljert beskrivelse av det som er studert i sin kontekst (Postholm, 2010). Det er betydningen av nettverkssamarbeidet som er interessant i denne artikkelen.

Til informasjonsinnhenting i denne artikkelen benyttes kvalitativ metode og semistrukturert intervju. I forkant av intervjuene ble det utviklet en intervjuguide med noen gjennomtenkte spørsmål. I tillegg til planlagte spørsmål åpner denne intervjuformen opp for å stille oppfølgingsspørsmål og trekke inn momenter som oppstår der og da (Postholm, 2010).

Forskningsspørsmålene og målet med denne artikkelen er styrende for hvordan informantene er plukket ut. Selve prosjektets mål handler om å hente erfaringer fra to skoleeiere. Informantene representerer to kommuner med ulike størrelse. Informantene er anonymisert og benevnes her som informant A og informant B.

Informant A

- Har fulgt prosjektet fra start
- Har hatt rollen som skoleeier gjennom hele perioden, men i to ulike kommuner, en liten og en stor

Informant B

- Har fulgt prosjektet fra start til slutt, med et opphold en periode
- Har hatt rollen som skoleleder i 2 år
- Har hatt rollen som skoleeier i 2 år

Faktaopplysninger om informantene

Prosjektet er godkjent hos Norsk senter for forskningsdata, NSD. Det er innhentet samtykke hos begge informantene, og de er orientert om anonymisering av datamaterialet og at de når som helst kan trekke seg fra intervjuet. På den måten er behandlingen av personopplysningene i prosjektet i samsvar med personvernlovgivningen.

Når det gjelder validitet og generaliseringsstyrke i dette prosjektet, så utgjør det lave antallet informanter, $N=2$, et generaliseringsproblem. Begrepet validitet forstås som gyldighet (Kleven, 2018). Informantene i denne artikkelen representerer kun seg selv. Her er det ikke snakk om statistisk generalisering, men i stedet analytisk generalisering (Yin, 2003). Her vil casene først bli presentert hver for seg for deretter å kunne sammenligne sentrale dimensjoner.

I neste kapittel presenteres funn og analyse av intervjuene. Det er foretatt et utvalg av intervjumaterialet og synliggjør dermed en viss fortolkning eller analyse. Ved å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene samles funnene tematisk. Disse funnene presenteres bearbeidet, sortert og ordnet etter kategorier tilknyttet forskningsspørsmålene. Informantenes stemme blir hørt ved å referere fra intervjuet som innskudd i teksten.

Presentasjon og analyse av funn

I denne delen presenteres funn og analyse av de to intervjuene. Her er dataene forsøkt kategorisert etter forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis i artikkelen.

Informant A

Presentasjon av funn tilknyttet forskningsspørsmål 1 om hvordan nettverkene kan bidra til å styrke pedagogisk ledelse

Informanten mener at alle tre faktorene, pedagogisk ledelse, politisk lederskap og administrativ ledelse, har vekselvis betydning i arbeidet med skoleutvikling, men at den pedagogiske ledelsen er avgjørende. Informanten viser til ønske om å ha et aktivt grensesnitt i den

pedagogiske verdikjeden for å kunne være tydelig i forhold til forventninger overfor sine ledere om å være forskningsbasert og teoriforankret. For å kunne følge opp dette med forventinger må man som skoleeier

... driste seg til å trekke lederne opp i eiergrensesnittet og at man selv også våger å ta skrittet ned i lederfeltet for nettopp kunne forfølge og på en måte tydeliggjøre forventningen om atferdsendring, for det er den som er avgjørende.

Som deltager i FoU-prosjektet «Kultur for læring», er man en del av et arbeid på ulike nivå. Man er tilknyttet fylkesnivå, regionnivå, kommunalt nivå og skolevise nivå. I «Kultur for læring» er dette illustrert med tannhjul hvor hvert nivå representerer sitt tannhjul. Når det ene hjulet er i bevegelse, setter det de andre hjulene også i bevegelse. Informanten poengterer at det er like kriterier for å lykkes i hvert av disse nivåene. Det handler bl.a. om å skaffe seg et tydelig målbilde basert på god kunnskap og kjennskap til tematikken man skal jobbe med. Informanten beskriver dette som å øve seg og trene for å klare å sette ord på målbildet eller situasjonsbildet slik at man klarer å oversette dette til neste nivå. Translatørkompetanse blir viktig og sentralt for skoleeier. I rollen som skoleeier handler det om å modellere innholdet slik at skolelederne i neste nivå kan ta dette videre til sine lærere. Her er, ifølge informanten, viktige prinsipper for å drive forfølgende ledelse på kommunalt nivå. Det handler om å kunne forsøke å oversette, modellere, men også å være med på å hospitere for å se gjenkjennelse i praksis. I dette fungerer regionsnettverket som en god øvingsarena, påpeker informanten. Ved å bruke tid i fellesskap til å snakke om teori, repetere begreper, diskutere målområder og skolenes kontekst, kultur og ståsted, så dannes et felles språk i nettverket. Denne repetisjonen og treningen gjør at ståstedet blir forankret hos skoleeieren.

Informanten viser til at gjennom arbeidet i «Kultur for læring» har man fått økt forståelse for at det kollektive må virke for å lykkes. Skoleeierens pedagogiske ledelse dreier seg om forståelse av kulturens betydning og hvordan få med mange nok i et system til at man får til praksisendring.

Da blir treneren til Warholm sine ord kortversjonen av det her: «Bedre godt gjort enn godt sagt.»

Det regionale skoleeiernettverket kjennetegnes ved å være genuint opptatt av skoleeiers bidrag til elevenes læringsprogresjon, ifølge informanten. Det er et sterkt fokus på hvem det er som er målobjektet og hva arbeidet hos skoleeier skal kretse rundt for å øke elevenes læringsutbytte. Samtidig utfordres dette gjennom kontrollsystemer. En del av elevfokus er også utøvelse av

kontroll. Samtidig handler det om tillit og relasjoner og å våge og gå sammen med rektor gjennom det nivået over til neste rom i verdikjeden. Det handler om forfølgende ledelse.

Presentasjon av funn tilknyttet forskningsspørsmål 2 om hvordan nettverkene kan bidra til å styrke det politiske lederskapet

Informanten mener, som nevnt over, at pedagogisk ledelse er avgjørende i utvikling av skoler. Samtidig vises det til at uten administrativ og politiske ledelse så blir dette arbeidet tilfeldig. Ved god politisk pedagogisk forståelse for utvikling av feltet, vil man sikre målretting og forhåpentligvis mindre forskjeller enhetene imellom, ifølge informanten.

Å utøve politisk lederskap som skoleeier, handler, ifølge informanten, om å holde politisk ledelse i kommunen varm på hva som er gjeldende og hva som sannsynligvis kan gi gode effekter innenfor teori og forskning rundt skoleutvikling. Informanten trekker fram betydningen av å legge til rette for gode møtearenaer og nettverksmøter med politiske komiteer eller fagutvalg i kommunen. Disse møtepunktene har informanten opplevd som mer preget av konstruktive arbeidsmøter enn politiske vedtaksmøter i kommunen.

Informanten trekker fram den sterke regionale tilhørigheten og tankegangen i regionsnettverket hvor de er genuint opptatt av at kvaliteten på grunnskolen må være høy slik at flest mulig elever på videregående skoler fullfører. Effekten av å ha hatt gode opplevelser og av å ha gått i gode skoler, kan være at folk flytter tilbake til regionen. Det handler om kampen om innbyggerne, ifølge informanten, og viser til at dette er avgjørende for å forstå enhetsskoleprinsippet. Dette handler om politisk lederskap.

Krav fra kommunestyre og rådmenn om å omorganisere skoletilbudet i kommunene utfordrer forpliktelsen i regionsnettverket om fokus på kvalitetsutviklingsarbeidet i regionen og innen nettverket, ifølge informanten. Slike krav oppleves altoppslukende med hensyn til organisering og tar alt fokus. I håp om å påvirke politikerne til å ta gode beslutninger og som en del av regionsnettverkets politiske lederskap, arrangerer regionsnettverket jevnlig fellesmøter hvor alle kommunestyrene i regionen er invitert, i den hensikt å holde politisk ledelse i regionen oppdatert på sentralt innhold for skolen i lys av resultater fra arbeidet i «Kultur for læring». Disse fellesmøtene gir møteplasser på tvers av kommuner inne samme region for felles drøftinger og oppleves svært nyttige for både politikerne og skoleeierne.

Klimaet i regionsnettverket oppleves av informanten som både støttende og utviklende for medlemmene i gruppa og deres rolle i ledelse av kommunal skoleutvikling. Ifølge informanten setter medlemmene regionen og kommunen sin høyere enn egen person. Det er et sunt og godt kjennetegn med hele gruppa og da blir det lite konkurranse og lite krangel. Selv i krevende budsjettperioder som kommunene står overfor, blir svært lite tid brukt på å diskutere budsjett og økonomi i nettverket.

Alle krøller seg da de kommer hjem for de pengene, men det er ingen sak å diskutere, for alle har det sånn.

Presentasjon av funn tilknyttet forskningsspørsmål 3 om hvordan nettverkene kan bidra til å styrke administrativ ledelse

Administrativ ledelse i samhandling med pedagogisk og politisk ledelse, er avgjørende for at kvalitetsutviklingen i skolen ikke skal bli tilfeldig og skape ulikheter mellom skoler. Som tidligere nevnt i sammenheng med politisk lederskap, påpeker informanten at hvis man klarer å ha en god administrativ pedagogisk forståelse for utvikling av skoler, så vil man sikre mer målretting og mindre forskjeller skolene imellom. Da blir det ikke tilfeldig for den enkelte elev hvorvidt man er heldig eller uheldig. Likevel, påpeker informanten, er det viktig at den pedagogiske ledelsen er til stede i hele verdikjeden. I et lokalsamfunn eller kommune tror informanten at den administrative utøvelsen ofte kan «trumfe» den politiske,

...for praksis er viktigere enn vedtak.

Ifølge informanten er det ikke nødvendigvis forskjell på kommunestørrelser og spekteret av oppgaver tilhørende administrativ ledelse. Små kommuner har like mange oppgaver som store, men ofte færre ansatte å delegerer disse oppgavene til. Oppgavene endres mer ved kommunens organisasjonskultur og hvordan man forventer å jobbe innenfor sektoren og på tvers av sektorer. I en større kommune er det flere støttefunksjoner å spille på i den administrative organiseringen enn i en mindre kommune, påpeker informanten. Samtidig er det økt behov for samarbeid og samhandling i en større kommune fordi volumet i hver sektor blir større. Ifølge informanten handler det om å utvikle samarbeidsformer. Det er uansett viktig å ha kunnskap om organisasjonen.

Administrativ ledelse handler om å legge til rette for gode arenaer mellom skoleeier og skoleledere, påpeker informanten. Hvis det kollektive skal virke er det avgjørende å ha disse

arenaene hvor tillit og relasjoner bygges og utvikles. Dette tar tid og krever langsiktig fokus. I dette ligger at man må fortsette å videreutvikle systemer og utøve ledelse i et langsiktig perspektiv.

Informant B:

Presentasjon av funn tilknyttet forskningsspørsmål 1 om hvordan nettverkene kan bidra til å styrke pedagogisk ledelse

Hvis intensjonen er at de tiltakene som iverksettes skal ha virkninger i klasserommet, så vil pedagogisk ledelse være avgjørende, påpeker informanten, og viser til Viviane Robinsons 5 dimensjoner (Robinson, 2014) hvor dimensjonen pedagogisk ledelse av lærernes læring er avgjørende i forhold til utbytte i klasserommet. Dette kan løftes opp på skoleeiernivå hvor en av suksess-faktorene i arbeid med kvalitetsutvikling handler om hvor tett skoleeier følger opp sine skoleledere.

Nivåforankringen er ulik fra skoleledernivå til skoleeiernivå. Hvor sterk forankringen i «Kultur for læring» er, avhenger av skoleeiers evne til translasjon. Informanten har erfaringer fra begge nivåene og påpeker at gjennom regionsnettverket for skoleeierne blir man nærmest drillet i å tenke felles, tenke teorier, forstå retningen, bruke tid sammen for å drøfte dette arbeidet.

Gjennom arbeidsformen «Kultur for læring», som handler om kontinuerlig utvikling i forhold til spesifikke kriterier, legges gode rammer for hvordan man utøver pedagogisk ledelse av utviklingsarbeid i skolen, ifølge informanten. Det innebærer å forstå eget ståsted gjennom analyse av data. Ved forståelse og analyse av data defineres problemstillinger. Informanten opplever dette som en systematisk arbeidsform. I neste omgang handler det om å ta utgangspunkt i hva man kan gjøre noe med for å sette i verk tiltak overfor dette. Informanten påpeker at elevgrunlaget får man ikke gjort noe med. Derimot får man gjort noe med kompetansegrunlaget hos lærerne ved å tilrettelegge praksisfellesskapet slik at man kan dele erfaringer ut ifra forskningsbaserte tilnærminger. Informanten poengterer at skoleeiers evne til translasjon og forventning om skoleledernes forpliktelse til gjennomføringen av denne arbeidsformen, er avgjørende for om lærerne kommer til å gjøre dette. I dette arbeidet er rektor pedagogisk administrativ leder ifølge opplæringsloven § 9-1. Det betyr at det pedagogiske arbeidet som gjøres i hver enkelt skole er det rektor som skal lede prosessen. Skoleeiers rolle er å sørge for at rektor følger opp de intensjonene som man er blitt enige om.

Gjennom regionsnettverket har informanten oppnådd økt forståelse for intensjonen, ikke bare med «Kultur for læring,» men også det generelle i skoleutvikling på eiernivå. Kolleger i nettverket har ulik fartstid som skoleeiere og derfor også ulik fartstid som medlemmer i nettverket. Noen har vært med fra starten og har ifølge informanten, hatt betydning for å formidle kjernen av hvorfor nettverket ble etablert. Dette har vært avgjørende for de nye som har kommet til. Samtidig får man mulighet til å reflektere ut ifra egen kommune og de andre kommunene som deltar.

Informanten er opptatt av å være bidragsyter inn i nettverket, og hvor ønsket om både å delta og samtidig ta ansvar har blitt møtt positivt. Det er viktig for informanten å kunne bidra inn for å forstå mer av hva dette handler om, søke kunnskap hos andre gjennom å høre hvordan de jobber for i neste omgang å gå tilbake og påvirke egen kommune. Informanten opplever likeverd i samarbeidet i nettverket. Her jobber man for felles målsettinger for barn og unge, hvor det ikke handler om en stor og en liten bror. Man drar nytte av hverandres kompetanse.

Selv om det er stort regionalt fokus i nettverket, opplever informanten at det er forståelse for ulikhetene mellom kommunene. Den enkelte kommune får mulighet til å rette spesielt fokus på egne områder uten at det går på bekostning av den planen man legger i nettverket. Nettverket er der for skoleeierne, skolelederne og skolene i regionen og ikke motsatt. Informanten understreker at her har man gått inn og forpliktet seg til deltakelse. Det er noe som prioriteres fordi det oppleves nyttig og utviklende å kunne dele hverandres praksiserfaringer og å bli utfordret på hvordan man tenker på eiernivået.

Presentasjon av funn tilknyttet forskningsspørsmål 2 om hvordan nettverkene kan bidra til å styrke det politiske lederskapet

Informanten mener at de politiske rammebetingelsene gir retning for arbeidet med skoleutvikling i kommunen. Dette handler først og fremst om politikerne vil defineres som skoleeiere på et politisk nivå. Politikerne gir retning i forhold til ressurser og til ansvarlighet, accountability. Kommuneloven §25 sier noe om internkontroll som grunnlag for den årlige tilstandsrapporten for grunnskolen. Tilstandsrapporten har visse kriterier som det skal svares opp for, for eksempel oppnådde resultater i løpet av et år som antall elever som mottar spesialundervisning og ressursfordeling innenfor normen. Informanten er opptatt av at dette skal man som skoleeier måtte stå til ansvar for. De politiske rammebetingelsene blir styrende for hvordan den pedagogiske ledelsen skal være overfor administrativ ledelse.

Nettverket har tilgang til ressurspersoner både innenfor og utenfor nettverket, på kryss og tvers av kommunene. Dette styrker arbeidet i den enkelte kommune, mener informanten. I regi av nettverket er det gjennomført møter med toppnivå i regionen, nemlig møte med samtlige av kommunedirektørene hvor man har presentert arbeidet i regionsnettverket for skoleeiere og forsøkt å forankre tanker og retning for hvorfor dette nettverket og hvordan samarbeidet fungerer. Ifølge informanten så gir det å forankre nettverket på dette nivået regionsnettverket for skoleeiere en viss legitimitet for å gjøre noen prosesser regionalt som man ikke hadde fra før. Man har fått et juridisk mandat for å tenke utenfor «boksen», ikke bare om oppgaver det skal samarbeides om, men også om skoleutvikling, om folkehelse, om videregående opplæring. Det har utviklet seg et større fokus i hele oppvekstsektoren hvor også andre aktører utenfor det som er kjent som bare skole, inviteres inn som samarbeidspartnere.

Presentasjon av funn tilknyttet forskningsspørsmål 3 om hvordan nettverkene kan bidra til å styrke administrativ ledelse

Administrativ ledelse handler mye om å svare opp de politiske rammebetingelsene. Informanten viser til eksempler hvor man må forklare overfor politisk ledelse sammenhengen mellom andelen elever med vedtak om spesialundervisning, lite ressurser til skolen og svake elevresultater. Det kreves samarbeid og at man ønsker å gå sammen både administrativ og politisk. For å kunne utføre en god administrativ ledelse er det nødvendig å inneha en grundig forståelse for oppgavene man skal utføre. Dette handler ikke om overfladiske politiske føringer. Som skoleeier sitter man i en posisjon som skal tydeliggjøre dette i form av retning og bistå skolene med å finne målrettede tiltak. Ifølge informanten handler administrativ ledelse om å kunne det pedagogiske arbeidet for å forstå hvordan det skal gjøres og da kunne filtrere det som kommer av politiske føringer. På den måten er den administrative ledelsen en fagperson som kan filtrere det vesentlige fra det uvesentlige. Dette krever kompetanse.

Gjennom nettverket har man som skoleeier kontakter på tvers av kommunene og kan lettere ta kontakt for å gjøre avtaler om hospitering eller besøk for å utveksle erfaringer. I informantens kommune er det kun en grunnskole. Det er nyttig å innhente erfaringer og kunnskap fra andre skoler. Dette har informanten benyttet seg av. Det handler om å koble ledere, lærerspesialister, mellomledere med tilsvarende i andre kommuner for å utveksle erfaringer og kunnskap.

Regionsnettverket har stor betydning for opplevelse av støtte med hensyn til tid og ressurser for skoleeierrollen, mener informanten. I nettverket brukes tid for å definere hva som skal arbeides

med i regionen, og dette konkretiseres videre. Dette arbeidet opplever informanten at man kan ta med tilbake til egen ledergruppe og forankre det der. Informanten påpeker at hvis man var alene, måtte vedkommende bruke mye tid og ressurser for å sette i sving hva som skulle gjøres. I nettverket fordeles disse oppgavene. Nettverket har også høgskolen koblet til seg.

Så den tida jeg hadde brukt til å shoppe rundt i de forskjellige høgskoler og universiteter for å finne den riktige sprøyta for det som skal skje, det slipper jeg å gjøre. Den tida for å operasjonalisere dette i form av planverk, hvilken retning, på hvilke nivå, detaljer osv. det slipper jeg i større grad nå.

Informanten poengterer samtidig at man i nettverket har vært med å definere dette arbeidet sammen. Det er et resultat av felles drøftinger og samarbeid slik at opplegget har blitt skreddersydd etter dialogen i nettverket.

På bakgrunn av de tre forskningsspørsmålene som dreier seg om nettverkets bidrag til å styrke pedagogisk ledelse, politisk lederskap og administrativ ledelse, presenteres her en bredere sammenligning på tvers av de to casene sett i lys av studiens problemstilling.

Hvilken betydning har tilhørighet i regionalt nettverk for skoleeiere i deres arbeid med kvalitetsutvikling regionalt og kommunalt?

Tilhørighet i et nettverk for skoleeiere i regionen har stor betydning for begge informantene. Gjennom samarbeid og samhandling opprettholdes langsiktighet og felles fokus i arbeidet med skoleutvikling. Forpliktelsen i dette arbeidet står sterkt hos medlemmene i nettverket. Fokus på målbildet om elevers læringsprogresjon og skoleeiers bidrag inn i dette holdes sterkt oppe i fellesskapet i nettverket. Her oppnår man kompetanseheving gjennom felles kunnskapstilfang og drøftinger i en utviklende hensikt. Informantene opplever at fokus i nettverket dreier seg mer om utviklingsoppgaver enn driftsoppgaver.

