

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Janne Ruud Østby

Masteroppgave i utdanningsledelse

Forståelse og ledelse av profesjonsutvikling i skoler; organisasjonenes oppfatninger og lærernes erfaringer

The understanding and leadership of professional development in schools; the views of Unions and experiences of teachers

Master i utdanningsledelse

2022

Norsk sammendrag

Partene i arbeidslivet har gjennom avtaleverket forpliktet seg til å forbedre kvaliteten på tjenesten. Det betyr at lærere og ledere skal arbeide sammen som profesjonelle yrkesutøvere for å øke lærernes kompetanse og kvaliteten på opplæringa. Alle elever skal oppleve økt læring og utvikling. Denne masteroppgaven legger til grunn at tillitsvalgte, lærere og ledere ønsker å være profesjonelle og bidra til oppdraget gjennom å ta rasjonelle valg. Organisasjonenes oppfatninger av profesjonell yrkesutøvelse undersøker jeg gjennom en tekstanalyse av sentrale grunnlagsdokumenter fra de to største lærerorganisasjonene i Norge. Hensikten er å finne ut hvordan organisasjonene oppfatter profesjonell yrkesutøvelse. Jeg benytter teori og empiri om utdanningsledelse som fremmer lærernes læring, lærernes profesjonelle yrkesutøvelse og lærernes egeninteresse for å operasjonalisere analysen. Oppsummert gir analysen grunn til å si at Utdanningsforbundet i stor grad har oppfatninger som samsvarer med utvalgt teori og empiri. Norsk Lektorlag vektlegger det å ta kunnskapsbaserte valg ut fra eget profesjonelt skjønn og omtaler i liten grad kollektiv utvikling og betydningen av ledelse. I artikkel 2 analyserer jeg lærervurderte variabler om Samarbeid, Pedagogisk ledelse og utvalgte Undervisningsstrategier fra skolene på ungdomstrinnet i tidligere Hedmark fylke. Resultatene viser at lærerne er relativt godt fornøyde med egen innsats. Størst variasjon finner jeg på faktoren Pedagogisk ledelse. Når det gjelder sammenhenger avdekkes det noen mønstre. I hvor stor grad lærerne samarbeider har en relativt sterk sammenheng med i hvor stor grad de opplever Pedagogisk ledelse og omvendt. Det er ingen tilsvarende sammenheng mellom grad av Samarbeid til lærernes valg av Undervisningsstrategier i klasserommet. Når jeg sammenlikner organisasjonenes oppfatninger av profesjonell yrkesutøvelse med lærernes erfaringer så finner jeg at Utdanningsforbundets oppfatning av profesjonell yrkesutøvelse samsvarer relativt godt med lærernes erfaringer. Det er et visst avvik på ledelse, der lærernes svar varierer mer enn det Utdanningsforbundet beskriver i sine grunnlagsdokumenter. Norsk Lektorlags oppfatninger om samarbeid på faglærers premisser og lite om ledelse samsvarer med en liten gruppe læreres erfaringer. Funn og drøftinger i denne oppgaven indikerer at det finnes et godt grunnlag for partssamarbeid, men også et rom for enda bedre ledelse av profesjonsutvikling gjennom konkrete tilnærminger som utfordrer og utforsker holdninger, verdier og teorier som ligger bak handlingene og som kan bidra til reell forbedring av lærernes undervisningspraksis i klasserommet.

Nøkkelord: profesjonell yrkesutøvelse, profesjonelle læringsfelleskap, ledelse av profesjonsutvikling, koherens

Engelsk sammendrag (abstract)

