



**Høgskolen
i Innlandet**

Avdeling for lærerutdanning og pedagogikk

Kristin Marie Sørlien

Masteroppgave

Utviklingsarbeid i skolen – systematisk ledelse og bruk av motivasjon eller styrt av politiske føringer og tilfeldigheter

School development – systematic management and use of motivation or led by
political guidelines and coincidences

Master i utdanningsledelse

2022

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Norsk sammendrag

Lærerne har gjennom mange år i stor grad vært overlatt til seg selv i klasserommet, og selv vært ansvarlig for elever, fag, dilemmaer, utfordringer og mestringsopplevelser (Hattie, 2017; Robinson, 2016). I det nye læreplanverket er lagt betydelig mer vekt på lærernes samarbeid der man skal ta en aktiv del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer å reflektere over verdivalg og utviklingsbehov, og bruke forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2017). I denne masteroppgaven legges et sosiokulturelt læringssyn, der menneskelig samhandling og refleksjoner, er et viktig grunnlag for utviklingsarbeidet (Vygotskij, 2001). Det ses på hvordan skoleledere kan lede utviklingsarbeid i skolen og hvilke faktorer som virker inn på at lærerne gjør det man er enige om at man skal gjøre. Målet har vært at å finne noen handlingssett som har betydning for hvordan skoleledere kan legge til rette for læring og, ikke bare utvikling, men forbedring av eksisterende praksis.

Masteroppgaven er basert på tre kvalitative studier. Det tas utgangspunkt i to forskjellige forskningsprosjekt der det ene prosjektet undersøker hvordan rektor kan lede et utviklingsarbeid og skape mer forpliktende samarbeid blant lærerne når det gjelder undervisningsvurdering. Det andre prosjektet tar for seg hvordan pedagogisk ledelse utføres på skoler som skårer godt på dette, samt samarbeid om undervisning. Prosjektet har tatt utgangspunkt i resultater på undersøkelsen «Kultur for læring», T3. I oppgavens kappe er det sett på utfordringer relatert til forbedringsarbeid i skolen og hvordan skolens ledelse kan legge til rette for lærernes læring og samarbeid om elevenes læring.

Funnene tyder på skoleledelse har stor betydning for hvordan lærerne samarbeider og følger opp det man er enige om. Godt lærersamarbeid trenger tydelige rammer og strukturer, samtidig som det må arbeides med relasjoner, gis tillit og fokuseres på faktorer som skaper indre motivasjon hos lærerne. Det indikeres også gjennom funnene at distribuert ledelse er vesentlig både for å frigjøre tid for skolelederen, men også for positiv påvirkning av motivasjon og trivsel hos medarbeiderne.

Engelsk sammendrag (abstract)

For many years, teachers have been left to themselves in the classroom, and have themselves been responsible for students, subjects, dilemmas, challenges and coping experiences (Hattie, 2017; Robinson, 2016). The new curriculum in Norway emphasizes cooperation between teachers as essential to take an active part in the professional learning community to further develop the school. That involves reflecting upon values and needs for development, as well as using research, experiential knowledge, and ethical assessments as basis for targeted measures (Kunnskapsdepartementet, 2017).

In this master's thesis the sociocultural view of learning where human relations and reflections are emphasized is an important fundament (Vygotskij, 2001). The thesis reviews how school leaders can lead development in schools, and what factors motivate teachers to do what is agreed.

This master's thesis is based on three qualitative studies. The basis is taken upon two research projects, where one researches how the principal may lead development, and create a more binding cooperation amongst teachers regarding evaluation of teaching. The second project concerns schools that have high scores in pedagogical leadership as well as cooperation in teaching, and how they work to achieve this. The project is based upon results from the study "Kultur for læring", T3. Challenges related to improvement work in school is discussed in the cape of the thesis, in addition to how the school leadership can facilitate the teachers as well as the students learning.

The findings clearly suggest leadership in schools has great impact on the cooperation among teachers, and their reliability. A good teacher-cooperation requires distinct boundaries and structures. In addition, it is important to work on relations, give trust, and focus on factors that create inner motivation for the teachers. The findings also indicate that distributed leadership is essential to relieve time for the school leader, and to create motivation and positive influence among the workers.

Forord

Denne masteroppgaven skrives som en tredelt oppgave i et fireårig deltidsstudium i utdanningsledelse. Gjennom hele oppgaveskrivingen har jeg arbeidet som rektor ved en ungdomsskole. Jeg har lært mye, og jeg ser av oppgaveskrivingen at det har vært utvikling.

Det er et økende fokus på lokalt utviklingsarbeid forankret hos den enkelte skole, i tillegg er både lærere og ledere i skolen gitt et større ansvar for elevenes faglige resultater gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (Helstad & Mausethagen, 2019). Det er rettet oppmerksomhet mot at rektor ikke står alene i forbedringsarbeidet (Robinson, 2016). Som rektor gjennom noen år er jeg nysgjerrig på hvordan jeg som leder kan legge til rette for samarbeid slik at det man er enige om blir fulgt opp av alle.

Utviklingsarbeid i skolen har alltid vært viktig for meg. Jeg husker fortsatt hvor dumt jeg synes det var at lærerkollegiet på skolen hadde like mange svar på hva skolen «satset på» som det var lærere på skolen. Jeg jobbet som lærer da og det ble sådd en spire om å jobbe for en mer samkjørt praksis. Etter noen år startet jeg som lærer på en ungdomsskole der jeg opplevde rektor som en stor inspirasjon i utviklingsarbeidet. Takk til deg, Guro Kirkerud, som har gitt meg god forståelse for å koble teori og praksis!

Arbeidet med masteroppgaven har tidvis vært krevende, men inspirerende og lærerikt. Det er utviklende å møte andre studenter i samme situasjon og ta del i interessante erfaringsutvekslinger om hvordan vi tilrettelegger for hverdagen i ulike barnehager og skoler rundt om i landet. Takk til Lillian Gran for god veiledning og masse oppmuntring gjennom skrivearbeidet.

Takk til Solveig, assisterende rektor, som har ledet skolen og gitt meg pusterom når jeg har vært på samlinger. Takk til informantene som bidro til mye informasjon om godt samarbeid.

Til slutt - takk til Arne som har båret over med okkupert kjøkkenbord og minimum av innsats for fellesskapet de siste månedene. Marie og Kristian – det oppfordres til å skrive masteroppgave om noen få år – det gir verdifull innsikt!

Brumunddal 15.05.2022

Kristin M. Sørlien

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	3
FORORD	4
INNHOLDSFORTEGNELSE	5
TABELLER OG FIGURER	7
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN	8
1.2 PROBLEMSTILLING	9
1.3 KAPPENS STRUKTUR OG AVGRENSNING	10
2. TEORETISK GRUNNLAG	11
2.1 SOSIOKULTURELT SYN PÅ LÆRING OG LEDELSE	11
2.2 SKOLEN SOM LØST KOBLEDE SYSTEMER	12
2.2.1 <i>Organisatorisk læring som kultur</i>	14
2.2.2 <i>Distribuert ledelse</i>	14
2.2.3 <i>Motivasjonsbygging satt i system</i>	16
2.3 DEN PEDAGOGISKE VERDIKJEDEN	16
3. EMPIRISK GRUNNLAG.....	18
3.1 FUNN FRA ARTIKLENE	18
3.2 TIDLIGERE FORSKNING.....	19
3.2.1 <i>Organisatorisk læring og en lærende organisasjon</i>	19
3.2.2 <i>Kollektiv kapasitetsbygging</i>	20
3.2.3 <i>Betydningen av lærersamarbeid</i>	21
4. DESIGN OG METODE.....	22
4.1 FORSKNINGSDESIGN OG METODE	22
4.2 VALIDITET, RELIABILITET OG KVALITET I STUDIEN	23

4.3	FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	24
5.	PRESENTASJON AV RESULTATER	25
5.1	LEDELSE AV UTVIKLINGSARBEID	25
5.2	LEDELSE SOM BIDRAR TIL GODT SAMARBEID	25
5.3	FORPLIKTENDE SAMARBEID	26
6.	DRØFTING.....	27
6.1	LEDELSE OG RAMMER I UTVIKLINGSARBEID	27
6.2	LEDELSE FORDELT PÅ FLERE	28
6.3	SAMARBEID.....	29
6.4	MOTIVASJON OG FAGLIG KOMPETANSE	29
7.	KONKLUSJON	31
	LITTERATURLISTE	33
	DELOPPGAVE 1.....	37
	DELOPPGAVE 2.....	61
	VEDLEGG.....	84

Tabeller og figurer

Figur 1. Den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2019, s. 17) s. 17

Figur 2. Læringens lykkehjul s. 56

1. Innledning

Samarbeid og kollektiv kapasitetsbygging regnes som en av suksessfaktorene for vedvarende utvikling i skolen. Skolen, gjennom ungdommen, må utvikle den kompetanse og kapasitet som samfunnet trenger i fremtiden. Alle innenfor utdanningssystemet må dra i samme retning og skoleledere har en nøkkelrolle (Fullan, 2016).

1.1 Bakgrunn

Skoleledelse har tradisjonelt hatt som sin oppgave å legge til rette for organiseringen av undervisningen, og «beskytte» skolen mot innsyn, forstyrrelser og angrep utenfra, mens lærerne har hatt ansvaret for det som foregår i klasserommet (Møller & Ottesen, 2011). Overordnet del av læreplanen beskriver skoleledelsens rolle som retningsgiver og tilrettelegger i skolens forbedringsarbeid. Skoleledelsen skal prioritere utvikling av samarbeid og relasjoner, og lede samarbeidet mellom lærerne slik at alle yter sitt beste, får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Rektor har et særlig ansvar for å styrke lærernes motivasjon og arbeidsforhold, noe som igjen påvirker elevenes læringsutbytte (Møller & Ottesen, 2011). God ledelse på alle nivå kan være avgjørende for elevenes læringsresultater og er avgjørende for et godt arbeidsmiljø der talentene kan blomstre og utvikle seg. Det er et overordnet mål å videreutvikle kvaliteten i skoler, slik at alle elever får lære, mestre og utvikle seg i inkluderende fellesskap. Dette bør skje gjennom å forbedre kvaliteten på det ordinære, allmennpedagogiske tilbudet. Rektor må utøve sin ledelse for å utvikle skolen til å lære sammen, for å ivareta hensikten med obligatorisk skolegang og for å sikre at elevene lærer det samfunnet har definert som viktig (Robinson, 2016).

Dette er en omfattende og krevende oppgave, og i denne masteroppgaven ønsker jeg å finne ut mer om hvordan jeg som skoleleder kan lede forbedringsarbeid gjennom samarbeid mellom ledelsen og lærere og mellom lærere slik at elevene har best mulig grunnlag når de går ut av grunnskolen. Oppgaven baserer seg på to artikler som omhandler lærernes indre motivasjon og forpliktelse til felles enighet, samt samarbeid. Den ene artikkelen er et teorigstudium, mens den andre artikkelen også er et kvalitativt studie basert på intervju av rektorer ved skoler som skårer godt på områdene pedagogisk samarbeid og samarbeid om undervisning.

1.2 Problemstilling

Det er viktig med individuell kapasitetsbygging, men utviklingskraft og – fart sikres best når partene i skolen samarbeider og drar i samme retning (Fullan, 2016). Vescio, Ross & Adams (2008) introduserte begrepet profesjonelle læringsfellesskap, som omhandler at lærere som samarbeider kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene, og at samarbeid kan bidra til å utvikle praksis (Helstad, Bekkelien & Solstad, 2019). Overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) beskriver et profesjonsfellesskap der alle ansatte må ta en aktiv del for å videreutvikle skolen. Det skal reflekteres over verdivalg og utviklingsbehov, og brukes forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er nå lagt opp til en ny modell for kompetanseutvikling i skolen - desentralisert ordning. Denne tilskuddsordningen skal legge til rette for at valg av utviklingsområder skal være desentralisert og gi rom for lokal tolkning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er gjort som et svar på at statens bistand i utviklingsarbeid ikke har ført til ønsket endring i klasserommet. Målet med den nye organiseringen har vært å styrke skoleeiers ansvar og det lokale kvalitetsutviklingsarbeidet i skolen (Lyng et al., 2021). Det beskrives også at rektorer og andre ledere på den enkelte skole er gitt økt ansvar for å lede og drive utviklingsarbeid, i kombinasjon med ivaretagelse av resultatfokus og kvalitetssystemer (Helstad & Mausestagen, 2019).

Rektorer og den øvrige skoleledelsen er viktig for elevenes utbytte av opplæringen, og skoleledernes kompetanse har stor betydning. Det er behov for gode pedagogiske og organisatoriske ledere som gjennom ledelse av skolens utviklingstiltak bidrar til å bedre elevenes læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2008). Som skoleleder gjennom flere år opplever jeg utviklingsarbeid som svært interessant og spennende, men samtidig tidkrevende og utfordrende. Robinson (2018) skriver at det er vesentlig at endring fører til utvikling. Endring i seg selv er ikke viktig så lenge det ikke kan måles i elevenes mestring og utvikling (Robinson, 2018).

I denne delen av masteroppgaven beskriver jeg utfordringer relatert til forbedringsarbeid i skolen, og hva det krever av skolens ledelse å legge til rette for lærernes læring og samarbeid om elevenes læring. Dette gjøres på bakgrunn av følgende problemstilling;

Hvordan kan rektor bidra til å skape et forpliktende samarbeid på sin skole?

En forpliktelse handler om noe man moralsk eller juridisk er bundet til å gjøre, noe som kan tvinge en person til å følge eller unngå en bestemt handlingsmåte (Språkrådet, 2022). Et forpliktende samarbeid i skolen handler for meg om å gjennomføre det man i et kollegium har blitt enige om. Overordnet del av læreplanverket har status som forskrift sammen med resten av læreplanverket, og er derfor noe alle som arbeider i skolen må følge. På bakgrunn av dette er det å etablere et forpliktende samarbeid i skolen vesentlig.

For å belyse denne problemstillingen er det gjennomført to kvalitative undersøkelser. Følgende forskningsspørsmål er forsøkt belyst: «Hvordan kan rektor lede et utviklingsarbeid og skape mer forpliktende samarbeid når det gjelder god undervisningsvurdering» og «Hvordan utføres ledelse i skolen slik at det skaper godt samarbeid om undervisning».

1.3 Kappens struktur og avgrensning

I denne kappen vil jeg redegjøre for et teoretisk grunnlag og en kort kunnskapsoppsummering som kan være med å støtte opp om og forklare hvordan rektor kan bidra til å skape et forpliktende samarbeid på skolen.

Det teoretiske grunnlaget starter med forankring i et sosiokulturelt perspektiv som utgangspunkt for samarbeid, læring og ledelse i skolen. Videre går jeg inn på teorien om skoler som «løst koblede systemer» der det er svak kobling mellom den pedagogiske praksisen i klasserommet, og retningslinjer og strategier som er med på å angi retningslinjer for i hvilken retning skolen bør utvikles. For å håndtere utfordringene med skolen som «løst koblede systemer», er det beskrevet ulike strategier man bør ha fokus på. Det handler om organisatorisk læring som kultur, distribuert ledelse og motivasjonsbygging satt i system. Paulsen (2019) sin beskrivelse av «den pedagogiske verdikjeden» viser skolelederens strategiske plassering i organisasjonen (Paulsen, 2019).

I kapitlet om det empiriske grunnlaget gis det en oppsummering av de to tidligere artiklene, samt tidligere forskning og empiri som er med på å støtte opp om kappens problemstilling. Det gjøres rede for Senge (1990) sin forskning på lærende organisasjoner og tas utgangspunkt i Fullan (2016) om viktigheten av kollektiv kapasitetsbygging for å utvikle en bedre skole (referert i Roald, 2017, s. 129; Fullan, 2016). Det pekes også på en systematisk gjennomgang av forskning på lærernes samarbeid av Vangrieken et al. (2015), som blant annet har sett på dybde i – og effekter av lærersamarbeid (Vangrieken et al., 2015).

2. Teoretisk grunnlag

I oppgaven benytter jeg et sosiokulturelt perspektiv som ramme for mine tolkninger, med utgangspunkt i mitt syn på kunnskap. Kunnskapen lever gjennom aktørenes handlinger og omformes og rekonstrueres når den inngår i individuelle og fellesskapsbaserte aktiviteter (Møller & Ottesen, 2011). Vygotskij (2001) var opptatt av den menneskelige bevissthet og psykiske prosesser, som to deler som må ses i sammenheng (Vygotskij, 2001). Sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling vektlegger samspillet mellom personer og de omgivelsene de opptrer i og har betydning for utvikling av kunnskap og læring i skolen, samt ledelse (Postholm, 2012). Videre er også Paulsen (2019) sine beskrivelser av skolen som løst koblede systemer og den pedagogiske verdikjeden to perspektiv jeg skisserer her som benyttes til å drøfte problemstillingen opp imot mine resultater i drøftingsdelen (Paulsen, 2019).

2.1 Sosiokulturelt syn på læring og ledelse

Menneskelig samhandling, sosiale omgivelser og deltakelse i et sosialt fellesskap er helt sentralt for læring når man har et sosialt perspektiv. Kunnskap oppstår og lever i et samspill mellom mennesker og blir så en del av det enkelte individet (Møller & Ottesen, 2011). Tidligere var den psykologiske forskningen delt i to; opptatt av ytre atferd eller opptatt av indre mentale prosesser. Vygotskij (2001) mente at dette måtte ses i sammenheng, og at tenkning og språkbruk utgjør en enhet som er et resultat av menneskelig utvikling. Språkbruk uttrykker tenkning, og tenkning foregår ved hjelp av språkbruk. Derfor må dette studeres samtidig. Læring skjer på to plan, først i møtet mellom mennesker, deretter som del av menneskers selvstendige læringsprosesser (Vygotskij, 2001). Både Vygotskij og Dewey la vekt på språket i læringsprosesser, og dialoger blir omtalt både som sosiale og indre dialoger (referert i Postholm, 2014, s. 9). Samtidig er det ikke slik at tenkningen er fullstendig determinert av språkbruken. Vygotskij (2001) sier videre at et individ i kraft av sin tenkning også kan ta språket i bruk på nye og utforskende måter. Læring kan altså forstås både som en aktivitet på et kognitivt nivå og på sosialt plan, eller på begge nivåer. Begge deler er viktig for å fremme læring (Vygotskij, 2001).

Den proksimale utviklingszone omtales videre av Vygotskij (2001). Dette omhandler det som ligger mellom hva man kan klare på egen hånd og det man ikke klarer på egen hånd, selv med

hjelp av andre. Gjennom å bli veiledet og drøfte utfordringer sammen med andre vil man til slutt greie oppgaven på egen hånd, og man har flyttet grensene for hva man kan klare alene. Læring foregår gjennom samhandling med andre, så å benytte denne utviklingssonen er et viktig grep i pedagogisk praksis (Vygotskij, 2001).

Når lærere skal ledes til læring forutsettes det en dialog mellom lærernes tidligere erfaringer, deres tause oppfatning av pedagogikk og det pedagogiske perspektivet de presenteres for – tidligere kunnskap og erfaringer må tas i bruk (Postholm, 2014). Med bakgrunn i et sosiokulturelt perspektiv innebærer det å lære å bli en deltaker i allerede eksisterende praksiser. Kunnskapen utvikles gjennom deltakernes handlinger, den omformes og endres når den inngår i individers og fellesskapets aktiviteter. I et sosiokulturelt perspektiv består en lærende skole av individer som i fellesskap både skaper og videreutvikler kunnskap og i tillegg overfører kunnskap fra en situasjon til en annen (Møller & Ottesen, 2011).

Ledelse kan tolkes fra ulike teoretiske posisjoner. Et hovedskille går mellom de som forstår ledelse som det formelle ledere gjør, og de som forstår ledelse som et fenomen i interaksjon mellom mennesker og situasjoner. Det sistnevnte synet på ledelse kan ses i et rasjonelt perspektiv på ledelse, der interaksjon og samhandling er vesentlig (Møller & Ottesen, 2011, s. 17). Uansett hvordan ledelsesbegrepet blir definert, så er det knyttet til utfoldelse og forvaltning av makt og autoritet, noe som formidles gjennom tegn og språk. I denne sammenhengen rettes ikke søkelyset bare mot aktørene, men også relasjonen dem imellom innenfor en gitt ramme, for eksempel en skole. Relasjonene er sentrale, egenskaper utvikles i relasjoner med dem man er sammen med (Møller & Ottesen, 2011, s. 18).

Felles for disse perspektivene på læring og ledelse er at de forstås som prosesser der interaksjoner, relasjoner og kontekst er av avgjørende betydning – de har en felles referanseramme i sosiokulturell teori.

2.2 Skolen som løst koblede systemer

Løst koblede systemer kjennetegnes generelt av at komponentene i systemene påvirker hverandre diskontinuerlig og tilfeldig i stedet for kontinuerlig og forutsigbart (Paulsen, 2019, s. 65). Skoler har hatt svak kollektiv kapasitet til å håndtere endringer utenfra, noe som blant annet har vist seg i skolereformer der det har vært liten endring i lærernes måte å arbeide på i klasserommet. Lillejord (2011) viser til Weick (1976) som sier at løse koblinger mellom de

forskjellige enhetene i et system betyr at det er liten kunnskapsoverføring mellom dem, noe som også kan forklare hvorfor reformer og endringer ikke går ned i grunnstrukturene og fører til endring av praksis (referert i Lillejord, 2011, s. 290).

Man kan altså forklare manglende endringer i skolesektoren med at skolens strukturer har gjort det vanskelig å få til endringer, ikke ene og alene at lærerne har vært motvillige til endring (Møller & Ottesen, 2011). Weick (1976) sier videre at fordelene med løst koblede nettverk, kan være at de blir en stabiliserende faktor dersom organisasjonen utsettes for trusler eller store forandringer (referert i Lillejord, 2011, s. 290).

Skolens kjernevirksomhet er løst koblet til de formelle ledelsesstrukturene, noe som gjør at skoler må ledes på en annen måte enn organisasjoner der arbeidet i større grad styres gjennom relativt klare mål, forutsigbare prosedyrer og mer entydig forhold mellom årsak og virkning (Paulsen, 2019). For å stramme de løse koblingene i skolen må det utøves tydelig ledelse på alle nivåer i strukturen slik at man trekker i samme retning, og det må være etablert tro på at ledelsens beslutninger har betydning for elevenes læringsutbytte (Møller & Ottesen, 2011).

Fire perspektiver kan forklare hvorfor skolene betraktes som løst koblede systemer; kunnskapsbasens komplekse natur, omfanget av taus kunnskap, asymmetrisk fordeling av kritisk kunnskap og en særegen «korpskultur». Lærernes arbeidshverdag er preget av høy kompleksitet, med mange ferdigheter som må aktiveres og stort antall interaksjoner mellom elev og lærer i klasserommet (Paulsen, 2019, s. 66). Lærernes klasseromspraksis og handlingsteorier framstår som et privatisert område, noe som gjør det utfordrende å spre innovasjonene ellers i organisasjonen. Kompetansen forblir hos enkeltlæreren som taus kunnskap. Asymmetrisk fordeling handler om at de viktigste beslutningene for elevens resultater tas av lærerne i bunnen av myndighetshierarkiet. Lærerne utvikler i stor grad sine handlingsteorier ut ifra erfaringsbasert kunnskap, noe som kan lede undervisningen i klasserommet i langt større grad enn offisielle styringsdokumenter. Til slutt nevnes «korpskultur», som handler om at det tradisjonelt i skolen har vært manglende innblanding fra ledelsen når det gjelder lærernes praksis (Paulsen, 2019, s. 67).