Nettverket ivaretar historikken i det langsiktige arbeidet i «Kultur for læring». Informant A har vært med fra begynnelsen. Dette har hatt stor betydning for informant B som har kommet inn i rollen som skoleeier mot slutten og ikke kjent historikken for egen kommune gjennom prosjektet.

Begge informantene trekker fram translatørkompetanse som vesentlig og nærmest avgjørende for å lykkes i ledelse av kvalitetsutviklingsarbeid i egen kommune. Skoleeier må kunne oversette målbildet til neste nivå innen oppvekstsektoren, som her er skolelederne. Modellering

kan være en måte å tydeliggjøre målbildet for neste ledd. I dette med translasjon ligger også fokus på det kollektive. Det kollektive må virke for å lykkes. Profesjonsfellesskap må aktiveres og forpliktes i gjennomføringen av kvalitetsutviklingsarbeidet. Dette arbeidet synliggjøres gjennom praksisendringer hos lærerne til det beste for elevenes læringsutbytte. Translatørkompetansen avgjør hvor sterk forankringen blir på neste nivå.

Arbeid med kvalitetsutvikling handler om kontinuerlig utvikling. Dette arbeidet blir man aldri ferdig med. Gjennom arbeidet med «Kultur for læring» opplevde skoleeierne, ifølge begge informantene, at man fikk en god struktur, gode rammer og gode verktøy for hvordan lede dette arbeidet.

Selv om regionsnettverket har høyt regionalt fokus, går kommunene både i takt og i utakt, ifølge informant B. Det er rom for de lokale hensynene man må ta fordi man har kommet ulikt og har ulikt fokus i de enkelte kommunene. Samtidig bidrar den stødige og langsiktige felles fokus til å holde retningen, påpeker informant A.

Kontinuiteten som regionsnettverket betinger, ifølge informant A, handler om

at man har dette stødige og langsiktige fokuset sammen og samtidig, alle.

Avslutning

Hensikten med denne artikkelen har vært å undersøke betydningen tilhørighet i nettverk har for skoleeiere i deres arbeid med kvalitetsutvikling. Informantene i den empiriske undersøkelsen innehar rollen som skoleeier i hver sin kommune. De representerer her hver sin case som har tilhørighet i et felles regionsnettverk for skoleeiere tilknyttet forsknings- og utviklingsprosjektet «Kultur for læring».

Det ser ut til å være et begrenset antall empiriske studier som er gjort på bruk av nettverk og nettverk som lærende profesjonsfellesskap for skoleutvikling i Norge. Det er en svakhet i artikkelen at det empiriske materialet er så lite. Med kun to informanter betyr det at funnene her ikke kan generaliseres.

Artikkelens problemstilling er som følger:

- Hvilken betydning har tilhørighet i regionalt nettverk for skoleeiere i deres arbeid med kvalitetsutvikling regionalt og kommunalt?

Forskningsspørsmålene som søker å operasjonalisere problemstillingen er følgende:

1. Hvordan kan nettverkene bidra til å styrke pedagogisk ledelse?
2. Hvordan kan nettverkene bidra til å styrke det politiske lederskapet?
3. Hvordan kan nettverkene bidra til å styrke administrativ ledelse?

Hvordan skoleeier utøver pedagogisk ledelse, politisk lederskap og administrativ ledelse har betydning for resultatene av arbeid med kvalitetsforbedring i skoler (Johnson, 1996).

Informantene i undersøkelsen vektlegger betydningen av pedagogisk ledelse som tyngst og avgjørende i denne sammenhengen. Det handler om tydelighet i forventninger fra skoleeiere til sine skoleledere om å være forskningsbasert og teoriforankret i arbeidet med kvalitetsutvikling ute i den enkelte skole. En sentral faktor i dette handler om hvor tett på skoleeier klarer å følge opp sine ledere. En annen sentral faktor er skoleeiers evne til translasjon av hva dette handler om. Uten å kunne forankre kvalitetsutviklingsarbeidet hos skolelederne, vil man ikke klare å oppnå ønskede resultater.

Nettverk kan preges av gode relasjoner mellom aktørene hvor man gjennom gjensidig åpenhet og opplevelse av gjensidig nytte utfyller hverandre og skaper komplementær styrke (Moos et al., 2017). Gjennom dette samarbeidet bygges kapasitet i nettverket som viser seg i evnen til å gjøre endringer og utvikler kunnskap, ferdigheter og forpliktelse (Fullan & Quinn, 2017). Disse effektene av deltakelse i nettverk understøttet informantene i undersøkelsen. Den gjensidige åpenheten og tilliten gjør at man våger å bruke nettverket som øvingsarena hvor man øver seg på translasjon gjennom drøftinger av begreper og forskning for å danne et felles språk for dette. På den måten blir nettverket et forum for utvikling av kunnskap og ferdigheter som igjen fører til gjensidig forpliktelse.

Det er stor variasjon i skoleeieres evne til å bygge systematisk kapasitet for å drive kvalitetsutvikling (Louis, 2015). Gjennom samarbeid i nettverk vil man kunne begrense denne variasjonen for medlemmene i nettverket. Samarbeid skaper mestringskultur. Informantene understreker betydningen av de ulike medlemmene sine bidrag med ulik kompetanse inn i nettverket, og samtidig lett tilgang til kompetanse fra høgskolen.

Effekten av et regionalt nettverkssamarbeid kan også åpne for større fleksibilitet med tanke på de begrensede ressursene som finnes i små kommuner (Forfang & Paulsen, 2019). Små kommuner med begrensede ressurser kan ha god nytte av slikt samarbeid. Informantene i undersøkelsen er også opptatt av mulighetene slik regionalt samarbeid kan gi. I krevende tider

med hensyn til ressurstildeling i forhold til elevtall, så utfordres små kommuner. Det er de samme kommunale forpliktelsene som skal oppfylles uavhengig av kommunestørrelse og antall ansatte.

Denne studien viser at nettverkssamarbeid på regionalt nivå har stor verdi og gjennomslagskraft overfor skoleeierne og deres oppgave som ledere av kvalitetsutvikling både regionalt og kommunalt. Når dette samarbeidet er preget av å være profesjonelle læringsfellesskap hvor man opplever støtte og tillit hos medlemmene med rom for deling, blir nettverket et sted for kapasitetsbygging. Gjennom arbeid i nettverk kan kvalitetsutviklingsarbeidet ute i regionene og kommunene bli bærekraftige.

Litteraturliste

- Dahl, T. (2018) *Kjære skoleeier – hvem du nå enn er!* Kommunal Rapport. <https://www.kommunal-rapport.no/kronikk/kjaere-skoleeier-hvem-du-enn-er/111519/>
- Donohoo, J. (2017) *Collective Efficacy. How Educators' Beliefs Impact Student Learning*. Corwin
- Ertesvåg, S.K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal Akademisk
- Fullan, Quinn, J., & Goveia, I. C. (2017). *Koherens i skoleutviklingen: de riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Kommuneforl.
- Johnson, S.M. (1996). *Leading to change. The challenge of the new superintendency*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforl.
- Kommuneloven. (2021). *Lov om kommuner og fylkeskommuner* (LOV-2021-06-18-127). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-22-83?q=Kommuneloven>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Louis, K. S. (2015). Linking leadership to learning: state, district and local effects. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(3), 30321. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30321>
- Moos, L., Nihlfors, E., Paulsen, J. M., & Risku, M. (2017). *Nordiske skolesjefer: aktører i en brutt kjede* (p. 150). Fagbokforl.
- Nordahl, T., Gustavsen, A. M., Myhr, L. A., Nordahl, S. Ø., Stranger-Johannessen, E. & Løken, G. H. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for*

- læring». Resultater fra T1, T2 og T3, 2016 - 2020. Høgskolen i Innlandet.*
<https://hdl.handle.net/11250/2836851>
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova) <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§10-8>
- Paulsen, J.M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget
- PricewaterhouseCoopers (2009). Kom nærmere!: sluttrapport fra FOU-prosjektet "Hvordan lykkes som skoleeier? om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte". Pricewaterhousecoopers/KS. <https://www.ks.no/fou-sok/2010/084013>
- Postholm. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforl.
- Robinson, V (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Yin. (2014). *Case study research: design and methods* (5th ed., pp. XXVIII, 282). SAGE.

Nettbasert kunnskapsressurs som verktøy i barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling

Ann Margareth Gustavsen, Gro Løken og Sigrid Øyen Nordahl

Som bidrag til å støtte kompetanseutviklingen i barnehager og skoler har eksterne kompetansemiljøer de siste årene utviklet et mangfold av kunnskapsressurser. Hensikten med denne artikkelen er å få kunnskap om hvor mye de fire komponentene resultatportalen, kompetansepakkene, det digitale pedagogiske analyseverktøyet og litteratursøket i den nettbaserte kunnskapsressursen til Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) anvendes og om og på hvilken måte den oppleves å være en støtte for de ansatte i arbeidet med barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling. Resultatene viser at komponentene anvendes i ulik grad. Både resultatportalen, kompetansepakkene og det digitale pedagogiske analyseverktøyet anvendes mest, mens litteratursøket i liten grad blir brukt. Videre finner vi også at ansatte opplever den nettbaserte kunnskapsressursen som en støtte i den barnehage- og skolebaserte kompetanseutviklingen gjennom å støtte deltakernes refleksjon, holdningsarbeid og kunnskapsarbeid, i tillegg til å bidra til en bedre organisering og struktur.

Innledning

Kompetanseutvikling er et av de viktigste virkemidlene staten har for å støtte opp under arbeidet med kvalitetsutvikling i barnehage og skole og for å møte kvalitetsforskjellene som finnes mellom barnehagene og mellom skolene (Meld. St. 6, 2019-2020). Kvalitetsutvikling blir ofte knyttet til utviklingen av barnehager og skoler som lærende organisasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2018; Meld. St. 21 (2016–2017), 2017). Kjennetegn ved lærende organisasjoner er at de ansatte er engasjert i å skape og dele kunnskap om hvordan de best kan arbeide mot organisasjonens mål, at de ser ting på nye måter og kontinuerlig utforsker hvordan man kan lære sammen (Gotvassli, 2017). Både nasjonal og internasjonal forskning de siste ti årene fremhever prinsippet om at de ansattes kompetanse- og profesjonsutvikling skjer på arbeidsplassen i samarbeid med eksterne kompetansemiljøer (Donaldson, 2011; Hargreaves & Fullan, 2012). I 2017 introduserte regjeringen en ny modell for kompetanseutvikling i barnehage og skole med det overordnede målet om å heve kvaliteten. I

barnehagen benevnes ordningen som regional ordning og i skolen som desentralisert ordning. Felles for begge ordningene er at kompetanseutviklingen skal være barnehage- og skolebasert. Det innebærer at ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten med barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling er å utvikle institusjonens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder blant annet barn og unges læring og utvikling, samt de ansattes pedagogiske praksis og samarbeid (Bjørnsrud, 2015). En annen felleskomponent i de nye ordningene er at kompetanseutviklingen skal gjennomføres med støtte fra eksterne fagmiljø som universitet, høyskole og/eller nasjonale kunnskapsentre.

I denne artikkelen har vi valgt å relatere de ansattes kompetanseutvikling i barnehage og skole til de to profesjonsbegrepene kunnskapsarbeid og kunnskapsressurser (Hermansen, 2018). Disse to begrepene er gjennomgående i denne artikkelen. *Kunnskapsarbeid* er et begrep som omhandler hvordan lærere og ansatte tilnærmer seg og omgås kunnskap gjennom å støtte og opprettholde (daglig praksis), eller å endre og videreutvikle (forbedringsarbeid) etablert praksis (Hermansen, 2018). *Kunnskapsressurser* handler om de støttestrukturene lærere og ansatte trenger i sitt kunnskapsarbeid (Hermansen, 2018). Det vil si kunnskap som former profesjonsutøvelsen. Eksempler på støttestrukturer og kunnskapsressurser er interne møtearenaer og påfyll eller deling av kunnskap i kollegiet, men også for eksempel tekster, modeller, instrumenter og materielle redskaper av ulike slag som er bærere av kunnskap i profesjonen (Nerland & Hermansen, 2017).

Som bidrag til å støtte og styrke profesjonsutøverne i kompetanseutviklingen er det mange eksterne kompetansemiljøer som de siste årene har utviklet et mangfold av kunnskapsressurser. Hensikten er å gi deltakerne tilgang til viktig kunnskap gjennom blant annet fagterminologi og representasjonsformer, og å invitere deltakerne til bestemte måter å handle på. For praksisfeltet blir det viktig å være bevisst på at de kunnskapsressurser man velger må settes i sammenheng med lokale praksisformer (Nerland & Hermansen, 2017).

Forskningsspørsmål

Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU), ved Høgskolen i Innlandet, kan anses å være et eksternt kompetansemiljø som støtter barnehagene og skolene i deres kunnskapsarbeid. For at kompetanseutviklingen skal kunne gjennomføres på egen arbeidsplass, har SePU utviklet en nettbasert kunnskapsressurs som består av fire komponenter; kompetansepakker, digitalt pedagogisk analyseverktøy, litteratursøk og resultatportal. Fordelene for eksterne kompetansemiljøer med bruk av nettbaserte

kunnskapsressurser er at man kan støtte og nå mange ansatte i deres kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Selv om det er gode intensjoner bak den nettbaserte kunnskapsressursen til SePU, er det behov for å mer kunnskap om de ansattes læringsprosesser lar seg støtte av nettressursene. Forskningsspørsmålene i denne artikkelen er derfor:

Hvor mye anvendes de fire komponentene i den nettbaserte kunnskapsressursen?

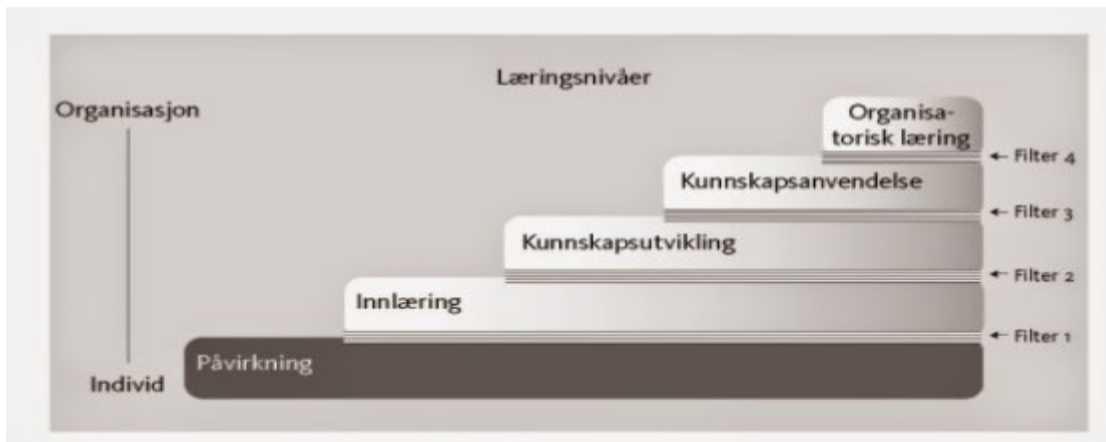
Om og på hvilken måte oppleves de fire komponentene i den nettbaserte kunnskapsressursen som en støtte og hjelp for ansatte i skole og barnehage i deres kompetanseutvikling på egen arbeidsplass?

For å besvare disse problemstillingene, vil vi først beskrive organisasjonslæring som teoretisk rammeverk for kompetanseutvikling og vise til tidligere empiri om barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling, samt bruk av nettbaserte kunnskapsressurser som støtte i dette arbeidet. Videre vil vi beskrive den nettbaserte kunnskapsressursen. Deretter beskrives utvalg og metoder, før vi presenterer data om hvor mye den nettbaserte kunnskapsressursen brukes og hvilke oppfatninger et utvalg av ansatte fra fire barnehager og to skoler har om den. Til slutt vil resultatene drøftes i lys av teori og tidligere empiri.

Organisasjonslæring som teoretisk rammeverk for kompetanseutvikling

Organisasjonslæring er et sentralt tema i barnehage- og skoleutvikling (Bjørnsrud, 2015; Gotvassli, 2006). Det eksisterer mange ulike perspektiver på organisasjonslæring (Filstad, 2010). Selv om det er ulike definisjoner på hva læring i organisasjoner innebærer, ser det ut til at de har til felles at læringen inneholder både en kunnskaps- og en handlingskomponent. Organisasjonslæring kan forstås som «en prosess der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin atferd på grunnlag av denne kunnskapen» (Jacobsen & Thorsvik, 2014, s. 353). Man kan derfor si at organisasjonslæring handler om tilegnelse av ny kunnskap som resulterer i organisatorisk endring (Klev & Levin, 2009) eller endring av praksis (Jacobsen & Thorsvik, 2014). Videre ligger det en forutsetning om at det er enkeltindividene i en organisasjon som lærer, både individuelt og kollektivt. Det særegne med organisatorisk læring er, ifølge Paulsen (2021) at det profesjonelle læringsfellesskapet evner å trekke ut det beste av læringen til den enkelte og fra gruppen, for så å institusjonalisere denne kunnskapen i de ansattes praksis og virksomhetens organisasjonskultur. Læringsprosessen fra

individuell læring til organisatorisk læring, gjennom kunnskap og handling, kan illustreres gjennom 5-trinnsmodellen til Eirik Irgens (2021).



Figur 1. 5-trinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens, 2021, s. 201).

Modellen viser læringsprosessen gjennom fem trinn med ulike filtre mellom trinnene. På det første trinnet vil individet utsettes for en eller annen form for *påvirkning* som utfordrer den forståelsen den enkelte allerede har. Det kan eksempelvis handle om at man lærer nye begreper for å komme videre i læringsprosessen. Når man har tilegnet seg ny kunnskap eller utviklet et felles språk i arbeidsmiljøet har det skjedd en *innlæring*. For at det skal skje en *kunnskapsutvikling* må man bearbeide og bygge videre på det som er innlært. Det handler om å reflektere over egen kunnskap og overføre kunnskap til nye situasjoner, slik at man utvikler ny kunnskap. Neste trinn i modellen er *kunnskapsanvendelse*. Det innebærer om at man prøver ut det man har lært i praksis. På dette trinnet har man gått fra kunnskapskomponenten til handlingskomponenten i organisasjonslæringen. Det siste trinnet er *organisatorisk læring* og er noe mer enn summen av hva det enkelte individ har lært i kompetanseutviklingen (Irgens, 2007). Det handler om at den kollektive atferden i kollegiet er endret eller som Paulsen sier det: «Det handler om at skolens profesjonsfelleskap gjennom organisatorisk læring kommer frem til nye standarder for hvordan kjernevirksomheten skal utføres, tilpasning av reformer og endring av verdier og normgrunnlag» (Paulsen, 2021).

Mellom hvert trinn er det filtre som kan anses som barrierer mot læring. Slike barrierer kan skape hindringer i læringsprosessen eller i verste fall føre til at læringsprosessen stopper opp før man får gått alle trappetrinnene. Barrierene kan både være kontekstuelle, gjennom at det har med forholdene i læringssituasjonen å gjøre, og individuelle, det vil si at det er personlige årsaker hos enkeltpersoner (Irgens, 2007). Irgens femtrinnsmodell kan ses i lys av Wells (1999) læringssyklus. Der legger man til rette for at egne og andres erfaringer gis som

informasjon mellom aktørene i kompetanseutviklingen på et lavt intensjonsnivå. I tillegg må aktørene gjennom kollektive prosesser på et høyt intensjonsnivå kunne utvikle ny forståelse i lys av forskningsbasert kunnskap som gir den enkelte aktør ny innsikt og vil danne grunnlag for nye erfaringer, ny informasjon osv.

Refleksjon er et sentralt begrep i organisasjonslæring. Van Manen (1977) skiller mellom *refleksjon i praksis* og *refleksjon om praksis*. Refleksjon i praksis er relatert til overveielser som skjer der og da, mer eller mindre bevisst, omkring læringssekvensen, mens refleksjon om praksis handler om de overveielserne som gjøres i forkant eller i etterkant av en læringssekvens. Den sistnevnte refleksjonsformen går dypere gjennom at man analyserer.

Filstad (2010) skiller mellom interne og eksterne kilder til organisasjonslæring. Eksterne kilder vil være relatert til relasjoner utenfor organisasjonen som eksempelvis høgskole- og universitetsmiljøer, mens interne kilder innebærer at man lærer av kolleger og av å utføre ulike arbeidsoppgaver på nye måter (Filstad, 2010).