Norwegian working life parties have through central agreements committed themselves to improving the quality of the service they offer. Leaders and teachers work together as professionals to improve the competence of the teachers and the quality of schools. All students should experience enhanced learning and development. This Master thesis builds on the assumption that union leaders, teachers, and leaders strive for a professional practice and want to contribute to the joint mission of student learning and making rational choices. The views of the Teacher Unions are investigated through a document analyses of national papers from the two largest Teacher Unions in Norway. I intend to understand more about what the organizations' views are on professional practice and the development of teachers in schools. I use theory and research findings of educational leadership that enhances student learning, the teachers' professional teaching practice, and the perspective of teacher's self-interests to analyze and discuss this. Summarized one may say that this thesis shows that Utdanningsforbundets views mostly correlates with the theory and research findings on the subject. Norsk Lektorlag write about the importance of each teacher making good decisions based on research and there is very little written about the power of collective improvement and the necessity of leadership in schools. In the second article, I analyze the teachers' self-assessment regarding cooperation, leadership, and teaching practices. The schools are from former Hedmark county. The results show that the teachers give themselves a decent high score on all factors. The largest variation in their answers is to be found in the factor of leadership. When it comes to correlations there are some patterns. To what degree teachers cooperate has a relatively strong correlation with to what degree they experience school leadership and vice versa. There is no such corresponding correlation between the degree to which teachers collaborate and the degree of their use of Feedback, Structure and Learning strategies in their classrooms. When I compare the Union Utdanningsforbundets views of professional practice to the experience of the teachers, they correlate relatively well. There is a discrepancy on pedagogical leadership, where the Union expresses a practice of more leadership, while the teachers' experience is that the degree of leadership varies. Norsk Lektorlag expresses the importance of cooperation on premises given by the teacher and have very little about the importance of leadership in schools in their documents. Summarized this thesis indicates that there is a good fundament for cooperation between the Teacher Unions, school leaders, and the teachers themselves to improve student learning in schools. At the same time, there is an improvement potential when it comes to school leadership by using specific strategies in professional learning communities that explore and challenge values and theories behind actions that might enable real improvement of teaching practices in the classroom.

Keywords: Professional job-practice, professional learning communities, leadership of professional learning communities, coherence

Forord

Tre års intensivt men interessant, arbeid med mastergraden i Utdanningsledelse er snart over. Det blir rart, litt tomt, men også deilig å kunne gjøre andre ting som lenge har stått på vent.

Det jeg har likt med dette studiet er at det har vært praksisrelevant og at det har utfordret meg. Jeg har tatt med egne erfaringer inn og opplevd å få nye perspektiver og forståelse for helhetlig skoleutvikling tilbake. En større forståelse og et bedre kunnskapsgrunnlag har allerede vist seg nyttig i arbeidet med skoleutvikling i egen organisasjon. Jeg vil få rette en stor takk til egen arbeidsplass og mine nærmeste ledere og kolleger for interesse, sparring og nysgjerrighet, men også for tilrettelegging og forståelse når jeg har hatt som mest å gjøre med studiene. Masterstudiet har kommet i tillegg til full jobb, konstitueringer og pandemihåndtering, så jeg er veldig fornøyd med å ha kommet i mål nå.

Tilgang til veiledning gjennom Høgskolen i Innlandet har vært nødvendig og avgjørende for prosessen med masteroppgaven. Takk til veileder Thomas Nordahl for hjelp. Ikke så mye for svar, men for at du under veiledningen har stilt meg spørsmål som har gitt meg retning og hjulpet meg videre i prosessen med oppgaven. Budskapet om at «du må skrive litt, hele tiden, om det så bare blir en setning» og at «å skrive er å omskrive» har jeg tatt til meg og brukt som rettesnor i arbeidet. Takk også til studieveileder Mette Marit Jenssen som har vært der for avklaringer og en peptalk når det har vært nødvendig.

Den største takken går til familien for all forståelse, støtte og tålmodighet.