Det pekes på strategier som hensiktsmessige for å håndtere disse utfordringene på en god måte slik at man kan skape utvikling og innovasjon. Det handler om organisatorisk læring som kultur, distribuert ledelse og motivasjonsbygging satt i system (Paulsen, 2019, s. 73).

2.2.1 Organisatorisk læring som kultur

Dersom man ønsker å skape endring i løst koblede systemer, er det viktig at lærere og ledere fremforhandler felles mening knyttet til verdier og formål med skolens virksomhet. Dette handler om å ha en god balanse mellom utnyttelse av eksisterende kunnskap og kortsiktig forbedring på den ene siden og langsiktig innovasjon gjennom utprøving og forsøk på den andre siden. En organisasjon som verdsetter organisasjonslæring gir et kollegium som er opptatt av å analysere resultater sammen, bli enige om tiltak sammen, prøve ut tiltakene og evaluere erfaringene i etterkant (Paulsen, 2019, s. 73). Dette er i tråd med Overordnet del av læreplanverket, pkt. 3.5, der det presiseres 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, s. 18).

St.mld. nr. 22 (2010-2011) trekker fram begrepet lærende organisasjoner som en overordnet ambisjon i satsingen. Det gjengis at: «skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon» og videre beskrives det «lærerne kan lære av hverandre gjennom et forpliktende samarbeid og samtidig evne å ta inn nye impulser» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 97). Lærende organisasjoner blir beskrevet som at lærerne og skolen som organisasjon viser vilje og har endringskapasitet til kontinuerlig utvikling. Paulsen (2019) konkluderer med at om man har en god kultur som skaper rom for blant annet samhandling, kan disse «tette kulturelle koblingene» kompensere for en løst koblet organisasjonsstruktur (Paulsen, 2019, s. 73).

2.2.2 Distribuert ledelse

Rektor trenger et lag av ledere sammen med seg for å løse oppgavene (Paulsen, 2019, s. 74). Forskning viser at ledelse kun virker gjennom å øke lærernes kapasitet for pedagogiske innovasjoner, noe som er opphavet til teorier om distribuert ledelse. Mordal (2014) beskriver distribuert ledelse som ledelsesteorier hvor fokuset er på samhandling og prosessen mellom ledere og medarbeidere. Tidligere har ledelsesforskningen vært svært personfokusert, mens man nå heller mer mot at ledelse omhandler det ansvaret alle medlemmene i organisasjonen har for å fatte og gjennomføre beslutninger i praksis (Mordal, 2014). Dette understrekes også av Robinson (2016) som sier at man tenker på lederen som et overmenneske om man mener at en person kan inneha alle ferdighetene som kreves innenfor de fem dimensjonene som beskrives i elevsentrert ledelse. Omfanget av skoleledelse er så stort at det krever at ledelse i skolen er distribuert til flere. Til sammen vil lederteam kunne ivareta den kompetansen og de ferdighetene som kreves i ledelsesarbeidet (Robinson, 2016).

Rektorer skaper gode vilkår for læring gjennom samarbeid og utvikling av skolelederteam samtidig som rektor har myndighet til å sette agenda for skoleutviklingen. En kombinasjon av formelle ledere og at flere får mulighet til å være med å lede, og refleksjon og vurdering av eksisterende praksis synes å være nødvendig for at utvikling skal skje (Helstad & Mausestaden, 2019, s. 16). Louis et al. (2010) avdekket at delt ledelse, sammen med elevfokusert ledelse, underbygde profesjonelle fellesskap, som i neste omgang fostrer typer av undervisningspraksis som er positivt relatert til elevenes læringsresultater (referert i Paulsen, 2019, s. 74). Dette understøttes av Mordal (2014) som henviser til forskning som viser at distribuert ledelse kan være positivt både for elevenes resultater og for utvikling i organisasjoner generelt. Videre peker Harris (2007) på tre tydelige områder der distribuert ledelse har en positiv påvirkning; det bidrar til økt fokus på organisasjonsutvikling og endring i skolen, det bidrar til mer autonome lærere som igjen påvirker effektivitet og elevenes motivasjon positivt og det bidrar til sterkere faglig fokus (referert i Mordal, 2014).

Mellomledere har viktige roller i skolen fordi de har en strategisk rolle mellom rektor og lærerne. Denne ressursen kan i sterkere grad rettes mot å være ledere for lærernes profesjonsutøvelse i klasserommet, en viktig rolle i det området skolens kjernevirksomhet utøves (Abrahamsen, 2019, s. 91). Forskning som Lillejord & Børte (2018) har utarbeidet om mellomledere i skolen, viser at de er en uutnyttet ressurs. De mangler eller har ofte en diffus jobbeskrivelse og får ofte tilleggsoppgaver delegert, noe som gjør at de ikke får lederkompetanse gjennom utprøving og erfaring av faste arbeidsoppgaver (referert i Abrahamsen, 2019, s. 96). Det synes som om det å reflektere sammen om utøvelse av ledelse i spenningen mellom kontroll og utvikling av elevenes læringsarbeid gjør at rektor selv kan bidra til kontroll og profesjonsutvikling gjennom sine mellomledere. På denne måten styrker også rektor sin lederrolle (Abrahamsen, 2019).

Det handler om en kollektiv samarbeidskapasitet når skolen skal utvikles, noe Fullan (2016) er tydelig på. Han beskriver kollektiv kapasitet som den samlede kapasiteten mellom lærere og ledere til å forbedre skolens læringsmiljø og resultater. Individuell kapasitetsbygging kan være nødvendig, men det er først når den inngår som del av en mer helhetlig og målrettet utviklingsstrategi at den får full effekt. Kollektiv kapasitet fremmer et mye høyere nivå av følelsesmessig engasjement og fagkunnskap enn det individuell kapasitet noen gang vil klare (Fullan, 2016, s. 19).

2.2.3 Motivasjonsbygging satt i system

Læreres indre motivasjon har en sterkere positiv sammenheng med arbeidsprestasjoner enn ytre motivasjon konkluderes det med i en rekke norske arbeidslivsstudier. Skaalvik og Skaalvik (2012) konkluderer med at lærere blant annet motiveres av sine personlige verdier, interessen for faget samt gjennom mestringsopplevelser (Birkeland et al., 2017).

Forpliktelsesbasert HR kan bidra til å opprettholde eller øke lærernes opplevelse av autonomi, indre motivasjon, organisasjonsforpliktelse og engasjement. HR omfatter alle aktiviteter som omhandler å benytte de menneskelige ressursene i organisasjoner. Det representerer et humanistisk perspektiv der resultater oppnås gjennom gode relasjoner, medarbeiderinnflytelse og ansvarlighet. Når ledelsen er forpliktelsesbasert handler det om personalledelse som skaper en forpliktelse hos lærerne som gjør at adferden er selvregulert og basert på tillit og fleksibilitet framfor kontroll gjennom belønning og straff (Birkeland et al., 2017). Dette perspektivet er utviklende, og baserer seg på motivasjon- og selvbestemmelsesteori. I et slikt perspektiv vil ansvarliggjøring trigge en mer langsiktig og indre motivasjon, noe som også har sterkere sammenheng med arbeidsprestasjoner enn hva ytre motivasjon har. Med forpliktelsesbasert skoleledelse vil medarbeiderne oppleve tilfredshet gjennom å gjøre en god jobb, ønske og utvikle sine ferdigheter og gjerne delta frivillig i oppgaver som bidrar til å oppfylle organisasjonens mål (Birkeland et al., 2017).

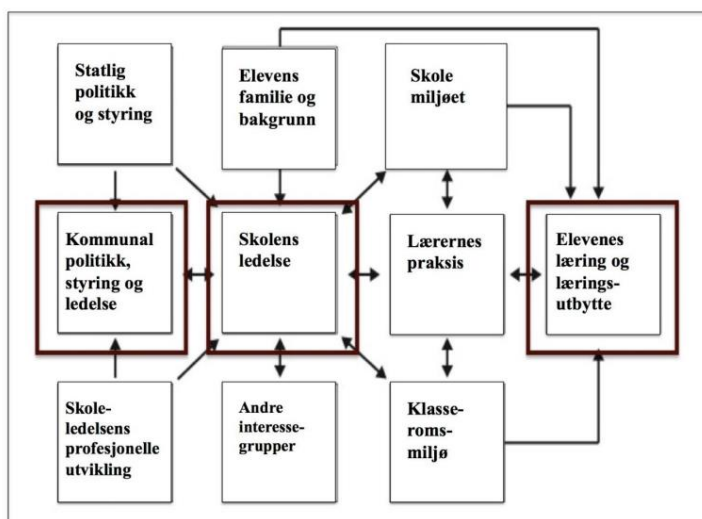
Forpliktelsesbasert skoleledelse er den mest effektive måten å øke undervisningens kvalitet på da den øker den indre og prososiale motivasjonen (Birkeland et al., 2017). Indre motivasjon kan relateres til selve jobben, mens prososial motivasjon omhandler relasjoner til andre mennesker eller institusjoner. Når man opplever å bli behandlet bra, så svares det med lojalitet og positive holdninger, noe som igjen knytter prososial motivasjon tett til rettferdighetsopplevelser. Opplevelse av rettferdighet handler om at man blir hørt, at man har innsyn i og forståelse av prosedyrene og at informasjon blir formidlet. I tillegg må prosedyrene oppleves som konsekvente og upartiske over tid og mellom ulike personer (Birkeland et al., 2017). Også Einar Øverenget trekker fram prinsippene likhet, rettferdighet og offentlighet som viktige grunnprinsipper for fellesskap (Øverenget, 2012).

2.3 Den pedagogiske verdikjeden

Strategisk skoleledelse handler om å ha ledelse i alle ledd i skolesektoren. Ofte blir skoleledelse sett på som forholdet mellom rektor og lærerne og hvordan rektor utøver ledelse

i skolen. Paulsen (2019) vektlegger ledelse i flere ledd når han fremhever betydningen av å se hele systemet i sammenheng; fra skoleeier til elev (Paulsen, 2019, s. 16).

Den pedagogiske verdikjeden omtaler relasjonen som er mellom skoleeier, skoleledere, lærere og elever. Den samlede innsatsen som legges ned i denne kjeden bidrar til resultater og dannelse (Paulsen, 2019). Modellen under viser et samlet bilde av de faktorene som påvirker elevenes læring. Det synliggjør hvor komplekst skolesystemet er, og hvordan skolens ledelse inngår i dette systemet. Det er ikke alle skoleeiere som er like gode til å bygge og utvikle en systemisk kapasitet ute i skolen, og det trekkes fram to muligheter for å endre dette; strategivalg og kapasitetsbygging. Med strategivalg menes det langsiktige arbeidet i skoleutvikling, samt samarbeid på flere arenaer. Skolens ledelse er en av flere viktige aktører, skoleeierskapets hierarki, fremstilt i figurens midtlinje (Paulsen, 2019).



Figur 1. Den pedagogiske verdikjeden (tilpasset fra Louis et al. 2010) (Paulsen, 2019, s. 17)

Den pedagogiske verdikjeden kan forstås som en stafett med flere vekslinger. Vekslingene omhandler relasjoner mellom de ulike leddene, og kan gå i begge veier i mange tilfeller. Slik skapes også en gjensidig avhengighet. Forståelsen av den gjensidige avhengigheten er viktig for å skape tillit mellom aktørene i kjeden. I siste veksling finner man undervisning, relasjonsbygging, støtte, vurdering og klasseledelse utført av lærere i relasjonen mellom lærere og elever. Denne verdikjeden er spesielt viktig for skoleledelsen på den enkelte skole, siden de står i sentrum av alle vekslingene (Paulsen, 2019, s. 16).

3. Empirisk grunnlag

I denne delen vil jeg gjennom forskning og empiri belyse kappens problemstilling; hvordan skoleledere kan bidra til å skape et forpliktende samarbeid i utviklingsarbeidet ved sin enhet. Dette redegjøres for gjennom en dokumentanalyse av to tidligere studier. En utfordring innen flere områder av utviklingsarbeid i skolen handler om i hvilken grad det man skal finne ut av er målbart. Ofte må flere ulike faktorer vurderes for å se om måloppnåelsen er tilstrekkelig (Qvortrup, 2016).

3.1 Funn fra artiklene

Artikkel 1 er en teoretisk oppgave som handler om hvordan rektor kan lede et utviklingsarbeid og skape mer forpliktende samarbeid når det gjelder god undervisvurdering. Det er gått nærmere inn på effektiv ledelse i skolen, selvbestemmelsesteori og indre motivasjon. Resultatene viser at det å skape en indre motivasjon for å drive utviklingsarbeid hos lærerne er viktig for å skape et forpliktende samarbeid. For å få til dette må det utøves en skoleledelse basert på tillit og fleksibilitet, ikke som kontroll gjennom belønning og straff. Hattie (2017) viser til de rektorene som har søkelys på å skape et læringsmiljø fritt for forstyrrelser, et system med klare undervisningsmål og med høye forventninger til lærere og elever (Hattie, 2017). Både Brandmo & Aas (2017) og Hattie (2017) viser til at det har vært en dreining mot en mer distribuert lederstil, der arbeid i team og bygging av kapasitet i organisasjonen har fått større fokus (Brandmo & Aas, 2017; Hattie, 2017). Et annet funn som presenteres i artikkelen er hvordan motivasjon kan oppnås gjennom autonomi, kompetanse og tilhørighet – teorien om selvbestemmelse. Med utgangspunkt i denne teorien, vil en ansvarliggjøring som bygger på faktorer som autonomi eller organisasjonsstøtte, gi en indre, mer langvarig motivasjon (Birkeland et al., 2017, s. 75). Indre motivasjon er den viktigste faktoren for å skape endring i en organisasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Relatert opp mot undervisvurdering i skolen kommer det fram at det må settes fokus på nye arbeidsformer som vektlegger samarbeid, refleksjon og forståelse hos elevene.

Formålet med artikkel 2, en empirisk oppgave, er å se nærmere på hvordan rektor og skolens ledelse kan organisere og tilrettelegge for godt samarbeid om undervisning, som igjen skaper god progresjon hos elevene. Intervjuene avdekker flere funn; det er vesentlig at det etableres klare rammer for samarbeidet, lærerne ser på elevene som et felles, forpliktende ansvar,

lærerne medvirker i prosesser på egen enhet og rektorene mener det er avgjørende at lærerne innehar god faglig kompetanse gjennom utdanning og videreutdanning.

For å opprettholde kvalitet i skolen kreves det at lærere arbeider i et fellesskap, og den overordnede delen av fagfornyelsen peker på viktigheten av profesjonell utvikling og lærersamarbeid (Fullan, 2016; Qvortrup, 2016). Ellers er et funn at det må bygges gode relasjoner mellom rektor og lærerne, og lærerne imellom. Når man skal drøfte seg fram til felles verdier og normer og være forskende og reflekterende ovenfor egen praksis, trengs tillit og trygghet i organisasjonen. Artikkelen vektlegger pedagogisk skoleledelse og profesjonelle fellesskap basert på kollektiv kapasitet, faglighet og det å lede lærernes læring

Samlet sett omhandler de to artiklene hva som bør vektlegges i skoleledelse for å skape økt læring for elevene gjennom et forpliktende samarbeid blant lærerne. Teoretiske perspektiv om ledelse og å skape indre motivasjon som kan være en drivkraft i endringsprosesser er knyttet sammen med kunnskapen som skoleledere på skoler som skårer høyt på pedagogisk samarbeid og samarbeid om undervisning har om hvorfor de lykkes. Artiklene viser hvor viktig distribuert ledelse, som bidrar til både autonomi, kompetanse og tilhørighet er for utviklingen av en organisasjon. I tillegg vil denne måten å lede på virke inn på den indre motivasjonen til deltakerne. Gjennom rektorenes beskrivelser vises det også til viktigheten av rammer for samarbeid, medvirkning i prosesser og et fellesskap om elevene og deres læring.

3.2 Tidligere forskning

Det utvikles en profesjonell ansvarliggjøring når lærere jobber sammen og gjennom det utvikler en delt forståelse for innsatsnivå, engasjement og profesjonalitet som de forventer av hverandre. Velfungerende læringsfellesskap forsterker lærernes individuelle og kollektive ansvar for elevenes læring (Robinson, 2016).

3.2.1 Organisatorisk læring og en lærende organisasjon

Organisatorisk læring og lærende organisasjoner blir ofte brukt om hverandre. Man kan si at en «lærende organisasjon» handler om organisasjoner som har utviklet en høy evne til lære, mens «organisasjonslæring» handler om de ulike metodene eller arbeidsformene som brukes i læringen. Organisatorisk læring er mer enn summen av enkeltpersoner læring, og skjer når organisasjonen endrer sine handlingsteorier og utfører praksis på en forbedret måte (Irgens, 2015).

Senge (1990) bruker begrepet «den lærende organisasjon» for å beskrive en organisasjon der alle lærer mer om hvordan man lærer sammen. Den lærende organisasjon er en arena for bevisst omforming og kontinuerlig læring både individuelt og kollektivt. Systemisk tilnærming til utviklingsarbeid er vesentlig, medlemmene i organisasjonen må være mer opptatt av helhetlig ansvar framfor sin spesielle oppgave. Senge mente videre at en organisasjon som ønsker å være lærende, må dyrke fem disipliner; systemisk tenkning, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og teamlæring. Personlig mestring handler om den enkeltes vilje og evne til å mestre stadig nye utfordringer og til å kople personlig visjon opp mot organisasjonens visjon. Mentale modeller må utfordres, det betyr at inngrrodde tanker og oppfatninger må utfordres. Speilet må snus innover og vi må oppdage våre egne forståelser, bringe dem opp på overflaten og granske dem kritisk. Det må skapes felles visjoner, folk samles og går samme vei. Det skal bygges felles identitet og gis en felles følelse av at alle har et felles oppdrag. Gruppelæring er et fjerde område, der deltakerne inngår i dialoger og diskusjoner som utvikler økt innsikt og forståelse innenfor fellesskapets rammer. Det handler om at individet oppnår en forståelse og en innsikt det ikke kan få på egenhånd. Systemtenkning – den femte disiplinen – binder dette sammen, setter det i system, fokuserer på relasjoner og sammenhenger. De fem disiplinene utvikles parallelt og det er «systemtenkningen» som integrerer komponentene og smelter dem sammen til en enhet av teori og praksis (referert i Roald, 2017, s. 129). Helhetstenkningen til Senge (1990) presiserer at ledere og ansatte i en organisasjon ikke kan abdisere fra et kollektivt ansvar. Senge et. al (2005) viser også til at når man forstår læring på flere og dypere nivå, så styrkes utviklingen av organisasjonen. Desto dypere grad av læring, jo mer oppmerksomhet rettes mot helheten og man utvikler handlinger som i økende grad er helhetsorientert. Dette styrker evnen til å se hvordan tilstanden faktisk er, og gir mulighet til å gjøre noe med det vi faktisk vet. Et annet poeng er at man må bevege seg fra refleksjon over i handling. Det hjelper ikke med inngående drøfting av utfordringer hvis man ikke iverksetter målrettede tiltak for å gjøre noe med det (referert i Roald, 2017).

3.2.2 Kollektiv kapasitetsbygging

Utviklingskraft og utviklingsfart sikres best når alle parter i skolen samarbeider og drar i samme retning. I følge Fullan (2016) handler det om kollektiv kapasitetsbygging når man ønsker å gå fra en god til en bedre skole. Det er engasjementet og styrken fra lojaliteten til det høyere moralske formålet som får alle til å dra i samme retning (Fullan, 2016). I sin beskrivelse av vellykkede reformer i skoledistrikt, viser Fullan (2016) til bydelen Tower Hamlets i London der suksessfaktoren for skoleeier var å få til et sømløst partnerskap både

vertikalt og horisontalt rundt elevenes læring og resultater. Det som trekkes frem av størst betydning for å utvikle skolen er fokuserte utøvere som benytter noen få felles prinsipper og retningslinjer og et fokusert samarbeid mellom profesjonelle yrkesutøvere (Fullan, 2016, s. 62). Dufour et al. (2016) omtaler profesjonelle læringsfellesskap som en kontinuerlig prosess der medarbeidere og ledere arbeider sammen gjennom kollektiv undersøkelser og aksjonsforskning for å bedre elevenes læring. I tillegg trekkes det fram at for å få til dette, må også de voksne i organisasjonen hele tiden være innstilt på læring (Dufour et al., 2016, s. 19).

3.2.3 Betydningen av lærersamarbeid

Når lærere samarbeider er det mange fordeler med det, både for elevene, skolen og, ikke minst, lærerne selv. Dette oppsummeres i rapporten til Vangrieken m. fl. (2015), om studier av lærersamarbeid. Det er stor forskjell i måten lærere samarbeider på; hva som fokuseres på og hva man samarbeider om. Det vises til Havnes (2009) som beskrev et hierarki i dybden av lærersamarbeidet; fra å bevare individualismen, via koordinering av ansvar og oppgaver, til samarbeid der man har fokus på innhold og prosesser i klasseromsaktivitetene og til slutt deling og avklaring av pedagogisk grunnlag for å lede undervisningen og strukturere elevenes læring. Samarbeid på de mest overfladiske nivåene er det mest vanlige, og samarbeid på et dypere nivå er mer sjeldent og vanskeligere å få til, trolig mest på grunn av at man da må berøre lærernes holdninger og verdier. Samarbeid på et dypere nivå er vesentlig for pedagogisk utviklingsarbeid i skolen (referert i Vangrieken et al., 2015). Lærersamarbeid fører til innovativ pedagogikk i skolen, samt høyere jobbtilfredshet og større mestringsevne hos lærerne. Skolene gjennomgår kulturelle endringer og er mer innovative. Både elevenes pedagogiske prestasjoner og skolen som organisasjon tjener på lærersamarbeid, men mest fordeler beskrives for lærerne selv (Vangrieken et al., 2015).

Det er mange faktorer som påvirker lærersamarbeidet. Støtte i selve samarbeidsprosessene (f.eks. oppgave- og rolleavklaringer) er et område som nevnes, og strukturell støtte (f.eks. møtetid, gruppesammensetning) et annet i arbeidet med å støtte opp om samarbeidet på enheten. Lærersamarbeid må ses i sammenheng med konteksten samarbeidet skal foregå i (Vangrieken et al., 2015).

4. Design og metode

I dette kapitlet beskrives forskningsdesign og metoder som er benyttet i deloppgavene og i kappen, før validitet, reliabilitet og kvalitet drøftes. Ulike måter å se verden på vil alltid virke inn ved empirisk forskning (Tjora, 2018). Forståelsesformene som ligger til grunn er forankret i hermeneutikken og i fenomenologien. En hermeneutisk fortolkningsmetode innebærer at fenomener kan tolkes på flere nivåer og fokusere på et meningsinnhold som er dypere enn hva det kan se ut til (Gilje & Grimen, 2013, s. 142). Fenomenologien tar utgangspunkt i Husserls filosofiske perspektiver, som mente at forskeren kunne søke å oppnå forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Tjora, 2018, s. 27; Thagaard 2018, s. 36). Avslutningsvis gjøres det forskningsetiske vurderinger av hele arbeidet.