Tidligere empiri om barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling, med vekt på kunnskapsarbeid og kunnskapsressurser

I de senere årene har barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling vært et viktig virkemiddel for å støtte forbedring og videreutvikling av ansattes pedagogiske praksis (Bjørnsrud, 2015; Postholm & Wæge, 2015) og for å realisere utdanningspolitiske målsettinger (Hermansen, 2018). Tidligere var det vanligere å sende enkeltlærere og enkeltansatte på kurs utenfor skolen og barnehagen når nye perspektiver og metoder skulle implementeres. Studier viser at tiltak rettet mot enkeltindivider ser ut til å ha begrenset verdi så lenge formålet er grunnleggende endringer på organisasjonsnivå (Billett, 2010; Hargreaves & Fullan, 2012). Det er det kollektive, profesjonelle samarbeidet og ikke det individuelle arbeidet alene som skaper et godt og utviklingsorientert klima. Det er mye som tyder på at det er en økende forståelse for at de ansattes kompetanse- og profesjonsutvikling først og fremst skjer på arbeidsplassen i nært samarbeid aktørene imellom (Hargreaves & Fullan, 2012).

For å lykkes med det kollektive kunnskapsarbeidet på arbeidsplassen er det flere sentrale elementer som må være på plass. Et av dem er refleksjon. I følge forskningslitteraturen er en reflektert lærer bedre til å ivareta ulike elevers læring (Schön, 2001; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). I profesjonell læring er derfor kvaliteten på refleksjonen avgjørende. Barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling kjennetegnes av at det pedagogiske personalet synliggjør sine erfaringer for hverandre i en delingskultur, samtidig som det tilføres

forskningsinformert kunnskap som skal bidra med ny innsikt. På denne måten vil temaer i de ansattes læring kobles sammen med barn og unges læring og utvikling (Bjørnsrud, 2015). En norsk studie viser at tidligere studenter ved styrerutdanningen opplever at arbeid med motivasjon for endring, ulikt faglig ståsted og utgangspunkt for læring hos medarbeiderne, samt tid til refleksjon, er noen av hovedutfordringene i utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon (Lundestad, 2019).

I en metastudie knyttet til læreres profesjonelle læring er det fremmet flere sentrale dimensjoner for en vellykket kompetanseutvikling. Det dreier seg blant annet om å sørge for at det blir avsatt tilstrekkelig tid til forbedringsarbeidet, å engasjere ekstern ekspertise, å sørge for muligheter for samhandling i profesjonelle felleskap og at ledere aktivt leder læringsaktivitetene i den profesjonelle læringskonteksten (Timperley et al., 2007). Flere av de samme dimensjonene tydeliggjøres også i en systematisk review om hva som fremmer bruk av forskningsbasert kunnskap i grunnskolen (Dyssegaard, Egelund & Sommersel, 2017). For at profesjonelle læringsfellesskap skal lykkes må det, ifølge Talbert (2010), foreligge en detaljert plan, læringsressurser, lokale kunnskapsressurser, robuste data og et system for å vurdere resultater.

Det er lite forskning om bruk av nettbaserte kunnskapsressurser som støtte i kompetanseutvikling i barnehage og skole (Parsons et al., 2019). I nasjonal sammenheng er det allikevel noen empiriske studier som har undersøkt kompetanseutvikling støttet av nettressurser som en del av større evalueringer. Evalueringsrapporten for «Skolementor» peker på at det digitale verktøyet kun fungerte som en ressurs dersom skolen jobbet systematisk med skoleutvikling generelt (Buland, Dahl & Holter, 2014). I NIFU sin sluttrapport om «Ungdomstrinn i utvikling» fremkommer det at skolebasert kompetanseutvikling har hatt relativt stor oppslutning, men med svært varierende suksess. De nettbaserte kunnskapsressursene som ble utviklet av nasjonale sentre på oppdrag fra Udir ble tatt godt imot og brukt i det lokale utviklingsarbeidet. 70% av lærerne opplevde de som relevante for praksis, mens det var langt færre av skoleledere og skoleeiere som opplevde det samme. Et gjennomgående funn er at de tre hovedvirkemidlene, *skolebasert kompetanseutvikling, nettbaserte pedagogiske ressurser og lærende nettverk*, har hatt mest betydning når de har fått virke i samspill med hverandre (Lødding et al., 2018). I evalueringen av kompetansepakken for inkluderende barnehage- og skolemiljø fremkommer det at tilbudet ikke bare har ført til økt bevissthet og kompetanseheving, men at det også har resultert i endringer i praksis. Når det gjelder selve nettkurset er det ulike oppfatninger om det er nok i

en kompetanseutvikling, eller om det kreves flere tilnærminger. Styrken er at kurset er nettbasert og dermed mer tilgjengelig, men svakheten er at innholdet kan bli for generelt og for fjernt for tilstrekkelig kunnskapsutvikling (Bjørnset, Bråten, Gjefsen, Kindt & Rogstad, 2020). I evalueringen av SkoleVFL (Vurdering for læring) (Lund, 2020) fremkommer det at lærere og skoleledere på barne- og ungdomsskoler opplever kvaliteten på nettressursene som mer relevant for egen praksis enn på videregående skoler. Funnene viser at arbeidet med «SkoleVFL» bidratt til å endre eller utvikle læreres praksis både på individ- og skolenivå

SePUs bruk av nettbasert kunnskapsressurs i kompetanseutvikling

For at lærere og ansatte skal lykkes i sin kompetanseutvikling, er det viktig at de kan anvende kunnskapsressurser som støtter opp om de sentrale elementene i kunnskapsarbeidet. Uten kunnskapsressurser kan kunnskapsarbeidet være tidkrevende og mer utfordrende (Hermansen, 2018). Kunnskapsressurser har bestemte egenskaper som får implikasjoner for arbeidet. Samspillet mellom kunnskapsressursene og de ansatte vil være av stor betydning fordi det er egenskapene ved dette samspillet som vil være avgjørende for hvordan kunnskapsressursene virker inn på deres praksis. Det er derfor viktig at de ansatte bruker tid på å bli kjent med kunnskapsressursene og at de tilpasser dem til den lokale barnehage- og skolekonteksten (Hermansen, 2018). Det ser ut til at etablerte støttestrukturer for kunnskapsarbeid generelt sett på skolenivå kan gi gode muligheter for lærere, men studier viser at det er stor variasjon mellom skoler i hvordan de tas i bruk (Hermansen, 2016; Jensen, Lahn & Nerland, 2012).

Et overordnet prinsipp i SePU sine prosjekter er at arbeidet skal involvere alle ansatte i barnehager og i skoler, og at arbeidet gjennomføres som en kollektiv kompetanseutvikling. Gjennomføringen av arbeidet følger prinsipper fra forskning om implementering av endringsarbeid, og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap vektlegges sterkt (Nordahl, Egelund, Nordahl & Sunnevåg, 2017, s. 12; Sunnevåg, Nordahl & Nordahl, 2018). Det er den enkelte styrer og skoleleder som leder forbedringsarbeidet på egen arbeidsplass. De ansatte deles inn i læringsgrupper på mellom 5 og 7 deltakere med egen gruppeleder. Leder- og eiernivået arbeider i nettverk på tvers av skoler og barnehager.

For å støtte deltakerne i kunnskapsarbeidet har SePU utviklet en nettbasert kunnskapsressurs som har som mål å fungere som en støtte og et verktøy både for den individuelle og kollektive kompetanseutviklingen hos alle ansatte. Det legges opp til ulike tilnæringsmåter der det meste av forbedringsarbeidet gjennomføres på deltakernes arbeidsplass med ansatte som

arbeider sammen i læringsgrupper. I tillegg til den nettbaserte kunnskapsressursen gjennomføres et antall fysiske eller digitale fagdager og nettverkssamlinger i året, enten for alle eller for utvalgte deltakere, som eiere, ledere, gruppeledere og veiledere. Den nettbaserte kunnskapsressursen til SePU består av 4 komponenter: Kompetansepakker, resultatportal, pedagogisk analyse og litteratursøk.

Kompetansepakker

I den nettbaserte kunnskapsressursen ligger det kompetansepakker som har til hensikt å støtte barnehagene og skolene gjennom å gi de et strukturert opplegg for kollektiv kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap, både for ledere og ansatte. Hver kompetansepakke består av flere moduler som blant annet inneholder litteratur som skal leses, refleksjonsoppgaver, vurdering og analyse av egen praksis, samt utprøving og evaluering av tiltak. Kompetansepakkene har ulike temaer og er utviklet for ulike målgrupper (ansatt, leder, eier). Kompetansepakkene for leder- og eiernivå er relatert til kompetanseutvikling innenfor temaet ledelse av forbedringsarbeid (eksempelvis kompetansepakken «Ledelse av forbedringsarbeid og bruk av kartleggingsresultater i skolen»), mens kompetansepakkene for ansattnivået omhandler utvikling av egen pedagogisk praksis innenfor gitte temaer (eksempelvis kompetansepakken «Gode rutinesituasjoner i barnehagen»). Gjennomføringen av hver kompetansepakke har en varighet på ett barnehage/skoleår. I de fleste kompetansepakkene brukes ett av heftene i «Dette vet vi om»-serien fra Gyldendal som teorigrunnlag. Disse fremmer forskningsinformert kunnskap om sentrale områder for å realisere potensialet for alle barn og unges læring og utvikling. Kompetansepakken «Pedagogisk analyse» er obligatorisk i alle SePUs prosjekter, der målet er at deltakerne øker sin analyse- og tiltakskompetanse, mens de andre kompetansepakkene tilbys etter dialog med oppdragsgiver.

Resultatportalen

Barnehager og skoler oppfordres til å gjennomføre kvalitetsvurdering som en del av kvalitets- og kompetanseutviklingen. Det vil si at de skal analysere kvaliteten på egen enhet gjennom bruk av data av både kvalitativ og kvantitativ art, samt innhente data de eventuelt mangler. I de fleste av SePUs forbedringsarbeider gjennomføres en egen spørreundersøkelse annethvert år i prosjektperioden. I skolen deltar elever fra 1.-10. trinn, deres foresatte og kontaktlærere, alle lærere, skoleledere og assistenter og fagarbeidere. I barnehagen er deltakerne 4- og 5-

åringer, pedagogiske ledere, foresatte, ansatte og styrere. Resultatene fra denne spørreundersøkelsen presenteres i en egen resultatportal som er tilgjengelig i den nettbaserte kunnskapsressursen. Her kan den enkelte barnehage og skole se og analysere sine resultater samlet og filtrere på blant annet kjønn og alder.

Digitalt verktøy for pedagogisk analyse

For å støtte kvalitetsvurdering og kvalitetsutviklingen i den enkelte barnehage og skole gjennom arbeid med kompetansepakkene får alle deltakere tilgang til et digitalt pedagogisk analyseverktøy i den nettbaserte kunnskapsressursen. I pedagogisk analyse undersøker deltakerne sammenhengen mellom enhetens data og de overordnede målene i forbedringsarbeidet, før de utvikler en problemformulering som beskriver situasjonen. Situasjonen analyseres ved bruk av ulike perspektiver ved hjelp av en systemteoretisk tilnærming (Nordahl, 2012). Denne kvalitetsvurderingen gjøres før gjennomføring av selve kvalitetsutviklingen, der det utarbeides en tiltaksplan for forbedring av pedagogisk praksis i lys av forskningsbasert kunnskap. Tiltaksplanen gjennomføres og evalueres. Det ligger også en funksjon der deltakerne kan be om veiledning på den pedagogiske analysen fra en ekstern veileder. Det legges opp til en eller to veiledninger for hver pedagogisk analyse.

Litteratursøket

Den siste komponenten i den nettbaserte kunnskapsressursen er litteratursøket. Dette er en søkefunksjon der deltakerne skriver inn et pedagogisk søkeord innenfor bestemte emner som relasjoner, klasseledelse, rutinesituasjoner osv. Til hvert emne vil det komme frem kilder til anbefalt litteratur som SePU har lagt inn. I hovedsak har dette vært bøker, men også digitale artikler o.l. Hensikten med litteratursøket er å støtte deltakerne i å få tilgang til forskningsbasert kunnskap. Litteratursøket vil alltid være i utvikling ved at nye kilder kommer og må legges inn. Hvor god oppfølging det har vært fra SePU sin side om å oppdatere kildene har vært varierende.

Metode

Utvalg og gjennomføring

Nettbasert kunnskapsressurs

Hvor mye den nettbaserte kunnskapsressursen er i bruk er beskrevet gjennom å systematisk gå gjennom hvor mange brukere den har, hvor ofte den blir brukt og hvilke av områdene som blir mest brukt. Det er hentet ut statistikk fra 1.januar 2019 til 31.desember 2019 fra to ulike leverandører.

Alle dataene om bruk av litteratursøket, det pedagogiske analyseverktøyet og kompetansepakkene er hentet fra Google Analytics ved hjelp av rapporteringsverktøyet som ligger der. I tillegg er det hentet noe informasjon fra utviklerne av den nettbaserte kunnskapsressursen (Vangen&Plotz). Det er 15 880 brukere som har mottatt en invitasjon til de tre komponentene i den nettbaserte kunnskapsressursen, og det er 8 396 brukere som har aktivert kontoen sin og besøkt nettressursen minst en gang. Det er i tillegg opprettet 1 110 ulike enheter. En enhet kan være en barnehage eller en skole, eller en leder- eller eiergruppe, PPT-gruppe eller lignende. Google Analytics sier noe om antall sidevisninger og antall besøk i nettbasert kunnskapsressursen, i tillegg til å hente ut informasjon om antall økter.

Når det gjelder bruk av resultatportalen har vi innhentet tall fra Conexus A/S. I resultatportalen var det 232 barnehager, fordelt på 42 kommuner, og 207 skoler, fordelt på 41 kommuner, som enten fikk sine resultater presentert i resultatportalen eller skulle administrere en ny gjennomføring i løpet av kalenderåret 2019.

Fokusgruppeintervjuer

For å kunne beskrive deltakernes opplevelser av den nettbaserte kunnskapsressursen ble det foretatt fem fokusgruppeintervjuer med til sammen to barneskoler og fire barnehager barnehage/skoleåret 2020/21. En skole og to barnehager fra henholdsvis Østlandet og Nord-Norge. Den ene barneskolen har 214 elever og 26 lærere, mens den andre barneskolen har 142 elever og 21 lærere. Barnehagene har mellom 26 og 62 barn, der to har under 50 barn og to over.

Barnehagene og skolene ble valgt utfra kriteriet om at de har jobbet med SePU sin nettbaserte kunnskapsressurs i minimum halvannet år. Vi rettet henvendelsen til ledelsen ved skolen eller barnehagen med ønsket antall for intervjuet og helst at flere av læringsgruppene skulle være representert. Vi hadde ellers ingen innvirkning på sammensetningen. Alle fokusgruppene ble bestående av tre-fem deltagere på ansattnivå. I et av fokusgruppeintervjuene for barnehage deltok det styreere fra to barnehager.

For å besvare problemstillingen benyttet vi semistrukturert gruppeintervju som ble analysert med bruk av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Vi valgte gruppeintervju fordi vi ønsket å få fram flere personers oppfatninger av den nettbaserte kunnskapsressursen. Ved å samle en gruppe, i stedet for å intervju enkeltvis, forholder deltakerne seg til hverandres meninger og dynamikken bidrar ofte til at flere perspektiver kommer fram (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2009). Gruppeintervjuene foregikk digitalt der en fra SePU var intervjuer og en annen fra SePU skrev ned det informantene sa. I tillegg brukte vi analog opptager for å sjekke at informantene ble gjengitt riktig når dataene ble transkribert i etterkant. Intervjuene varte fra en halv til en time. Vi valgte å ha en intervjuguide som var strukturert etter faste tema og der spørsmålene var knyttet til de fire komponentene i den nettbaserte kunnskapsressursen; kompetansepakker, det digitale pedagogiske analyseverktøyet, litteratursøket og resultatporten. Intervjuene var semistrukturerte (Kvale et al., 2009) i den forstand at vi hadde forhåndsbestemt spørsmålene og de samme spørsmålene ble stilt til alle, men det ble også stilt oppfølgingsspørsmål eller rekkefølgen på spørsmålene ble endret utfra det informantene fortalte.

Eksempel på spørsmål om oppfatning av kompetansepakken er: «I hvilken grad har arbeidet med kompetansepakken bidratt med forbedringer av egen praksis?», «Er modulene i kompetansepakken brukervennlige?» Spørsmål knyttet til det pedagogiske analyseverktøyet: «Hvilke styrker ser dere ved å bruke det pedagogiske analyseverktøyet?», «Hvilke utfordringer har dere eventuelt hatt i anvendelse av det pedagogiske analyseverktøyet?» Spørsmål knyttet til litteratursøket: «Er læringsgruppen kjent med at det er et litteratursøk i nettbasert kunnskapsressursen?», «I hvilken grad opplever du at litteratursøket er en støtte og hjelp i din kompetanseheving?» Spørsmål knyttet til resultatportalen: «I hvilken grad har dere brukt resultatene i resultatportalen?» «Har arbeidet med resultatene tilført noe nytt for deg og din praksis?»

Tematisk analyse

I fortolkningsarbeidet ble det valgt å bruke tematisk analyse fordi det er en velegnet metode for å identifisere, analysere og finne mønstre av data i materialet og fordi denne metoden gir muligheter for å identifisere meningsbærende mønstre til videre bearbeiding (Braun & Clarke, 2006). Vi gjennomførte en kollektiv tematisk analyse ved først å gå gjennom de transkriberte intervjuene sammen, der vi noterte hver for oss gjennom hele teksten og drøftet ulike ideer om temaer som framkom i materialet. Dernest fulgte en systematisering og koding. Gjennom dette kom det fram sentrale temaer og kategorier av betydning for artikkelens problemstilling

med tilhørende underkategorier. Vi valgte å bruke ei stor tavle for å få oversikt over kategoriene og som ga mulighet for å legge til eller endre underveis ettersom prosessen gikk framover. Etter hvert hadde vi en disposisjon og kunne starte den videre analyseprosessen ved å skrive ut funnene våre utfra hovedkategoriene og underkategoriene som lå i materialet. Denne måten å analysere på er i tråd med Braun og Clarke (2006) som sier at analyseprosessen bør bevege seg fra en beskrivelse av mønstre og temaer og deretter til tolkning av funnene opp mot teori.

Resultater

For å besvare de to forskningsspørsmålene, vil vi først presentere data om hvor mye den nettbaserte kunnskapsressursen ble anvendt i 2019, før resultatene fra intervjuene presenteres.

Resultater om anvendelse av den nettbaserte kunnskapsressursen

Resultatene fra Google Analytics viser at hver bruker hadde i snitt 12,87 økter i løpet av 2019. Til sammen var det 740 905 sidevisninger i den nettbaserte kunnskapsressursen, med 6,86 sidevisninger i snitt per økt. 60,0 % av alle sidevisningene i nettbasert kunnskapsressursen var i enten analyseverktøyet, litteratursøket eller i kompetansepakkene, og det tilsvarer 444 412 sidevisninger til sammen i de tre komponentene. Sidevisningene fordelte seg på de ulike komponentene i den nettbaserte kunnskapsressursen slik (prosent av sidevisninger):

- Pedagogisk analyse: 183 783 (41,4 %)
- Litteratursøket: 25 484 (5,7 %)
- Kompetansepakker: 235 145 (52,9 %)

94,3 % av alle sidevisningene er relatert til kompetansepakker og analyseverktøyet, og bare 5,7 % av sidevisningene er i litteratursøket.



Figur 2: Antall brukere per dag i 2019 i nettbasert kunnskapsressursen.

Figur 2 viser at den nettbaserte kunnskapsressursen var mest i bruk i løpet av høsten i 2019., noe som er naturlig da flere prosjekter hos SePU hadde oppstart denne høsten. Bruken av

nettbasert kunnskapsressursen går tydelig ned i løpet av sommermånedene og i påsken (slutten av april).

Når det gjelder resultatportalen viser tabell 1 en oversikt over hvor mange brukere som har vært inne hver enkelt måned i kalenderåret 2019, fordelt på barnehage, skole og kommune. I barnehage og skole vil det være brukere som enten er ansatte eller ledere, mens det på kommunenivået handler om skoleeiere, barnehagemyndighet eller PP-tjeneste.

Tabell 1: Oversikt over bruk av resultatportalen pr måned, kalenderåret 2019

Måned	Antall brukere		
	Barnehage	Skole	Kommune
Januar	303	3 303	469
Februar	112	1 198	123
Mars	80	1 082	134
April	58	532	99
Mai	44	274	95
Juni	45	59	16
Juli	19	6	24
August	114	89	54
September	186	178	37
Oktober	2 806	600	66
November	2 690	892	81
Desember	1 147	347	94
TOTALT	7 604	8 560	1 292

Resultatene i tabell 1 viser at resultatportalen anvendes i stor grad. Om vi regner ut et gjennomsnitt, vil det si at hver barnehage i snitt har 32 besøk i resultatportalen i løpet av et år, mens gjennomsnittet for skolene er 41 besøk. Det er variasjoner i når på året deltakerne anvender resultatportalen.