Hærland, 10. mai 2022

Janne R. Østby

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	3
FORORD	4
INNHOLDSFORTEGNELSE	5
TABELLER OG FIGURER	8
1. INNLEDNING	9
2. TEORETISK OG EMPIRISK GRUNNLAG	11
2.1 PARTSSAMARBEIDET OG LÆRERNES EGENINTERESSER	11
2.2 PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP	13
2.3 LEDELSE AV FORBEDRINGSARBEID I PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP	14
2.4 FAKTORER I UNDERVISNING SOM FREMMER ELEVENES LÆRING	15
2.5 OPPSUMMERING AV TEORI OG EMPIRIGRUNNLAG	16
3. DESIGN OG METODE	19
3.1 FORSKNINGSDESIGN OG METODE	19
3.2 VALIDITET	21
3.3 RELIABILITET	22
3.4 FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER	22
4. PRESENTASJON AV EMPIRI MED RESULTATER	24
4.1 HOVEDFUNN FRA ARTIKKEL 1	24
4.1.1 <i>Utdanningsledelse som fremmer lærernes læring</i>	24
4.1.2 <i>Lærernes profesjonelle yrkesutøvelse</i>	25
4.1.3 <i>Lærernes egeninteresser</i>	25
4.2 HOVEDFUNN FRA ARTIKKEL 2	26
4.2.1 <i>Deskriptiv statistikk og frekvensanalyser</i>	26
4.2.2 <i>Korrelasjoner</i>	26

4.2.3	<i>Variansanalyse</i>	28
5.	DRØFTING OG KONKLUSJON	29
	LITTERATURLISTE	33
6.	ARTIKKEL 1 – ORGANISASJONENES OPPFATNINGER	35
	INNLEDNING	35
	PARTSSAMARBEID	36
	TEORETISK GRUNNLAG	37
	<i>Utdanningsledelse som fremmer lærernes læring</i>	37
	<i>Profesjonalisering av lærernes yrkesutøvelse</i>	38
	<i>Lærernes egeninteresser</i>	40
	METODE	41
	<i>En hermeneutisk tilnærming</i>	41
	<i>Diskursanalyse</i>	42
	<i>Operasjonalisering</i>	43
	<i>Validitet</i>	45
	<i>Reliabilitet</i>	46
	ANALYSE AV TEKSTGRUNNLAG MED RESULTATER	47
	KONKLUSJON	53
	LITTERATURLISTE	55
7.	ARTIKKEL 2 – LÆRERNES ERFARINGER	57
	INNLEDNING	57
	TEORETISK OG EMPIRISK GRUNNLAG	59
	<i>Fra individualisme til samarbeid som kan øke elevenes læring</i>	59
	<i>Ledelse av forbedringsarbeid i profesjonelle læringsfelleskap</i>	60
	<i>Faktorer i undervisning som fremmer elevenes læring</i>	61

METODE	62
<i>Vitenskapsteoretisk grunnlag</i>	62
<i>Data fra «Kultur for læring»</i>	63
<i>Utvalg</i>	64
<i>Operasjonalisering</i>	64
<i>Validitet</i>	64
<i>Reliabilitet</i>	65
<i>Forskningsetiske betraktninger</i>	65
<i>Statistiske analyser</i>	66
PRESENTASJON AV RESULTATER	68
<i>Deskriptiv statistikk og frekvensanalyser</i>	68
<i>Korrelasjoner ut fra stianalysen</i>	70
<i>Resultater fra variansanalysen</i>	72
DRØFTING OG KONKLUSJON	72
LITTERATURLISTE	77
VEDLEGG 1	79
VEDLEGG 2	87
VEDLEGG 3	91

Tabeller og figurer

Tabell 1	Utdanningsledelse som fremmer lærernes læring	45
Tabell 2	Lærernes profesjonelle yrkesutøvelse	45
Tabell 3	Lærernes egeninteresser	46
Tabell 4	Frekvensanalyser for pedagogisk ledelse	69
Tabell 5	Frekvensanalyser for samarbeid	70
Tabell 6	Frekvensanalyser for undervisningsstrategier	70
Tabell 7	Frekvens- og variansanalyse for samarbeid, menn og kvinner	73
Figur 1	Rammeverk for koherens	15
Figur 2	Et utviklingshjul i bevegelse	39
Figur 3	Oversikt over sammenhenger	68
Figur 4	Resultater fra stianalyse	73