4.1 Forskningsdesign og metode

Det er anvendt kvalitative metoder for å belyse problemstillingene i denne studien. Kvalitativ forskning kjennetegnes av forståelse og nærhet til de man forsker på – i en åpen interaksjon mellom forsker og informant, og data i form av tekst (Tjora, 2018, s. 15). Den første artikkelen er basert på dokumentanalyse, noe som benyttes når data i hovedsak er skriftlige kilder og er hovedmaterialet i forskningsarbeidet (Thagaard, 2018, s. 118). I artikkel nummer to hadde jeg en forforståelse av bakgrunnen for tallene fra T3 «Kultur for læring», og søkte større forståelse ved å snakke med skoleledere på skoler som skåret godt på områdene pedagogisk ledelse og samarbeid om undervisning. Det er derfor valgt å benytte intervju for å innhente mer informasjon fra de aktørene som utøver og opplever den daglige praksisen. Målet med kvalitative forskningsintervju er å få utfyllende informasjon om virkeligheten, fra intervjupersonens perspektiv, samt høre hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer intervjuet handler om (Thagaard, 2018, s. 89). Forskningsdeltakerne ble intervjuet i forhold til hvordan de erfarte ulike fenomen fra virkeligheten. Det er søkt å få tak i den opplevelsen skolelederne har hatt når det gjelder samarbeidspraksisen på egen skole (Postholm, 2011).

Bruk av dokumentanalyse og intervju i artiklene og i arbeidet med kappen er valgt med tanke på at det har vært disse framgangsmåtene som har vært mest anvendbare for å gi svar på mine problemstillinger og forskningsspørsmål. Mine forskerbriller vil være påvirket av min forforståelse, men det er tilstrebet å beskrive teori og funn så nøyaktig og objektivt som mulig. Ved å relatere mine tolkninger til relevant teori, vil det bidra til å skape «hold» i mine tolkninger.

Teorigrunnlaget fra artikkel 1 og det som har kommet fram av informasjon fra tre skoler som skårer høyt på området samarbeid i artikkel 2, er oppsummert opp mot teorigrunnlaget om løst koblede systemer og den pedagogiske verdikjeden. Mitt utgangspunkt er et sosiokulturelt læringssyn, der samhandling mellom mennesker er vesentlig for læring og for ledelse. Man lærer i møtet med andre mennesker og i egen refleksjon i etterkant.

4.2 Validitet, reliabilitet og kvalitet i studien

Dokumentgrunnlaget som er i oppgaven kan sies å være av høy kvalitet og reliabilitet, og gir tillit til at litteraturen er relevant. Dette baseres på Thagaard (2018) sin beskrivelse av kildekritiske vurderinger. Det må vurderes dokumentenes relevans, autensitet og troverdighet. Fog (2007:71-73) viser til at kjennetegn på intervju med god kvalitet er at intervjuobjektene er opptatt av temaene vi snakker om og forteller engasjert om det de er opptatt av, i tillegg til at den som intervjuer går opp i samtalen (referert i Thagaard, 2018, s. 109). Dette er i tråd med slik jeg opplevde intervjuene. Intervjuene ble tatt opp på lydfiler og transkribert rett i etterkant av intervjuet. Det er bestrebet å skrive ned så nøyaktig som mulig det som ble sagt under intervjuene. På bakgrunn av innhenting av informasjon gjennom intervju og behandling av informasjonen i ettertid kan reliabilitet og validitet sies å være av høy kvalitet.

Samtidig tar jeg med meg min forforståelse inn i studiet. Jeg har mine erfaringer og tanker som ligger til grunn for mine fortolkninger (Gilje & Grimen, 2013). Både min forforståelse og min fortolkning av det rektorene sier må jeg ha et bevisst forhold til gjennom hele arbeidet. Forforståelse og kontekst er svært vesentlig for fortolkning av meningsfulle fenomener. All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, delene forstås ut ifra helheten og helheten forstås ut fra delene - den hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen, 2013, s. 153). Thagaard (2018) sier at når vi kjenner til miljøet fra før, har vi et utgangspunkt for å utvikle en forståelse «innenfra». Det gjør at de erfaringene vi har fra miljøet kan gi grunnlag for gjenkjennelse og blir et utgangspunkt for den forståelsen vi etter hvert kommer fram til. Samtidig kan tilknytning til miljøet føre til at vi blir mindre åpne for nyanser, og overser det som er forskjellig fra egne erfaringer (Thagaard, 2018). Jeg var ved flere anledninger svært bevisst på hva intervjuet skulle omhandle og å forholde meg til intervjuguiden, fordi det var mange «sidespor» som kunne vært interessante for meg som skoleleder å høre mer om.

Noe av formålet med denne oppgaven, var at det skulle gi meg som skoleleder økt innsikt i hva som bør vektlegges i ledelse av skolen. Det jeg fant av fellestrekk mellom skoler som skårer godt på pedagogisk samarbeid og samarbeid om undervisning stemmer overens med teori om skoler som lykkes med å heve elevenes resultater. Jeg opplever derfor at denne studien også kan være av interesse for andre skoleledere.

4.3 Forskningsetiske vurderinger

All forskning krever at forskere forholder seg til etiske prinsipper, både internt i forskermiljøet og i relasjon til omgivelsene. Grunnleggende etiske krav i forskningen er redelighet og nøyaktighet (Thagaard, 2018). I studier der det benyttes intervju, stilles det ekstra krav til forskerens etiske ansvar. Det handler om informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter (Thagaard, 2018). Det er innhentet samtykke der det har vært nødvendig og informantenes anonymitet er ivaretatt ved at det er brukt koder i transkriberingen og ingen spørsmål er av en slik art at det er mulig å gjenkjenne i etterkant av studiet. Dette som nå er nevnt, samt konsekvensene av å delta i intervju ble gjort rede for i forkant av intervjuene. Transkriberingen av intervjuene er gjennomført av forskeren. Informantene har fått tilbud om å lese gjennom oppgaven før den leveres. Det vurderes til at det ikke er noe ved intervjuene som kan utløse negative reaksjoner.

I studien kan utvalget av rektorer være et etisk dilemma (Thagaard, 2018). Det er valgt ut skoleledere som er eller har vært tilhørende i samme kommune som jeg er leder, noe som kan være et dilemma. Det betyr at forskeren kjenner rektorene, og har en viss forhåndskunnskap om skolene, noe som kan relateres til den hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen, 2013). Det vurderes ikke til at forskerens kjennskap til personene og skolene vil ha avgjørende betydning for hvordan intervjuobjektene har svart. For min del var det interessant å velge skoleledere i samme kommune. Siden det er noenlunde likt elevgrunnlag og samme skoleeier, er forutsetningene for skolenes arbeid rimelig likt. Derfor anses resultatene til å ha stor grad av overføringsverdi til andre rektorers daglige virke som skoleledere i kommunen.

De grunnleggende etiske retningslinjene har stått sentralt under hele arbeidsprosessen. Alle bidragsytere har fått en grundig gjennomgang av hvordan deres informasjon er behandlet, og de har hatt full anledning til å trekke seg fra prosjektet om det har vært ønskelig. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) har godkjent prosjektet, uten spesielle betingelser.

5. Presentasjon av resultater

Kvalitative studier tar sikte på å utvikle en forståelse av de fenomenene vi studerer, derfor er det tolkningen av data som avgjør om de er overførbare til andre sammenhenger (Thagaard, 2018). I denne delen presenteres data fra artiklene og kappa.

5.1 Ledelse av utviklingsarbeid

Hvordan en rektor kan lede et utviklingsarbeid og skape mer forpliktende samarbeid når det gjelder god undervisningsvurdering er det som beskrives i artikkel 1. Funnene er delt inn i det å lede et utviklingsarbeid, å skape forpliktende samarbeid og god undervisningsvurdering. Når det gjelder ledelse av utviklingsarbeid handler funnene om at ledelse bør ta utgangspunkt i læringssentrert ledelse der tre dimensjoner vektlegges; å utforme klare og målbare mål, å ha tett oppfølging av lærernes undervisning og rammer for undervisning med tanke på elevenes resultater og å ha et positivt læringsmiljø der det legges til rette for fokus på undervisning og lærernes profesjonelle utvikling. Selv om læringssentrert ledelse har fokus på styring fra lederens side, har det skjedd en dreining mot en mer distribuert ledelsespraksis.

Et annet funn som presenteres i artikkelen er hvordan motivasjon kan oppnås gjennom autonomi, kompetanse og tilhørighet – teorien om selvbestemmelse. Selvbestemmelse er et menneskelig behov, og handler om å ha følelsen av å selv kunne velge og bestemme. Vi blir motivert til å jobbe hardere når vi opplever involvering, føler oss forpliktet og er engasjerte på grunn av medbestemmelse og kontroll over egen utvikling. Motivasjon handler om hvordan vi opplever vår egen hverdag.

De nye læreplanene krever at det fokuseres på nye arbeidsformer i skolen når det gjelder undervisningsvurdering. Et sosiokulturelt læringssyn som vektlegger samarbeid, refleksjon og forståelse krever andre arbeidsmåter enn det tradisjonelle behavioristiske læringssynet. Synet på kunnskap er i ferd med å endre seg, og må også innvirke på praksisen i klasserommet. I artikkel 1 er dette relatert til undervisningsvurdering og hvordan man gjør dette.

5.2 Ledelse som bidrar til godt samarbeid

I artikkel 2 er det sett på hva skoleledere gjør på skoler som lykkes med godt pedagogisk samarbeid og samarbeid om undervisning. Intervjuene avdekker funn på flere områder; det er

vesentlig at det etableres klare rammer for samarbeidet, lærerne ser på elevene som et felles, forpliktende ansvar, lærerne har medvirker i prosesser på egen enhet og rektorene mener det er avgjørende at lærerne innehar god faglig kompetanse gjennom utdanning og videreutdanning.

Ellers er et funn at det må bygges gode relasjoner mellom rektor og lærerne, og lærerne imellom. Når man skal drøfte seg fram til felles verdier og normer og være forskende og reflekterende ovenfor egen praksis, trengs tillit og trygghet i organisasjonen. Som en av rektorene sa i intervjuet: *«Det er en inkluderende kultur. Når det kommer nye inn i organisasjonen så er det både forventninger til deltakelse og evne til å la dem slippe til med nye ideer».*

Rektorene anser det som vesentlig å være tilgjengelige for lærerne sine. Det siste funnet fra intervjuene handler om viktigheten av å ha et jevnt og godt humør i hverdagen.

5.3 Forpliktende samarbeid

I kappen har teorien omhandlet et sosiokulturelt syn på læring og ledelse, skolen som løst koblede systemer og den pedagogiske verdikjeden. I denne artikkelen presenteres teori om løst koblede systemer, noe som underbygges av funn fra de to tidligere artiklene. Funn fra artikkel 1, der det fremheves en tydelig leder som utformer mål og rammer for undervisningen, er i tråd intervjuobjektens uttalelser i artikkel 2 om at det må etableres klare rammer for samarbeidet på skolene.

Et sosiokulturelt syn på læring og ledelse fordrer en endring i måten elevene jobber på, men også hvordan lærerne jobber. Lærerne må samarbeide, reflektere og drøfte løsninger i fellesskap. En rektor uttalte at det er av avgjørende betydning for kvaliteten på samarbeidet når lærerne reflekterer rundt hvordan elevene lærer best.

For å håndtere utfordringene med løse koblinger, beskriver artikkel 2 at det handler om distribuert ledelse. Dette stemmer overens med teoriene om selvbestemmelse, som igjen fører til økt indre motivasjon. Når vi selv kan være med å påvirke så øker også engasjement og forpliktelsen.

6. Drøfting

I denne delen av oppgaven presenteres funn som er gjort, og relateres opp mot teori og empiri som er presentert tidligere i denne kappen. Oppgaven søker å finne svar på hvordan skoleledelsen kan legge til rette for og bidra til at det blir et godt samarbeid blant lærerne. Kompleksiteten i skoleutvikling kan forklares på flere måter. «Den pedagogiske verdikjeden» gir en forklaring, både med tanke på leddene i kjeden og det som påvirker skolen utenfra. En annen forklaring handler om skolen som «løst koblede systemer», der det er lang avstand fra den politiske ledelsen sine dokumenter og anbefalinger til klasserommet der undervisningen utformes av lærerne – i stor grad basert på erfaringer (Paulsen, 2019). Uansett forklaringer er det et tankekors for meg som skoleleder at det er store forskjeller i lærernes praksis i klasserommet og elevenes læring fra skole til skole, og – ikke minst - innad på den enkelte skole (Kunnskapsdepartementet, 2019). Et sosiokulturelt læringssyn vektlegger samarbeid og at kunnskap utvikles i samhandling med andre, noe også rektorenes oppfatninger støtter opp om.

6.1 Ledelse og rammer i utviklingsarbeid

Paulsen (2019) beskriver skolen som løst koblede systemer med svak kobling inn til lærerne som blir endringsagentene i klasserommet (Paulsen, 2019). Rektor har en nøkkelrolle i å forsterke denne koblingen slik at det skjer utvikling i klasserommene. Rektorene som ble intervjuet i denne studien var også tydelige på at de måtte være drivkrefter i utviklingsarbeidet, selv om dette til en viss grad ble styrt gjennom utviklingsgrupper med ansvar for et spesifikt område. Dette er i tråd med Helstad & Mausethagen som sier at rektor må beherske både det å lage rammer og være en tydelig pådriver i utviklingsarbeidet (Helstad & Mausethagen, 2019).

Selv om skolehverdagen er mangfoldig og rektorene påvirkes fra mange hold, opplevde jeg at rektorene som ble intervjuet var svært opptatt av samarbeid som leder til utvikling på den enkelte skole. En rektor sa: *«Jeg har gitt tiden min til pedagogisk utvikling, det har vært førsteprioritet hele vegen. Det er gjennom lærerne at vi kan få til noe»*. Forskningsrapporten «Hva betyr lederskap i skolen?» av Kirkhaug (2021) gir innsyn i en mismatch mellom hva skoleledere ønsker å bruke tiden sin på og hva de faktisk bruker arbeidstiden på. Ledere ønsker å bruke mindre tid på rene administrative funksjoner og mer tid på personalledelse, pedagogisk ledelse og utviklingsprosesser – altså det å ivareta og utvikle ansatte og elever, samt å legge

til rette for undervisningen (Kirkhaug, 2021). Dette støttes av forskningen til Skaalvik (2021). Flertallet av rektorer oppgir at det som motiverer til en så krevende rolle, er å initiere og lede skoleutvikling og gjøre skolen bedre for elevene (Skaalvik, C., 2021).

Møller (2016) viser til at ledelse både handler om relasjoner og rettleiding, og å utøve innflytelse og påvirke arbeidets retning (Helstad & Mausestagen, 2019). Rektorene understreket også dette ved at de la vekt på god kontakt med kollegiet, «åpen dør» som et par av rektorene beskrev det som. Det å være lydhør og tilgjengelig for de ansatte ved behov var noe kollegiet ga uttrykk for at de satte pris på. «*Trenger du meg, så er jeg der for en samtale*», som en rektor sa. En annen rektor sa at mye av lederjobben handler om å prate med folk. Medvirkning i prosesser var også noe som ble snakket om. «*Vi har tatt med personalet i stor grad på diskusjonen om hva vi skal satse på*» sa en rektor. Alle fortalte om grupper av ansatte (trinnledere, lærerspesialister, faggrupper) som var med og satte dagsorden for utviklingsarbeidet, og at dette var tilpasset behov på enheten.

Både ledernes relasjonelle og normative ledelse har stått sterkt hos de informantene jeg har hatt, noe som stemmer godt overens med «den nordiske ledermodellen» som vektlegger demokrati, medbestemmelse og involvering før beslutninger tas (Aas & Paulsen, 2017).

6.2 Ledelse fordelt på flere

Rektor trenger et lag av ledere sammen med seg for å løse oppgavene. Distribuert ledelse er en annen strategi for å håndtere løst koblede system (Paulsen, 2019, s. 74). Fullan (2016) beskriver kollektiv kapasitet som den samlede kapasiteten en skole har til å forbedre læringsmiljø og resultater (Fullan, 2016). Dette er helt i tråd med distribuert ledelse der ledelse er et ansvar alle i organisasjonen har for å realisere beslutninger. Rektorene framhever fellesskap som vesentlig ved sin skole. Fellesskapet er jobbet med, både blant elever og ansatte. En informant i studien fortalte at det var godt klima mellom de ansatte, noe som gjorde at det var åpenhet for å si sine meninger samtidig som det var forventninger til at man måtte bidra inn i fellesskapet. Det handlet ikke bare om å «ha det trivelig sammen», men å kunne reflektere faglig og bidra til elevenes beste. Som et eksemplet ble det nevnt problemstillinger rundt en elev ift å bytte klasse. Her gikk trinnet sammen om å finne gode løsninger til eleven og fellesskapets beste.

6.3 Samarbeid

Skolelederne ga alle uttrykk for at det å ha etablert klare rammer for samarbeidet på skolen var vesentlig for at de lykkes med godt samarbeid om undervisning. De fortalte om samarbeidstid av høy kvalitet, med fokus på godt innhold som ofte var bestemt i fellesskap. Deres inntrykk var at lærerne også samarbeidet utover den fastsatte tiden, enten de satt på skolen eller samarbeidet ved hjelp av digitale verktøy. Rektorene opplevde at lærerne hadde erfart at samarbeid var viktig for sin egen undervisning, og at samarbeid ga mer enn å jobbe alene. En av rektorene nevnte at de hadde fagsamarbeid på trinn i fastsatte undervisningsfrie økter. Dette opplevde lærerne som veldig bra, og det ga dem en mulighet til kontinuerlig å justere undervisningen ut ifra elevenes behov. Vangrieken et al (2015) fant i sin forskning på lærersamarbeid, at det meste av samarbeidet er overfladisk, men når man får til mer dyptgående samarbeid basert på refleksjon rundt praksis er det vesentlig for utviklingsarbeid i skolen (Vangrieken et al., 2015). Lærere som samarbeider på denne måten, vil trigge både autonomi, tilhørighet og kompetanse. Man er en del av et fellesskap der det samarbeides om undervisningen, samtidig som hver og en lærer er ansvarlig for gjennomføringen av undervisningen i sitt klasserom. Lærerne vil også «trygges» i forhold til kompetanse. I tillegg til at denne måte å samarbeide på er helt i tråd med Overordnet del av Kunnskapsløftet og gir bedre læring for elevene, øker det lærernes indre motivasjon og skaper en forpliktelse til arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

6.4 Motivasjon og faglig kompetanse

Indre motivasjon trigges av autonomi, kunnskap og tilhørighet. Arbeidslivsstudier har konkludert med at læreres indre motivasjon har en sterkere positiv sammenheng med arbeidsprestasjoner enn ytre motivasjon (Birkeland et al., 2017). Distribuert ledelse der flere i organisasjonen får ansvar og tillit bidrar til mer autonome lærere som igjen skaper effektivitet og motivasjon.

Et funn fra intervjuene i denne studien er vektlegging av fag og faglighet, både når det gjelder gjennomføring av utviklingsøkter på enheten, lærernes oppdatering av kompetanse gjennom videreutdanning og i ansettelse av nye lærere ved enhetene. Rektorene fortalte om godt forberedte utviklingsøkter, enten ledet av dem selv, av andre i ledelsen eller av lærere som hadde god kunnskap på området (ervertet gjennom stor faglig interesse på området og

videreutdanning). En av rektorene sa dette om utviklingsøktene: *«Når vi holder de pedagogiske utviklingsøktene så skal det være læringsøkter. Vi stiller krav til innholdet og det skal være gode begrunnelser»*. En viktig del av denne kunnskapen var fokus på bruk av forskning og kartleggingsresultater. En annen rektor sa: *«Planlegging i fellesskap er viktig. Gitt at man er opptatt av å gjøre de tingene som man vet at virker og som er lurt og at noen er godt oppdatert på det»*.

Alle rektorene var opptatt av at lærerne hadde god faglig kompetanse. Rektorene støttet videreutdanning hos lærerne, og opplevde at de kom tilbake til skolen oppdatert på forskning og bruk av resultater, samt med forsterket faglig kunnskap. Det er en selvfølge at lærerne har eller har oppgradert seg slik at de innehar de studiepoengene som dagens kompetansekrav stiller. Barneskolerektoren fortalte at hun ønsket lærerne med minst 60 studiepoeng i basisfagene, og alle rektorene nevnte lærerspesialister innen norsk, matematikk og profesjonsfaglig digital kompetanse som drivkrefter innenfor skolenes utviklingsarbeid. Dette stemmer overens med forutsetningene for indre motivasjon, nemlig at kunnskap er en viktig drivkraft for lærernes engasjement.

Det nye læreplanverket tar hensyn til at samfunnet endrer seg raskt og at det elevene lærer skal være framtidsrettet og relevant. Det er tatt høyde for at elevene utvikler kompetanse på områder som i dag er ukjent og snakkes blant annet om dybdelæring, kritisk tenkning og engasjement i egen læring. To av rektorene nevnte spesielt at de så etter ansatte som «ville noe mer», og at de tolket dette som tegn på å være utviklingsorientert og ønske om å utvikle seg videre – noe som også er positivt for skolen og elevenes læring. Vygotskij (2001) omtalte den proksimale utviklingssonen, som omhandler læring sammen med andre (Vygotskij, 2001). Når lærere samarbeider og flytter grensene for hva de i utgangspunktet mestrer, vil det foregå læring. Dette nevnes også for elever, å benytte den proksimale utviklingszone er et viktig pedagogisk begrep.

Ledere av skoleutvikling kan jobbe bevisst på noen områder for å legge til rette for et godt samarbeid mellom lærerne. Etablering av strukturer og rammer for samarbeidsprosesser er vesentlig, samtidig som samarbeid også må støttes og veiledes. Distribuert ledelse har positiv virkning på samarbeid av flere årsaker. Et omfattende ledelsesarbeid kan deles på flere, samtidig som det trigger motivasjonen til de som er gitt et økt ansvar for ledelse. Til sist, og av avgjørende betydning, handler det om å lede arbeidet ved å gi tillit og fleksibilitet til lærernes slik at det skaper motivasjon.