Resultater fra intervjuene

For å undersøke om og på hvilken måte den nettbaserte kunnskapsressursen oppleves som en støtte og hjelp for ansatte i skole og barnehage i deres kompetanseutvikling, ble det

identifisert fellestrekk i hva informantene pekte på som sentrale faktorer i arbeidet med den nettbaserte kunnskapsressursen som kunne bidra til deres kompetanseutvikling. Det ble identifisert ett overordnet tema med fire tilhørende kategorier, samt underkategorier. Det overordnede temaet er «Støtte fra SePU i kompetanseutviklingen». Denne formuleringen ble valgt, da det fremkom at det ikke bare er den nettbaserte kunnskapsressursen i seg selv som bidrar til støtte i kompetanseutviklingen, men også andre elementer relatert til SePUs virksomhet. Temaene og kategoriene presenteres i tabell 2.

Tabell 2. Oversikt over temaer og kategorier fra den tematiske analysen.

Tema	Kategori	Underkategori	
Støtte fra den nettbaserte kunnskapsressursen i kompetanseutvikling	Støtte til refleksjon	Perspektivendring	
		Bevisstgjøring	
	Støtte til holdningsarbeid	Ansvarliggjøring	
		Støtte til kunnskapsarbeid	Analysekompetanse
			Tiltakskompetanse
		Anvendelse av data i eget forbedringsarbeid	
		Individuell og kollektiv kompetanseutvikling	
Oppfølging og støtte til organisering	Fysisk tilstedeværelse		
	Struktur		

I intervjuene med informantene fra både barnehage og skole fremkommer det at de ansatte opplever at deler av den nettbaserte kunnskapsressursen har bidratt til kompetanseutvikling, både individuelt og kollektivt. På hvilken måte de ansatte opplever denne støtten vil fremkomme gjennom presentasjon av de fire kategoriene med tilhørende underkategorier.

Støtte til refleksjon

En kategori som kom fram i den tematiske analysen var at de ansatte gjennom anvendelse av den nettbaserte kunnskapsressursen opplevde å få støtte til refleksjon. Eksempler på refleksjon:

«En annen ting som har vært bra det er at vi virkelig forsto at dette handler om refleksjon for egen praksis og da ble det ikke så farlig.» (ansatt i barnehage)

To av underkategoriene til refleksjon, bevisstgjøring og perspektivendring, kommer fram i flere av intervjuene der både ansatte i barnehage og skole mente at kunnskapsarbeidet med kompetansepakkene og det pedagogiske analyseverktøyet hadde bidratt til å støtte dem i å endre fokus, samt å se på og snakke om utfordringer på en litt annen måte enn de hadde gjort tidligere.

«Jeg tenker at det handler litt om det her med bevisstgjøring. Bevisstgjøring og refleksjon sammen, og på en måte bli en lærende organisasjon hvor man lærer av hverandre og lærer sammen.» (ansatt i skole)

«Det er jo noe med bevisstgjøring, som vi sier da. Det er noe med fokus og plukke bort det som ikke er relevant eller det vi ikke får gjort noe med, og dette får jeg gjort noe med, okei, dette kan jeg fokusere på.» (ansatt i skole)

«Det er en styrke at man får flere briller på en sak, man diskuterer ikke saker alene slik vi kanskje gjorde før, og har sittet og klødd oss litt i hodet og tenkt hva er det med den ungen, uten å ha sett han i et fellesskap.» (ansatt i barnehage)

Støtte til holdningsarbeid

Holdninger kom frem som en kategori når det gjaldt både støtte fra kompetansepakkene og det digitale pedagogiske analyseverktøyet. Flere av informantgruppene snakket om støtte til endringer av holdningene blant personalet og underkategorien ansvarliggjøring. Eksempler på dette:

«For man tar blikket på litt andre ting enn det man vanligvis ville ha gjort Vi kan ikke legge ansvaret over på noen andre, og det tenker jeg er veldig bra. Ja, det gjør noe positivt med holdningene hos personalet da.» (ansatt i barnehage)

Støtte til kunnskapsarbeid

En kategori som kom tydelig frem i den tematiske analysen var hvordan støtten fra SePU fremstod som sentral i kunnskapsarbeidet med de tilhørende underkategoriene analyse- og tiltakskompetanse, der anvendelse av data kommer inn, samt individuell og kollektiv kompetanseutvikling.

Eksempler på utvikling av analysekompetanse:

«jeg tror folk blir litt mer obs på hvordan man skal gå fram for å løse, løse i gåseøyne, en sak eller en utfordring vi har i skolen. Om det er stort eller lite.» (ansatt i skole)

«Det å analysere sikrer oss at fakta er riktig og at det ikke er noe vi antar og tror.» (ansatt i barnehage)

Til tross for økende analysekompetanse, ser det også ut til at det er noen utfordringer relatert til kunnskapsarbeidet.

«mange opplever nok at det tar litt unødvendig tid for man er så vant til å gå rett på tiltak og det går mye forttere å få satt i gang, og kommet i gang med en utfordring. Jeg tror alle ser nytten i det, men samtidig at dem sitter og tenker at jeg skulle heller brukt tiden på å planlegge morgendagen.» (ansatt i skole)

Når det gjelder eksempler på tiltakskompetanse, eksemplifiseres det gjennom:

«Men når vi faktisk begynte å lese litteratur og knytte noe til det så kunne man liksom med sikkerhet si okei, vi setter i gang med tiltak vi vet ut fra forskning bør ha nytte. Da står man mye tryggere i det valget man har tatt.» (ansatt i skole)

Den forskningsinformerte kunnskapen ser det ut til at informantene har innhentet gjennom andre kanaler, som tekstene i kompetansepakkene og egen litteratur, i stedet for å bruke litteratursøket.

«Litteratursøket ble brukt når man skulle finne støtte og referanser da ... Da ble det brukt litte grann, men vi har ikke brukt det mye altså. Vi har vel følt at vi har hatt nok teorier som det har vært da. Vi har støttet oss veldig til de bøkene (modultekstene i kompetansepakken).» (ansatt i barnehage)

«Vi har brukt det, men det er et stort forbedringspotensial for barnehagen. Vi bruker mye egen litteratur. Vi har kjøpt inn «dette vet vi om»-serien.» (ansatt i barnehage)

«Sånn jeg har skjønt det så får du opp boka, men får ikke lest den. Det hadde vært supert om man kunne ha gjort det, for det er jo klart at det er fint å finne stoff.» (ansatt skole)

Det ser ut til at resultatene fra SePUs spørreundersøkelse og data fra andre undersøkelser anvendes både i informantenes analyse- og tiltaksutvikling, for både skole og barnehage.

«Også har vi gått inn og sett at det ikke var der det var dårligst skåre som var det viktigste innsatsområde. Vi kunne se at kanskje andre områder var viktigere, selv om det ikke var den dårligste skåren.» (ansatt i barnehage)

«Vi har jo på en måte hatt en kultur hvor det nesten ikke har vært målbart det vi har drevet med, men nå er det jo det, og det trengte vi. Det har vært veldig moro.» (ansatt i barnehage)

Resultatene fra intervjuene viser at kunnskapsarbeidet har bidratt til kollektiv kompetanseutvikling:

«Det å være en bidragsyter, at man ikke på en måte bare er i sitt klasserom og holder på med sitt, men dette gjør vi sammen, dette er det skolen som holder på med.» (ansatt i skole)

«Alle kan bidra. Det har løfta hele personalet.» (ansatt i barnehage)

«Barnehagen er jo en organisasjon der det er mange ulike. Du har noen som ikke har utdanning og du har de som har utdanning. Man føler jo at man får en mer felles forståelse med det vi holder på med.» (ansatt i barnehage)

Eksempler på individuell kompetanseutvikling:

«Ja, det er jeg helt sikker på, (om kompetansepakken har bidratt med forbedring av egen praksis). Vi har jo de i barnehagen som sier de har lært veldig mye, de har på en måte våknet opp litt og sett betydningen av egen praksis.» (ansatt i barnehage)

Oppfølging og støtte til organisering

Det er særlig to områder knyttet til oppfølging og organisering informantene trekker frem der de opplever å få en særlig støtte fra SePU. Det ene gjelder støtte fra ansatte fra SePU i form av ulik fysisk tilstedeværelse i prosjektene og det andre er strukturen i den nettbaserte kunnskapsressursen, særlig strukturen i selve kunnskapsarbeidet og i kompetansepakken og det pedagogiske analyseverktøyet.

Noen av informantene understreket hvor viktig det er at den nettbaserte kunnskapsressursen ikke står alene, men at den er en del av den helhetlige kompetanseutviklingen som gjennomføres lokalt i samarbeid med SePU. Dette inkluderer eksempelvis planlagte fagdager og egne nettverkssamlinger for ulike målgrupper som gruppeledere, veiledere, ledere og eiere, samt støtte og oppfølging fra SePU underveis.

«Jeg satt akkurat og tenkte på en ting til og det er hvor viktig fagdagene har vært. Den som xx kom oppover og starta. Den var kjempebra og viktig, og det samme har vært med prosjektleder fra SePU med den oppfølgingen hun har hatt med oss underveis. Å få litt faglig påfyll og få litt veiledning har vært uhyre viktig.» (ansatt i barnehage)

«Spesielt vi som gruppeledere ser jo nå at det var nyttig, fordi vi fikk god drilling i pedagogisk analyse sånn at når vi skulle begynne med eget så ...» (ansatt skole)

Den nettbaserte kunnskapsressursens struktur og organisering trekkes frem som en betydelig støtte i barnehagens og skolens kompetanseutvikling.

Flere av barnehagene og skolene opplever kompetansepakkene som strukturerte og enkle å følge:

«Det er bra den er så skjematisk oppdelt, veldig ryddig og systematisk.» (ansatt i barnehage)

«Det første som slo meg i hvert fall at det har blitt satt mer i system.» (ansatt i skole)

Det samme gjelder det pedagogiske analyseverktøyet:

«Det er greit å skjønne hva man skal gjøre, og jeg tror og det er såpass brukervennlig at det er et fornuftig verktøy å bruke.» (ansatt i barnehage)

«Jeg har ikke helt skjønt hva som ligger i det kanskje, men selve den modellen med det her boblene (oppretholdende faktorer), det er veldig tydeliggjørende for meg da.» (ansatt i skole)

Noen av informantene har uttrykt at det i starten var litt usikkerhet både omkring selve ledelsen av arbeidet med kompetansepakkene på egen enhet og bruk av både det pedagogiske analyseverktøyet og resultatportalen. En informant eksemplifiserer det slik:

«Så underveis mens vi selv var i læring så skulle vi lære opp personalet. Det har vært litt utfordrende. Har vi nok kompetanse til dette? Men etter hvert som vi kom ut i løpet syns jeg det fungerer godt.»
(ansatt i barnehage)

Drøfting av resultater opp imot teori og empiri

Både i regional og desentralisert ordning ligger det føringer om at kompetanseutviklingen i barnehager og skoler skal gjennomføres med støtte fra eksterne fagmiljø. SePU har utviklet en nettbasert kunnskapsressurs bestående av fire komponenter (kompetansepakker, resultatportal, digitalt pedagogisk analyseverktøy og litteratursøk) for å støtte den barnehage- og skolebaserte kompetanseutviklingen som gjennomføres på egen arbeidsplass. Hensikten med den nettbaserte kunnskapsressursen er at deltakerne får støtte i å utvikle kunnskap som skal anvendes for til slutt å ende opp som organisatorisk læring (Irgens, 2021).

For å besvare det første forskningsspørsmålet om bruk av de fire komponentene i den nettbaserte kunnskapsressursen, er det særlig tre av komponentene som brukes mest. Det er vanskelig å se resultatene av de tre komponentene opp mot hverandre, siden de kommer fra to ulike informasjonskilder. Resultatene fra Google Analytics viser at ca. 53 % av sidehenvisningene er relatert til «kompetansepakkene» og ca. 41 % til «det digitale analyseverktøyet» (ca. 41 %). I tillegg bruker mange skoler og barnehager resultatportalen. Om lag 7 600 brukere fra barnehage og 8 500 brukere fra skole har anvendt resultatportalen i løpet av 2019, men om brukerne er på leder- eller ansattnivå kommer ikke frem i tallene fra

Conexus. Den komponenten som i minst grad anvendes er litteratursøket som bare har litt over 5 % av sidehenvisningene i 2019. Ut ifra disse tallene kan vi si at både «kompetansepakkene», «den digitale pedagogiske analysemodellen» og «resultatportalen» i snitt er godt brukt, men at «litteratursøket» i liten grad blir anvendt ute i barnehager og skoler.

For å drøfte det andre forskningsspørsmålet om og på hvilken måte de fire komponentene i den nettbaserte kunnskapsressursen oppleves som en støtte og hjelp for ansatte i barnehage og skole i deres kunnskapsarbeid har vi valgt å ta utgangspunkt i de fire kategoriene som fremkom gjennom den tematiske analysen og drøfte resultatene fra disse opp mot teori og tidligere empiri. Disse kategoriene har gitt oss kunnskap om hvilke områder informantene trekker frem som sentrale i deres kompetanseutvikling, og som oftest går på tvers av komponentene i den nettbaserte kunnskapsressursen.

Kategoriene refleksjon, holdninger og kunnskapsarbeid

For å få en forståelse av informantenes læringsprosess i sine forbedringsarbeider, kan man ta utgangspunkt i læringsnivåene i femtrinnsmodellen (Irgens, 2021). Flere av eksemplene som gjengis under hovedkategoriene refleksjon og kunnskapsarbeid kan tyde på at informantene opplever å ha lært en fremgangsmåte for å analysere situasjoner i egen praksis gjennom «det pedagogiske analyseverktøyet». Gjennom analysefasen kan de sammen med sine kollegaer anvende resultater fra «resultatportalen» og andre datakilder, samt å undersøke mulige opprettholdende faktorer for at situasjonen er som den er. Det kan tyde på at informantene har vært gjennom en læringsprosess, der de har gått gjennom flere av læringsnivåene, både gjennom innlæring, kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse (Irgens, 2021).

Resultatene viser videre at refleksjonen i kunnskapsarbeidet både med «det digitale pedagogiske analyseverktøyet» og «kompetansepakkene» har ført til en bevisstgjøring og en perspektivendring hos de ansatte. Det ser ut til at de ansatte blant annet møter utfordringer på en annen måte enn tidligere, gjennom å se enkeltindividet i sammenheng med konteksten. Dette funnet kan blant annet ses i lys av Wells (1999) læringscyklus og være et eksempel på de to nevnte komponentene i den digitale kunnskapsressursen er kunnskapsressurser som har bidratt til at informantene har gjennomført refleksjon og kunnskapsbygging på et høyt intensjonsnivå og dermed har fått bedre innsikt. Det kan tyde på at de ikke bare har reflektert i praksis, men også om praksis (Van Manen, 1977). Denne bevisstgjøringen og

perspektivendringen gjennom refleksjon ser ut til å ha bidratt til en positiv holdningsendring i personalet i deres barne- og elevsyn. Flere forskningsprosjekter dokumenterer gode resultater for skoler som klarer å endre de ansattes perspektiv fra å lete etter hva som er «galt» med eleven til å fokusere på hva de kan gjøre ved egen pedagogiske praksis for å realisere de mulighetene eleven faktisk har (Dufour & Marzano, 2011). Ifølge Lundestad (2019) er tid til refleksjon og arbeid med motivasjon for endring noen av hovedutfordringene i utviklingen av barnehagen som en lærende organisasjon. Videre viser resultatene at et systematisk kunnskapsarbeid har bidratt til ansvarliggjøring av personalet.

For å kunne reflektere og bygge kunnskap på et høyt intensjonsnivå, må det tilføres forskningsinformert kunnskap som kan bidra med ny innsikt (Bjørnsrud, 2015). Resultatene viser at litteratursøket brukes i liten grad for å innhente den forskningsbaserte kunnskapen. Det handler ikke om at informantene ikke er opptatt av å tilegne seg eller bruker forskningsbasert kunnskap, men heller at litteratursøket til SePU ikke er godt nok. Det er for eksempel for mange bøker som kommer opp når informantene søker. Det vil si at de ikke får rask tilgang til kunnskapen, men at den må bestilles og kjøpes. Ifølge informantene kan det tyde på at den forskningsbaserte litteraturen som er knyttet til de ulike kompetansepakkene er tilfredsstillende og dersom de har hatt behov for mer kunnskap, har de brukt mye egen litteratur. Den forskningsbaserte kunnskapen som har blitt anvendt har bidratt til å heve refleksjonsnivået på den ene siden og forbedre praksis på den andre. Dette tyder på at det har skjedd en kunnskapsanvendelse i læringsnivåene. I tiltaksutviklingen fremheves det at bruk av forskningsbasert kunnskap i denne fasen gir en trygghet. I følge tidligere studier fremstår kompetanse hos ledere og ansatte i barnehage og skoler som den mest avgjørende faktoren for å kunne forbedre kvaliteten (Hattie, 2009). Dette innebærer at alle som forholder seg til barn og unge bør være oppdatert på forskningsinformert kunnskap om sammenhenger mellom pedagogisk praksis, læring og læringsmiljø, og at de må anvende denne kunnskapen når de skal arbeide i profesjonelle læringsfellesskap.

I hvilken grad resultatportalen anvendes av de ansatte er varierende. Dette funnet er i tråd med andre studier som viser til variasjon mellom skoler i hvordan ulike kunnskapsressurser tas i bruk (Hermansen, 2016; Jensen et al., 2012). Det kan tyde på at det er variasjoner både mellom enhetene, men også mellom de ansatte på den enkelte enhet, i hvilket trinn i læringsprosessen de befinner seg på. Det kan være mange grunner til denne variasjonen. En mulighet er at man først må få opplæring i resultatportalen, som en av informantene sa, og at det derfor kan være en liten bøyg å bruke den. En annen mulighet er at det varierer fra enhet

til enhet i hvilken grad ledelsen i barnehage og skole gjør resultatportalen kjent for de ansatte i og med at den er passordbelagt og at det er variasjon i hvordan ledelsen inkluderer de ansatte i arbeidet med å analysere resultatene i resultatportalen. En studie med skoleledere som informanter bekrefter at det er store variasjoner mellom skoler i og med at bare 60 % av informantene sa at de initierte diskusjoner om resultater fra eksempelvis elevundersøkelsen og nasjonale prøver (Aas & Brandmo, 2018). Men de av våre informanter som har brukt resultatportalen ser ut til å ha god nytte av å anvende dataene i analysearbeidet, som igjen har økt refleksjonsnivået. Dette funnet kan ses i lys av en norsk studie som har undersøkt hvordan skoleledere opplever å ha utviklet sin lederkapasitet gjennom bruk av SePUs nettbaserte kompetansepakker (Myhr, 2021). Der fremmes det at skoleledere som brukte mye tid på å analysere data fra resultatportalen og definere kompetansebehov, opplevde at lærerne fikk eierforhold til data og utvikling av egen praksis.

Forskning viser at deltakerne i profesjonelle læringsfellesskap trenger kunnskapsressurser, redskaper og metoder som kan skape gode vilkår for læring og kompetanseutvikling både for ansatte, ledere og eiere, samt barnehagen og skolen som system (Hermansen, 2018; Tobiassen, 2006). Det kan se ut til at de tre komponentene; «kompetansepakkene», «det digitale analyseverktøyet» og «resultatportalen» i den nettbaserte kunnskapsressursen er eksempler på redskaper og metoder som kan støtte informantenes kunnskapsarbeid, og som dermed kan bidra i læringsprosessen. Det at alle ansatte jobber sammen i profesjonelle læringsfellesskap og anvender de samme kunnskapsressursene, ser ut til å ha bidratt til en opplevelse av kollektiv kompetanseutvikling i form av et felles løft for hele personalet, mer felles forståelse og at man i større grad har en felles retning på arbeidsplassen i stedet for å jobbe mer privatpraktiserende. Ifølge Karen Seashore Louis (2008) handler utviklingen av et profesjonelt læringsfellesskap om fundamentale kulturendringer som «Fra ditt og mitt til vårt». En studie tydeliggjør at kompetansepakkene har vært et avgjørende verktøy for skoleledelsen for å kunne gjennomføre skolebasert kompetanseutvikling og at de kan bidra til både individuell og kollektiv refleksjon (Myhr, 2021). En annen studie viser at en kollektiv tilnærming der lærere og skoleledere reflekterer, handler og er i dialog, bidrar til å utvikle kunnskaper og praksis (Meland, 2021). Den kollektive tilnærmingen handlet om organisering og tilrettelegging der hele det pedagogiske personalet ble aktivt involvert på tvers av fag og trinn.

Selv om vi gjennom intervjuene har funnet eksempler på både individuell og kollektiv læring, og eksempler som illustrerer læringsprosessen på flere av læringsnivåene i femtrinnsmodellen

(Irgens, 2007), vet vi ikke nok om denne læringen har bidratt til en organisatorisk læring i den enkelte barnehage eller skole. Dersom læringen skal kunne betraktes som organisatorisk, må læringen være institusjonalisert (Paulsen, 2021). Det fremkommer ikke godt nok gjennom våre data. Men vi har eksempler som kan tyde på at noen av barnehagene og skolene er på god veg mot organisatorisk læring gjennom at de blant annet opplever at de ikke lenger går rett på tiltakene, slik de gjorde før, og at det har skjedd en perspektiv- og holdningsendring i noen av kollegiene.