1. Innledning

I læreplanen er det en uttalt forventning om arbeid i profesjonsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019). Lærerorganisasjonene har lenge argumentert for at lærerne er profesjonelle yrkesutøvere. I den nylig reviderte arbeidstidsavtalen for undervisningspersonell. (KS, 2022a) moderniseres avtalen og forventningene om arbeid i og ledelse av profesjonsfellesskap tydeliggjøres. Begrepet «arbeidstid på skolen» er fjernet og «arbeidsoppgavens art» og «hva som er hensiktsmessig for å løse skolens oppdrag» skal være førende for hvor oppgaven skal utføres. Lederne bes om å «tilrettelegge for profesjonsutvikling» og «gi retning» (KS, 2022a).

Med profesjonsbegrepet følger forventninger om profesjonell adferd, selvledelse og vurderinger basert på spesialisert profesjonskunnskap (Smeby, 2022). Vi vet i dag mye om hva slags undervisningsstrategier, samarbeid og ledelse som kan gi økt læringsutbytte for elevene (Hattie, 2013; Robinson, Guldahl & Mekki, 2014). Arbeid i og ledelse av profesjonelle læringsfellesskap er en viktig del av dette (Robinson, 2018; Stoll et al., 2006). Jeg søker gjennom denne masteroppgaven større forståelse av hvordan organisasjonenes oppfatninger og lærernes erfaringer tar opp i seg empiri og teori om profesjonell yrkesutøvelse og om de deler en felles kunnskapsbase. Den overordnede problemstillingen er:

Hvordan samsvarer organisasjonenes oppfatninger av profesjonell yrkesutøvelse med lærernes erfaringer?

Hovedproblemstillingen nærmer jeg meg gjennom to artikler med problemstillingene:

Artikkel 1: Hvordan oppfatter organisasjonene rammene for lærernes profesjonelle yrkesutøvelse, samarbeid og profesjonsutvikling sett i lys av teori og empiri om hva som øker elevenes læringsutbytte? Hvilke implikasjoner gir dette for partssamarbeid og lederens handlingsrom?

Artikkel 2: Hva kjennetegner og forklarer undervisning, bruk av samarbeidstid og pedagogisk ledelse i skoler? I hvilken grad er det sammenhenger mellom pedagogisk ledelse, lærersamarbeid og måten lærerne underviser på i skoler som har deltatt i kollektiv kompetanseheving gjennom «Kultur for læring»?

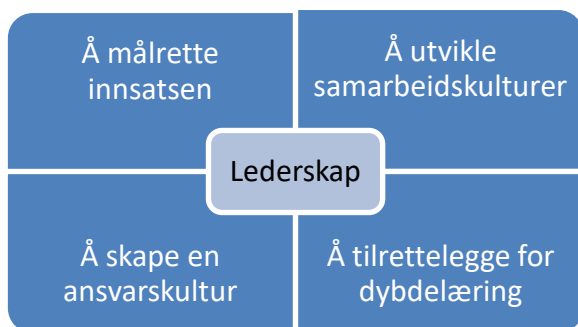
For å undersøke organisasjonenes oppfatninger av profesjonell yrkesutøvelse og besvare problemstillingen i artikkel 1 gjør jeg en tekstanalyse av sentrale grunnlagsdokumenter fra Norsk Lektorlag og Utdanningsforbundet. Dokumentene omtaler lærernes profesjonelle yrkesutøvelse. Begrepene til tekstanalysen er operasjonalisert ut fra teori og empiri om profesjonsutvikling, utdanningsledelse som fremmer lærernes læring samt teori om lærernes egeninteresser. Etter å ha analysert og presentert hovedfunn fra dokumentanalysen antyder jeg mulige implikasjoner for partssamarbeidet og for lederens handlingsrom.