7. Konklusjon

Det er noen områder som rektorer kan og bør engasjere seg i for å skape forpliktende samarbeid på sin skole, noe teori som er beskrevet og intervjuene som er gjennomført støtter opp om. Forskning viser at gode skoler har skoleledere som gjennom sin ledelse retter oppmerksomheten mot elevenes læring, og etablerer beredskap for kontinuerlig å utforske og utvikle arbeidet i skolen (Helstad & Mausestaden, 2019, s. 16)

Skoleledere må lede lærernes læring. For å lede lærernes læring trengs tydelige rammer, i tillegg til gode relasjonelle ferdigheter. Skoleleders relasjonelle ferdigheter, evnen til å bygge tillit, er avgjørende, noe som også påpekes av Robinson (2016) (Robinson, 2016). Læring i en organisasjon må sikres slik at man etter hvert utvikler en lærende organisasjon. Det handler om kollektive prosesser som gjentas kontinuerlig slik at læring og utvikling sikres, og at man på sikt endrer kulturen i organisasjonen. Dette gjøres gjennom å etablere velfungerende profesjonelle fellesskap der lærere opplever tillit og trygghet, og hvor de tør å utfordre egne verdier og holdninger i møte med nye kunnskaper er en vesentlig oppgave for skoleledere (Robinson, 2016). God skoleledelse bygger på en distribuert praksis hvor ledelse blir et kollektivt ansvar. Dette bidrar til at medarbeidere ansvarliggjøres og får medvirke, noe som påvirker trivsel og motivasjon på en positiv måte. Samtidig bidrar distribuering av ledelse til at lærerne får brukt sine ressurser inn i egnet utviklings- eller kvalitetsarbeid (Mordal, 2014).

Jo sterkere motivasjonen er, desto mer innsats blir satt inn i prosessen og man kan forvente et bedre læringsutbytte (Smith, 2007). Dette gjelder også lærernes læring. Indre motivasjon skapes gjennom forpliktelse til samarbeidet, og det utvikles av autonomi, kunnskap og tilhørighet. I artikkel 1 ble læringens lykkehjul beskrevet. Ved å «fylle på» et av områdene; kunnskap, innsats, mestring eller motivasjon så vil det påvirke de andre bestanddelene. Smith (2007) sier at motivasjon ivaretar læringsprosessene (Smith, 2007). Det å skape økt forpliktelse til samarbeid mellom lærere i skolen er en kompleks oppgave. Motivasjon er et nøkkelord, og skoleleder må gjennom å lede samarbeidet på skolen ved hjelp av kollektive prosesser og rammer og strukturer, legge til rette for distribuert lederskap og finne en god balanse mellom lærernes autonomi og det kollektive ansvaret. Flere av områdene påvirker hverandre positivt.

Artikkelen har gitt noen svar på hvordan rektor kan bidra til å skape et forpliktende samarbeid på sin skolen. Den viktigste faktoren for barns læring er at de har dyktige lærere og den nest

viktigste forutsetningen for gode resultater er at skolen har en kompetent ledelse (Qvortrup, 2013). Dette har denne oppgaven styrket meg i troen på!

Litteraturliste

- Abrahamsen, H. (2019). Avdelingslederfunksjonen i skolen - verktøy for rektors eller lederteamets ledelse? I K. Helstad, & S. Mausethagen, *Nye lærer- og lederroller i skolen* (ss. 91-106). Universitetsforlaget.
- Birkeland, I. K., Dysvik, A., & Kuvaas, B. (2017). Forpliktende HR i skolen - Hvordan skoleledere kan utvikle læreres prestasjoner og indre motivasjon gjennom evidensbasert HR. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 73-96). Fagbokforlaget.
- Brandmo, C., & Aas, M. (2017). Med skråblikk på ledelsesmodeller: "Instructional" og "transformational" ledelse i norsk kontekst. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 53-72). Fagbokforlaget.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). *Håndbog i profesjonelle læringsfællesskaber*. Dafolo .
- Fullan, M. (2016). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Kommuneforlaget.
- Gilje, H., & Grimen, N. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2017). *Synlig læring*. Cappelen Damm.
- Helstad, K., & Mausethagen, S. (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.
- Helstad, K., Bekkelien, M., & Solstad, A. (2019). Skoleutvikling på ungdomstrinnet - profesjonalisering innenfra og utenfra. I K. Helstad, & S. Mausethagen, *Nye lærer- og lederroller i skolen* (ss. 165-184). Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2015). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforlaget.
- Kirkhaug, R. (2021). *Hva betyr lederskap i skolen?* Skolelederforbundet.

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Meld. St. 31 (2008) Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon-mestring-muligheter-ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld. St. 21 (2016-2017) Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket. Regjeringen*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller, & E. Ottesen, *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (ss. 284-301). Universitetsforlaget.

Lyng, S. T., Borg, E., Fossetøl, K., Hermansen, H., Johannesen, H. S., Lahn, L. C., . . . Pedersen, E. (2021). *AFI-rapport. Evaluering av ny kompetansemodell*. Utdanningsdirektoratet.

Martinsen, Ø. L. (2016). Motivasjon, utvikling og rekruttering i et strategisk perspektiv . I Ø. L. Martinsen, *Perspektiver på ledelse* (ss. 264-293). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Mordal, S. (2014). *Ledelse i barnehage og skole. En kunnskapsoversikt*. Sintef.

Møller, J., & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J. Møller, & E. Ottesen, *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (ss. 15-26). Universitetsforlaget AS.

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

Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2014). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Fagbokforlaget.

Qvortrup, L. (2016). *Dette vet vi om forskningsinformert læringsledelse*. Gyldendal.

-
- Roald, K. (2017). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2016). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm.
- Robinson, V. (2018). *F rre endringer - Mer utvikling*. Cappelen Damm.
- Skaalvik, C. (2021). *Rektors opplevelse av sin arbeidssituasjon: Energigivere og energitappere*. Skolelederkonferansen.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende verktøy for læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 1*, s. 100-106.
- Språkrådet. (2022, 05 05). *Ordbøkene*. Hentet fra ordbøkene.no: <https://ordbokene.no/bm,nn/search?q=forpliktelse&scope=ei>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- Udir.no. (2020, 07 02). Hentet fra Profesjonsfelleskap - et lærende fellesskap: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfelleskap-et-lærende-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *udir.no*. Hentet fra Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnskoleopplæring: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplæring/#a156823>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). *Teacher collaboration: A systematic review*. Amsterdam: Elsevier.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og take*. Gyldendal.
- Øverenget, E. (2012). Prinsipper for gode fellesskap. Foredrag planleggingsdag.

Deloppgave 1

**«Det er ingen sak å klare seg sjøl om en er lita, når en bære vet åssen en skal behandle dom en møter», sa hu til seg sjøl.
«De lure skal en lure, de feige skal en skremme og de sterke skal en klø bak øret!**

Teskjekjerringa (Prøysen, 1999. s. 52)

Ingress

Etter å ha vært rektor i flere år, er det et spørsmål jeg har fundert mye på når det gjelder ledelse av læreres læring. Vi kan ha gjennomført gode prosesser med inkludering og medbestemmelse, og det uttrykkes en enighet om veien videre. Samtidig opplever jeg at lærernes forpliktelse til den felles enigheten ikke er god nok. Vi er enige om hva vi skal gjøre videre, men når vi kommer ut blant elevene velger vi å gjøre ting på en annen måte enn vi er enige om. Hvordan kan jeg som leder jobbe med lærernes forpliktelse?

Temaet undervisvurdering har også opptatt meg både som lærer og rektor – og som mor. Som lærer deltok jeg på den statlige satsingen *Vurdering for læring* som startet i 2010. Der fikk jeg åpnet øynene for tydeliggjøring av at målene for opplæringen, samt hva som er grunnlaget for vurderingen skal være helt klare for elevene. Det samme med stor grad av elevmedvirkning. Jeg husker jeg hadde flere opplevelser der jeg tenkte at dette var helt innlysende og «hvorfør har jeg ikke tenkt på dette tidligere».

Formålet med denne oppgaven er å se nærmere på hva ledere bør ha fokus på i sin ledelse for at lærere skal utvikle seg og gjennomføre det man i et kollegium har blitt enige om. Dette relateres opp mot undervisvurdering i ungdomsskole.

Oppgaven er gjennomført gjennom fordypning i ulike teorier når det gjelder ledelse av utviklingsarbeid og forankring hos medarbeiderne. Forarbeidene til ny læreplan og ny læreplan sier en del om undervisvurdering i skolen. All vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen er undervisvurdering, og dette skal være «en integrert del av opplæringen».

Underveisvurdering er forklart gjennom fire læringsfremmende prinsipp som er basert på forskning. Endringene kommer på bakgrunn av erfaringer som er gjort de siste årene. Udir gjennomførte satsingen «Vurdering for læring» fra 2010 til 2018, og underveisvurdering drøftes både i NOU-rapportene i forkant av Stortingsmelding 28 og i selve Stortingsmeldinga.

Det er relatert til opplevde utfordringer i ledelse av utviklingsarbeid i egen enhet.

Oppgaven har bekreftet for meg betydningen av lærernes autonomi, kompetanse og tilhørighet i skolens utviklingsarbeid. Samtidig er det klart at norsk skole er i en endringsprosess, der man er i ferd med å endre seg fra et behavioristisk til et sosiokulturelt syn på kunnskap. Det er klart at ledelse er ganske likt, uansett om det er ledelse av lærere eller ledelse av elever.

Innledning

«Blir jeg lita som ei teskje er jeg kæinskje passe stor. Det er æiller sjølvle lengda som bestemmer på vår jord. Blir je lita som ei teskje, og det rår jeg itte før, får je ta det som ei teskjekjerring bør – med godt humør. Sjå det littegrann fra oven, det kæinhende at det passer deg, sjå på det som skjer på nære hold, det passer mye bedre meg. Blir je som ei teskje kan je ta og gjømme meg litt da og nå, og sjå det nedanfra».

(Prøysen, 1999. *Teskjekjerringvise*)

Teskjekjerringa ble lita som ei teskje og fikk dermed muligheten for «å sjå på forholda på nært hold og nedanfra». Det tenker jeg at vi som ledere i skolen også trenger å huske på. Da mener jeg rektor som leder av lærernes læring og læreren som leder av elevenes læring. Når vi klarer å sette oss inn i andres perspektiv, vil forutsetningene for god læring være langt bedre til stede (Robinson, 2016).

Bakgrunn

Hvordan rektors ledelse bidrar til framgang for elevenes læring har vært et overgripende spørsmål i skoleledelsesforskning de siste årene (Aas, Ballangrud & Paulsen, 2017). Det er mange faktorer som virker inn på elevenes læring, og det er stor forskjell mellom skoler. Til tross for dette viser det seg at ledelse har en signifikant indirekte effekt på elevenes læring. Artikkelen til Aas, Ballangrud og Paulsen (2017) viser til ulik forskning, (Hallinger & Heck, 2010; Leithwood & Louis, 2012) som viser at rektors innflytelse er indirekte. Den går til dels

gjennom ledelsesstrategier som legger vekt på gjensidig tillit og samspill og delvis gjennom en kollektiv orientert kultur i organisasjonen (Aas, Ballangrud & Paulsen, 2017).

At skoleledelse er viktig er noe vi vet fra flere hold, blant annet Robinson (2016) og Hattie (2017). Den viktigste faktoren for elevenes læring er om de har dyktige lærere, men undersøkelser viser også at den nest viktigste faktoren for gode resultater er om skolen har en kompetent ledelse. I begrepet kompetent ledelse legges at det skal være fokus på skolens kjernevirksomhet, nemlig undervisning. Skoleledelsen skal sette klare mål og rammer, den skal støtte og ikke begrense og være konkret når det gjelder undervisningsinnhold og -metoder (Qvortrup, 2013). Viviane Robinsons metaforskning underbygger dette. Det å lede lærernes læring og utvikling har den desidert største effekten på elevenes læring (Robinson, 2016). Det samme konkluderer John Hattie (2017) med i sin metaforskning – det området innenfor lederskap som har størst betydning for elevenes resultater, er at lærere fremmer og deltar i profesjonell utvikling (Hattie, 2017).

I delrapport 2 fra prosjektet «Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS) konkluderer Sandvik og Buland (2013) med at det er til dels store variasjoner i vurderingspraksis i norske skoler. Det er forskjeller mellom skoler og skoleslag, og også innad på skolene. Gapet synes å øke mellom de lærere og skoler som har en god vurderingspraksis, og de som ikke gir elevene de samme læringsmulighetene. Elevene mener at tydelige mål og det å være aktiv i egen og andres læringsprosess, bidrar til læring, motivasjon og mestring. Samtidig viser resultatene at graden av elevinvolvering er relativt lav på alle trinn (Sandvik & Buland, 2013).

Selv om man i Norge har en forpliktelse gjennom lovverket til å utøve formativ vurdering, viser funn på ulike områder at det er et gap mellom lærernes forståelser og praktiser, og mellom elevenes forståelser og lærernes forståelser av formativ vurdering. Det viser at det må legges til rette for at lærerne faktisk gjør noe med sine forståelser når de er i endringsfaser. Deres forståelser må uttrykkes og praktiseres klarere og oftere for og med elevene hvis de faktisk skal ha den ønskede effekten. Det hjelper lite hvis lærere har mye forskningsbasert kunnskap og forståelse for vurdering for læring, hvis ikke denne kunnskapen og forståelsen blir prøvd ut sammen med elevene (Burner, 2016)

Problemstilling

Med bakgrunn i dette er det relevant for meg å se på hvordan rektor kan lede lærernes arbeid med god undervisvurdering, og på hvilke måter dette arbeidet bør ledes for at det faktisk skal skje en endring i lærernes arbeidsmåter og elevenes læring.

Hvordan kan rektor lede et utviklingsarbeid og skape mer forpliktende samarbeid når det gjelder god undervisvurdering?

Problemstillingen undersøkes på bakgrunn av følgende forståelse;

Ifølge OECD forstås utviklingsarbeid som et systematisk arbeid, som anvender eksisterende kunnskap for å gi økt kunnskap. I tillegg kjennetegnes utviklingsarbeid av at aktørene deltar aktivt i endringsprosessen i tilknytning til praksis (Sunnevåg & Andersen, 2014). Målet med utviklingsarbeid i skolen er knyttet til å endre og utvikle praksisen i klasserommet, for på den måten å oppnå et godt læringsutbytte, både faglig og sosial utvikling, for alle elever. Utviklingsarbeid handler om å utvikle en klasseromspraksis som realiserer elevenes potensial for læring og utvikling (Sunnevåg & Andersen, 2014). I Kunnskapsløftet 2020, Overordnet del, presiseres det at det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling, noe som forutsetter ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer som lærere og andre ansatte i skolen står overfor. Ledelsen skal prioritere utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillitt i organisasjonen. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærere og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste, slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Praksiseksempel

Ungdomsskolen i denne studien har i overkant av 200 elever, og over lang tid har minst 60% av elevene valgt yrkesfaglig studieretning i videregående opplæring. I forkant av skoleåret 2016-2017 gikk lærerne for det kommende 8.trinnet til ledelsen og lurte på om de kunne få lov til å droppe bruk av karakterer i undervisvurderingen. De hadde erfart at karakterene for mange elever ikke var en god kombinasjon med fokus på læring og mestring. Når elevene

fikk tilbake elevarbeider, var de mer opptatt av selve karakteren og å sammenlikne seg med medelevene enn de var av hva de mestret og framovermeldingene de fikk.

Ledelsen mente dette var helt i tråd med vurdering FOR læring, og applauderte tiltaket. Det var også flott at initiativet kom fra lærerne selv. De to neste årene skjedde det samme. Lærerne for kommende 8.trinn ønsket å benytte gode framovermeldinger framfor å bruke karakterer i undervisvurderingen. Da dette var prøvd ut i tre år, tok ledelsen fatt i saken og i fellesskap drøftet man om dette var noe man ønsket å fortsette med videre framover. Det var en felles forståelse i kollegiet om at dette var noe alle ønsket.

I felles skoleutvikling valgte man da blant annet å utveksle erfaringer fra arbeidet med god undervisvurdering rettet mot konkrete læringsmål, få innspill til bruk av kameratvurdering som inngang til god egenvurdering og drøftet hvordan elevene kan få en større rolle i eget vurderingsarbeid.

Så opplever ledelsen at arbeidet stagnerer noe. Noen lærere gir uttrykk for at det «hadde vært godt å gå tilbake til slik man gjorde vurderingsarbeidet tidligere». Samtidig ser man at flertallet av lærere fortsatt mener at denne måten å jobbe på er rette vegen å gå, men det er «strek i laget». De aller fleste lærerne utforsker nye måter å trekke elevene med i vurderingsarbeidet på og reflekterer ofte over elevenes deltakelse og læring. Disse lærerne er også bevisste på å gi elevene tilbakemeldinger underveis i arbeidet, og har f.eks. vært forkjempere for å gå bort fra tradisjonelle «heldagsprøver» og heller ha større halvårsvurderinger med fokus på læringen underveis. I skriftlige tilbakemeldinger til elevene vektlegges hva man får til og hva man må øve mer på relatert til læringsmålene for oppgaven. Noen få lærere opplever nok at det var «enklere før». Vurderingsarbeidet er mer tradisjonelt og elevene trekkes ikke med i vurderingsarbeidet i like stor grad.

Teoretisk rammeverk

I teoridelen vil jeg gå nærmere inn på ledelse av utviklingsarbeid, hvordan man kan skape et forpliktende samarbeid om utviklingsarbeid og hva lovverket og ulike styringsdokumenter sier om undervisvurdering.

Ledelse av utviklingsarbeid

Det er skoleleders oppgave å legge til rette for at lærerne skal lære, og jobbe sammen i et fellesskap som bidrar til utvikling av egen profesjon. En internasjonal metaundersøkelse om folkeskolen peker på at skoleledelse er en av de avgjørende forutsetningene for at en skole oppnår sin målsetting, nemlig at elevene lærer. Skoleledelsen skal sette fokus på skolens kjernevirksomhet, undervisning. Den skal sette klare mål og rammer, og den skal støtte og ikke begrense. Den skal i tillegg være konkret når det gjelder undervisningsinnhold og undervisningsmetoder (Qvortrup, 2013).

Både Ludviksenutvalget og Overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 vektlegger skoleledelsens rolle for å møte kravene til fremtidens skole. I Overordnet del for det nye fagplanverket er dette nærmere beskrevet. Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. Det er også sagt noe om hva god ledelse innebærer (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Effektiv ledelse i skolen

Ledere har innflytelse på elevenes læring på sin skole, og Hattie (2017) viser til to ulike former for lederskap; instruerende lederstil og transformativ lederstil. Instruerende lederstil kan også kalles pedagogisk orientert eller læringssentrert ledelse (Hattie, 2017).

En instruerende lederstil viser til de rektorene som har mest søkelys på å skape et læringsmiljø fritt for forstyrrelser, et system med klare undervisningsmål og med høye forventninger til lærere og elever. Rektorer som utøver mer transformativ lederstil engasjerer seg sammen med undervisningspersonalet i å finne metoder som kan inspirere dem til nye energinivåer, forpliktelse og moralske formål, slik at de kan arbeide i fellesskap for å overkomme utfordringer og nå ambisiøse mål (Hattie, 2017). Brandmo & Aas (2017) betrakter læringssentrert ledelse som en ovenfra-og-ned-tilnærming til skoleledelse med fokus på å koordinere og kontrollere lærernes undervisning. Transformasjonsledelse er derimot beskrevet som delt eller distribuert ledelse, gjennom stimulans av endringer og gjennom nedenfra -og-opp deltakelse. Selv om det er forskjeller på modellene, er det også flere likheter (Brandmo & Aas, 2017).

Både Brandmo & Aas (2017) og Hattie (2017) beskriver hvordan læringscentrert ledelse praktiseres gjennom tre dimensjoner. Den første dimensjonen er at det utformes klare og målbare undervisningsmål som kommuniseres til personalet. Den andre dimensjonen inkluderer veiledning og evaluering av lærernes undervisning, koordinering av læreplanarbeidet og det å legge til rette for forbedring av elevenes læringsresultater, mens den tredje dimensjonen innebærer utvikling av et positivt læringsmiljø der undervisningstid beskyttes og det legges til rette for lærernes profesjonelle utvikling.

Når det gjelder effekten på elevenes av de ulike modellene, er det læringscentrert ledelse som har hatt sterkest effekt på elevenes læring (Brandmo & Aas, 2017, Hattie, 2017). Samtidig har det skjedd en dreining mot en mer distribuert lederpraksis som inkluderer teamarbeid, organisasjonslæring og læringsledelse. Læringscentrert ledelse og transformasjonsledelse har utviklet seg mer mot en syntese (Brandmo & Aas, 2017). Viktige elementer i god skoleledelse er bygging av felles visjon og etablering av klare mål, ha forventninger til både lærere og elever, bygge kapasitet i organisasjonen og hos den enkelte ansatte, samt stimulere samarbeid og et positivt læringsmiljø. Distribuert ledelse blir også sett på som et verktøy for kapasitetsbygging i skoleorganisasjonen (Brandmo & Aas, 2017).

Forpliktende samarbeid

Funn fra studier av nasjonale skoleutviklingsprogrammer viser at forankring og gjennomføring av utviklingstiltak i norske skoler synes å være utfordrende (Irgens, 2017).

Gjennom overordnet del kommer det fram at alle i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2020). Å utvikle profesjonelle læringsfellesskap handler om å flytte oppmerksomheten fra den enkelte barnehagelærer, lærer og instruktør til fellesskapet og alle ansatte. Det dreier seg også om å stille seg selv og andre utforskende og åpne spørsmål for å finne nye og uventede svar som kan gi læring og utvikling (Udir.no, 2020).

Profesjonelle læringsfellesskap bygger på antakelsen om at lærere som samarbeider, kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene, og at samarbeid kan bidra til å utvikle praksis gjennom en forskende tilnærming. I læringsfellesskap legges det til rette for ulike former for interaksjon, noe som kan motvirke tendensen til privatisering av lærerpraksisen. Gjennomgående karakteristikk knytter profesjonelle læringsfellesskap til skoler som kjennetegnes av gode samarbeidskulturer, som har felles visjoner og som tar kollektivt ansvar for elevenes og lærernes læring (Helstad, 2014).

Skoleledere kan jobbe på en måte som kan styrke lærernes motivasjon, holdninger og atferd for å oppnå bedre skoleresultater. Gjennom forpliktelsesbasert ledelse skapes en forpliktelse hos medarbeidere og ledere som gjør at organisatorisk atferd i hovedsak kan være selvregulert og basert på tillit og fleksibilitet, snarere enn på kontroll gjennom belønning og straff. Dette perspektivet er utviklende og fokuserer på ansvarliggjøring overfor eleven. Jmf Hargreaves og Braun (2013) er det kun når man har et utviklende perspektiv at ansvarliggjøring er effektivt med tanke på elevenes læring, noe som kan forklares gjennom motivasjonsteori (Birkeland, Dysvik og Kuvaas, 2017).

Selvbestemmelsesteori

Motivasjon kan defineres som biologiske, psykologiske og sosiale faktorer som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet i forhold til måloppnåelse (Martinsen, 2016 s. 271).

Selvbestemmelsesteorien viser hvordan individer har en mer robust og langsiktig motivasjon når man fokuserer på læring og utvikling framfor unngåelse av straff og kontroll (Birkeland, Dysvik og Kuvaas, 2017). I et slikt perspektiv vil en ansvarliggjøring som trekker på støttende faktorer som f.eks. autonomi eller organisasjonsstøtte, trigge en indre, mer langvarig motivasjon. Den indre motivasjonen har en sterkere positiv sammenheng med arbeidsprestasjoner enn ytre motivasjon.