Kategorien oppfølging og organisering

Fra fokusgruppeintervjuene var det to typer støtte som kom fram i analysearbeidet når det gjaldt oppfølging fra SePU og organisering. Den ene formen handlet om den strukturen de opplevde å få til kunnskapsarbeidet på egen arbeidsplass gjennom anvendelsen av den nettbaserte kunnskapsressursen. Den andre formen for støtte handlet om SePU-ansattes tilstedeværelse og ledelse av blant annet fagdager, nettverkssamlinger og veiledning. Det vil si aktiviteter som kommer i tillegg til den nettbaserte kunnskapsressursen.

Når det gjelder den nettbaserte kunnskapsressursens organisering og struktur ser det ut til at alle komponentene oppleves av de aller fleste informantene som ryddige og strukturerte. De to komponentene «kompetansepakkene» og «det pedagogiske analyseverktøyet» beskrives som lette å følge, det er en tydelig plan over det som skal gjøres og det er særlig systematikken i arbeidet som framheves. Mens i de to siste komponentene, «resultatportalen» og «litteratursøket», er det brukervennligheten som tydeliggjøres. Dette funnet kan ses i lys av studier som viser at for å lykkes med kompetanseutvikling må det foreligge planer og systemer som legger til rette for å kunne jobbe i profesjonelle læringsfellesskap (Talbert, 2010). Skolene ser ut til å foretrekke at det er en klar struktur for selve kunnskapsarbeidet i kompetansepakkene samtidig som det verdsettes at skolen selv kan jobbe med forståelse, konkretisering og lokal tilpasning til egen kontekst (Myhr, 2021). Plangruppenes oversettelse av nettressursene til egen kontekst har stor betydning for hvordan personalet erfarer og opplever læringsprosessene (Meland, 2021).

Kompetansepakkene er tydelig organisert med hvor mye tid som skal brukes på den enkelte modul osv. En gjennomgående utfordring som fremkommer, særlig i barnehagene, er mangel på fellestid og tid til arbeidet generelt med kompetansepakkene og de andre komponentene i den nettbaserte kunnskapsressursen. Det kan derfor være utfordrende å få jobbet nok og

systematisk når man kun kan møtes en gang i måneden. Selv om dette ikke er en utfordring som er relatert direkte til den nettbaserte nettressursen, er den allikevel viktig å ta med. Samme type utfordring er funnet relatert til skoleledere som opplever utfordring i å finne nok tid til gjennomføring av de møter og mellomarbeid som kompetansepakkene legger opp til (Myhr, 2021).

Det er ikke bare støtten i den nettbaserte kunnskapsressursen til SePU som fremheves i informantenes kunnskapsarbeid og kompetanseutvikling. Det tydeliggjøres også at det er viktig med støtte på andre arenaer i kompetanseutviklingen, som blant annet oppfølging fra UH-sektoren gjennom tilstedeværelse på fagdager, opplæring av gruppeledere og veiledere. Det betyr at en nettbasert kunnskapsressurs ikke er nok i seg selv for å støtte opp om den skolebaserte kompetanseutviklingen, men må inngå i en større helhet. Dette funnet støttes av evalueringer som finner at nettbaserte kunnskapsressurser har størst betydning når de anvendes i samspill med et systematisk forbedringsarbeid (Buland et al., 2014). Flere studier viser at å engasjere eksterne ekspertise og å sørge for samhandling i profesjonelle læringsfellesskap er sentrale dimensjoner for å få en vellykket kompetanseheving (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007; Dyssegaard, Egelund & Sommersel, 2017). Selv om samarbeidet med eksterne er viktig, er det først og fremst det at individene i samhandling bidrar inn i det kollektive fellesskapet som gjør at endringer skjer i den enkelte barnehage og skole. I den norske studien som er referert til flere ganger, kom det frem at både skoleledere og lærere stod frem og ble aktører i eget kunnskapsarbeid gjennom arbeidet med kompetansepakkene (Myhr, 2021). En annen norsk studie fremmer at en av forutsetningene for at eksterne kunnskapsressurser skal gi mening i lokalt utviklingsarbeid, er at skoleledere tar i bruk det lokale handlingsrommet og aktivt velger, tilpasser og «oversetter» de eksterne kunnskapsressursene sammen med lærerne (Kirkerud, 2021).

Konklusjon

Hensikten med denne artikkelen er å undersøke problemstillingene: *Hvor mye anvendes de fire komponentene i den nettbaserte kunnskapsressursen? Om og på hvilken måte oppleves de fire komponentene i den nettbaserte kunnskapsressursen som en støtte og hjelp for ansatte i skole og barnehage i deres kompetanseutvikling på egen arbeidsplass?*

Gjennom datainnsamling og tematisk analyse har vi funnet at den nettbaserte kunnskapsressursen brukes av mange ansatte i både barnehage og skole, men at det er de tre

komponentene; «kompetansepakkene», «resultatportalen» og «det digitale analyseverktøyet» som er mest besøkt.

Med tanke på informantenes kompetanseutvikling ser det ut til at den nettbaserte kunnskapsressursen har flere styrker. Ifølge de ansatte bidrar den til hjelp og støtte gjennom at de øker refleksjonsnivået i både perspektivendring og bevisstgjøring. Den nettbaserte kunnskapsressursen bidrar også til bedre holdninger hos de ansatte og at de i større grad blir ansvarliggjort. Økt kunnskap og kompetanse gjennom analyse- og tiltakskompetanse, anvendelse av data i eget forbedringsarbeid, samt individuell og kollektiv kompetanseutvikling er også noe vi fant i studien. Gjennom den nettbaserte kunnskapsressursen får deltagerne tilgang til det samme innholdet og bygger et felles kunnskapsgrunnlag, noe som gir en fellesskapsfølelse, ifølge informantene. Organiseringen og strukturen i den nettbaserte kunnskapsressursen bidrar til å lette kunnskapsarbeidet for de ansatte. Det kan derfor tyde på at «kompetansepakkene», «resultatportalen» og «det digitale pedagogiske analyseverktøyet» har gitt rom for refleksjon og utprøving av handlinger (Dehlin & Irgens, 2017; Hermansen, 2018). Læring støttet av nettressurser er krevende arbeid og Meland (2021) peker på at det kan være en risiko for at metodiske innspill til undervisningspraksiser ukritisk kopieres. Til slutt ser det ut til at den nettbaserte kunnskapsressursen ikke er nok i seg selv, men at noe fysisk oppfølging av ansatte på SePU i form av blant annet fagdager og nettverkssamlinger, er avgjørende faktorer i kompetanseutviklingen for informantene i skole og barnehage.

Det som har kommet frem av utfordringer knyttet til den nettbaserte kunnskapsressursen er først og fremst at de ansatte må lære seg bruken av både det pedagogiske analyseverktøyet og resultatportalen, før det oppleves som nyttig. Videre opplevde ledelsen og gruppelederne noe usikkerhet i oppstarten av kunnskapsarbeidet der de stilte seg spørsmålet om de selv hadde nok kunnskap til å kunne lede kunnskapsarbeidet. Tidsaspektet er en annen utfordring, det å få satt av nok tid til kunnskapsarbeidet.

På bakgrunn av disse resultatene kan det tyde på at den nettbaserte kunnskapsressursen støtter informantene i barnehage og skole i deres læringsprosess gjennom å skape arenaer for refleksjon og læring, dialog og kunnskapsdeling for kunnskapsarbeidet. Samlet sett kan resultatene fra intervjuene peke på at det profesjonelle læringsfellesskapet har blitt noe sterkere gjennom at deltakerne ved hjelp av den nettbaserte kunnskapsressursen har utviklet sin forståelse av både den generelle forskningsbaserte kunnskapen og den spesifikke

kunnskapen de har om egen enhet gjennom bruk av analyse og egne data. I tillegg er det flere eksempler på at informantene er på god veg fra individuell læring til organisatorisk læring i læringsprosessen.

Studiens styrker og svakheter

Styrkene ved denne studien er at vi har data på anvendelse av de ulike komponentene i den nettbaserte kunnskapsressursen og har intervjuet informanter som jobbet med den på intervjutidspunktet og som hadde jobbet med den i minimum halvannet år. Det betyr at informantene skal ha god kjennskap til alle fire komponentene den består av. Som eiere av den nettbaserte kunnskapsressursen var det lett å stille oppfølgingsspørsmål utover de som stod i intervjuguiden, fordi vi kjenner den så godt.

Det er flere svakheter ved denne studien. En av dem er at vi ikke vet om det er flest deltakere på ansatt, leder eller eiernivå som har anvendt den nettbaserte kunnskapen, bare det totale antallet. En annen svakhet er utvalget i intervjuene. Det er ikke et representativt utvalg som gjør at data fra denne studien ikke kan generaliseres. En tredje svakhet er at studien baserer seg i hovedsak på informantenes subjektive vurderinger om opplevelsen av hvordan den nettbaserte kunnskapsressursen støtter deres kompetanseutvikling. Tidligere studier viser at informantene har en tendens til å overdrive betydningen av å delta på kompetansehevingsstrategier de har brukt mye tid på. Det er ikke nødvendigvis slik at de bevisst overdriver, men ønsket og antakelsen om at de har brukt tiden på en nyttig måte står sterkt (Bjørnset et al., 2020). Vi mangler også data på om kunnskapsarbeidet har ført til faktisk forbedring av praksis som igjen har bidratt til økt sosial og faglig læring og utvikling hos barna i barnehagen og elevene på skolen. Det at vi som forskere kjenner den nettbaserte kunnskapsressursen så godt kan også være en svakhet gjennom at vi ikke klarer å distansere oss godt nok.

Implikasjoner

Denne studien er rettet mot den kunnskapsbaserte nettressursen som SePU har utviklet. Funnene herfra kan allikevel ha betydning for barnehagers og skolars bruk av andre kunnskapsressurser, samt for SePU og andre miljøer i UH-sektoren. For det første fremmes det i denne studien at det er viktig at kunnskapsressursene bidrar til struktur og organisering av den barnehage- og skolebaserte kompetanseutviklingen og at det er høy grad av brukervennlighet. Videre ser det ut til å være viktig at kunnskapsressurser skaper arenaer for

refleksjon og læring, dialog og kunnskapsdeling for kunnskapsarbeidet. På den måten kan de bidra både til innlæring, kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse, slik at læringen ikke bare blir individuell, men også organisatorisk jf. Irgens (2021). Til slutt ser det ut til de nettbaserte kunnskapsressursene ikke er nok i seg selv. På den ene siden ser det ut til at de bør følges opp av personer fra de eksterne kompetansemiljøene gjennom fagdager, nettverkssamlinger osv. Det handler om å ramme inn og følge opp den barnehage- og skolebaserte kompetanseutviklingen gjennom å støtte de ulike nivåene av ansatte, gruppeledere, styrere og rektorer, samt eiernivået. På den andre siden er det vesentlig at styrere og rektorer tar eierskap og bruker det lokale handlingsrommet og aktivt velger, tilpasser og «oversetter» de eksterne kunnskapsressursene sammen med de ansatte (Kirkerud, 2021).

Referanser

- Billett, S. (2010). *Learning Through Practice*. Dordrecht, Nederland: Springer.
- Bjørnset, M., Bråten, B., Gjefsen, H., Kindt, M. T. & Rogstad, R. (2020). Kompetanse for inkluderende barnehage- og skolemiljø. Evaluering av tre tiltak. Sluttrapport (Vol. 25). Oslo: Fafo-raport.
- Bjørnsrud, H. (2015). Skolebasert kompetanseutvikling for læring og utvikling. I H. Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling – organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Buland, T. H., Dahl, T. & Holter, T. (2014). Å løfte skolens digitale kompetanse-Om skolers bruk av Skolementor.
- Dehlin, E. & Irgens, E. J. (2017). Kunnskap som struktur i møte med kunnskap som praksis. Dilemma og spenninger i norsk skoleutvikling. I M. B. Postholm (Red.), *Kunnskap for en bedre skole. Etter- og videreutdanning som strategi* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Donaldson, G. (2011). Teaching Scotland's Future: Report of a review of teacher education in Scotland. Scotland: Scottish Government.
- Dufour, R. & Marzano, R. J. (2011). *Learning of Leaders*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Dyssegaard, C. B., Egelund, N. & Sommersel, H. B. (2017). What enables or hinders the use of research-based knowledge in primary and lower secondary school – a systematic review and state of the field analysis.
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. Å. (2006). *Barnehager - organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. Å. (2017). *Ledelse av en lærende barnehage*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/ledelse-av-en-larende-barnehage/>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hermansen, H. (2016). Teachers' knowledge work in collective practice development: Approaches to introducing assessment for learning at the school level. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 679-693.
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2014). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, K., Lahn, L. C. & Nerland, M. (2012). *Professional learning in the knowledge society*. Rotterdam, Nederland: Sense Publishers.
- Kirkerud, G. (2021). Kompetanseutvikling som rekontekstualisering: Skoleledelse i spennet mellom horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis: Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Louis, K. S. (2008). Creating and Sustaining Professional Communities. I R. Coles & A. Blankenstein (Red.), *Sustaining Learning Communities* (s. 41-57). CA: Sage: Thousands Oaks.
- Lund, Ø. (2020). «Oi. Her har det virkelig skjedd noe!». I S. Reports (Red.).
- Lundestad, M. (2019). Förskolan som lärande organisation - möjligheter och utmaningar som förskolechef. I K. Malmberg & A. Arnqvist (Red.), *Ledning i förskola: Villkor och uttryck* (s. 127-150): Gleerups Utbildning AB.
- Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V. & Røsdal, T. (2018). Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling.
- Meland, V. V. (2021). *Læreres og skolelederes læring støttet av skolebaserte nettressurser : En kvalitativ studie av læringsprosesser ved to skoler som arbeider med skolebaserte nettressurser*. Høgskolen i Innlandet, Lillehammer.
- Meld. St. 21 (2016–2017). (2017). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21, 2016-17). Oslo: Departementenes servicesenter.
- Myhr, L. A. (2021). Utvikling av lederkapasitet gjennom kompetansepakker. I M. Aas & F. K. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nerland, M. & Hermansen, H. (2017). Sosiomaterielle perspektiver på profesjonskvalifisering: Kunnskapsressursenes betydning. I S. Mausehagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Pedagogisk analyse: beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., Egelund, N., Nordahl, S. & Sunnevåg, A.-K. (2017). Kultur for læring T1.
- Parsons, S. A., Hutchison, A. C., Hall, L. A., Parsons, A. W., Ives, S. T. & Leggett, A. B. (2019). U.S. teachers' perceptions of online professional developmen. *Teaching and teacher education & Treatment of Children*, 82, 33-42.

- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Wæge, K. (2015). Teachers' learning in school-based development. *Educational Research*, 59(1), 24-38.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- St.Meld.6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dadcd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>.
- Sunnevåg, A.-K., Nordahl, T. & Nordahl, S. (2018). Kultur for læring i barnehagen (Vol. 2): Høgskolen i Innlandet.
- Talbert, J. E. (2010). Professional learning communities at the crossroads: How systems hinder or engender change. I A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Red.), *Second international handbook of educational change* (s. 555-571): Springer.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration [BES]*. Wellington: Ministry of Education.
- Tobiassen, R. (2006). Å lære lærere å lære - kompetanseutvikling gjennom en narrativ orientert aksjonslæring *Utdanning for utvikling av skolen* (s. s. 63-93). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Barnehage- og skolemiljø. Vurdering av kompetansetiltak.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Aas, M. & Brandmo, C. (2018). Assessment tools for transforming practice: school leaders' contribution. *Nordic Studies in Education*, 38, 174-193.

Regional skoleutvikling i videregående opplæring – bedre gjennomføringsprosent

Ann Margareth Gustavsen, Thomas Nordahl og Anne Kostøl

Hensikten med denne artikkelen er å få kunnskap om utviklingen av andelen elever som fullfører og består videregående opplæring i Hedmark fylkeskommune på normert tid i perioden 2006 til 2018 og hva som kjennetegner skoleutviklingen i samme tidsperiode. Resultatene viser at tidligere Hedmark fylkeskommune har økt andelen elever og lærlinger som har gjennomført og bestått videregående opplæring i løpet av fem år i perioden 2006 til 2018 med over 11 %. Både studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger har hatt økning, men økningen har vært størst for de yrkesfaglige retningene. Videre er økningen større for gutter enn for jenter, selv om det fortsatt er slik at jenter har en høyere prosentandel i fullført og bestått. Forbedringen kan ikke forklares med økning i grunnskolepoeng, da disse har vært stabile i perioden. Det er mer naturlig å kunne peke på mulige forklaringer som er relatert til de tiltakene som har vært gjennomført både på eier-, leder- og lærernivå i perioden.

Innledning

Temaet «fracfall i videregående opplæring» har fått stor plass både i mediebildet og blant forskere på 2000-tallet. Bakgrunnen for det har vært at en stor del av norske elever ikke har gjennomført videregående skole. Gjennomføring av videregående opplæring vil si at eleven eller lærlingen ender opp med vitnemål, fagbrev eller svennebrev. Elevenes gjennomføring måles i løpet av et visst tidsspenn. Det vanligste er å måle gjennomføring fem og ti år etter påbegynt Vg1, eller etter normert tid pluss to år. Normert tid pluss to år vil i statistikken si fem år for studieforberedende utdanningsprogrammer og seks år for yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Dette er fordi de fleste løpene i yrkesfag er fireårige. I Norge har alle elever hatt rett til videregående opplæring etter fullført grunnskole siden Reform 94, en rett de fleste ungdommer benytter seg av (Lillejord et al., 2015).

En sentral oppgave for alle videregående skoler er, ifølge opplæringsloven å klargjøre elevene for videre yrkes- eller studieliv. Derfor er det avgjørende at skolen bidrar til at elevene fullfører og består (Markussen, Flatø & Reiling, 2017). For elevkullene som begynte i videregående

skole i tidsperioden mellom 1994 til 2003 varierte andelen som fullfører med bestått i løpet av fem år mellom 68 og 72 % (Markussen, 2010). Det vil si at gjennomsnittlig var det 30 % av elevene som ikke fullførte på normert tid. Studier viser at det har vært og fortsatt er store forskjeller mellom de videregående skolene, og mellom landsdelene (Falch, Bensnes & Strøm, 2016). For elevkullet som startet i videregående opplæring høsten 2001 viste statistikken i 2006 at Hedmark og Finnmark fylke lå nederst på skalaen i Norge, noe som ledet til at en rekke unge mennesker gikk glipp av videre utdannings- og arbeidsmuligheter. Frafall i videregående opplæring er en stor utfordring både for samfunnet og det enkelte individ. Studier viser til at elever som ikke fullfører, har høyere risiko for arbeidsledighet, uførepensjonering og lavere inntekt (Lillejord et al., 2015).

Det er gjennomført en metaanalyse for å finne frem til typer av intervensjoner og tiltak som gir størst effekt for å redusere frafall eller øke gjennomføringen i videregående opplæring. Forskerne gikk gjennom 2 794 studier, der 548 av dem oppfylte kriteriene for å bli tatt med videre (Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry & Morrison, 2011). De kom frem til to hovedkonklusjoner:

- Ingen tiltakskategorier fremsto som klart bedre enn noen av de andre.
- Implementeringskvalitet påvirket i stor grad de målte effektene av tiltakene.

Konklusjonene innebærer at implementeringskvalitet på intervensjoner betyr mer for resultatet enn tiltakskategorien. Det ser ut til at det viktigste er at det velges riktig tiltak som lar seg tilpasse lokale rammebetingelser og kan følges godt nok opp av alle involverte aktører (Lillejord et al., 2015).

For å bedre kvaliteten på grunnopplæringen er det på nasjonalt plan satt inn en rekke tiltak som nye lovendringer, læreplaner, reformer, og utviklingsprosjekter. Som en konsekvens av dette har skoleeierne i tidligere Hedmark fylkeskommune fulgt opp de nasjonale føringene gjennom at de i 2008 iverksatte et regionalt skoleutviklingsarbeid. Denne skoleutviklingen har omfattet alle de videregående skolene i fylket. Skoleutviklingsarbeidet har hverken vært planlagt eller gjennomført som et avgrenset prosjekt med et parallelt forskningsdesign. Det har vært integrert i den ordinære driften av de videregående skolene i fylket, og således også i utviklingen av den videregående opplæringen. På bakgrunn av den lave gjennomføringsprosenten ble det formulert et overordnet mål i Opplæringspolitisk plattform i 2008 at flere elever skal gjennomføre videregående opplæring med bedre resultat innenfor planlagt opplæringsløp. Dette målet har vært rådende frem til Hedmark fylke slo seg sammen med Oppland og ble til Innlandet

fylkeskommune i 2020. Tallene fra 2018 viste at resultatene hadde forbedret seg med 11 % fra 2006, da lå gjennomføringsprosenten 0,8 over det nasjonale snittet.