Lærernes erfaringer med profesjonell yrkesutøvelse undersøker jeg empirisk i artikkel 2 i et utvalg av skoler som har deltatt i regional kompetanseutvikling i tidligere Hedmark fylke. Jeg argumenterer i artikkelen for at lærernes svar på faktorene Pedagogisk ledelse, Samarbeid om elever, Samarbeid om undervisning og bruk av undervisningsstrategiene Feedback, Struktur og Læringsstrategier kan forstås som et uttrykk for lærernes profesjonelle yrkesutøvelse. Argumentasjonen er bygget på teori og empiri som jeg gjør rede for å den første delen av artikkel 2. Utvalget er 745 lærerne på ungdomstrinnets svar på en kartleggingsundersøkelse gjennomført i «Kultur for læring i 2018. Jeg analyserer deretter lærernes svar ved hjelp av deskriptiv statistikk og korrelasjonsanalyser for å lete etter sammenhenger og besvare problemstillingen om lærernes erfaringer. Til sammen setter funnene og drøftingene i artiklene meg i stand til å belyse hovedproblemstillingen, hvordan organisasjonenes oppfatninger av profesjonell yrkesutøvelse samsvarer med lærernes erfaringer. Lærernes erfaringer begrenser jeg til erfaringer fra lærere på ungdomstrinnet i skoler i Hedmark.

Denne kappen er en sammenfatning av de to artiklene, av teori og empirigrunnlaget, av metoden og forskningsdesignene som er brukt i dem og av resultatene som kom fram. Jeg introduserer et nytt overordnet perspektiv. Det er Fullan & Quinn (2017) sitt rammeverk for helhetlig skoleutvikling, Rammeverk for koherens. Deres rammeverk bruker jeg for å binde det hele sammen.

2. Teoretisk og empirisk grunnlag

I dette kapittelet sammenfatter jeg deler av teori og empiri fra de to artiklene og antyder noen sammenhenger mellom dem i lys av teori om helhetlig skoleutvikling og koherens begrepet slik Fullan & Quinn (2017) definerer det. Fullan & Quinn (2017) flytter fokus fra individuell endring basert på ytre ansvarlighet til systemomfattende innsats og indre ansvarlighet. De legger vekt på at profesjonelle yrkesutøvere på alle nivåer arbeider sammen mot noen få mål over tid, drevet av en indre overbevisning om at oppdraget er meningsfullt og viktig. Begrepet koherens, definert som sammenheng, inneholder en mental forestilling om meningsskaping, samhold og sammenkobling (Fullan & Quinn, 2017, s. 22). Kollektiv kapasitet for skoleutvikling har elevenes læring som mål og oppnås ved hjelp av ledelse og de fire kategoriene nedenfor, kalt de fem «riktige driverne» (Fullan & Quinn, 2017, s. 14) Rammeverket fokuserer på indre utvikling og kan sies å være en reaksjon på ytre styring og New Public Management i skolen.



Figur 1: Rammeverk for koherens etter (Fullan & Quinn, 2017, s. 37)

2.1 Partssamarbeidet og lærernes egeninteresser

Arbeidstidsavtalen for undervisningspersonalet uttrykker viktigheten av et «åpent og tillitsfullt» partssamarbeid (KS, 2022b, s. 1). Eirik Irgens (2009) setter ord på spenningen som finnes i fagorganisasjonenes doble oppdrag. Organisasjonene skal både jobbe for gode arbeids- og lønnsbetingelser for medlemmene og for å øke kvaliteten på tjenesten, altså elevenes læring.

I artikkel 1 viser jeg til Irgens (2009) som har laget en modell for skoleutvikling, et utviklingshjul i bevegelse. Det består av fire kvadranter langs to akser, drift og utvikling,

individuell og kollektiv praksis. Irgens legger vekt på at alle fire kvadrantene i modellen må gis tid innenfor lærerens årsverk for at lærerne skal få gjort jobben sin. Ved en veksling mellom drift og utvikling, individuell og kollektiv tid blir utvikling ivaretatt. I Fullan og Quinn (2017) sitt rammeverk hører dette både under driveren Å skape en ansvarskultur og Å utvikle en samarbeidskultur.