Teorien tar utgangspunkt i at motivasjon ikke bare handler om styrke, men også type motivasjon. Det skilles mellom amotivasjon, indre motivasjon og ytre motivasjon. Med indre motivasjon menes det atferd eller aktiviteter som utføres av interesse eller fordi aktiviteten gir tilfredstillelse i seg selv. Indre motivasjon er betraktet som den optimale formen for motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Indre motivasjon

Indre motivasjon er noe som springer ut av grunnleggende behov hos mennesket. Mennesker kan aldri påvirke andre til å bli indre motivert, men de kan skape forutsetninger for denne motivasjonen. Både ledere og ansatte skal skape disse forutsetningene siden indre motivasjon er den viktigste drivkraften for både den enkelte og en gruppe, spesielt i omorganisering og endringer i organisasjoner (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Deci og Ryan (2000) har to tilnærminger til indre motivasjon. De forklarer indre motivasjon som «ikke avhengig av ytre belønning eller ytre konsekvenser for å bli utført», men bunner i interesse og har sin belønning i glede over aktiviteten. I tillegg sier de at indre motivert atferd er en funksjon av de grunnleggende psykologiske behovene; behov for autonomi eller selvbestemmelse, behov for kompetanse og behov for tilhørighet (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Deci og Ryan legger størst vekt på behovet for autonomi eller selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Opplevelse av autonomi synes å være en sentral forutsetning for arbeidsprestasjoner og velvære. I tillegg er det også relevant for tillit, det å stole på andre og bli stolt på. Når medarbeidere har tillit til sin leder, leverer de bedre arbeidsprestasjoner, bidrar utover sin definerte rolle og er mer lojale overfor organisasjonen (Birkeland, Dysvik & Kuvaas, 2017). I en norsk undersøkelse fant Skaalvik og Skaalvik (2014) en sterk sammenheng mellom lærernes opplevelse av selvbestemmelse i sin undervisning og deres engasjement for arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Følelsen av kompetanse er en viktig drivkraft for å engasjere seg i utfordrende oppgaver og for å ha utholdenhet når oppgavene blir krevende, samt at man ønsker å gjenta aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Så lenge man kan stimulere folks kompetanseopplevelse, vil det være et av de sterkeste virkemidlene man kan benytte for å stimulere folk til økt innsats (Martinsen, 2016).

Behovet for tilhørighet viser til behovet for å føle nærhet til andre mennesker og å være integrert og medregnet i det samfunnet eller den gruppa en tilhører, noe som omhandler å gi omsorg, å motta omsorg og å føle seg akseptert av miljøet. I noen sammenhenger kan mennesker engasjere seg i indre motiverte aktiviteter uten at de er sammen med andre, noe som er selvvalgt. Det er når aktiviteten foregår i en sosial situasjon, som f.eks. på en skole, at aktiviteten også må tilfredsstille behovet for sosial tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Underveisvurdering

Internasjonale studier konkluderer med at elevene lærer langt mer effektivt dersom læreren har en formativ vurderingspraksis (vurdering *for* læring) som har fokus på elevenes læringsbehov (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Black og William (1998) var blant de første som presenterte en rekke «bevis» på at formativ vurdering var den mest effektive vurderingsformen. Et av de viktigste funnene deres var at formativ vurdering måtte innlemmes i klasseromsutøvelsen for å være effektiv. Lærerne måtte legge om vurderingspraksisen sin slik at de brukte den informasjonen de fikk gjennom vurdering til å skape læring for elevene (Black & William, 1998).

Underveisvurdering i lovverket

Det norske systemet for individuell vurdering er nedfelt i opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og Læreplanverket. Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring, utvikle elevenes kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring.

I Rundskriv fra Utdanningsdirektoratet (2021), er det nærmere angitt en definisjon av hva underveisvurdering betyr. Her defineres det at all vurdering som skjer før avslutningen av et fag er underveisvurdering og skal være en integrert del av opplæringen. Underveisvurderingen skal være en integrert og kontinuerlig del av opplæringen i fag, og ikke skje bare gjennom testing eller situasjoner som er isolert fra daglig undervisning. (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Formativ vurdering er all vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring. I Forskrift til opplæringsloven § 3-2 fastslås det at alle elever har rett til underveisvurdering. Videre defineres det i § 3-10 at all vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa, er underveisvurdering. Underveisvurderingen skal være en integrert del av opplæringa, og skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fag. Underveisvurderinga kan være både muntlig og skriftlig. Det er videre nedfelt fire prinsipper som skal gi elevene underveisvurdering som fremmer læring. Elevene har krav på tydelige mål og kriterier, faglige relevante tilbakemeldinger, råd om forbedring og involvering i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Undervisvurdering i styringsdokumenter

I 2004 la departementet fram St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, som presenterte utdanningsreformen Kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet ble innført fra skoleåret 2006-2007. Målet var å gjøre elever bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Kunnskapsløftet var både en innholdsreform og en styringsreform. Den nasjonale styringen baserte seg på fem prinsipper, deriblant kunnskap om elevenes læringsresultater i vid forstand. Læreplanverket er det sentrale virkemiddelet for nasjonal styring av opplæringens innhold, og den viktigste beskrivelsen av hvilken kompetanse elevene skal utvikle. De ulike aktørene i skolen fortolker og tar i bruk læreplanene ut fra sin forståelse og sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2016).

I Oppdragsbrev nr. 6 – 2007, om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring, fikk direktoratet i oppdrag å iverksette tiltak som samlet sett skulle bidra til et klarere regelverk om vurdering, økt vurderingskompetanse, en mer faglig relevant og rettferdig vurderingspraksis og et bedre system for dokumentasjon av underveis- og sluttvurdering. De konkluderte med at det var behov for et mer generelt veiledningsmaterieell som knytter bruk av kjennetegn til prinsipper for underveisvurdering, det vil si vurdering som har til hensikt å fremme læring (Nilssen, 2021). I tillegg ble det anbefalt en større nasjonal satsing på å videreutvikle vurderingskompetansen i grunnopplæringen.

Høsten 2009 ble ny forskrift om individuell vurdering fastsatt, og ett år senere kom rundskrivet som utdypet forskriftens bestemmelser. Forskriftene fikk et tydelig læringsfokus i bestemmelsene om underveisvurdering. Blant annet ble fire forskningsbaserte og bredt anerkjente prinsipper for vurdering for læring forskriftsfestet (Rundskriv Udir nr. 1 – 2010). I dag er det Rundskriv Udir nr. 2 – 2020 som gjelder. Kapitlet om individuell vurdering ble endret på nytt med virkning fra 1. august 2020.

Som en følge av erfaringene fra arbeidet med bedre vurderingspraksis, fikk Udir i 2009 oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å iverksette en systematisk satsing på vurdering. Dette både for å videreutvikle vurderingskulturen og for å oppnå en bedre vurderingskompetane og vurderingspraksis. Den nasjonale satsingen på vurdering for læring varte fra 2010 til 2018 (Utdanningsdirektoratet, Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018), 2019).

I 2013, på bakgrunn av St.tingsmld. 20 (2012-2013) ble det oppnevnt et offentlig utvalg ledet av professor Sten Ludvigsen. Dette resulterte i en delutredning NOU 2014: 7 Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag og sluttrapporten NOU 2015: 8 Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser (Kunnskapsdepartementet, 2016). Utvalget legger stor vekt på viktigheten av dybdelæring og god progresjon i elevenes læring. Å lære noe grundig forutsetter aktiv deltakelse i egne læringsprosesser, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere egen mestring og fremgang.

Underveisvurdering i Kunnskapsløftet 2020

På bakgrunn av Kunnskapsløftet, evalueringer av arbeidet med Kunnskapsløftet, regjeringens utdanningspolitiske satsingsområder og Ludvigsenutvalgets rapporter kom St.tingsmld. 28 *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* i 2016. Læreplanverket skulle fornyes slik at det reflekterer dagens skolevirkelighet og de utfordringer barn og unge møter i dag. Det skulle utvikles en ny generell del og fagene i grunnskolen skal fornyes med fokus på bedre læring og forståelse for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2016).

I St.tingsmld 28 *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* vises det til forskning som viser hvordan elevene lærer best. Elevene lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, når de får tilbakemeldinger på kvaliteten på arbeidet og råd om hvordan de skal forbedre seg. Underveisvurderingen skal være læringsfremmende og bør ha et innhold og en form som bidrar til å styrke motivasjon og mestringfølelse. Departementet vektlegger at fagfornyelsen skal bidra til å forenkle lærernes vurderingsarbeid, samtidig som elevenes behov for tydelige og læringsfremmende tilbakemeldinger ivaretas. Det vektlegges også at elevene trenger kunnskap om hvordan de lærer best. Motivasjon og utholdenhet er sterkt knyttet til de forventninger de har til egen mestring, den kunnskapen de har i et fag, og den støtten de får i læringsmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2016).

I generell del er det pkt 2.4 «Å lære å lære» som best beskriver underveisvurdering. Det overordnede er at skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis. Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet. Ved å reflektere over egne og andres læring kan elevene utvikle bevissthet om egne læringsprosesser. Også i delen som beskriver prinsipper for skolens praksis er det å legge til

rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring sentralt. Det er også fremhevet at skolen og lærerne må balansere behovet for god informasjon om elevens læring med uønskede konsekvenser av ulike vurderingssituasjoner. Uheldig bruk av vurdering kan svekke den enkeltes selvbilde og hindre utviklingen av et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet 2020).

Når det gjelder fagfornyelsen 2020 har departementet ønsket å inkludere en omtale av undervisvurdering i den enkelte læreplan for fag. Omtalen skal være fagspesifikk og skal bidra til å synliggjøre hvordan undervisvurderingen skal være læringsfremmende. Det er elevens faglige nivå og graden av måloppnåelse som skal vurderes, og elevene skal også vurdere sine egne faglige prestasjoner som en del av undervisvurderingen. Metakognisjon, refleksjon over egen læring og evne til egenvurdering henger tett sammen. Skolen skal bidra til at elevene utvikler et bevisst forhold til egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2016).

I den fagspesifikke omtalen av undervisvurdering, beskrives det generelt hvordan elevene viser og utvikler kompetanse innenfor det enkelte fag. I tillegg sies det noe om hvordan lærer kan legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst. Dialog om elevenes utvikling og veiledning om videre læring er også sagt noe om (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Drøfting

«Æller først vil je lære alminnelig svømming», sier teskjekjerringa. «Javel, da gjør du det ganske enkelt sånn, snu deg nå og hold deg fast i ryggvortene mine og sjå på åssen je sparker med bakbeina». Så svømmer frosken, og han gjør sånne fine bevegelser med bakbeina at kjerringa lærer det nesten med en gang. «Og så tenkte je, je vil lære å svømme på ryggen», sier kjerringa. «Ja, da får du snakke med barna mine, de små rumpetrolla der de snurrer rundt i vannet både hit og dit, de», sier frosken. «Å, nei, dette greier je aldri i verden», sier teskjekjerringa da hu ser hvor flink rumpetrollene er. «Prøv, prøv», sier rumpetrollene. Ja, ja, je våger det je», sier kjerringa. Og om ei lita stund kunne kjerringa svømme på ryggen som bare det.

(Prøysen, 1999 s. 129)

Qvortrup (2016) refererer til en undersøkelse som søker å identifisere hvilke typer ledelsestiltak og – praksiser som gjør en forskjell, noe som er vesentlig i forhold til hvordan

rektor kan lede et utviklingsarbeid. Det gjennomgående poenget er at betydningen av kollektivt lederskap fremheves. Kollektiv ledelse har større innflytelse på elevenes læring enn individuell ledelse, noe som taler for distribuert ledelse. Noe som kjennetegner høytpresterende skoler er medarbeiderinvolvering i ledelsesbeslutninger og en ledelse som fremmer demokrati - stor innflytelse fra lærerteam, foreldre og elever. Om flere har innflytelse på beslutninger, betyr ikke det at skolelederne mister sin innflytelse. I tillegg fremkommer det at skoleledere primært har effekt på elevresultatene gjennom sin innflytelse på lærernes motivasjon og arbeidsbetingelser (Qvortrup, 2016).

Lærere har tradisjonelt hatt stor frihet (autonomi) til å velge metoder, arbeidsformer og innholdsmessig fokus innenfor rammen av læreplanen. Deci og Ryan argumenterer for at man bør legge til rette for at motivasjonen skal vokse fram innenfra og ikke styres av ytre belønninger gjennom selvbestemmelsesteorien. Den forutsetter at indre motivasjon, men også velvære er avhengig av at man opplever autonomi, tilhørighet og kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Det at mennesket er utstyrt med slike behov, medfører at man utvikler egenskaper som kreativitet, kognitiv fleksibilitet, bedre evne til å prosessere informasjon og bedre evne til å tåle nederlag. En forutsetning for å utvikle slike egenskaper, er at man får utfolde seg uten en for hardhendt og detaljert styring (Einarsen & Skogstad, 2016).

Dette er interessant, da det er lett for ledere å falle for fristelsen å iverksette mer detaljert styring når utviklingen ikke beveger seg raskt nok eller i den retningen ledelsen ønsker. Det er en balansegang å tilrettelegge for lærernes autonomi, samtidig som at kollegiet som helhet skal fungere som et lag og «spille mot samme mål». For å skape et forpliktende samarbeid når det gjelder ulike utviklingsprosjekter er dette viktig å ha med seg.

I den pågående debatten om norsk skoles innhold og kvalitet, tegnes et omfattende endringslandskap for grunnopplæringen. Læreplanverket legger stor vekt på at skolen skal utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, deres kompetanse i å utforske og lære gjennom metakognisjon, egnede læringsstrategier og evne til selvutvikling gjennom mestring (NOU 2015:8). Dersom skolene skal lykkes i å forberede elevene på store samfunnsmessige endringer, må skolens kvalitetsarbeid drives i regi av systemiske og sterkt lærende organisasjoner. Tidsmessig skoleledelse består dermed i å lede skolers kollektive læringskapasitet og utvikle profesjonsmiljøenes kompetanse i å tilpasse seg endrede betingelser gjennom organisatorisk læring. Studier av innovative organisasjoner i næringslivet viser at læringsarenaer som går på tvers av funksjonelle avdelinger, er viktige

for å bygge organisasjonens læringskapasitet (Aas & Paulsen, Fremtidens skoler ledes nå, 2017).

Tradisjonelt sett har læringscentrert ledelse blitt karakterisert som en skoleledelse med fokus på å kontrollere og koordinere lærernes undervisning, mens transformasjonsledelse er beskrevet som delt eller distribuert ledelse. Den læringscentrerte ledelsen har beveget seg bort fra den sterke og tydelige rektoren som instruerer lærerne i deres undervisningsarbeid og mot en mer distribuert lederpraksis som inkluderer teamarbeid, organisasjonslæring og læringsledelse (Brandmo & Aas, 2017). Utviklingen har lagt vekt på noen elementer som synes spesielt viktige i foreningen av de to ledelsesmodellene. Viktige elementer er bygging av felles visjon og etablering av klare mål, ha forventninger til lærere og elever, bygge kapasitet både hos individet og i organisasjonen, samt stimulere samarbeid og et positivt læringsmiljø (Brandmo & Aas, 2017).

Noen kjennetegn ved arbeidslivet i Norge (og Norden) gjør at man kan referere til dem som den nordiske modellen. Demokrati i arbeidslivet er et kjennetegn, og dette har preget vår tradisjon for ledelse. Det forventes likhet og konsensus, det skal være diskusjoner før beslutninger tas, ansatte skal oppleve medbestemmelse, og fagforeninger skal involveres. Denne tradisjonen kan oppleves tidkrevende og omstendelig, men solidariteten øker mellom arbeidstakerne, samarbeidet går lettere, lojaliteten til beslutningsprosesser øker og koordinering og kommunikasjon mellom ansatte og ulike faggrupper lettes (Irgens s. 279).

Sett i norsk kontekst, så har det skjedd en endring i forståelsen av skolelederrollen over tid. Dette har man funnet ved gjennomgang av Stortingsmeldinger for perioden fra 2004 til 2014. Mens man i 2004 hadde et tydelig individuelt perspektiv på ledelse, fant man et større fokus på teamarbeid og distribuert ledelse i de nyeste meldingene (Brandmo & Aas, 2017).

Dette støttes av Qvortrup (2016), som beskriver at det har skjedd et paradigmeskifte innenfor idealene for ledelse av utdanningsinstitusjoner. Mens ledelsen tidligere var en kultur- og tradisjonsbærer, samt innsiserte at regler ble overholdt og administrerte skolens aktiviteter, er det i dag en forventning om en synlig og aktiv ledelse som vektlegger kjerneoppgaven – at elevene tilegner seg kunnskap og ferdigheter og utvikler seg på flere områder i tråd med definerte mål (Qvortrup, 2016).

Studier viser at norske skoleledere vektlegger høye forventninger og støttende ledelse, overvåkning, kontroll og lojalitet til skoleeier, fokus på mål og målstyring, tillit til profesjonsfellesskapet og distribuert ledelse (Brandmo & Aas, 2017).

Med bakgrunn i dette kan det se ut til at norske skolelederes preferanser for ledelse er ganske komplekse, og man benytter forskningsbasert kunnskap relatert til norske forhold.

Funn fra studier av nasjonale skoleutviklingsprogrammer viser at forankring og gjennomføring av utviklingstiltak i norske skoler synes å være utfordrende (Irgens, 2017). Vi mangler ikke kunnskap om hva som virker i skolen, utfordringen ligger i å få kunnskapen anvendt i den enkelte skole og det enkelte klasserom (Sunnevåg & Andersen, 2014). Kvalitetsdiskursen og det daglige undervisnings- og læringsarbeidet i skolen synes ikke alltid å henge sammen. Når kvalitetsvurderinger er gjennomført kan det bli bestemt å gjøre endringer som er ment å styrke kvaliteten i skolen, men det daglige arbeidet i klasserommene fortsetter som tidligere (Roald, 2017). Dette er i tråd med egne erfaringer som skoleleder, og noe av bakgrunnen for at jeg har valgt å se nærmere på indre motivasjon som et av utgangspunktene for ledelse.

Det er analysert ulike former for organisering og ledelsesmodeller som bør benyttes for en vellykket gjennomføring av endringsarbeid i skolen. En rekke norske arbeidslivsstudier på tvers av ulike bransjer og yrker konkluderer med at indre motivasjon har en vesentlig sterkere positiv sammenheng med arbeidsprestasjoner enn ytre motivasjon. En ansvarliggjøring av lærere med vekt på autonomi og organisasjonsstøtte vil trigge en indre, mer langvarig motivasjon (Aas & Paulsen Fremtidens skoler ledes nå, 2017).

Hverken egeninteresse eller latskap som hovedmotiv for atferd gir gode forklaringer på faktisk atferd i og utenfor organisasjoner. Skaalvik og Skaalvik (2012) finner at lærerne blant annet motiveres av sine personlige verdier, interessen for faget samt gjennom mestringsopplevelser (s. 76). Antakelsen blant forpliktelsesbasert HR er at medarbeiderne opplever tilfredshet gjennom å gjøre en god jobb, at de ønsker å utvikle sine ferdigheter og at de gjerne deltar frivillig i oppgaver som bidrar til å nå organisasjonens mål. Altså kan man lede lærerne gjennom å sørge for indre motiverende jobbdesign og gjennom å styrke de psykologiske og sosiale relasjonene mellom medarbeiderne og ledelse som gjør at de ønsker å gjøre en stor innsats, såkalt prososial motivasjon. Tiltak som delegering av ansvar, stor grad av autonomi og fokus på utvikling av medarbeidernes ferdigheter antas å føre til lojale,

involverte og engasjerte medarbeidere, som igjen forventes å levere det lille ekstra som gjør at organisasjonen lykkes.

Innføringen av Kunnskapsløftet ble fulgt opp av et omfattende evalueringsprogram som startet i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det var flere positive sider ved endringene i læreplanen, deriblant at det så ut til at det nye læreplanverket hadde motivert og aktivisert skoleledere og lærere. Skolene lyktes i ulik grad med å konkretisere kompetansemålene til konkrete opplegg for undervisning og vurdering, og skoleeiere og skoleledere støttet skolenes arbeid i ulik grad (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Klasseromstudier i Evalueringen av Kunnskapsløftet fant ikke vesentlige endringer i undervisningspraksis i perioden 2007 til 2010. Samtidig oppga lærerne at de har fått økt bevissthet om bruk av vurdering som redskap for læring, og at de snakker mer med elevene om mål for læringen og at vurderingen av elevene i større grad har blitt et kollektivt ansvar på skolene (Kunnskapsdepartementet, 2016). Undersøkelsen Talis viser at norske lærere anvender i mindre grad enn lærere i mange andre land en strukturerende undervisningsform. Det er med andre ord en svak oppfølgings- (og tilbakemeldings-) kultur i den norske skolen som gir grunn til ettertanke, ikke minst fordi vi finner at også vurderingen og tilbakemeldingen av lærerne er svak i Norge. Lærerne overlater mye til elevene, men norske lærere gjennomfører heller ikke i noen særlig grad elevsentrert læring. De arbeider riktignok mye med elevene individuelt, og de differensierer oppgavene i forhold til elevenes evner, men de trekker ikke elevene i noen særlig grad inn i planleggingen eller ber elevene reflektere over sitt eget arbeid (Carlsten, Caspersen, Vibe & Aamodt, 2014).

Gjennom de siste drøyt 15 årene er det i politiske styringsdokumenter gitt tydelige signaler når det gjelder endringer i vurderingspraksisen i norske skoler. Både gjennom Kunnskapsløftet i 2006, endringer i Forskrift om individuell vurdering i 2009, den nasjonale satsingen «vurdering for læring» i perioden 2010-2018 og nå til slutt i Kunnskapsløftet 2020 er det lagt betydelig mer vekt på at underveisvurdering i fag skal være en integrert del av opplæringen, og skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fag. Det er også tydelig signalisert i styringsdokumentene at elevene skal involveres i vurderingsarbeidet. Elever må få trening i å vurdere eget arbeid, reflektere over egen læring og faglige utvikling. Ved å involvere elever i vurderingsarbeidet får de et mer bevisst og reflektert forhold til hvor de er i sin læring, hvor de skal og hvordan de best kan komme dit. Det å reflektere over egen læring og utvikling er en viktig del av det å lære å lære, og sentralt

i dybdelæring. Involvering i læringsarbeidet gjør at man bedre forstår egne læringsprosesser og den faglige utviklingen sin, noe som bidrar til selvstendighet, gir mestringfølelse og motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Olga Dysthe (2008) mener at vurdering ofte blir drøftet løsrevet fra læringssyn og elevsynet som ligger til grunn for undervisningen, noe som viser en manglende forståelse av sammenhengen mellom disse områdene. Læringsfremmende vurdering skjer kontinuerlig i klasserommet og det handler om daglige rutiner, systematikk og variasjon, og å bruke den informasjonen man får gjennom vurdering og tilbakemelding. Læringsfremmende klasseromsvurdering handler om å tolke og snakke om læringsmålene i hvert enkelt fag slik at de blir meningsfulle for elevene, det handler om å etablere rutiner som har gitt en oversikt over hva elevene kan på forhånd og hva de mestrer underveis og det handler om å gi en tilbakemelding som peker framover og øver elevene opp til å bruke disse tilbakemeldingene og vurdere sitt eget faglige ståsted (Dysthe, 2008).