Denne artikkelen har til hensikt å undersøke elevenes gjennomføring i årene mellom skoleåret 2005/2006 og skoleåret 2018/2019, før fylkessammenslåingen, og se disse i sammenheng med skoleutviklingen. Problemstillingene i artikkelen er:

Hvordan har utviklingen av andelen elever som fullfører og består videregående opplæring på normert tid i Hedmark fylke vært i perioden fra 2006 til 2018?

Hvilke elevgrupper er det som har hatt størst fremgang i fullført og bestått i perioden mellom 2009 og 2018, relatert til kjønn, utdanningsretning, og grunnskolepoeng?

Hva kjennetegner skoleutviklingen som har blitt gjennomført i Hedmark fylkeskommune i perioden fra 2006 til 2018?

For å kunne besvare disse problemstillingene vil vi i resultatkapitlet først presentere resultater for elevenes læring og gjennomføring generelt sett i perioden fra 2006 til 2018, før vi ser nærmere på resultatene relatert til kjønn, utdanningsretning og grunnskolepoeng. Videre vil vi beskrive hvilke tiltak som har vært gjennomført i Hedmark fylkeskommune i lys av forskningsbasert kunnskap om hva som kjennetegner sentrale prinsipper i et skoleutviklingsarbeid. I dette ligger det også en drøfting av forholdet mellom sterk styring fra eiernivå opp mot medbestemmelse og lokal skoleutvikling. Til slutt vil vi prøve å drøfte hvilke sammenhenger det kan være mellom elevenes økte gjennomføringsprosent og skoleutviklingen.

Metodedel

Den overordnede målsettingen for skoleutviklingen i Hedmark fylke har i flere år vært at flere elever skal fullføre og bestå videregående opplæring. For å kunne besvare de to første problemstillingene om hvordan utviklingen har vært i andelen elever som har fullført og bestått på normert tid i perioden 2006–2018 og hvilke elevgrupper som har hatt størst fremgang i perioden 2009–2018, relatert til kjønn, utdanningsretning, og grunnskolepoeng, har vi valgt å presentere ulike resultatene vi har innhentet fra Utdanningsspeilet og fylkeskommunens egne tilstandsrapporter.

Utvalget er det totale antallet elever i Hedmark fylkeskommune de utvalgte årene. I skoleåret 2018/19, som var det siste skoleåret før fylkessammenslåingen, var elevtallet 6 621 ved de 14

videregående skolene i fylket (Hedmark, 2019). Skoleåret 2010/11 var elevtallet 7 062 og hadde vært stabilt de siste årene. Det betyr at elevtallet fra 2010 til 2018 har vært noe nedadgående. De dataene som presenteres er kvalitetssikret av både Statistisk sentralbyrå, Utdanningsdirektoratet og Hedmark fylkeskommune, noe som innebærer en god statistisk validitet på dataene. Forskningsdesignet tilfredsstillende imidlertid ikke kriteriene for å kunne argumentere for kausalitet, og således vil den indre validiteten i designet kunne beskrives som noe svakere. Etersom alle skolene i Hedmark er med i skoleutviklingen og utviklingsarbeidet har vært en del av den ordinære driften, det vil si at de ikke har fått tilført ekstra ressurser i perioden, kan funnene fra Hedmark generaliseres til de andre fylkene i Norge. Den ytre validiteten vil derfor være relativt tilfredsstillende. De presenterte resultatene har relativt god reliabilitet hvis man legger til grunn at skolene og fylkeskommunen har rapportert inn tallene korrekt. Dette kan vi anta at har skjedd, ettersom innrapporteringen har foregått over tid og det dermed er usannsynlig med feilrapporteringer. Resultatene presenteres her på fylkesnivå slik at det ikke skal være mulig å identifisere enkeltelever, lærere eller skoler. I samråd med fylkesskolesjefen er det tatt en avgjørelse på at Hedmark fylkeskommune skal presenteres ved navn og derav være identifisert.

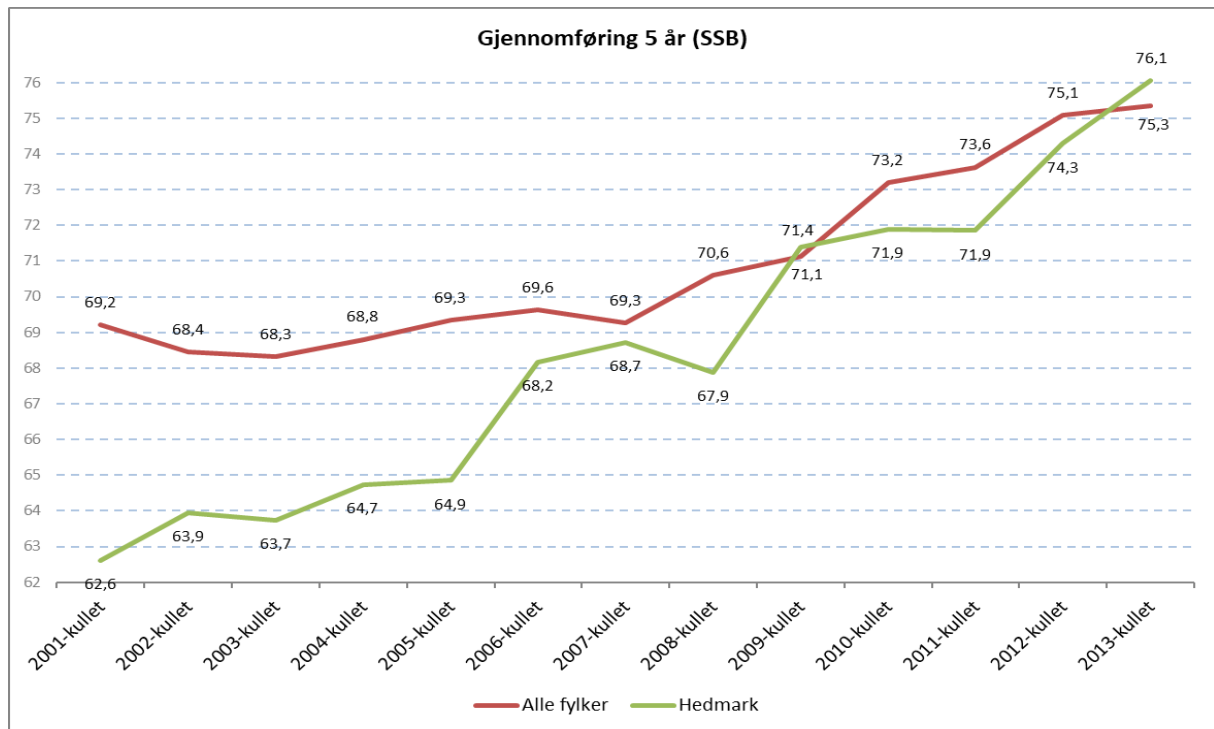
For å kunne besvare den tredje problemstillingen, å beskrive hva som kjennetegner skoleutviklingen i Hedmark fylkeskommune, har vi tatt utgangspunkt i ulike dokumenter. I hovedsak har vi gått gjennom ulike tilstandsrapporter fra Hedmark fylkeskommune. En problemstilling som hadde vært av interesse hadde vært å undersøke hvilke sammenhenger det kan være mellom den kollektive og målrettede innsatsen innen skoleutviklingen og elevenes gjennomføring. For å undersøke en slik problemstilling burde man valgt et design basert på målinger både før, underveis i prosjektet, og etter at prosjektet var avsluttet, og med egne sammenligningsgrupper bestående av videregående skoler utenfor Hedmark fylke. Et slikt kvasiexperimentelt design (Cohen, Manion & Morrison, 2011) eksisterer ikke, og vi kan derfor kun løfte fram noen antakelser om mulige sammenhenger i drøftingskapitlet.

Presentasjon av resultater relatert til elevenes gjennomføring

I denne delen av artikkelen vil vi først presentere resultater for andel elever og lærlinger som har gjennomført og bestått videregående opplæring i løpet av fem år, det vil si to år etter normert tid i perioden 2006 til 2018, før vi ser de generelle tallene i lys av kjønn, utdanningsretning, og grunnskolepoeng i perioden fra 2009 til 2018. Det vil si at alle resultater som presenteres er før etableringen av Innlandet fylkeskommune i 2020. I figurene vil resultatene ta utgangspunkt i

når elevene startet på Vg1 første gang (fra 2001 til 2013), og beskrive elevenes status fem år etter for studieforbereidende og seks år etter for yrkesfaglig utdanningsprogram.

Figur 1 illustrerer gjennomføringen i videregående opplæring i Hedmark sammenlignet med de øvrige fylkene i Norge i perioden fra 2006 til 2018.



Figur 1. Andel elever og lærlinger som har bestått videregående opplæring i løpet av fem år.

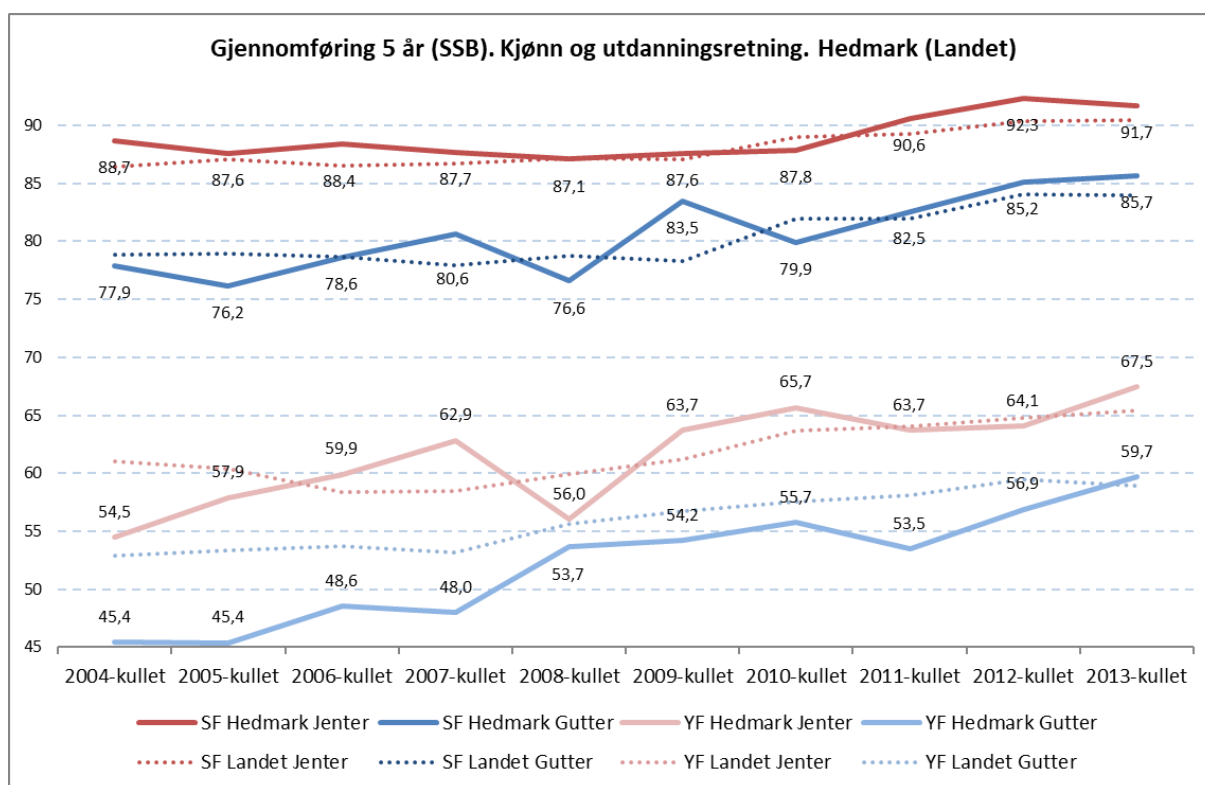
I 2006 viste statistikken at de videregående skolene i Hedmark skåret lavt når man så på elevenes skolefaglige resultater og gjennomføring, sammenlignet med resten av landet. Den gangen var det 62,6 % av elevene i Hedmark som hadde fullført og bestått videregående opplæring i løpet av fem år (2001-kullet), mens landsgjennomsnittet lå på 69,2 % (SSB). Ved måling av resultater for elever som fullførte og bestod videregående opplæring i Hedmark i 2018 (2013-kullet) er resultatet imidlertid meget godt. 76,1 % av elevene fullførte og bestod videregående opplæring i løpet av fem år, mens landsgjennomsnitt lå på 75,3 %. Dette viser at de videregående skolene i Hedmark har hatt en økning på gjennomført og bestått tilsvarende 11,6 %, sammenlignet med landsgjennomsnittet på 6,1 %. Hvor stor økningen har vært i perioden har variert. I årene mellom 2006 og 2009 var økningen på 2,3 %. To år etter hadde gjennomføringsgraden økt med ytterligere 3,8 %, før det var en nedgang året etter og betydelig økning igjen året etter. Fra 2014 til 2019 har gjennomføringsgraden økt med 4,2 %. Det har i

hele denne perioden også vært en økning i andel fullført og bestått i hele landet, men likevel har økningen har vært større i Hedmark enn i de øvrige fylkene.

Andelen elever som fullfører og består videregående opplæring har sammenheng med både av utdanningsretning og kjønn. Elever på studieforbereidende har en høyere bestått- og gjennomføringsprosent, nærmere 90, enn elevene på yrkesfag, ca. 60 % (2013-kullet)(SSB). Tatt i betraktning at flere elever velger yrkesfaglig opplæring i Hedmark sammenlignet med for eksempel Oslo, ser det ut til at skolene i Hedmark fylke klarer å kompensere for dette. Resultatene for yrkesfag viser en stor forbedring i Hedmark. Mens 2004-kullet hadde et resultat på 45,4 %, var landsgjennomsnittet for yrkesfag på 54,5 %. For 2013-kullet er resultatet 62,7 % for Hedmark, et resultat som nå ligger litt over landsgjennomsnittet (SSB).

Det er flere jenter enn gutter som fullfører og består videregående opplæring. Landsgjennomsnittet for 2004-kullet var på 74 % for jenter og 64 % for gutter, mens det for 2013-kullet hadde økt til i overkant av 80 % for jentene og overkant av 70 % for guttene. For Hedmark har økningen vært større. Fra 70,2 % til 82,0 % for jentene og fra 59,2 % til 70,7 % for guttene. Guttene i Hedmark har tradisjonelt sett i stor grad valgt yrkesfaglig studieretning, der gjennomføringsgraden er lavere enn i studieforbereidende studieretning. Sammenligner man resultatene fra Hedmark med andre fylker der guttene i større grad velger studieforbereidende, viser resultatene for guttene i Hedmark en betydelig forbedring.

Om vi ser samlet på utdanningsretning og kjønn, viser figur 2 at både jentenes og guttenes resultater på gjennomført og bestått utdanningsløp har hatt størst forbedring på yrkesfag. Resultatene viser utviklingen til 2004-kullet og frem til 2013-kullet, altså fra årene 2009 til 2018, en periode på ni år.

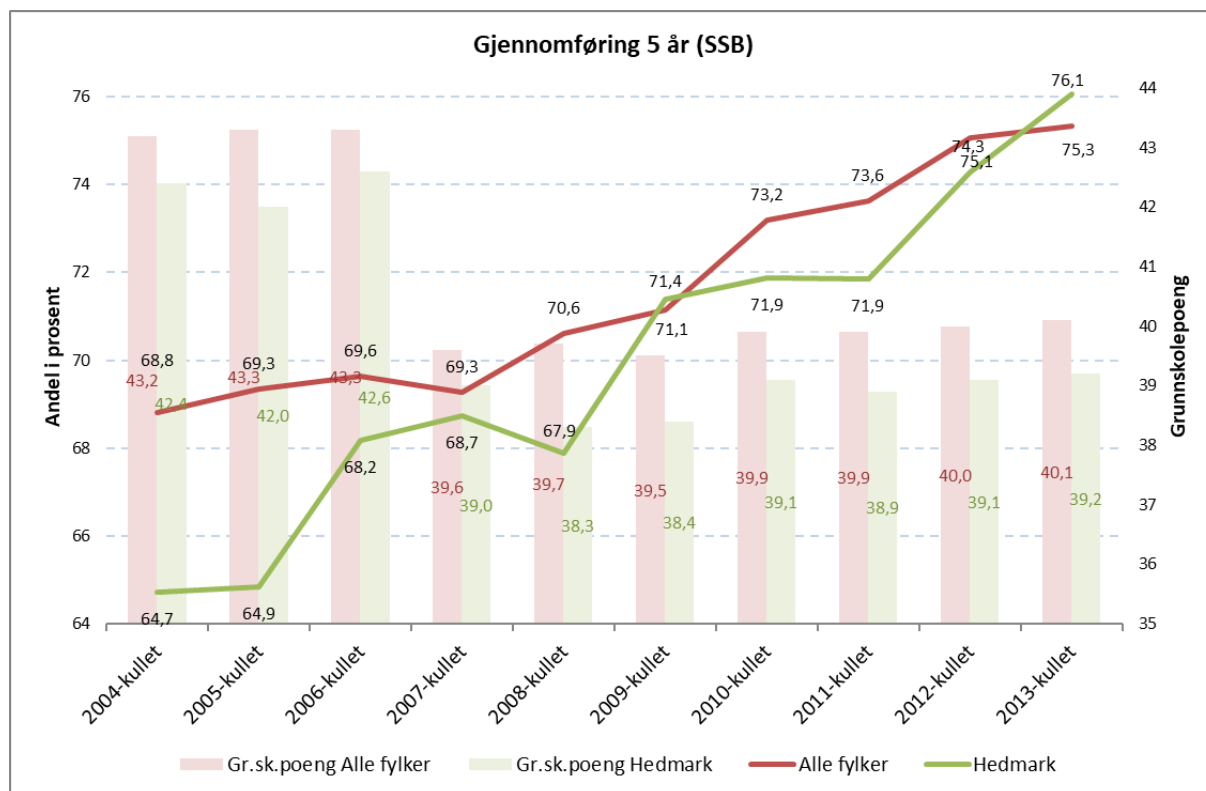


Figur 2: Gjennomføring 5 år, kjønn og utdanningsretning.

Resultatene viser at det i Hedmark fylkeskommune har vært en positiv utvikling både for jenter og gutter på begge utdanningsretninger i perioden. På studieforbereidende har jentene økt gjennomføringen av videregående opplæring fra 88,7 % på 2004-kullet til 91,7 % på 2013-kullet, mens guttene har økt fra 77,9 % til 85,7 %. Det vil si at forskjellen mellom jenter og gutter er redusert ved guttene har hatt en økning på 7,8 % mot jentenes 3,0 %. På yrkesfaglig utdanningsretning har jentene økt gjennomføringen fra 54,5 % til 67,5 %, mens guttene har økt fra 45,5 % til 59,7 %. Jentene på yrkesfaglig utdanningsretning har økt gjennomføringen med 13,0 % og guttene med 14,2 %.

Det er ikke bare kjønn og utdanningsretning som er spennende å undersøke, det samme gjelder elevenes grunnskolepoeng siden forskning viser at elevenes ferdigheter og kompetanse når de går ut av grunnskolen har betydning for det videre utdanningsløpet (Frønes & Strømme, 2010). Om de faglige forutsetningene ikke er gode nok, vil det være krevende å starte og gjennomføre videregående opplæring. Sannsynligheten for å gjennomføre videregående opplæring i Hedmark fylke øker med antall grunnskolepoeng fra ungdomsskolen. Blant de elevene som mangler grunnskolepoeng er det mellom 16,5 % og 13,3 % som består og fullfører, mens blant de elevene som har 50 poeng eller mer, er det over 98,8 % som består og fullfører (Nordahl,

2022). Det er derfor interessant å undersøke sammenhengen mellom grunnskolepoeng og gjennomføringsprosent i Hedmark fylke. Figur 3 gir denne oversikten. Fram til og med 2006 ble grunnskolepoeng beregnet som en sum av elleve karakterer. Dette ble i 2007 endret til gjennomsnittet av alle karakterer multiplisert med 10. Derfor er grunnskolepoengene høyere fram til 2007 enn de er fra og med 2007 i tabellen nedenfor.



Figur 3: Gjennomføring 5 år, med grunnskolepoeng.