Et perspektiv for å forstå organisasjonenes oppfatninger og lærernes erfaringer er gjennom reproduksjonsteorier. Reproduksjonsteorier kan forklare manglende endringer gjennom en teori om at skolen opprettholder maktstrukturene og posisjonene i samfunnet til tross for at det er grunnlag for å endre. I reproduksjonsteorier oppfattes skolen som sterkt politisk og som et instrument som reproducerer gjeldende maktstrukturer i samfunnet, økonomisk, kulturelt og ideologisk Grundem (1990, s. 163). Forståelsesrammen er sterkt kritisk til skolen som demokratisk arena. Reproduksjonsteorier er utviklet for å avdekke «skjulte» strukturer på makronivå, den sprang opprinnelig ut fra marxistisk tenkning og det er ulike teoretikere innenfor retningen (Nordahl, 2000). Grundem (1990, s. 172) siterer Giroux (Giroux & Purpel, 1983) som har et deterministisk syn på skolens rolle, og mener at elevene ikke har noen vei ut av posisjonen de har fått ut fra sin bakgrunn. Dersom et slikt perspektiv er hele sannheten, vil det kunne hindre skolen og elevene å realisere sine muligheter. Graden av determinisme innenfor teoriene varierer, og innen statlig reproduksjonsteori viser Pierre Bourdieu (1990) at elevene også er aktører med en viss mulighet til å påvirke egen sosial posisjon gjennom sine egne handlinger (Nordahl, 2000, s. 74). I statlig reproduksjonsteori legges det vekt på at skolen har en egen autonomi og interesse av å sette dagsorden og ikke bare er en forlenget arm av dominerende maktstrukturer. Dette kan vi for eksempel se når vi ser hvordan skolen tolker læreplaner (Nordahl, 2000). Lærere blir da aktører med et formål og det er formålet som er bestemmende for valg av handling. Denne tilnærmingen ser framover og er basert på tanken om at individet er rasjonelt og har en fri vilje. Et slikt syn på menneskers valg kalles formålsforklaringer (Nordahl, 2000).

I denne oppgaven bruker jeg formålsforklaringer som forklaringsmodell for å forstå organisasjonenes oppfatninger og lærernes erfaringer slik de kommer til uttrykk i henholdsvis tekst og tall. Det innebærer at jeg ved å se på hensikten med en handling så kan jeg forstå den. I denne oppgaven er handlingene organisasjonenes uttalelser om profesjonell yrkesutøvelse og lærernes erfaringer. Teorien om rasjonelle valg aktualiserer Eirik Irgens (2009) sitt poeng om organisasjonenes doble oppdrag og kan benyttes til å si noe om organisasjonenes og lærernes hensikt når jeg senere skal tolke og drøfte resultatene fra analysene. Jeg betrakter her

lærerne som rasjonelle aktører som ønsker å handle for å heve alle elevers læring. Et slikt perspektiv gir mulighet for forbedring av praksis og for at ledere kan ha reell innflytelse på skoleutvikling.

2.2 Profesjonelle læringsfellesskap

Arbeid i profesjonelle læringsfellesskap konkretiserer hva samarbeid i et profesjonsfellesskap bør inneholde for at det skal kunne øke elevenes læring. Jeg har brukt to forskjellige definisjoner i artiklene.

I artikkel 1 er følgende definisjon på et profesjonelt læringsfellesskap gjengitt:

“A professional learning community is an inclusive group of people, motivated by a shared learning vision, who support and work with each other, finding ways, inside and outside their immediate community, to enquire on their practice and together learn new and better approaches that will enhance all pupils’ learning” (Stoll et al., 2006, s. 1)

I artikkel 2 er arbeid i profesjonelle læringsfellesskap definert som:

«..en konstant process, i hvilken medarbejdere og ledere arbejder sammen i tilbagevendende forløp af kollektiv undersøgelse og aktionsforskning for at opnå bedre resultater hos de elever, som de arbejder med» (Dufour, 2016, s. 16).