Flere vurderingsforskere har vært opptatt av at det må være samsvar mellom læringsteorien som ligger til grunn og hva som faktisk gjøres av arbeid i klasserommet. Den amerikanske professoren Lorrie Shepard mente at det var læringsteorien som lå til grunn som bør prege vurderingsformene, og det testsystemet som vært i skolen gjennom mange år mest samsvarer med et behavioristisk læringssyn. I dagens skole er det kognitive og konstruktivistiske læringsteorier som ligger til grunn, og etter hvert også det sosiokulturelle perspektivet, og da må også vurderingsformene endres i tråd med dette. Shepard mener det som samsvarer med det nye læringsparadigmet er klasseromsvurdering der fokuset er vurdering for læring. Innholdet i vurderingsoppgavene må rettes mot viktige læringsmål, og speile tenke- og læringsprosesser som verdsettes i klasserommet. Som et tredje punkt, må elevene delta i vurderingsprosessen slik at de øves opp til å vurdere seg selv og andre (Shepard, 2000).

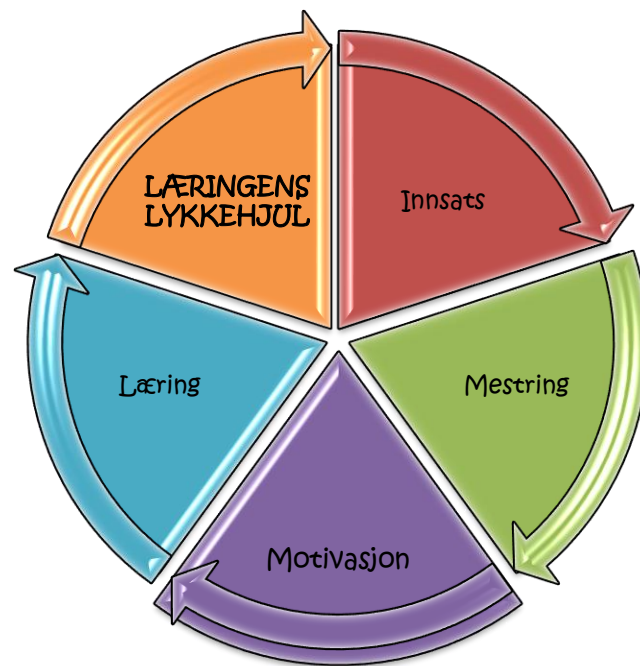
Når jeg i innledningen legger fram noe av utfordringen jeg opplever på egne skole, tenker jeg at det handler om læringssyn og draging mellom ulike læringssyn. I manges, både skoleledere, lærere, foreldre og elevers «ryggrad», ligger en lang tradisjon med bruk av karakterer, noe som gjør det krevende å endre. Erfaringene vi har gjort på skolen, viser at elever og foresatte er veldig fornøyd med underveisvurdering uten bruk av karakterer på 8. og 9. trinn. På 10. trinn er det mange (både elever og foresatte – og kanskje noen lærere) som mener at elevene må ha karakterer, for «de må vite nøyaktig hvor de står». Vi har snakket mye om å gjøre sitt beste og få framovermeldinger der eleven kan få ut potensialet

sitt, men dette synes ikke å være viktig lenger når vi kommer til 10. trinn. Da er det viktig å jobbe slik at man er sikret å komme inn på den studieretningen man ønsker. Hvorfor er det slik? Handler det om for dårlige framovermeldinger, en lang tradisjon det er vanskelig å komme bort i fra, at karakterer faktisk motiverer elevene til innsats eller at det er denne måten å vurdere på i skolen elever og foresatte kjenner best til?

Kari Smith (2007) antyder at ved å bruke vurdering for å hjelpe og fremme utvikling, vil vurderingens andre funksjoner, «accountability» og sertifisert også betjenes bedre. I sin artikkel legger hun også vekt på motivasjonens rolle og lærerens ansvar for å ivareta elevenes motivasjon for læring (Smith, 2007).

Jeg har valgt å skrive om hvordan en rektor kan lede et utviklingsarbeid og skape mer forpliktende samarbeid når det gjelder god undervisvurdering hos elevene, og det er interessant å se at mye av det samme som gjelder rektor motivasjon av lærere også er gjeldende for læreres motivasjon av elever. Selv om det er noen forskjeller, basert på utdanning og livserfaring, er det de samme mekanismene som gjelder for motivasjon av lærere i en sammenheng og motivasjon av elever i en annen sammenheng. Som Kari Smith (2007) sier det, så er målet for alle lærere å støtte elevenes læring og løfte kunnskapsnivået, og det samme kan vel sies at er rektors mål i forhold til sine lærere.

Sammen med min gode samarbeidspartner og assisterende rektor, har vi utarbeidet en enkel modell vi ofte tar i bruk i samtaler med elever og foresatte, kalt læringens lykkeshjul. Det vesentlige er å få lykkeshjulet til å snurre, noe som vil sette fart på de ulike bestanddelene i hjulet. Hos oss har vi ofte valgt å ta utgangspunkt i innsatsen som legges ned i et arbeid. Når det legges ned innsats, vil det føre til mestring, som igjen vil gi motivasjon og økt læring. Dette er i tråd med Kari Smith (2007) som sier at motivasjon ivaretar læringsprosessene. Jo sterke motivasjonen er, desto mer innsats blir satt inn i prosessen og man kan forvente et bedre læringsutbytte (Smith, 2007).



Figur 2. Læringens lykkehjul

Læringens lykkehjul kan brukes med elever, slik vi har gjort det, men det kan også relateres til lærernes arbeid. I et utviklingsarbeid i skolen, som for eksempel arbeid med undervisvurdering, vil innsatsen man legger ned i en foreløpig ukjent måte å gjennomføre vurdering på, skape mestring når man føler at man har ivaretatt elevenes læring på en god måte og det vil gi motivasjon til videre læring og nye utprøvinger.

I likhet med den korte historien om teskjekjerringa i innledningen til dette kapitlet, gir indre motivasjon at man legger ned en innsats og får en mestringsfølelse etter at man har prøvd ut noen ganger. Det er ikke alltid vellykket første gangen, men man har lært noe som kan brukes neste gang man forsøker. Læringens lykkehjul er satt i bevegelse.

Konklusjon

I problemstillingen stilte jeg spørsmålet hvordan en rektor kan lede et utviklingsarbeid og skape mer forpliktende samarbeid når det gjelder god undervisvurdering. Det viktigste skoleledere kan gjøre for å øke elevenes skoleprestasjoner er å lede lærernes læring og utvikling (Robinson, 2016). Skoleledere har en vesentlig oppgave i å etablere velfungerende

profesjonelle fellesskap, der lærere opplever tillit og trygghet, og hvor de tør å utfordre egne verdier og holdninger i møte med nye kunnskaper.

Det å skape en indre motivasjon for å drive utviklingsarbeid hos lærerne er viktig for å skape et forpliktende samarbeid. For å få til dette må det utøves en skoleledelse basert på tillit og fleksibilitet, ikke som kontroll gjennom belønning og straff. Det er tre faktorer som er vesentlige når det gjelder å skape indre motivasjon; autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Man kan se flere likhetstrekk ved ledelse av lærere og ledelse av elever. Det å skape indre motivasjon er vesentlig for begge gruppene, både når det gjelder mestringsfølelse og det å lære noe. Læringens lykkehjul illustrerer dette på en god måte.

Underveisvurderingens plass i de nye læreplanene fordrer at lærere også har fokus på motivasjon i sitt arbeid, og det krever noen nye arbeidsformer i skolen. Et sosiokulturelt læringssyn som vektlegger samarbeid, refleksjon og forståelse krever andre arbeidsmåter enn det tradisjonelle behavioristiske læringssynet.

Jeg har fått en utvidet forståelse av å lede et utviklingsarbeid og skape mer forpliktende samarbeid mellom lærerne. Samtidig ser jeg at det ikke finnes noen enkle svar på spørsmålet jeg stilte i problemstillingen min, men økt kunnskap har gitt meg bedre innsikt og jeg har blitt tryggere på hva som er klokt å gjøre. Teskjekjerringa hadde en strategi om at de lure skal en lure, de feige skal en skremme og de sterke skal en klø bak øret. Det er nok litt mer komplisert å lede lærere i utviklingsarbeid og skape en indre motivasjon som er drivkraft, men samtidig sier det noe om kompleksiteten i å lede mennesker – enten det er lærere eller elever.

Litteraturliste

- Birkeland, I. K., Dysvik, A., & Kuvaas, B. (2017). Forpliktende HR i skolen - Hvordan skoleledere kan utvikle læreres prestasjoner og indre motivasjon gjennom evidensbasert HR. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 73-96). Fagbokforlaget.
- Brandmo, C., & Aas, M. (2017). Med skråblikk på ledelsesmodeller: "Instructional" og "transformational" ledelse i norsk kontekst. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 53-72). Fagbokforlaget.
- Burner, T. (2016, 04 04). Erfaringer med formativ skrivevurdering i engelsk. Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/erfaringer-med-formativ-skrivevurdering-i-engelsk/>
- Carlsten, T. C., Caspersen, J., Vibe, N., & Aamodt, P. O. (2014). Resultater fra Talis 2013 Norske funn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Dysthe, O. (2008, nr. 4). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, ss. 16-23.
- Einarsen, S., & Skogstad, A. (2016). *Den dyktige medarbeider. Behov og forventninger*. Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2017). *Synlig læring*. CAPPELEN DAMM AS.
- Helstad, K. (2014, 01 29). Utdanningsforskning.no. Hentet fra Profesjonelle læringsfellesskap. Kunnskapsutvikling gjennom samtaler: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/profesjonelle-laringsfellesskap-kunnskapsutvikling-gjennom-samtaler/>
- Irgens, E. J. (2017). Den norske veien til en enda bedre skole. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 275-292). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Meld. St. 16 (2006-2007) ...og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Akademika.

-
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 06 06). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2016). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser: evidensbasert HRM*. Fagbokforlaget.
- Martinsen, Ø. L. (2016). Motivasjon, utvikling og rekruttering i et strategisk perspektiv. I Ø. L. Martinsen, *Perspektiver på ledelse* (ss. 264-293). Gyldendal Akademisk.
- Nilssen, H. (2021, mars 02). globalassets. Hentet fra [www.udir.no: https://www.udir.no/globalassets/upload/vurdering/5/bedre_vurderingspraksis_oversendelsesbrev_kd.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/vurdering/5/bedre_vurderingspraksis_oversendelsesbrev_kd.pdf)
- NOU. (2015). 2015:8 *Fremtidens skole, Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Prøysen, A. (1999). *Fortellingene om teskjejerringa*. Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2016). *Dette vet vi om Forskningsinformert læringsledelse*. Gyldendal.
- Roald, K. (2017). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2016). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm.
- Sandvik, L. V., & Buland, T. (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser*. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim: NTNU Skole- og læringsforskning.
- Shepard, L. (2000). *The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning*. CSE Technical Report 517.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.

- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2007). *Vurdering som et motivasjonsfremmende verktøy for læring*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 1, ss. s. 100-106.
- Sunnevåg, A.-K., & Andersen, P. G. (2014). *Dette vet vi om; Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Gyldendal.
- Udir.no. (2020, 07 02). Hentet fra *Profesjonsfelleskap - et lærende fellesskap*: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfelleskap-et-larende-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). Sluttrapport Oppdragsbrev nr. 6 - 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 01 30). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Hentet fra www.udir.no: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/#1.1-bakgrunn>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 11 12). Udir. Hentet fra *Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet*: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 02 19). Udir. Hentet fra *Individuell vurdering. Udir-2-2020*: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/ii.-undervisvurdering/#-3-10-undervisvurdering>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 03 02). www.udir.no. Hentet fra *Kompetansemål og vurdering*: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111>
- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017). *Fremtidens skoler ledes nå*. I J. M. Paulsen, & M. Aas, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 373-386). Fagbokforlaget.
- Aas, M., Ballangrud, B., & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i utfordrende omgivelser*. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 171-191). Fagbokforlaget.

Deloppgave 2

Rammer, faglighet og fellesskap – en forutsetning for godt samarbeid i skolen

Ingress

Formålet med denne artikkelen er å se nærmere på hvordan rektor og skolens ledelse kan organisere og tilrettelegge for godt samarbeid om undervisning, som igjen skaper god progresjon hos elevene.

Et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis trekkes fram i Overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18). Skal man få til dette, så forutsetter det en skole som lykkes med det pedagogiske samarbeidet.

Oppgaven tar utgangspunkt i resultatene på områdene «Samarbeid om undervisning» og «pedagogisk ledelse» fra undersøkelsen «Kultur for læring», T3. Jeg har valgt å intervju tre rektorer på skoler som har skåret høyt på begge disse to områdene. Gjennom studien ser jeg på hvordan det organiseres for godt samarbeid om undervisningen på skolen og hva rektorene mener er vesentlig for å etablere og opprettholde dette samarbeidet. Funnene viser at rektorene mener det er sammenheng mellom samarbeid på enheten og elevenes resultater faglig og sosialt. De trekker fram gode rammer og strukturer, altså organisering av samarbeidet, samt å bygge relasjoner til lærerne. Fellesskapstanken er også vesentlig, både mellom ledelsen og lærere og mellom lærere og elever. Det at lærerne har god faglig kompetanse og er oppdatert på sitt fag, nyere skoleforskning og tør å løfte fram og drøfte egen praksis er også noe som anses som vesentlig for hvordan resultatet blir.

Innledning

For å opprettholde kvalitet i skolen, kreves det at lærere arbeider i et fellesskap, framfor individuelt (Stoll & Kools, 2016). Den overordnede delen av fagfornyelsen påpeker

viktigheten av profesjonell utvikling og lærersamarbeid. God skoleutvikling krever rom der det kan stilles spørsmål der man i fellesskap leter etter gode svar (Kunnskapsdepartementet, 2017 s.18).

I tidligere Hedmark fylke foregikk det i perioden 2016 – 2020/21 et forbedrings- og innovasjonsarbeid, «Kultur for læring», der alle grunnskoler i fylket deltok. En av målsettingene var at lærernes, skoleledernes og skoleeierens kompetanse skulle økes gjennom kollektiv og samordnet kompetanseutvikling i profesjonelle fellesskap, noe resultatene viser har foregått. Dette gjelder både for skoleeier, skoleleder og lærer. Det ble iverksatt flere tiltak for å bistå skoleeiere, skoleledere og lærere med å bruke og analysere ulike data (Nordahl et al., 2021). I denne forbindelsen har jeg som skoleleder i regionen vært involvert i kartleggingsundersøkelse og nettportal, bruk av pedagogisk analyse, ulike nettbaserte kompetansepakker, studietur til Edinburgh og deltakelse på masterutdanningen som ble etablert i denne sammenhengen. Det er også gjennomført lederopplæring med Stoll og Creasy i regionen de siste årene. Stoll (2006) er opptatt av at det kreves endringer og utvikling i en verden som stadig er i endring.

Høsten 2019 nedsatte regjeringen en gruppe «Ekspertgruppen for skolebidrag» som skulle «beskrive hva som kjennetegner skoler og kommuner som lykkes best i å løfte kvaliteten» (Sølvi Lillejord. Ekspertgruppe for skolebidrag, 2021). I ekspertgruppens sluttrapport blir det særlig framhevet at skoler som systematisk vurderer egen praksis og bruker det aktivt til å utvikle kvaliteten, lykkes best med å løfte elevenes resultater. Man har satt skolebasert vurdering i system. De involverer også elevene i stor grad (Sølvi Lillejord. Ekspertgruppe for skolebidrag, 2021).

Felles for økt fokus på desentralisert skoleutvikling, hva som kjennetegner skoler som løfter kvaliteten og profesjonssamarbeid er at god ledelse er vesentlig. På dette grunnlaget er det relevant å undersøke hvordan rektorer på skoler som har skåret godt på områder som omhandler pedagogisk samarbeid om undervisning og pedagogisk ledelse har organisert skolehverdagen og hva de vektlegger i sin drift.

Problemstillingen for studien er: *Hvordan utføres ledelse i skolen slik at det skaper godt samarbeid om undervisning?*

Datamaterialet i denne studiet er hentet fra semi-strukturerte intervju med tre rektorer. Jeg ønsker å få belyst hvordan disse rektorene arbeider med pedagogisk samarbeid og lærernes

samarbeid om undervisning. I tillegg er det interessant å få kunnskap om hva de vektlegger i utviklingsarbeidet ved egen enhet.

Teoretisk grunnlag

Skoleledelse

Aldri har skoleledere blitt møtt med større forventninger enn i dag. Nyere forskning viser til at kvaliteten på ledelse har stor innvirkning på elevenes prestasjoner (Robinson, 2016). I norsk skole har det vært en desentralisering av ansvar og oppgaver samtidig som det har vært økt fokus på elevenes læringsresultater, noe som innebærer at dagens skoleledere må forholde seg til en økt kompleksitet definert av skiftende politiske og offentlige forventninger og krav, og en uttalt konkurranse og ansvarliggjøring (Aas & Paulsen, 2017). En skoleleder må ivareta og balansere hensyn til personale, administrasjon og pedagogikk. Den pedagogiske ledelsen har blitt en stadig viktigere del av skolelederopp gavene. Alt som gjøres i skolen må utføres på en slik måte at det fremmer læring, både hos elever, ansatte og ledelse – og organisasjonslæring (Lillejord, 2011, s.285). Brandmo og Aas (2017) viser til Leithwoods modell som omfatter tre områder; fokus på skolens oppdrag, den enkeltes bidrag til målene og kultur og organisasjon. Ledelse ses på som delt blant lærerne og handler ikke bare om en rektors ledelse, samtidig som modellen forutsetter at rektor må forstå de ansattes behov heller enn å koordinere og kontrollere dem (Brandmo & Aas, 2017, s.56).

Basert på både nasjonale og internasjonale debatter kan man anta at skoleledere må opparbeide en bred forståelse av hva som vil være viktige kompetanser for barn og unge i fremtiden, noe som krever at skoler utvikler lærende profesjonelle fellesskap som evaluerer og utvikler sine undervisnings- og læringsformer. Skoleledere må kunne planlegge og tilrettelegge for at lærerne selv i høy grad tar ansvar for å videreutvikle sin faglige og pedagogiske praksis (Aas & Paulsen, 2017).

Møller og Ottesen (2011) har også beskrevet at skoleledelse er komplekst. For å forstå de ledelsesutfordringer som er relatert til iverksettelse av endringer i skolen må man ta i bruk ulike teoretiske perspektiver på praksisen, og det kan skilles mellom ulike kunnskapsregimer; hierarki, kollegium og nettverk. I praksis infiltrerer de hverandre. De kan berike, men også

true hverandre, noe som gjør at balansen mellom dem er viktig. Hierarkiet med faste rutiner og prosedyrer kan bidra til effektivitet i beslutningsprosesser, samtidig som det kan virke hemmende på fri kommunikasjon. Mens kollegium kan skape nye initiativer og fungere som et faglig fellesskap, bidrar linjen til å holde orden og retning. Nettverket er en koordineringsform som er mer fleksibel enn hierarkiet, og ofte er det i nettverkene man løser oppgavene. Samtidig bør også nettverkene til en viss grad styres av hierarkiet slik at arbeidet kanaliseres i en retning som bidrar til å realisere skolens mål (Møller & Ottesen, 2011).

På bakgrunn av det som er nevnt over, er et sentralt spørsmål i pedagogisk ledelse hvordan lederen kan få innflytelse på lærernes praksis slik at elevene i størst mulig grad får realisert sitt potensial for læring og samtidig opplever et trygt og inkluderende læringsmiljø.

Det er beskrevet to motpoler i synet på pedagogisk ledelse; instructional leadership og transformational leadership (Brandmo & Aas, 2017, s.54). Brandmo og Aas (2017) har oversatt begrepene til læringssentrert ledelse og transformasjonsledelse. I opprinnelsen ble læringssentrert ledelse karakterisert som skoleledelse der rektor har en styrende og instruerende rolle overfor skolens personale, og det er mindre autonomi for læreren – et «ovenfra og ned» perspektiv (Brandmo & Aas, 2017). Dette kan til dels finnes i begreper som læringssentrert, elevsentrert eller instruerende ledelse (Robinson 2016; Aas & Paulsen, 2017). De senere årene har forståelse av læringssentrert ledelse beveget seg bort fra den sterke og tydelige rektoren som instruerer lærerne i deres undervisningsarbeid, og fokuset er dreid mer mot hva som skjer mellom lederen og de ansatte – et relasjonelt perspektiv.

På den andre siden hevder Irgens (2016) at vi i Norden har gode historiske og kulturelle forutsetninger for å utvikle skolene våre med en ledelsesform som er sterk, ikke i betydningen hierarkisk styrende, men sterk gjennom samarbeid, dialog og demokratisk, medvirkningsbasert praksis (Irgens, 2016). Dette kan knyttes til ledelsestilnærminger som transformasjonsledelse, relasjonsledelse, tillitsbasert ledelse og lignende (Aas & Paulsen, 2017). Felles for disse er et «nedenfra og opp» perspektiv der skoleledelsen er distribuert til enkeltlærere og team.

Når det gjelder hvilken form for ledelsespraksis som gir størst innflytelse på elevenes læring og utvikling, så er forskningen ikke entydig. Det ser ut til at f.eks. transformasjonsledelse kan bidra til endringer av lærernes engasjement og oppfatninger, men i mindre grad på elevenes

læring, mens en mer lærings- og elevsentrert ledelse har en klar effekt på elevenes læring (Robinson, 2016; Nordahl et al., 2021).

I en undersøkelse av hvorvidt ledelsesmodellene passer med preferansene til norske skoleledere, fant man at dette var mer sammensatt. Norske skoleledere vektlegger høye forventninger og støttende ledelse, overvåking, kontroll og lojalitet til skoleeier, fokus på mål og målstyring, tillit til profesjonsfelleskapet samt distribuert ledelse (Brandmo & Aas, 2017). Norske studier som har sett på hvordan ledelse blir utøvd i anerkjente skoler, viser at rektorer skaper gode vilkår for læring gjennom samarbeid og utvikling av skolelederteam samtidig som rektor har myndighet til å sette agenda for skoleutvikling. Verken «ovenfra og ned» ledelse eller «nedenfra og opp» ledelse ser ut til å være tilstrekkelig for å lykkes (Helstad & Mausestagen, 2019). Cecilie Skaalvik (2020) støtter også dette, da hun i en fersk studie om rektorenes evne til å engasjere seg i undervisningsledelse tilpasset Robinson (2016) sin modell til fem dimensjoner av skoleledelsen; utvikle pedagogiske mål og visjoner, skape en kollektiv kultur blant de ansatte, motiverende lærere, klasseromsobservasjon og veiledning av lærere, og skape et positivt og trygt læringsmiljø for elevene. Det er ikke «ovenfra og ned»-lederstil, men ledelse av profesjonell læring (Jenssen & Paulsen, 2022).