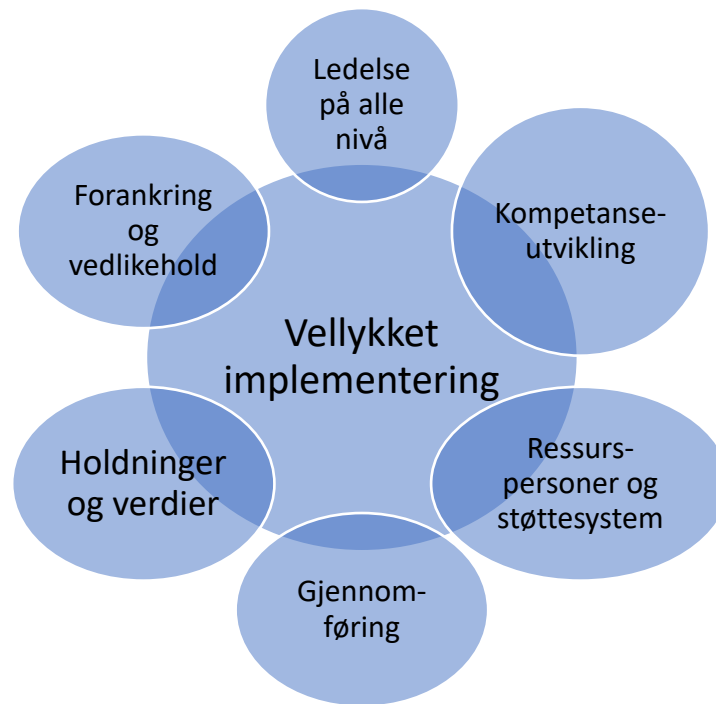
Elevenes grunnskolepoeng i Hedmark har i perioden fra 2012 til 2018 ligget lavere enn det nasjonale snittet, med en variasjon fra 0,6 til 1,5 poeng under. Selv om det er variasjoner mellom årskullene, er allikevel andelen grunnskolepoeng relativt stabilt i perioden, mens gjennomføringsgraden har økt. Andelen elever som har gjennomført og bestått videregående opplæring har økt fra 68,7 % i 2012 til 76,1 % i 2018. Resultatene i figur 3 indikerer at økningen i elevenes fullført og bestått skyldes tiltak gjennomført i videregående opplæring, og ikke i grunnskolen, siden grunnskolepoengene har vært stabile. Det er derfor interessant å undersøke hva som kjennetegner skoleutviklingen som har blitt gjennomført på de videregående skolene i samme tidsperiode.

Beskrivelse av skoleutviklingen i Hedmark fylke, perioden 2006 - 2018

Som vi skrev innledningsvis har det vært et rådene hovedmål for Hedmark fylkeskommune i hele perioden fra 2006 til 2018 om at flere elever skal gjennomføre videregående opplæring med bedre resultat innenfor planlagt opplæringsløp. I tillegg vedtok fylkestinget i desember 2011 et mer konkret mål om at 73 % av elevene skulle fullføre og bestå eksamen i videregående opplæring i 2015. For å nå disse målsetningene er det viktig at man jobber målrettet og iverksetter tiltak som kan forbedre kvaliteten.

Det eksisterer i dag mye kunnskap om hvilke forutsetninger som skal til for å forbedre kvaliteten i utdanningssystemet. På tvers av forskningsmiljøer, både nasjonalt og internasjonalt, vektlegges betydningen av å utvikle en kollektiv kapasitet i skolen som organisasjon (Dufour & Marzano, 2011; Irgens, 2021). Den samlede kapasiteten mellom ansatte, ledere, eiere til å forbedre kvalitet kan beskrives som skolens kollektive kapasitet (Fullan, 2010). I arbeidet med skoleutvikling vil det, uansett mål, prinsipper og strategier, være flere nivåer og aktører i skolen som er delaktige. Når alle aktører og alle nivåer i skolen, både lærere, skoleledere og skoleeiere, er en aktiv del av skoleutviklingen, kan skoleutviklingen ses som systemomfattende (Fullan, 2010). Dette innebærer at alle både har en delt forståelse og felles retning i utviklingsarbeidet.

På oppdrag av det danske undervisningsministeriet har Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning tatt utgangspunkt i 34 studier og kommet frem til seks prinsipper for kompetanseutvikling som er av betydning for en vellykket implementering i skoleutvikling (Dyssegaard, Egelund, & Sommersel, 2017). I dette kapitlet tar vi utgangspunkt i disse prinsippene eller områdene for å beskrive skoleutviklingsarbeidet i tidligere Hedmark fylkeskommune med fokus på konkrete intervensjoner.



Figur 4. Sentrale områder i en vellykket implementering

Alle seks områdene er gjensidig forbundet med hverandre og har alle betydning for at det realiseres en forskningsinformert undervisningspraksis. Vi skal nå gå gjennom hver av disse seks områdene med eksempler fra skoleutviklingen i Hedmark fylkeskommune.

Ledelse på alle nivåer

I følge Dyssegaard-rapporten (2017) er ledelse det aller viktigste området. Fullan og Quinn (2017) hevder at for å oppnå større sammenheng i skoleutviklingen, forutsetter det at det er skoleledelsen som driver arbeidet på den enkelte enhet. Fylkeskommunen som skoleeier vil ha betydning for om og hvordan skoleutviklingsarbeidet kan realiseres og det er skoleledelsen som prioriterer, beslutter, planlegger og leder implementeringen (Dyssegaard et al., 2017). Studier viser at kvaliteten på skoleledelsen har en indirekte sammenheng på elevenes læring, gjennom lærernes praksis (Robinson, 2014).

Ekspertgruppen for skolebidrag (2020) har laget en kunnskapsoversikt over hva som kjennetegner skoleledelse som har effekt på elevprestasjoner. Skoleledere som lykkes kjennetegnes blant annet av at de tenker fleksibelt og bruker varierte lederstrategier, og de har hele tiden fokus på skolens resultater, arbeidsmåter og læringsmiljø. Det innebærer at de drøfter opplæringens kvalitet med lærerne, etablerer felles forståelse og retning for arbeidet ved å koble bruk av resultater til tiltak for å forbedre undervisningen. Disse skolelederne har også kunnskap

om lærernes profesjonelle læringsfellesskap og tar ansvaret for å lede disse (Ekspertgruppen for skolebidrag, 2020 s. 59).

Skolene i Hedmark har vektlagt utvikling av en pedagogisk ledelse som er resultatorientert. Det er iverksatt systematisk kvalitetsarbeid både i og mellom de videregående skolene. Blant annet brukes analyseverktøyet «Hjernen & Hjertet» for å få informasjon om sentrale områder som er aktuelle i skoleutviklingen. Resultatindikatorne kan filtreres helt ned på klassenivå ved den enkelte skole, noe som gir anledning til å identifisere situasjonen i lys av iverksatte tiltak og pågående utviklingsarbeid (Hedmark, 2019). I tillegg til analyseverktøyet har skoleeier sørget for å utvikle en forventningsindikator for å heve kvaliteten i styrings- og utviklingsdialogen med mål om å øke læringsutbyttet for alle elever. Forventningsindikatoren beregner forventet andel fullført og bestått ned på utdanningsprogram og nivå ved skolene. Dette gjøres med basis i historikk fra nasjonale resultater og Hedmark fylkeskommunes mål til fullført og bestått-indikatoren. Videre utarbeider alle skolene utviklingsplaner og årsmeldinger etter en felles mal. Utviklingsplanene er skolens styringsdokument som består av tiltak og måltall for den enkelte skoles ambisjonsnivå for de ulike resultatindikatorne. Årsmeldingene utarbeides mot slutten av skoleåret der skolen analyserer resultatene for de ulike indikatorene (Hedmark, 2019).

For å forbedre lærernes praksis, kreves det fokus og innsats over tid fra alle aktører på ulike nivåer i utdanningssystemet (Fullan, 2010). Siden skoleeier har mandat til å følge opp den enkelte skoleleder i sin utøvelse av skolelederrollen, spiller skoleeieren en avgjørende rolle for skolens utvikling (Aas & Paulsen, 2017). Det innebærer at det ikke bare er skoleledelsen som er viktig, men også skoleeiers ledelse. Studier viser at det er sammenheng mellom hvordan skoleeier gjennomfører kvalitetsutviklingen og i hvilken grad det skjer endring i skolens og lærernes praksis (Roald, Lillejord & Arntsen, 2017). Utvikling av kollektiv kapasitet skjer over tid og det er avgjørende at deltakerne har en opplevelse av sammenheng (koherens) mellom ulike tiltak som iverksettes og at aktørene har en felles retning og en klar forståelse av hva arbeidet skal bidra til (Fullan & Quinn, 2017). For skoleeier innebærer ledelse blant annet at de har tett og god kobling til skolene, at de utarbeider tydelige overordnede målsettinger, leder det pedagogiske arbeidet, analyserer og vurderer praksis og resultater, sørger for systematisk gjennomføring av tiltak, samt utvikler og bruker lærernes kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2008; Leithwood, 2016).

I Hedmark fylkeskommune har den felles retningen fra 2008 og fram til etableringen av Innlandet fylkeskommune vært å øke andelen elever som fullfører og består videregående

opplæring i fylket. Dette er et enkelt mål som det er mulig å huske for alle ansatte og som gir en tydelig retning. Målet har hele tiden vært forankret i forpliktende fylkespolitiske vedtak som har gitt klare føringer for det administrative eiernivå og for hver skole. Skoleeier har også som en del av kvalitetsarbeidet utformet et systematisk opplegg for hvordan hver enkelt skole skal anvende sine data og annen informasjon. Alle de videregående skolene har to besøk av skoleeier hvert år med en systematisk gjennomgang av læringsresultater og pedagogiske tiltak. Dette har vært knyttet til progresjon og utvikling på den enkelte skole, avdelingene på skolene og trinn, og en samtidig diskusjon om sammenhengen med de pedagogiske tiltakene som har vært iverksatt og utvikling opp mot forventningsindikatorer. Denne gjennomgangen er bygd på en kvalitetssikring av data fra fylkeskommunen sin side og en enighet med skolene om hva som skal måles.

I utgangspunktet kan disse tydelige strategiene fra eiernivå innebære at det har vært en sterk syring i denne skoleutvikling med lite lokal involvering. På noen områder er det også riktig, men samtidig har det vært beslutninger som er tatt i den enkelte skole. Tema for kompetanseutvikling og organisering av den er blitt bestemt i skolene ut fra de behov som har eksistert der. Videre har det i hele denne perioden vært et nært samarbeid med arbeidstakerorganisasjonene, og hovedavtalen er brukt aktivt for å sikre involvering. Denne dialogen med særlig lærerorganisasjonene har vært helt avgjørende for gjennomføringen.

Kompetanseutvikling

I en implementeringsprosess er det avgjørende med en målrettet og intensiv kompetanseutvikling som bygger på forskningsinformert kunnskap. At kompetanseutviklingen er målrettet handler om at det må være tydelig hva som skal utvikles og hvordan, mens at den er intensiv innebærer at det må settes av tid (Dyssegaard et al., 2017). Kompetanseutvikling dreier seg om hvordan lærere og ledere lærer, og hvordan de utvikler praksis både individuelt og kollektivt (Bjørnsrud, 2015; Postholm & Rokkones, 2014). I nasjonale styringsdokumenter om læreres og skolelederes læring omtales ofte kompetanse – eller profesjonsutvikling som *profesjonsfellesskap*, mens i forskningslitteraturen anvendes begrepet *profesjonelle læringsfellesskap*. Selv om begrepene defineres på litt ulike måter, så handler de begge allikevel om at det skal utvikles en samarbeidskultur med vekt på elevers læring og en felles undersøkelse av «best practice», handlingsorientering, forpliktelse til kontinuerlig forbedring og resultatorientering (Nilsen, 2020).

Flere studier viser at kvaliteten på læreres arbeid ikke bare utvikles individuelt i læreres direkte møter med elevene, men at kvaliteten i betydelig grad formes gjennom de kollektive skolebaserte praksisene som skjer mellom profesjonsutøverne (Avalos, 2011; Stoll & Louis, 2007; Vescio, Adams & Ross, 2008). Gjennom at lærere jobber i profesjonelle læringsfelleskap kan det styrke den enkeltes læring. Det handler om å få kunnskap om og innsikt i egen undervisningspraksis, og å skape enda bedre muligheter for elevenes læring gjennom å forbedre egen praksis (Albrechtsen, 2013). Kompetanseutvikling bør gis på mange ulike måter, både teoretiske og praktiske introduksjoner (foredrag, lesing av litteratur osv.), veiledning, observasjon, analyse og tolkning av elevresultater osv. (Dyssegaard et al., 2017).

For å nå det overordnede målet om at flere elever skal gjennomføre videregående opplæring med bedre resultater innenfor planlagt opplæringsløp har det vært gjennomført ulike kompetanseutviklingstiltak. I perioden 2009 til 2013 ble forsknings- og utviklingsprosjektet Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte (KLL) gjennomført i Hedmark, i samarbeid med Senter for praksisrettet utdanningsforskning. Det startet med sju videregående skoler. Senere ble alle skolene med å gjennomføre kompetanseforløp i samarbeid med SePU. I skoleutviklingen arbeidet lærerne med kompetanseutvikling i å lede klasser og undervisningsforløp, samt å inngå i sosiale relasjoner til elevene. I perioden som KLL ble gjennomført viser resultatene en positiv utvikling for lærerne på samtlige fokusområder og at elevene har hatt en positiv fremgang med nedgang på antall fraværsdager og økning i andel elever som har fullført- og bestått videregående opplæring. Videre ser det ut som om det er store variasjoner i hvilke erfaringer de ansatte på skolene har gjort seg gjennom prosjektet, både når det gjelder positive og negative erfaringer (Lekhal et al., 2014).

Som en videreutvikling av dette ble det våren 2016 igangsatt et skolebasert kompetanseutviklingsprogram SKUP med mål om å forbedre gjennomføringen og læringsutbytte for elevene, samt å sette skolene i stand til å implementere, drifte og videreutvikle skolebasert kompetanseutvikling i egen organisasjon. Dette har alle skolene i fylket deltatt på. Det er gjennomført et eget lederutviklingsprogram over 3 år for alle rektorer og avdelingsledere gjennom samlinger med både presentasjon av kunnskap og deling av erfaringer mellom skolene. I samlingene er det arbeidet mye med hvordan avdelingsledere skal observere og veilede lærere. Den enkelte skole har jobbet med kompetanseutvikling gjennom valg av ulike moduler for lærerne som Læringsledelse, Pedagogisk bruk av IKT, Motivasjon, mestring og relevans, Tilpasset opplæring, Vurdering, Lesing i alle fag og IKO (Identifisering,

Kartlegging og Oppfølging). Skoleledergruppa på alle videregående skoler har fra 2016 hatt en egen ekstern veileder som har møtte skolene fire ganger per år.

Ressurspersoner og støttesystemer

Implementeringsprosessen handler om å anvende forskningsbasert kunnskap for å forbedre praksis gjennom en planlagt og målrettet systemisk prosess (Sørli, Ogden, Solholm & Røyhus Olseth, 2010). I forbindelse med skolelederes og læreres kompetanseutvikling er det nødvendig å etablere tilgang til ulike ressurspersoner og støttesystemer som kan bidra med kunnskap og veiledningen i implementeringsprosessen. Ressurspersonene eller støttesystemene kan være forankret i den enkelte skole (eksempelvis ressurslærere), på kommune- eller fylkesnivå (eksempelvis PPT) eller statlig nivå (Høgskole og Universitet)(Dyssegaard et al., 2017). I desentralisert ordning ligger det føringer om et samarbeid mellom skoler og Høgskoler/Universitet, der hensikten er å utvikle skolenes samlede kunnskap når det gjelder læring, undervisning og samarbeid (Meld.St.21, 2016-2017).

Skoleutviklingen i Hedmark har i hele perioden foregått med anvendelse av ekstern støtte. SePU har støttet skoleutviklingen gjennom forsknings- og utviklingsprosjektet KLL i perioden 2009 til 2013 gjennom ledelse av fagdager, tett samarbeid med eiernivået, utvikling av kompetansepakker og veiledning av lærere. Videre har SePU i etterkant av KLL også bidratt med faglig støtte og veiledning til skoleledelsene. Innenfor det politiske nivået har SePU vært en dialogpartner og deltatt aktivt i styringsgrupper der bl.a. strategiske innsatser, justeringer og videre framdrift i utviklingsarbeidet har vært drøftet.

Skoleeier kan også sies å være en del av skolenes støttesystem gjennom de tidligere omtalte skolebesøkene som gjennomføres to ganger i året med en systematisk gjennomgang av læringsresultater og pedagogiske tiltak. Videre har det eksistert et eget eksternt veilederteam bestående av fire fagpersoner som har veiledet ledergruppene på hver skole. Dette veilederteamet har hatt regelmessige møter med skoleeier og SePU.

Gjennomføring

I implementeringsprosessen er det viktig at skoleledelsen tilpasser de valgte tiltakene til den lokale skolekonteksten. Forskning viser at betingelser for en suksessfull gjennomføring er relatert til at lærerkollegiet har en klar forståelse for hva som er målet med og relevansen av å forbedre undervisningspraksisen. Videre tyder det på at gjennomføringen må følges systematisk

og at deltakerne må være tro mot de ideene og prinsippene som ligger bak tiltakene. Det innebærer blant annet at den enkelte lærer forplikter seg til å planlegge, gjennomføre og evaluere tiltakene i egen undervisningspraksis (Dyssegaard et al., 2017). Hattie (2013) dokumenterer at man tidligere har lagt for stor vekt på implementeringsarbeid tilknyttet skolenivå og organisering i skolen og for lite vekt på det som faktisk betyr noe, nemlig læreren. Læreren er den faktoren som har størst innflytelse på elevenes læring (Hattie, 2009). Forskning viser at kvaliteten på gjennomføringen har avgjørende betydning for implementeringens suksess (Dyssegaard et al., 2017). I følge Fullan (2001) skyldes 25 % av resultatet av et forbedringsarbeid den pedagogiske ideen eller tiltaket, mens 75 % av resultatet kan knyttes til selve gjennomføringen.

Tilstandsrapporten for Hedmark fylkeskommune (2019) viser til noen spesifikke tiltak som har vært iverksatt i perioden:

- Standard for god undervisningspraksis: Etter vedtak i fylkesrådet den 13.10.14 ble det i skoleåret 2015/2016 utarbeidet en «Standard for god undervisningspraksis» for de videregående skolene i Hedmark fylkeskommune.
- FYR (fellesfag-yrkesretting-relevans): Hedmark fylkeskommune har videreført satsingen på FYR ved å gjennomføre to årlige fagdager med mellomarbeid i de fire fagene norsk, engelsk matematikk og naturfag. Både avdelingsledere og lærere er deltakere på fagdagene.
- Studieverksted og skoletrøkk: er to eksempler på tiltak som skolene kan gjennomføre om de ser behov for tett oppfølging av faglig svake elever som står i fare for ikke å gjennomføre videregående. Tiltakene kan også være rettet mot elever som er faglig sterke og har behov større faglig utfordringer. Dette gjennomføres både i tillegg til ordinær undervisning, men også i stedet for ordinær undervisning der elever har behov for det.
- Formidlingsprosjektet (fra elev til lærling): har vært i drift over flere år i Hedmark fylkeskommune og innebærer at skolene tar et større ansvar i oppfølgingen av elever i overgangen mellom skole og opplæringsbedrift. Dette innebærer at skolen får ressurser spesifikt for å arbeide med formidling av søkere til lærekontrakter. Effekten av dette er at flere elever kommer raskere ut i lære og skolene opplever et større ansvar for økt gjennomføring når det gjelder elever som går på yrkesfaglige utdanningsprogram.

Holdninger og verdier

En vellykket implementeringsprosess vil ha sammenheng med læreres og skolelederes holdninger til og troen på det som skal implementeres. Holdningene kan være støttende og positive eller innebære motstand og negativitet (Dyssegaard et al., 2017). Når det gjelder motstand hevder Robinson (2011) at det er et lite hensiktsmessig begrep å anvende, i og med at

det lett kan signalisere at ledelsen har rett og de som taler imot, tar feil. Hun mener at handlingsteori er et bedre begrep å anvende i og med at det rommer «de verdiene og synspunktene som forklarer menneskers handlinger, sammen med hensikten med disse handlingene» (Robinson, 2014, s. 111). Det handler om at vi i stedet for å relatere uenighet til motstand heller prøver å undersøke den enkeltes handlingsteori for å forstå teorien i handlingen (Robinson, 2014).

Det å evaluere tiltakene underveis i implementeringsprosessen ser ut til å ha avgjørende betydning for gjennomføringen, fordi synliggjøring av positive resultater ser ut til å bidra til positive holdninger (Dyssegaard et al., 2017).

I Hedmark fylkeskommune har man arbeidet aktivt med holdninger i profesjonelle læringsfellesskap i forbindelse med gjennomføring av kompetansepakker. Det har vært fokus på å løse konflikter tilknyttet skoleutviklingsprosjektet både på lærer- og ledernivå. Som tidligere nevnt har både skoleeier og skoleledelsen vært opptatt av å bruke resultatene underveis for å evaluere både målsettinger og tiltak som har blitt iverksatt underveis, samt hvilke tiltak man må iverksette for ytterligere forbedring.