Det er ikke kjernepraksisen som utøves i skolene som i seg selv betyr mest, men måten denne praksisen blir tilpasset de ulike kontekstene til hver enkelt skole. Leithwood (2012) har fokusert på praksis framfor kompetanse fordi kompetanse handler om lederens kunnskap, holdninger og ferdigheter, mens praksis også tar hensyn til konteksten for utviklingsarbeidet (Jenssen & Paulsen, 2022). Jenssen & Paulsen (2022) viser til Leithwood et al. (2020) for å beskrive kjernepraksiser som er universelt anvendt av effektive skoleledere for å heve skolestandarder, tette prestasjonshull eller fornye negative utviklingsssykluser. Kjernepraksisene beskrives som å sette skoleretningen, utvikle mennesker, redesigne skoleorganisasjonen og forbedre skolens undervisningsprogram. Leithwood (2012) la til en femte dimensjon; å utvikle intern ansvarlighet, noe som også betinger bruk av ytelsesdata. Kjernepraksisen må tilpasses interne forhold, samt de rådende politiske og sosioøkonomiske miljøene rundt skolen (Jenssen & Paulsen, 2022).

Profesjonelle fellesskap

Overordnet del av Læreplanverket, pkt 3.5 sier at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der alle ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18). Begrepet profesjonelle læringsfellesskap vil i det videre forstås i lys av definisjonene til Louis (referert i Aas m.fl. 2017) og Dufour et al (2017). Louis oppsummerte egenskapene ved et profesjonelt læringsfellesskap i fem punkter; delte verdier og normer, et kollektivt fokus på elevenes læring, samarbeid for å oppnå nye perspektiver på undervisning og læring, reflekterende dialog om praksis og en av-privatisert praksis. Disse fem områdene kan også ses på som ulike stadier i en utviklingsyklus (Aas, Ballangrud & Paulsen, 2017). Dufour m.fl. (2016) har en litt annen definisjon. *«Det er en konstant prosess hvor ledere og ansatte sammen, i gjentakende handlinger med kollektiv undersøkelse og aksjonsforskning, søker å oppnå bedre resultat for de elever de arbeider med»* (Dufour et al., 2016, s.18). Dufour m. fl. vektlegger i større grad bruk av tilgjengelige resultater for å evaluere og eventuelt endre undervisningen for å bedre elevenes læring. En av konsekvensene ved et profesjonelt læringsfellesskap er at elevenes læring monitoreres, vurderes og evalueres kontinuerlig, for å gjøre endringer som sikrer at elevene hele tiden lærer og utvikles (Dufour et al., 2016).

Kollektiv kapasitet framfor enkeltstående helter

Å utvikle profesjonelle læringsfellesskap handler om å flytte oppmerksomheten fra den enkelte barnehagelærer, lærer og instruktør til fellesskapet og alle ansatte. Det dreier seg også om å stille seg selv og andre utforskende og åpne spørsmål for å finne nye og uventede svar som kan gi læring og utvikling. Profesjonelle læringsfellesskap bygger på antakelsen om at lærere som samarbeider, kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene, og at samarbeid kan bidra til å utvikle praksis gjennom en forskende tilnærming. Gjennomgående karakteristikk knytter profesjonelle læringsfellesskap til skoler som kjennetegnes av gode samarbeidskulturer, som har felles visjoner og som tar kollektivt ansvar for elevenes og lærernes læring (Helstad, 2015). Hattie sine metastudier om skoleforskning har vist at kollektiv tiltro til egen mestring er det som gir best effekt på elevenes læring. Lærere i en slik kultur er preget av lagånd, og har positive forventninger til å kunne mestre utfordringer de møter (Hattie, 2017).

Fullan (2016) beskriver kollektiv kapasitet til å fremme et mye høyere nivå av følelsesmessig engasjement og fagkunnskap enn det individuell kapasitet noensinne vil klare. Den kollektive kapasitetens styrke er at den muliggjør usedvanlige ting; vi får mer og lettere tilgjengelig kunnskap om effektiv praksis og samarbeid genererer engasjement. Qvortrup (2016) framholder at det ikke fungerer med enkeltstående helter i klassen, og at dyktige lærere er lærere som samarbeider om å fremme elevenes læring. Det har vært en endring i skolepolitikken fra klasserom med mange lærere med egen, privat praksis til langt mer vektlegging av sosiokulturell læringsteori og samarbeid. Man ønsker autonome lærere, men innenfor gitte rammer.

Hjertø (2017) viser til ulike undersøkelser som presenterer klare funn som peker i retning av at profesjonelt orienterte skoler presterer bedre enn skoler som ikke defineres som dette, profesjonelle fellesskap omtales som den viktigste organisatoriske driveren for å heve elevens læringsresultater samt at det påvirker elevenes resultater indirekte gjennom et elevsentrert klima og mer fokusert undervisning (Hjertø, 2017).

Fag - faglighet - læring

Overordnet del av Kunnskapsløftet sier at lærerprofesjonen skal bygge sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forskning- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. Det står videre at profesjonen og den enkelte lærer forvalter et ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål. Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kollegaer. Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnet skjer både individuelt og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Lærernes profesjonskunnskap fått fornyet aktualitet de siste årene jmf. utdraget fra Overordnet del av Læreplanen over. Fra politisk hold har man en nasjonal satsing på videreutdanning for lærere, omlegging av grunnskolelærerutdanningen til mastergrad og økt forventning om forskningsbasering av både lærerarbeidet og lærerutdanningen (Hermansen, 2019). Hermansen & Mausestaden (2016) har videre funnet at nevnte reformer kjennetegnes av faglig spesialisering og en dreining fra erfaringsbasert til forskningsbasert kunnskap som grunnlag for utviklingsarbeidet (Hermansen, 2019).

Å lede lærernes læring

Robinson (2016) trekker fram fem dimensjoner i elevsentrert ledelse, der det å lede lærernes læring og utvikling er den faktoren med klart størst påvirkning på elevresultater. Videre beskriver hun at effektiv ledelse av profesjonell læring hos lærerne innebærer å bruke

forskningsbasert kunnskap om elevenes læring som grunnlag for beslutninger om hva som trengs av profesjonell læring og for å endre undervisningspraksisen til beste for økt læring (Robinson, 2014).

Den erfaringsbaserte kunnskapen har stått sentralt i lærerrollen. Forskningsbasert kunnskap ble benyttet i langt mindre grad. Innføringen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i 2005, var en del av en dreining mot større fokus på elevenes læringsresultater og det er i dag en langt større forventning til lærere om å bruke forskning som bakgrunn for sin praksisutøvelse (Hermansen & Mausethagen, 2016). Forskningsbasert kunnskap tilknyttet pedagogikk kan gi svar på hvilken praksis som kan gi best mulige resultater for bestemte målgrupper under et sett av betingelser. Det øker sannsynligheten for ønskede resultater. Det er ingen garanti for gode resultater, men kan gi god informasjon for å ta velbegrunnede pedagogiske beslutninger (Nordahl, 2016).

Lærerne er blant de profesjonsutdannede i Norge som i minst grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap i sin utøvelse av yrket. Et kjennetegn ved gode skoler er at ledelsen aktivt trekker inn relevant forskning i diskusjoner med lærerne, slik at metoder og arbeidsformer i skolen er kunnskapsbaserte. For at lærere, skoleledere og skoleeiere skal kunne ta i bruk forskningsbasert kunnskap, er de avhengige av at forskningen formidles på en måte som er forståelig, og at det er enkelt å finne fram til relevant forskning (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Metode

Mitt utgangspunkt er at det finnes noen forskjeller på skoler der lærerne opplever at det samarbeides godt og utøves god pedagogisk ledelse kontra skoler der lærerne beskriver lite samarbeid og manglende pedagogisk ledelse, altså et epistemologisk utgangspunkt. Epistemologi kommer fra det greske ordet episteme, som betyr kunnskap, og brukes i samfunnsforskningen om hvordan vi kan få kunnskap om verden, og om denne kunnskapens gyldighet (Tjora, 2018). Kunnskap er det sett med informasjon og fakta som du aksepterer som sant. Samtidig er det slik at hvis man aksepterer noen ting som sant, betyr det at man tror at andre ting er falske. Derfor fokuserer epistemologi på kriteriene som validerer kunnskap (Nordahl. Forelesning 23.04.20).

Hensikten med studiet er å se hvordan tre rektorer legger til rette for samarbeid gjennom sin ledelse, og kunne benytte dette som et handlingsgrunnlag for andre rektorer som ønsker å se nærmere på og videreutvikle samarbeidet ved sin enhet. Karakteristisk for kvalitativ tilnærming er at det søkes en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Det vil være mulig å bruke dette studiet både som en idebank for tiltak på egen enhet og for å reflektere over organisering av samarbeidet på egen enhet.

Intervju

Formålet med et intervju er å få omfattende kunnskap om hvordan andre beskriver og opplever sin situasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaene de intervjues om (Thagaard, 2018). Intervju med rektorer vil kunne gi utdypende svar på hvordan rektorene har tilrettelagt for og hva som ligger til grunn for utøvelse av lederskap, og hvordan dette direkte virker inn på samarbeidet om undervisning.

Intervjuet er semistrukturert. Det betyr at det er basert på en delvis strukturert intervjuguide og at man kan tilpasse spørsmålene til intervjupersonens beskrivelser og inkludere spørsmål om temaet som ikke var planlagt på forhånd (Thagaard, 2018). Gjennom intervjuet er målet å få kunnskap om og forståelse for hvordan den pedagogiske ledelsen gjennomføres. Det betyr at vi kan komme inn på problemstillinger som ikke er tenkt på i forkant, men må tas inn i analysen.

Det er tatt utgangspunkt i eksisterende forskning som sier hvilke skoler som skårer godt når det gjelder lærernes vurdering av samarbeid om undervisning og pedagogisk samarbeid (Kultur for læring, T3), en deduktiv tilnærming. Dette har vært mitt utgangspunkt for å finne de skolene det er interessant for meg å undersøke nærmere. Samtidig søker jeg å oppnå større forståelse gjennom undersøkelsen, og å finne noe som kan generaliseres og benyttes i egen praksis (og i tillegg være interessant for andre). Derfor går jeg over mot mer induktiv tilnærming gjennom å intervju tre rektorer ved disse skolene. Et samspill mellom teori og undersøkelser – abduktiv tilnærming – vil også være aktuelt, avhengig av hva som «dukker opp» i undersøkelsene.

Utvalg

Som beskrevet over, har jeg tatt utgangspunkt i resultater fra T3 «Kultur for læring», og valgt rektorer å intervju ut i fra disse. Siden jeg har arbeidet som skoleleder i en kommune over tid, har jeg gjennom min stilling fått kjennskap også til andre skolers resultater på undersøkelsen «Kultur for læring». Jeg fikk bekreftet av skolefaglig rådgiver i kommunen at de tre rektorene jeg har intervjuet har ledet skoler som skårer godt på de to aktuelle områdene i undersøkelsen.

Det er intervjuet to kvinnelige og en mannlig rektor, fra en barneskole og to ungdomsskoler. Rektorene har flere års erfaring som ledere i skolen, og har forut for det arbeidet som lærere. Skolene er videre kalt Utsikten, Furutoppen og Flatlandet.

I forkant av intervjuene ble det sendt ut et informasjonsskriv og intervjuguide. Intervjuene ble tatt opp med en lydopptaksfunksjon på Iphone (noe alle informantene samtykket til), for senere å bli transkribert. Lydkvaliteten var god. Jeg opplevde intervjusituasjonen som positiv. De tre informantene delte erfaringer og opplevelser, og samtalene fløt godt. Det er en utfordring å «holde tråden» og ha fokus på oppgavens formål, det var mye interessant informasjon. Intervjuene varte omtrent en time hver, jeg la inn mine refleksjoner rett i etterkant og startet transkriberingen mens inntrykkene fortsatt var ferske.

Spørsmålene i intervjuet ble valgt ut i fra spørsmålene som rektorene svarte på i T3 «Kultur for læring». Hensikten med dette var å kunne utdype spørsmålene som rektorene tidligere har besvart. Avslutningsvis på hvert område valgte jeg å ta med et spørsmål som var mer «åpent» slik at informantene fikk mulighet til å si noe mer generelt om hva de mener er vesentlig for godt samarbeid om undervisning og godt pedagogisk samarbeid.

Reliabilitet og validitet

Oppgaven er basert på et fenomenologisk vitenskapssyn, der det tas utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og beskrivelsen til rektorene som intervjues (Thagaard, 2018). Det er deres erfaringer og opplevelser, deres oppfatning av omverdenen, som blir skildret.

Jeg bruker hermeneutisk inngang til å tolke de transkriberte intervjuene. Jeg er interessert i en beskrivelse av fenomenet samarbeid og vil gjøre det til gjenstand for fortolkning. Samfunnsfagene bygger på en dobbel hermeneutikk. De må først forholde seg til en verden som er fortolket av de sosiale aktørene og i neste omgang må forskere rekonstruere de sosiale

aktørenes fortolkninger innenfor et samfunnsvitenskapelig språk. Man tolker altså noe som allerede er fortolket (Gilje & Grimen, 2013, s.145). Dette er relevant i min undersøkelse. I en intervjusituasjon vil rektorene fortolke hvordan de opplever samarbeidet ved skolen og hva som har hatt innvirkning på dette. I etterkant av intervjuene vil jeg fortolke det rektorene har formidlet til meg. Også Thagaard (2018) beskriver at hermeneutikken legger vekt på meningsinnholdet, og går langt i å betrakte handlinger som tekster som kan fortolkes (Thagaard, 2018, s.37). Samtidig tar jeg også med min egen forforståelse inn i studiet. Denne forforståelsen tar med seg erfaringer, tanker og følelser som vil ligge til grunn for mine fortolkninger (Gilje & Grimen, 2013). Både min forforståelse og min fortolkning av det rektorene sier må jeg ha et bevisst forhold til gjennom hele arbeidet.

Etiske refleksjoner

De som er intervjuet i forbindelse med oppgaven, har blitt presentert studiet nøye og har samtykket skriftlig til at jeg kan benytte meg av informasjonen de har gitt. Intervjupersonene er anonymisert, og det er benyttet koder i transkriberingen. Tjora (2018) viser til tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet som generelle etiske aspekter (Tjora, 2018, s.46).

Intervjuguiden er formidlet i forkant av intervjuet og intervjupersonene har fått mulighet til å lese gjennom den delen som inneholder deres utsagn.

Presentasjon av resultater

Det er valgt ut to hovedområder fra undersøkelsen «Kultur for læring», T3, som ble gjennomført i 2020. Hovedområdene er samarbeid om undervisning og pedagogisk samarbeid. På området samarbeid om undervisning omhandler spørsmålene planleggingen og gjennomføring av samarbeid og om det er et gjensidig forpliktende samarbeid. På området om pedagogisk samarbeid er det skoleledelsen som er i fokus. Spørsmålene omhandler hvorvidt skoleledelsen bidrar og understøtter det å utvikle mål for skolen, klare strategier for undervisningen og ivaretar dokumentasjon av læringsutbytte og trivsel. I tillegg er det spørsmål om ledelsen deltar i kompetansehevingen av lærerne og bidrar til et godt arbeidsmiljø samt tilrettelegger for og følger opp lærernes samarbeid.

Alle de tre skolelederne framholder at det er en sammenheng mellom samarbeid mellom lærerne og elevenes resultater, både faglig og sosialt.

Alle skolelederne nevner at lærerne selv ønsker samarbeid og ser nytten av samarbeidet. Når rektorene utfordres på hva de tenker er årsakene til at skolene skårer høyt på området samarbeid nevnes organisering av samarbeid og definering av hva samarbeidet skal være. Det utdypes med at det, gjennom mange år, har vært klare tidsrammer for når det skal samarbeides på ulike områder (felles skoleutvikling, trinn, fag) og at alle vet hva som er forventet av dem i dette samarbeidet. Når man samarbeider er fokuset i all hovedsak rettet mot elevene. Det at lærerne har, eller selv finner, tid til å samarbeide er vesentlig for god undervisningspraksis og tettere oppfølging av elevenes læring og trivsel. Som en konkretisering av godt samarbeid nevnes også delingskultur. På de tre skolene er det god delingskultur, det er lav terskel for å spørre hverandre om man har behov for innspill, observasjon, undervisningsopplegg, erfaringer eller andre ting som kan være av nytte. Rektorene nevner også, direkte eller indirekte, at lærerne er opptatt av skolens doble oppdrag; å danne og å utdanne.

Klare rammer for samarbeidet

Rektorene er tydelige på at det må etableres klare rammer for samarbeidet. Dette omhandler både at det må være klare rammer for når lærerne skal være tilgjengelige for samarbeid på skolen, hva det skal samarbeides om og avklaring av oppgaver og forventninger for samarbeidet.

På alle tre skolene har det, gjennom flere år, vært klare tidspunkt for oppstart og avslutning av hver arbeidsdag og det er satt opp faste samarbeidstidspunkt innenfor disse rammene. Lærerne er godt kjent med tidspunktene for samarbeid og har forventninger til at det skal finne sted. Hver uke er det avsatt tid til utviklingsarbeid, på alle de tre skolene. Denne tiden brukes på felles utviklingsprosjekter. Rektorene er opptatt av at dette utviklingsarbeidet skal være tilpasset enheten og svare opp noe som ansatte har gitt uttrykk for at er et behov. Utviklingsarbeid som har vært nevnt er oppfølging av resultater fra nasjonale prøver og kartlegginger (bl.a. Kultur for læring), elevmedvirkning, vurdering, dysleksivennlig skole og tilpasset opplæring.

På Utsikten skole, og til dels på Flatlandet ungdomsskole, er rektorene svært opptatt av å definere både hva samarbeidet på skolen skal være, hvilket innhold de ulike funksjonene på

skolen skal ha og ulike standarder som skal gjelde for vedkommende skole. Rektorene nevner at når dette med jevne mellomrom løftes fram og drøftes så blir forventninger og ansvarsfordeling tydeliggjort. Som rektor på Utsikten skole sa: *«Det er vesentlig å få forståelsen for at dette er en bedrift som har et oppdrag som skal løses. Her kan ikke hver og en fare fram som en vil, vi må ha en felles oppfatning. Vi må vite når alle er til stede og være til stede for hverandre»*. På Furutoppen ungdomsskole eksisterer det også noen standarder og retningslinjer, men det kommer ikke fram like tydelig som på de to andre skolene. Samtidig forteller rektor at de drøfter forventninger til hverandre ved oppstart av nytt utviklingsarbeid. Det er ulik oppfatning av arbeidstidsavtalens betydning i dette samarbeidet. Rektor ved Utsikten skole opplever at ved redusert tid til samarbeid (endring av arbeidstidsavtalen) er det krevende å få nok tid til gode diskusjoner og refleksjoner. Hun opplever at lærerne ser nytten av å samarbeide og at stadig flere bruker mer tid på arbeidsplassen, utover den tiden som er fastsatt i arbeidstidsavtalen. Rektor ved Flatlandet ungdomsskole forteller at de har endret tiden for når de samarbeider og opplever at det har gitt en kvalitetsheving på samarbeidet. Den tredje rektoren, ved Furutoppen ungdomsskole, sier at arbeidstidsavtalen har hatt lite fokus på enheten, og så lenge de opplever at lærerne samarbeider godt om elevene og deres læring har de lite fokus på dette i hverdagen.

De tre rektorene sier også at det samarbeides utenom den fastsatte tiden, enten ved at ansatte er til stede på skolen utover planfestet tid eller at lærerne samarbeider digitalt på ettermiddag og kveld.

Fellesskap

Rektor ved Furutoppen ungdomsskole forteller at det er en holdning til å løfte i fellesskap og dele med hverandre på ulike områder innenfor arbeidet på skolen. Hans opplevelse er at skolen er inkluderende, både når det gjelder nytilsatte lærere og elevassistenter og elever med ulike behov. Ved Utsikten skole trekkes også fellesskapet fram – både for ansatte og for elever. Dette er noe det har vært jobbet mye med.

Alle tre rektorene nevner at samarbeid også er vesentlig for at elevene skal få noenlunde lik skolegang – og at dette er et viktig poeng. Det skal være skolens elever, ikke enkeltlærerens. Rektor ved Utsikten skole fremhever at standarder og maler gjør at det ikke blir individuelle forskjeller i tilbudet og at det da ikke blir så mye rom for individuelle løsninger, det er elevene som skal være i fokus. På Furutoppen skole sier rektor at det samarbeides mye om

gjennomføring av opplegg, slik at det er omtrent like opplegg for de ulike klassene på ett trinn. Rektor på Flatlandet ungdomsskole sier omtrent det samme med et praktisk eksempel. Når det legges opp til felles undervisningsfrie timer for faglærere på trinn, så brukes denne tiden til å drøfte og diskutere opplegg og undervisning.

Medvirkning

Alle de tre rektorene forteller at lærerne deltar i utvikling av arbeid og beslutninger som fattes. Ved Flatlandet ungdomsskole drar rektor fram medvirkning ved endring av arbeidstidsavtalen og måten å organisere arbeidet på som den viktigste faktoren for høy skåre. Ellers beskriver alle tre rektorene, i noe varierende grad, at ansatte trekkes med ledelsen av utviklingsarbeid. I hovedsak er det ansatte med spesielt ansvar eller utdanning som trekkes med (f.eks. trinnledere, rådgivere, lærerspesialister). Ved alle skolene er de ansatte med og utformer og beslutter retningslinjer og standarder.

Fag og faglighet

Rektorene er opptatt av utdanning og oppdatering av kunnskap, samt bruk av forskningsbasert kunnskap til å utfylle den erfaringsbaserte kunnskapen lærerne innehar. Alle de tre rektorene er tydelige på at felles skoleutvikling skal være av svært god kvalitet. Rektor ved Utsikten skole framholdt at man alltid skal ha gode begrunnelser for det man gjennomfører: *«Når vi holder de pedagogiske utviklingsøktene så skal det være læringsøkter. Vi stiller krav til innholdet og det skal være gode begrunnelser»*. Ved Utsikten skole er det i hovedsak rektor og assisterende rektor som leder utviklingsøktene, mens det ved Furutoppen ungdomsskole og Flatlandet ungdomsskole også kan være delegert til andre som innehar aktuell kompetanse. Alle tre skolene har lærerspesialister, fra en til tre stykker. Disse benyttes mye i skolens utviklingsarbeid.

I samarbeidet ellers på skolen (utenom utviklingsøkter) er rektorene også opptatt av at det skal være av god kvalitet. Samarbeid er noe annet enn å ha det trivelig sammen og fordele arbeidsoppgaver. *«Det handler om å finne ut ting sammen, i refleksjon og diskusjon om ulike problemstillinger»*, som rektor ved Flatlandet ungdomsskole sa. Rektor ved Furutoppen ungdomsskole sa følgende ift samarbeid: *«Det å planlegge i fellesskap – gitt at man i den planleggingen som foregår faktisk er opptatt av å gjøre de tingene man vet virker og som er*

lurt, og noen er godt oppdatert på det, så tenker jeg det er gode grunner for å dele tanker framfor å drive med sitt».

De tre rektorene forteller om ansatte med til dels høy kompetanse (lektorer i barneskole og i tillegg flere med mastergrad i ungdomsskole) og at det er stort ønske om videreutdanning blant lærerne. Rektorene ved Utsikten skole og Furutoppen ungdomsskole sier begge at de tenker på god utdanning som et samfunnsoppdrag. Om lærerne ønsker seg andre jobber når de får mer utdannelse er det fint da vi trenger godt utdannede borgere i samfunnet vårt. Alle tre rektorene mener fagkompetanse er viktig. Rektor på Furutoppen ungdomsskole sier: *«Ikke at man nødvendigvis blir så veldig mye flinkere lærer av å ta en master, det kan sikkert være både – og, men samtidig så tenker jeg at da har man noen faglige interesser og kanskje mål om å komme seg videre. Det at det ligger en «drive» hos den enkelte er mer takknemlig å støtte opp under enn å skulle opplyse folk om hva de egentlig bør være opptatt av».* Rektor på Furutoppen ungdomsskole og rektor ved Utsikten skole nevner begge at en av deres viktigste oppgave som leder er å være en fasilitator for ansatte som ønsker å utvikle seg. *«Å oppmuntre de som vil noe mer, om de ikke har sett selv at de vil studere og lære mer om dette, være den som spiller inn dette. Det synes jeg er kjempeviktig»*, som rektor ved Utsikten skole sier.

Hva vektlegger ledelsen?

Når det gjelder hvordan ledelsen bidrar ift overordnede pedagogiske og sosiale mål, klare strategier for undervisningen og deltakelse i kompetansehevingen av lærerne er dette beskrevet tidligere.

Hvordan ivaretas dokumentasjon av den enkelte elevs læringsutbytte og trivsel?

På området å følge opp at lærerne ivaretar dokumentasjon av den enkelte elevs læringsutbytte og trivsel, oppgir alle skolene at det er gode systemer for å dokumentere elevenes resultater. Flere nevner kommunens overordnede plan for å følge opp ulike kartlegginger. Det er ulike ting man må forholde seg til og følge opp før, under og etter selve gjennomføringen av kartleggingen. Det er også tradisjon for å drøfte resultater i kollegiet, både faglige og sosiale.

Ved Utsikten skole forteller rektor at de gjennom flere år har hatt et systematisk arbeid når det gjelder oppfølging av faglige resultater. Det er snakket mye om at man skal være ambisiøse

på vegne av elevenes læring. Resultatene er ikke elevens eller lærerens «private resultater». De lærerne som har vært involvert i opplæringen av eleven er også med på å predikere resultater og omdisponere trinnets ressurser der det anses som nødvendig. Rektor ved Flatlandet ungdomsskole sier at hun kunne vært langt tettere på i oppfølgingen av faglige resultater. Det ble diskutert og reflektert i kollegiet, men kanskje ikke fulgt godt nok opp over tid.

På området trivsel, er det elevundersøkelsen, elevsamtaler og utviklingssamtaler som gjelder. Det beskrives lite rundt oppfølgingen av dette. En av rektorene, ved Utsikten skole, forteller om en progresjon både når det gjelder elevmedvirkning og innhold i utviklingssamtalen. At det er eleven som inviterer inn til samtale, presenterer faglige og sosiale styrker og utfordringer, setter seg mål for videre arbeid og sier noe om ønsket bidrag fra skole og foresatte. Dette er viktig både med tanke på elevmedvirkning og trivsel.

Hva er ledelsens bidrag til å skape et godt arbeidsmiljø?

De tre rektorene framhever alle betydningen av at de er tilgjengelige for de ansatte når de har behov for det. To av rektorene beskriver dette som «*alltid åpen dør til meg*». Det utdypes også at de ansatte skal vite at lederen er til stede for dem når de har behov for det, og at ingen opplever at noen «misbruker» dette. En fortalte at det ofte handlet om at en ansatt trenger å reflektere rundt elever eller foresatte, mens en annen fortalte at ansatte ofte kunne ha behov for hjelp til å sortere hva man skal prioritere.

Alle er opptatt av at folk må oppleve at de blir tatt på alvor, at man skal rose og anerkjenne den jobben som gjøres. Samtidig betyr det ikke at alle skal behandles likt – det er ulike ønsker og behov.

De tre rektorene er også opptatt av at de som ledere må ha et jevnt og godt humør. Rektor ved Utsikten skole beskriver at hun opplever det som energitappende når noen i kollegiet oppleves som «sur og molefunken». Hun sier: «*Har jeg en litt vanskelig dag, så prøver jeg å trekke meg litt unna*».

Rektor ved Utsikten skole forteller at et område hun har vektlagt er hvordan hun kommuniserer med elevene. «*For det første så kan jeg navnet på alle elevene som går her, og det har jeg gjort hele tiden. Jeg lærer det fort, og det er helt bevisst. De er så viktige for meg at det er ikke noe kunst heller, det er ikke noe å skryte av heller. De er så viktige for meg så jeg er interessert*

i å gjøre det. Likeledes så er jeg jo interessert i å vite hvem foreldrene er. Jeg har mye kunnskap om de fleste foreldrene her, tror jeg». Det at leder viser en grunnleggende respekt for elevene og foresatte er et viktig signal å gi til alle ansatte.

Drøfting

Oppgaven har tatt utgangspunkt i forsknings- og utviklingsprosjektet «Kultur for læring», og rapporten i etterkant av prosjektet viser at det har skjedd en kompetanseutvikling både på eier-, leder- og ansattnivå. Lærere og ledere vurderer at den pedagogiske ledelsen både hos skoleledere og skoleeiere har utviklet seg i en positiv retning (Nordahl et al., 2021). Flere påpeker at skolelederrollen er sammensatt og kompleks, og at det har vært en økende ansvarliggjøring av ledere, blant annet gjennom måling av elevenes faglige resultater (Helstad & Mausestagen, 2019; Møller & Ottesen, 2011).

I skolene er det tydelig behov for hierarkisk styring for å legge til rette for samarbeid. Skolelederne som er intervjuet gir klart uttrykk for at det er behov for rammer og strukturer for samarbeid. Dette er i tråd med prinsippene i transformativ/læringscentrert ledelse der rektor har en styrende og instruerende rolle overfor skolens personale (Aas & Paulsen, 2017), samt forskningen til Møller og Ottesen (2011) som viser til at i praksis så infiltrerer ulike kunnskapsregimer hverandre; hierarki, kollegium og nettverk. I tillegg til klare rammer for samarbeidstid, beskrives også behovet for godt og profesjonelt samarbeid i den avsatte tiden. Det er et felles oppdrag som skal løses på den enkelte skole og hver og en «*kan ikke fare fram som en vil*». Selv om skolelederne også fremhever at flere lærere samarbeider utover planfestet tid, så er inntrykket at den planfestede tiden er utgangspunktet for godt samarbeid og at lærerne ser hensikten med å samarbeide ytterligere. Den hierarkiske styringen av samarbeidstid har vært nødvendig for at mange lærere har sett nytten av å samarbeide i team og nettverk utover planfestet tid. Alle rektorene som ble intervjuet mente at tydelige rammer og strukturer var en av suksessfaktorene for godt samarbeid på enheten.

Når man har felles utviklingstid er rektorene opptatt av høy kvalitet på denne tiden. Man bruker mye tid på å forberede utviklingsøkter med lærerkollegiet, og var bevisst på å forankre arbeidet i aktuell forskning og teori. En av informantene fortalte at de brukte den personen som hadde best kompetanse på området til å holde utviklingsøkter om det aktuelle temaet. Skolen har hatt mange lærere som har deltatt på videreutdanning, samt lærerspesialister på

flere områder. Dette er ressurspersoner på ulike områder og brukes aktivt ut mot resten av kollegiet.

Jeg oppfatter at de tre rektorene er tett på arbeidet med skoleutvikling, noe som Ekspertgruppa for skolebidrag (2021) oppgir at er et av fellestrekkene for skoler som arbeider systematisk og løfter kvaliteten på opplæringen for elevene.

Det kom også fram i intervjuene at rektorene vektlegger lærernes medvirkning, og at de ikke ønsker å være en enerådende rektor som bestemmer alt, selv om en viss grad av styring anses som nødvendig. Dette er i tråd med det Irgens (2016) sier når han trekker fram at vi i Norden har kultur og tradisjon for å en ledelsesform som er sterk gjennom samarbeid, dialog og demokratisk, medvirkende praksis (Irgens, 2016). Utviklingstrekkene de siste årene har vært delte når det gjelder rektors rolle. På den ene siden, med resultatfokus og mer ansvar for lokalt utviklingsarbeid, er rektorrollen utsatt for forventninger om kontroll og hierarki, mens på den andre siden er det økt fokus på dialog og samhandling på tvers av aktører og at utviklingsprosjekter bør skje «nedenfra og opp» (Sølvi Lillejord. Ekspertgruppe for skolebidrag, 2021). Dette delte fokuset på rektors ledelse øker kompleksiteten og gjør at lederfunksjonen ofte kan oppleves utfordrende.

Fellesskap, både blant ansatte, elever og ansatte – elever var også noe som alle de tre rektorene trakk fram som viktige faktorer for godt samarbeid. De fortalte om lærere som var opptatt av «våre» elever og at det var skolekulturen og skolens praksis som skulle sette sitt preg på elevene, ikke enkeltlæreren. Dette er i tråd med intensjonen bak profesjonelle læringsfellesskap, der lærere som samarbeider, kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene, og at samarbeid kan bidra til å utvikle praksis gjennom forskende tilnærming (Helstad, 2015). Fullan (2016) hevder at dyktige lærere er lærere som samarbeider om å fremme elevenes læring. Fellesskapet om elevene også bidro til gode diskusjoner, både om elever og om fag og undervisning. Samtidig uttrykte rektorene også at det her var en veg å gå, det er fortsatt forskjeller innad på skolen.

En rektor uttalte at arbeid i fellesskap er viktig gitt at man er opptatt av å gjøre de tingene som man vet at virker og at noen i fellesskapet er godt oppdatert på det. At læreryrket ses på som en profesjon er noe som er trukket sterkere fram de siste årene (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Kjennetegn på en profesjon er at man har et samfunnsoppdrag – man hjelper mennesker og yter tjenester som samfunnet trenger. Det er en felles kunnskapsbase for

profesjonen, og profesjonskollektivet tar ansvaret for den felles kunnskapsutviklingen. En profesjon er også kjennetegnet ved et kollektivt samarbeid for å opprettholde den profesjonelle kvaliteten på arbeidet som gjøres, der man har et felles ansvar for å fornye praksisen. Selv om lærere fortsatt har en viss autonomi, er det økt ekstern kontroll og man har gått fra praksisnær refleksjon til forskningsinformert refleksjon over praksis (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

Min opplevelse av intervjuene er at rektorene er opptatt av profesjonelle læringsfellesskap, i tråd med Meld. St. 22. (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, legger følgende føringer for skolene: «Skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon. Det ligger i det at den må legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, og at den også må være åpen for impulser utenfra. En lærende skole har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling, og den overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvaret for nye satsingsområder» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 97).

Lærernes fag- og fagdidaktiske kompetanse blir også dratt fram som vesentlig av rektorene. De var alle tre tydelige på at de oppmuntrer videreutdanning og at de forsøker å finne «en gnist» som kan tennes hos de ulike lærerne. Ekspertgruppa for skolebidrag (2021) trekker også fram lærernes kompetanse som en viktig forutsetning for å øke elevenes kompetanse.

Rektorene framhevet betydningen av å ha «en åpen dør» der de var tilgjengelige for å snakke med lærerne om ulike utfordringer i hverdagen. Det handler om å vise at man er til stede om noen skulle trenge en, ta folk på alvor når de kom med ulike utfordringer og anerkjenne og rose for den jobben som blir gjort. Det å være skoleleder er mangfoldig, og i vår kulturtradisjon står en ledelsesform der samarbeid, dialog og demokrati er fremtredende. Så selv om skolene må ledes med tydelig rammer, så handler skoleledelse også om å jobbe med relasjoner til lærerne. Møller & Ottesen beskriver også dette relasjonsarbeidet der rektor har det overordnede ansvaret for relasjoner mellom lærere og elever og relasjoner i profesjonsfellesskapet på skolen. Relasjonsarbeid er vesentlig i skolen med tanke på at det er enkelt å bli enige om praktiske løsninger og tiltak, men når man kommer til mer krevende spørsmål om profesjonsidentitet og verdispørsmål er arbeidet langt mer krevende (Helstad & Mausestagen, 2019).

Konklusjon

Flertallet av rektorer oppgir at det som motiverer til en så krevende rolle, er å initiere og lede skoleutvikling og gjøre skolen bedre for elevene (Skaalvik, 2021). Det er et godt utgangspunkt for at norske skoler skal lykkes i å forbedre skolene og løfte elevenes resultater.

Denne studien belyser hvordan pedagogisk ledelse utføres på skoler som skårer godt på samarbeid om undervisning. Funnene peker i retning av at rektor må beherske både det å lage rammer og være en tydelig pådriver i utviklingsarbeidet, samtidig som det å bygge relasjoner til lærerne er vesentlig for at organisasjonen skal fungere som et profesjonelt fellesskap (Robinson, 2016 Helstad & Mausestagen, 2019). Gode relasjoner, både mellom leder og lærer, og mellom lærerne, er avgjørende for å kunne drøfte seg fram til delte verdier og normer, samt reflektere over praksis.

Et annet funn i studien handler om at alle lærere har et felles forpliktende ansvar for alle elevene ved skolen. Det er noe rektorene anser som en av årsakene til at lærerne opplever et godt samarbeid om undervisning. Dette er i tråd med et av kjennetegnene ved sterke profesjonelle fellesskap (Stoll et al., 2006). Stoll et al. (2006) beskriver at andre kjennetegn er et utviklingsorientert og engasjerende samarbeid om undervisning og elever, samt samhandling og kritisk refleksjon. Studien viser også at rektorene anser god faglig kompetanse og faglig oppdatering hos lærerne for vesentlig for å reflektere over praksis, med elevenes læring i fokus.

Til slutt kan det nevnes at «åpen dør», med muligheter for å oppsøke ledelsen med ulike utfordringer, også beskrives som vesentlig og at et jevnt godt humør hos ledelsen er et viktig bidrag til å skape et godt arbeidsmiljø.

På spørsmålet om hvordan pedagogisk ledelse kan utføres slik at det skaper godt samarbeid om undervisning, vil jeg si at det er flere områder man må ha fokus på. Som tidligere nevnt er skoleledelse et komplekst arbeid, noe jeg opplever enda tydeligere etter denne studien. Samtidig har jeg fått bekreftet i praksis gjennom min undersøkelse det som beskrives i teori, nemlig at det er noen ting som kjennetegner skoler som lykkes med å øke elevenes læring.

Litteraturliste

- Brandmo, C., & Aas, M. (2017). Med skråblikk på ledelsesmodeller: "Instructional" og "transformational" ledelse i norsk kontekst. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 53-72). Fagbokforlaget.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). *Håndbog i profesjonelle læringsfællesskaber*. Dafolo.
- Dysthe, O. (2008). *Klasseromsvurdering og læring*. Bedre skole, s.16-23.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademis.
- Fullan, M. (2016). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Kommuneforlaget.
- Gilje, H., & Grimen, N. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2017). *Synlig læring*. Cappelen Damm
- Helstad, K. (2015, 06 29). Profesjonelle læringsfelleskap; kunnskapsutvikling gjennom samtaler. Hentet fra Utdanningsforskning. no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/profesjonelle-laringsfelleskap-kunnskapsutvikling-gjennom-samtaler/>
- Helstad, K., & Mausethagen, S. (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. (2019). Kunnskapsarbeid som et ansvarsområde for lærer og skoleledere. I K. Helstad, & S. Mausethagen, *Nye lærer- og lederroller i skolen* (ss. 29-51). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hjertø, K. (2017). Rektor som teameier: Kapasitetsbygging gjennom teamarbeid. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 211-245). Bergen : Fagbokforlaget.
- Jensen, M. M., & Paulsen, J. M. (2022, 03 27). Sage Journals. Hentet fra Administrasjon og ledelse av utdanningsledelse: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/17411432221084155>

- Kirkerud, G. (2021, 12 05). *Kompetanseutvikling som rekontekstualisering: Skoleledelse i spennet mellom horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser*. Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis, ss. 1-18.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Meld. St.21 (2016-2017) *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, s. 18). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller, & E. Ottesen, *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (ss. 284-301). Universitetsforlaget.
- Ludviksen, S. m. (2015). NOU 2015:8 *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Møller, J. (2019). Nye leder- og lærerroller i skolen - konsekvenser for rektorrollen. I K. Helstad, & S. Mausethagen, *Nye lærer- og lederroller i skolen* (ss. 185-203). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Møller, J., & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J. Møller, & E. Ottesen, *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (ss. 15-26). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- 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*. Hamar: Høgskolen I Innlandet.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.
- Qvortrup, L. (2016). *Dette vet vi om Forskningsinformert ledelse*. Gyldendal.
- Reeves, D. B. (2009). *Leading change in your school*. Alexandria, USA: ASCD.

Robinson, V. (2016). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm.

Stoll, L., & Kools, M. (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: Directorate for Education and Skills, OECD.

Sølvi Lillejord. Ekspertgruppe for skolebidrag. (2021, 02 28). *En skole for vår tid*. Hentet fra Regjeringen.no:
https://www.regjeringen.no/contentassets/0f38964bb67f4259b74967911799bdac/en-skole-for-var-tid_v5.pdf

Sølvi Lillejord. Ekspertgruppe for skolebidrag. (2020, 09 2020). *Kunnskapsgrunnlaget*. Del 1 av oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Regjeringen.no:
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/415/files/2020/09/Kunnskapsgrunnlag-Ekspertgruppe-for-skolebidrag.pdf>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2019, 11 18). *Hva er grunnleggende ferdigheter?* Hentet fra udir.no:
<file:///C:/Users/kms0/Downloads/hva-er-grunnleggende-ferdigheter.pdf>

Øvregård, M. O. (2016, 11 01). *Hva er implementering?* Hentet fra Utdanningsforskning.no:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/hva-er-implementering/>

Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017). Å lede i fremtidens skole. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 13-30). Fagbokforlaget.

Aas, M., Ballangrud, B. B., & Paulsen, J. M. (2017). Ledelse i utfordrende omgivelser. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 171 - 191). Fagbokforlaget.

Vedlegg

1. Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata, NSD
2. Samtykkeskjema ved intervju
3. Informasjonsskriv til skolene
4. Intervjuguide

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

109510

Prosjekttittel

Pedagogisk ledelse og samarbeid om undervisning

Behandlingsansvarlig institusjonHøgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag
- Hamar**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Lillian Gran, lillian.gran@inn.no, tlf: 95211229

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristin Marie Sørlien, kmso@ringsaker.kommune.no, tlf: 99640903

Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.07.2022

Vurdering (1)**06.01.2022 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 06.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 01.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Microsoft er databehandler i prosjektet. Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

16.01.2022



Vedrørende masteroppgave i utdanningsledelse

Jeg vil med dette takke for muligheten til å innhente data ved deres skole, til bruk i del 2 av min masteroppgave i utdanningsledelse. I denne sammenheng skal jeg gjennomføre et semistrukturert intervju med rektorer ved to skoler; en barneskole og en ungdomsskole.

Formål:

Problemstillingen min, slik den foreligger i denne fasen av arbeidet, er som følger:

Hvordan har ledelsen lagt til rette for pedagogiske samarbeid og samarbeid om undervisning?

Temaet for masteroppgaven er å se nærmere på godt samarbeid i skolen, og formålet med studien er å undersøke hva skoler som skårer høyt på pedagogisk ledelse og samarbeid om undervisning har av strukturer og systemer som underbygger dette.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masteroppgaven skal leveres ved Høgskolen i Innlandet våren 2022.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har tatt utgangspunkt i T3 av Kultur for læring-studien, og vil intervju to rektorer på skoler som skårer høyt på områdene pedagogisk ledelse og samarbeid om undervisning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuene vil ha en tidsramme på en time og det vil bli brukt PC og I-phone til lydopptak under intervjuene. Intervjuene blir transkribert, for så å bli makulert når arbeidet er ferdig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun bli brukt til formålet som er skissert i dette skrevet. Det er kun meg og min veileder, førsteamanuensis Lillian Gran ved Høgskolen Innlandet, som har

16.01.2022

tilgang til kildematerialet i prosjektet. Veileder kan kontaktes på e-post: lillian.gran@inn.no eller tlf. 95211229. Du og din skole vil bli anonymisert i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Når oppgaven er levert inn, vil lydopptak bli slettet og personopplysninger makulert.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysninger om deg er basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen Innlandet, fakultet for pedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. <https://www.nsd.no/>

HINN har et personvernombud, som kan kontaktes på personvernombud@inn.no.

Takk for hjelpen, det setter jeg stor pris på!

Med vennlig hilsen

Kristin Sørlien, ~~Kallykkja 25~~, 2388 Brumunddal

Tlf: ~~99640903~~, E-post: kms@ringsaker.kommune.no

Intervjuguide

Kan du fortelle kort om deg selv og hvilken bakgrunn du har i skoleverket.

Kan du fortelle kort om skolen du er rektor ved.

Samarbeid om undervisning

1. I undersøkelsen «Kultur for læring», T3, stilles det spørsmål om læreres samarbeid om undervisning.
 - a. Kan du fortelle om skolens resultater på området læreres samarbeid om undervisning?
 - b. Hva tror du er årsaken til denne skåren på området læreres samarbeid om undervisning?
2. Hvilke tiltak er gjort for å skape samarbeid om undervisning på deres skole?
 - a. Hvilke samarbeidsarenaer har dere på skolen?
 - b. Hvem leder de ulike samarbeidsarenaene?
 - c. Hvordan følger du som rektor opp disse samarbeidsarenaene?
 - d. Hva tenker du er mest vesentlig mtp elevenes læring; samarbeid om innhold og metoder, planlegge undervisningen i fellesskap eller ta hensyn til andres undervisning?
 - e. Har du inntrykk av at lærerne samarbeider utenom tiden som er avsatt til samarbeid?
3. Hva mener du virker inn på skåren ift gjensidig forpliktende samarbeid mellom lærere?
 - a. Hva gjør dere for at alle skal delta og ta ansvar for dette samarbeidet?
4. Når det gjelder lærernes samarbeid om undervisning og forpliktelse til dette, hva tror du har vært suksessfaktorene for dette ved «din» skole?

Pedagogisk samarbeid

5. I undersøkelsen «Kultur for læring», T3, stilles det også spørsmål om pedagogisk samarbeid.
 - a. Kan du fortelle om skolens resultater på området pedagogisk samarbeid?
6. På hvilke(n) måte(r) bidrar du som rektor til utvikling av overordnede pedagogiske og sosiale mål for skolen?
7. På hvilke(n) måte(r) bidrar du som rektor til at det utformes klare strategier for undervisningen?
8. Hvordan understøtter og deltar ledelsen ved skolen i kompetansehevingen av lærerne?
9. Hva er ditt bidrag til å skape et godt arbeidsmiljø?
10. Hvordan ivaretar du at lærerne dokumenterer den enkelte elevs læringsutbytte og trivsel?
11. Kan du nevne tre hovedområder du tenker er vesentlig når det gjelder hva som gir godt pedagogisk samarbeid – og hvorfor er dette viktig?
12. Tenker du at det er noen sammenheng når det gjelder pedagogisk samarbeid, lærernes samarbeid om undervisning og elevenes resultater?

Takk for at du tok deg tid til å delta!