Forankring og vedlikehold

Studiene i Dyssegaard-rapporten (2017) viser at forankring og vedlikehold har sammenheng med hvordan skolens samlede arbeid er i de øvrige fem prinsippene i figur 4. Man kan skille mellom tre ulike resultater av et forbedringsarbeid (Ertesvåg, Roland, Vaaland, Størksen & Veland, 2010):

- Skoler som ikke kommer i gang med endringsprosessen
- Skoler som starter godt, men der arbeidet dør ut etter intervensjonsperioden.
- Skoler som i løpet av implementeringsperioden er på god vei til å innarbeide nye rutiner og arbeidsmåter, slik at de blir en del av den daglige aktiviteten, og som etter perioden fortsatt har positiv utvikling.

Forankring kan relateres til begrepet videreføring. Det handler om at forbedringsarbeidet blir integrert som en del av skolens daglige liv (Dyssegaard et al., 2017). Et eksempel på dette fra Hedmark fylkeskommune er IKO-modellen (Identifisering, kartlegging og oppfølging) som innebærer systematisk identifisering og kartlegging av faglige og sosiale utfordringer. Dette er et systematisk arbeid over en tiårsperiode og har blitt en del av skolens etablerte praksis. Kartleggingen omfatter blant annet samtaler med hver enkelt elev ved skolestart for å avdekke eventuelle områder eleven trenger tettere oppfølging på. Dersom kartleggingen definerer behov

for oppfølging, vil det utarbeides en plan for dette. Oppfølgingstiltak skal settes inn raskt, slik at elevene kan hente ut sitt potensial i skolehverdagen. Oppfølgingen skal være intensiv og tilpasset den enkelte elev.

Drøfting av resultater

Denne artikkelen har hatt til hensikt å undersøke tre problemstillinger. Hovedfunnet på den første om hvordan utviklingen i andelen elever som fullfører og består på normert tid i Hedmark fylke har vært i perioden 2006 – 2018 har økt betraktelig. Av elevene som startet for første gang i videregående opplæring i 2001 var det kun 62,6 % av elevene som hadde fullført og bestått videregående opplæring i løpet av fem år, mens landsgjennomsnittet lå på 69,2 % (SSB). Av elevene som startet første gang i videregående opplæring i 2013 var det 76,1 % av elevene som fullførte og bestod videregående opplæring i løpet av fem år, mens landsgjennomsnitt lå på 75,3 %. Det innebærer at de videregående skolene i Hedmark samlet sett har hatt en økning i andelen elever som har fullført og bestått på 11,6 %, selv om det har vært variasjoner fra år til år hvor stor økningen har vært. Fra å ligge nederst på statistikken sammen med Finnmark i 2006, lå de godt over landsgjennomsnittet i 2018. Hedmark fylke kan vise til en svært positiv utvikling nå det gjelder fullført og bestått når man sammenligner med snittet av de øvrige fylkeskommuner i landet. Resultatene er så gode at de må kunne kalles oppsiktsvekkende. Tallene viser at ca. 290 flere elever i Hedmark fullførte og bestod videregående opplæring i 2018 enn i 2006. Dette innebærer at ungdommene har større muligheter både når det gjelder videre utdanning og i arbeidsmarkedet enn tidligere.

Forskning dokumenterer klare sammenhenger mellom psykisk helse, skolegang og arbeid (Markussen 2011, SSB), og elever som ikke gjennomfører videregående opplæring kommer statistisk dårligere ut enn de som fullfører når det gjelder faktorer tilknyttet arbeid og livskvalitet. Dette tilsier at det har vært svært viktig å bedre resultatene i videregående opplæring i Hedmark fylkeskommune. Det er ikke bare for den enkelte elev at økt gjennomføring får positive konsekvenser, det får også positive konsekvenser for samfunnet. Vista Analyse har gjort noen beregninger som viser at det samfunnsmessige tapet ved at en 19-åring står utenfor arbeidslivet frem til fylte 62 år er 15,9 millioner kroner (Sletten & Hyggen, 2013; Stortinget, 2020). Dette uttrykker at den forbedringen i andelen elever som fullfører og består videregående opplæring i regionen, også kan sees som en betydelig økonomisk investering for samfunnet i framtid.

Den andre problemstillingen var å undersøke hvilke elevgrupper det er som har hatt størst fremgang i fullført og bestått i perioden mellom 2006 og 2018 i tidligere Hedmark Fylkeskommune. Når det gjelder kjønn og utdanningsretning er hovedfunnet at selv om det er flest jenter som har fullført videregående opplæring i Hedmark siden 2009, både på yrkesfaglig og studieforbereende utdanningsretning, er det allikevel guttene som har hatt størst fremgang i gjennomføringsprosent. Størst fremgang har det vært for begge kjønn på yrkesfaglig utdanningsretning med 13,0 % for jentene og 14,2 % for guttene, men guttene har forbedret gjennomføringsprosenten 1,2 % mer enn jentene i perioden. Ettersom en større andel gutter i Hedmark enn i en del andre fylker velger yrkesfaglige studieretninger, kan man spørre seg om guttene i Hedmark i større grad enn gutter i en del andre fylker, og i større grad enn tidligere har møtt skoler og lærere som har bidratt til god faglig utvikling og læring. På de studieforbereende utdanningsretningene var gjennomføringsprosenten betraktelig høyere for begge kjønn i utgangspunktet, men også her har det skjedd en økning i den undersøkte perioden. Guttene har løftet sin gjennomføringsprosent med 7,8 % og jentene med 3 %. En artikkel skrevet av Thomas Nordahl (2022) viser at det i tillegg til økt fullført og bestått i Hedmark fylke på begge studieretninger og blant begge kjønn, har det også vært en jevn og positiv utvikling i hvor mange elever som fullfører hvert skoleår. Når andelen elever som fullfører og består første og andre år i videregående opplæring øker, så er sannsynlighet for at andelen som fullfører og består etter fem år også vil øke framover.

Elevenes karakternivå fra grunnskolen er ansett som den faktoren som i sterkeste grad påvirker hvorvidt eleven gjennomfører videregående opplæring (Sletten & Hyggen, 2013). I den perioden fra elevene startet første gang i videregående opplæring i 2004 til 2013 viser det seg at elevene i Hedmark ikke har forbedret antall grunnskolepoeng når man sammenligner med grunnskolepoengene som elever i resten av landet har oppnådd. Den forbedringen som elevene i Hedmark har oppnådd når det gjelder fullført og bestått videregående opplæring, kan derfor ikke forklares med økning i grunnskolepoeng, men at økningen må skyldes andre forklaringsvariabler. Sett i forhold til utdanningsnivået i fylket og antall grunnskolepoeng viser skolebidragsindikatoren at de videregående skolene i Hedmark løfter elevene mer enn i de øvrige fylkene i Norge (Nordahl 2022). Det er derfor sannsynlig at forbedringen i andel elever som har fullført og bestått, har funnet sted i løpet av videregående opplæring og det er derfor interessant å stille spørsmål om hva som har skjedd i de videregående skolene i Hedmark fylke denne perioden.

Når det gjelder den siste problemstillingen om hva som kjennetegner skoleutviklingen som har blitt gjennomført i Hedmark fylkeskommune i perioden fra 2006 til 2018 er det ikke ett enkelt skoleutviklingstiltak som har blitt iverksatt, men derimot et målrettet, langsiktig og systematisk arbeid som er gjennomført samtidig på alle nivåer og innenfor en rekke områder i alle de videregående skolene. Som tiltak mot frafall i videregående i Norge har det ofte vært innført flere tiltak samtidig, noe som betraktes som nødvendig fordi årsakene til frafall er så sammensatte. Utfordringen er at man da ikke får kunnskap om hvilke enkelttiltak som ser ut til å ha best effekt (Lillejord et al., 2015). Vi har dessverre ikke et forskningsdesign som er godt nok til å undersøke om det kan være noen sammenhenger mellom skoleutviklingen som er gjort på flere nivå i fylkeskommunen og økningen i andelen elever med fullført og bestått, men vi kan løfte frem mulige antakelser om sammenhenger.

I følge Dyssegaard (2017) er det aller viktigste av de seks prinsippene som trekkes frem i deres rapport, ledelse på alle nivåer. I Hedmark fylke har skoleeierskapet siden 2008 hatt en tydelig målsetting om at flere elever skal gjennomføre videregående opplæring med bedre resultat innenfor planlagt opplæringsløp. Målet har vært tydelig forankret i lærerorganisasjonene, gitt klare forventninger til skolene og lagt føringer for at de ulike tiltakene som har vært iverksatt skal ses i sammenheng og trekke i retning mot å realisere målet. En slik strategi gir god sannsynlighet for økte resultater på elevnivå (Fullan & Quinn, 2017; Robinson, 2014). Disse funnene kan også relateres til områdene gjennomføring, forankring og vedlikehold i Dyssegaard-rapporten (2017). Videre har det vært en systematikk når det gjelder bruk av data. Blant annet har det internt på skolene vært systemer for hvordan data skal brukes og data har vært i fokus på skolebesøkene mellom skoleleder og skoleeier. Det har også blitt utviklet forventningsindikatorer. Selv om det ikke eksisterer data på hvorvidt disse tiltakene har bidratt direkte eller indirekte i økningen av fullført og bestått, kan det sannsynliggjøres når man forstår det i lys av teoretiske og empiriske tilnærminger (Bernhardt, 2017; Fullan & Quinn, 2017).

Et annet viktig prinsipp som trekkes frem i den forskningsbaserte kunnskapen om man skal lykkes med skoleutviklingsarbeid er utvikling og deling av kompetanse gjennom profesjonelle læringsfellesskap. I Hedmark fylke har det eksistert profesjonelle læringsfellesskap på mange nivåer både i skolene, mellom skolene og i tilknytning til eiernivå. Dette innebærer blant annet profesjonelle læringsfellesskap mellom lærere i ulike avdelinger på skolene, mellom avdelingsledere og rektorer på den enkelte skole, mellom rektorer på de ulike skolene, og mellom et utvalg av rektorer og eiernivå.

Kollektiv kompetanseutvikling har vært et sentralt prinsipp, både gjennom forsknings- og utviklingsprosjektet KLL i perioden fra 2009 til 2013, etterfulgt av SKUP og 3-årig lederopplæring. Selv om temaene i kompetanseutviklingen har vært flere og variert mellom nivåene, har profesjonelle læringsfellesskap hele vegen blitt anvendt som virkemiddel. Tiltakene som er gjennomført gjennom IKO-prosjektet har vært veiledning og observasjon, samt strategier som yrkesretting av fellesfag. Dette har foregått ved at alle lærere som underviser i fellesfag på yrkesrettede utdanningsprogram har deltatt på samlinger med fokus på yrkesretting av fagene. Her har det vært eksplisitte krav om implementering av IKO, noe som har gitt positive endringer i lærernes tilnærming til elever med utfordringer.

I hele perioden vi har presentert resultater fra, har Hedmark fylke innhentet ekstern støtte fra kompetansemiljøer og ressurspersoner som ikke er tilknyttet videregående opplæring i Hedmark. Ett av disse kompetansemiljøene har vært SePU. SePU har vært en bidragsyter og støttespiller på flere områder og nivåer i utviklingsprosessen. SePU har bidratt i samlinger mellom rektorer og skoleeiere og i samlinger for skoleledere. Videre har SePU bidratt i ulike nettverksgrupper, ute i de enkelte skolene, i tilknytning til kompetanseforløp og ved veiledning og støtte til skoleledelsen. I følge Dyssegaard (2017) er bruk av interne og eksterne støttesystemer et prinsipp som er avgjørende for å kunne lykkes i skoleutvikling.

Den lange perioden med skoleutvikling som har pågått i Hedmark fylke vil sannsynligvis ha sammenheng med resultatene. I perioden som dette utviklingsarbeidet er gjennomført, er det verken fra politisk eller administrativt nivå foretatt endringer i målsettingene, i tillegg, og ikke minst, har arbeidet blitt gjennomført på en systematisk måte. En av suksessfaktorene for de gode resultatene tilknyttet læringsresultater og gjennomføring, ser ut til å være målrettet, systematisk arbeid over lang tid slik at skolekulturer er blitt endret. En slik systematikk kan ha bidratt til en institusjonalisering av skolenes pedagogiske innsatser (Fullan & Quinn 2016).

Avslutning

I denne artikkelen har vi presentert resultater som har vist at tidligere Hedmark fylke har hatt den beste utviklingen av andelen elever som har fullført og bestått videregående opplæring av alle fylkene i landet fra perioden fra 2006 til 2018. Videre har vi undersøkt hvilke elevgrupper som ser ut til å ha hatt best fremgang. Fra 2009 til 2018 ser det ut til at elever på både yrkesfaglig

og studieforberedende utdanningsretninger har økt andelen elever som har fullført og bestått etter fem år, men størst har økningen vært på yrkesfag. Videre ser vi at fremgangen har vært bedre for gutter enn for jenter, selv om det fortsatt er slik at jenter har en høyere prosentandel i fullført og bestått. Selv om andelen elever som har fullført og bestått i Hedmark fylke har økt med 11,6 % fra 2006 til 2018, har allikevel grunnskolepoengene elevene har med seg fra ungdomsskolen vært relativt stabile. Det indikerer at det de gode resultatene må tilskrives arbeidet som har blitt gjort i de videregående skolene. Hvilke av tiltakene som har blitt iverksatt som har hatt innvirkning på resultatene er det vanskelig å si noe om, siden vi ikke har et forskningsdesign som tilfredsstillende den typen forklaringer. Men en slik økning av bestått og fullført i videregående opplæring i løpet av de siste ti årene må sies å være oppsiktsvekkende, og kan ikke skyldes tilfeldigheter. Det har blitt gjennomført mange gode tiltak innen skoleutvikling på flere nivåer i fylket. Målsetningen har hele tiden vært den samme og gitt en felles retning for alle involverte i hele fylket. Nordahl (2022) argumenterer for at kombinasjonen av en sterk oppfølging på resultater, yrkesretting av fellesfag, kompetanseheving av lærere, IKO-modellen og et eget lederutviklingsprogram er viktig grunner for den forbedring som har vært i resultatene.

Artikkelens styrker og svakheter

Alle resultater i denne artikkelen er hentet fra sekundærdata, det vil si data som er samlet inn av andre enn forskerne selv. Fordelen med å bruke sekundærdata er at man får lett tilgang til et datamateriale. Videre er dataene som er brukt for å undersøke problemstilling 1 og 2 kvalitetssikret av både Statistisk sentralbyrå, Utdanningsdirektoratet og Hedmark fylkeskommune, noe som innebærer en god statistisk validitet på dataene. Det er en styrke. Når det gjelder innsamling av data til problemstilling 3 er de i hovedsak hentet fra fylkeskommunens tilstandsrapporter. En svakhet er at forskerne ikke har undersøkt påliteligheten i disse kildene, og at beskrivelsen av tiltakene er tatt for gitt.

Implikasjoner

Med forbehold om et noe svakt evalueringsdesign, kan noen av konklusjonene i denne artikkelen være sentrale både for grunnopplæringen og for universitets- og høyskolesektorens involvering i den desentrale kompetanseutviklingen som nå foregår. For særlig eiernivået i kommuner og fylkeskommuner kan det se ut til at det er en fordel om mange skoler deltar aktivt sammen i skoleutvikling og kompetanseheving. Dette ser imidlertid ut til å kreve klare rammer

og en tydelig styring og ledelse fra skoleeier. SePU har som eksternt kompetansemiljø hatt et nært samarbeid med både skoleeier og skoleledere, og har dessuten møtt lærere i både forelesninger, dialog og veiledning. Denne kombinasjonen av involvering fra SePU som representant for universitets- og høyskolesektoren på både eier-, skoleleder- og lærernivå kan sees på som en betingelse for å lykkes med desentral kompetanseheving, og ikke minst at det i tillegg har foregått over lang tid.

Referanseliste

- Albrechtsen, T. R. S. (2013). *Profesjonelle læringsfælleskaber - teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Frederikshavn: Dafolo.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.
- Bernhardt, V. L. (2017). *Data Analysis for Continuous School Improvement*: Routledge.
- Bjørnsrud, H. (2015). Skolebasert kompetanseutvikling for læring og utvikling. I H. Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling – organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Dufour, R. & Marzano, R. J. (2011). *Learning of Leaders*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Dyssegaard, C. B., Egelund, N. & Sommersel, H. B. (2017). What enables or hinders the use of research-based knowledge in primary and lower secondary school – a systematic review and state of the field analysis.
- Ertesvåg, S. K., Roland, P., Vaaland, S. G., Størksen, S. & Veland, J. (2010). The challenge of continuation: Schools' continuation of the Respect program. *Journal of Educational Change*, 11, 323-344.
- Falch, T., Bensnes, S. & Strøm, B. (2016). Skolekvalitet i videregående opplæring. I S. F. Ø. F. AS (Red.). Trondheim.
- Frønes, I. & Strømme, H. (2010). *Risiko og marginalisering: norske barns levekår i kunnskapsamfunnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press Inc.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hedmark (2019). Tilstandsrapport for videregående opplæring i Hedmark fylkeskommune skoleåret 2018/2019.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen (Vol. 31 (2007-2008))*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Leithwood, K. (2016). Department-Head Leadership for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*.
- Lekhal, R., Kostøl, A. K., Nordahl, T., Løken, G., Sunnevåg, A.-K., Vigmostad, I. & Myhr, L. A. (2014). Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte. En kvantitativ og kvalitativ evaluering av prosjektet: «Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte» i videregående opplæring, 2010–2013 (Vol. 3): Høgskolen i Hedmark.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., . . . Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning.
- Markussen, E. (2010). Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden. I E. Markussen (Red.), *TemaNord 2010 (Vol. 517)*. København: Nordisk ministerråd.
- Markussen, E., Flatø, M. & Reiling, R. B. (2017). Skolebidragsindikatorer i videregående skole *NIFU (Vol. 7)*.

- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>.
- Nilsen, N. O. (2020). Ledelse av og i kunnskapsutviklende møter. I C. F. Dons, N. O. Nilsen & S. Skrøvset (Red.), *Ledelse innenfra*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2022). Systemomfattende og sammenhengende skoleutvikling i videregående opplæring. I Helstad, K. og Mausestaden, S. *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis*. Oslo: Cappelen
- Postholm, M. B. & Rokkones, K. (2014). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K., Lillejord, S. & Arntsen, L. (2017). Om ledelse av kvalitetsarbeid. *Utdanningsforskning.no*.
- Robinson, J. P. & Lubienski, S. T. (2011). The Development of Gender Achievement Gaps in Mathematics and Reading during Elementary and Middle School: Examining Direct Cognitive Assessments and Teacher Ratings. *American Educational Research Journal*(2), 268-302. doi: 10.3102/0002831210372249
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sletten, M. A. & Hyggen, C. (2013). Ungdom, frafall og marginalisering. Oslo: Norges forskningsråd.
- Stoll, L. & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Stortinget (2020). *Skriftlig spørsmål fra Rigmor Aasrud (A) til arbeids- og sosialministeren 16.12.20*. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Sporsmal/Skriftlige-sporsmal-og-svar/Skriftlig-sporsmal/?qid=82663>
- Sørli, M.-A., Ogden, T., Solholm, R. & Røyhus Olseth, A. (2010). Implementeringskvalitet – om å få tiltak til å virke: En oversikt. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 47(4), 315-321.
- Vescio, V., Adams, A. & Ross, D. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K. & Morrison, J. (2011). Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among School-Aged Children and Youth. I C. S. Reviews (Red.), *Campbell Collaboration* (Vol. 2011:8).
- Aas, M. & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

I forbindelse med markeringen av 10-årsjubileumet til Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) har nåværende ansatte og noen tidligere ansatte skrevet artikler som synliggjør noen av de aktivitetene og prosjektene SePU har vært involvert i. Antologien består av ti artikler der den første er en innledningsartikkel og de ni øvrige er organisert etter tre tematiske områder:

«Ledelse og profesjonelle læringsfelleskap», «Perspektiver på kvalitet i pedagogisk arbeid» og «Tilhørighet i nettverk og kunnskapsressurser i forbedringsarbeid».

Redaktører for boka er:

Thomas Nordahl, professor i pedagogikk og senterleder ved SePU. Nordahl har vært senterleder siden SePU ble etablert i 2010. Nordahl har ledet en rekke forsknings- og utviklingsprosjekt i utdanningsfeltet siden midten av 90 -tallet. Han har også vært leder og medlem i flere offentlige utredningsutvalg.

Ann Margareth Gustavsen, førsteamanuensis i pedagogikk og assisterende senterleder ved SePU. Gustavsen har vært ansatt på SePU siden senteret ble etablert. I den perioden har hun ledet flere store og små forsknings- og utviklingsprosjekter, undervist i grunnskolelærerutdanningen og nå hovedsakelig på rektorutdanningen.