Slik jeg forstår definisjonene supplerer de hverandre. Definisjonen til Stoll et al (2006) oppfatter jeg samsvarer mest med Fullan & Quinn (2017) sin tilnærming til helhetlig skoleutvikling og koherens begrepet, da den tar opp i seg både den delte visjonen det profesjonelle læringsfellesskapet har. Den uttrykker også at profesjonsfellesskapet leter og finner løsninger både internt og eksternt. Dufour (2016) bringer inn det kontinuerlige i arbeidet og tydeliggjør at lærere og ledere jobber sammen ved hjelp av kollektiv undersøkelse og aksjonsforskning. Begge definisjonene tar opp i seg at hensikten med arbeidet i det profesjonelle læringsfellesskapet er å styrke elevenes læring. En av faktorene som har størst innvirkning på elevenes læringsutbytte er at lærerne har tro på at de sammen kan heve alle elever (Donohoo, Hattie & Eells, 2018). Dersom arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap skal ha ønsket effekt er derfor lærernes holdninger til elevene en av faktorene som må til overflaten og settes ord på. Dette skriver jeg litt om i artikkel 1. Den anerkjente skoleforskeren Viviane Robinson (2014) viser til Schön & Argyris (1996) og løfter fram forskjellen mellom

enkel- og dobbeltekretslæring for å synliggjøre at det finnes flere typer endring og læring. Enkeltekretslæring er endring av handling mens dobbeltekretslæring også utfordrer og endrer holdninger og verdier som ligger til grunn for handlingene. Holdninger og verdier kan være skjult, men de kan likevel utgjøre en barriere for en varig endring av kultur blant lærerne. Robinson bruker begrepene handlingsteori og bruksteori og dette gjør jeg kort rede for i artikkel 2. Handlingsteori er «snakket» om praksis mens bruksteorien er det vi faktisk gjør. For å få tak i bruksteorien må vi undersøke og reflektere i fellesskap (Robinson, 2018, s. 42). I Fullan & Quinn (2017) sitt rammeverk hører dobbeltekretslæring og utforskning av bruksteorier innunder kategoriene Å tilrettelegge for dybdelæring og Å utvikle samarbeidskulturer.

2.3 Ledelse av forbedringsarbeid i profesjonelle læringsfellesskap

Å lede lærernes læring er den faktoren metaanalyser viser at har størst effekt på elevenes læring. Å avklare mål og forventninger kommer som nummer to (Robinson, 2018). I artikkel 1 beskriver jeg dette kort for å vise behovet for et profesjonsfellesskap og for å operasjonalisere begreper til tekstanalysen. Jeg viser til Jan Merok Paulsen (2019) som kaller mellomlederen en uutnyttet ressurs, en leder som kan lide av «administrativ overload» og vansker med å definere eget handlingsrom. Spesielt er det slik dersom rektor er tilbakeholden med å bruke styringsretten og de tillitsvalgte står for en restriktiv tolkning av arbeidstidsavtalen, skriver han videre. I Fullan og Quinn (2017) sitt rammeverk hører dette under driveren Å målrette innsatsen.

I artikkel 2 gjør jeg kort rede for hvordan lederne bør engasjere seg i lærernes utforskning og forbedring av praksis med utgangspunkt i handlings- og bruksteorier og det Robinson (2018) kaller Engasjements-tilnærmingen. Engasjements-tilnærmingen har fire faser: Å bli enige om hvilket problem som skal løses, Å stille utforskende spørsmål om den eller de aktuelle handlingsteoriene, Å vurdere de relative fordelene ved nåværende og alternative handlingsteorier og tilslutt Å implementer og overvåke en ny og tilstrekkelig felles handlingsteori (Robinson, 2018, s. 61). Dette er faser som går over i hverandre og er sirkulære, de er ikke kronologiske eller lineære.

Når jeg sammenlikne tilnærmingene fra artikkel 1 og artikkel 2, så er min vurdering at der første artikkel beskriver hvorfor ledelse av profesjonelle læringsfellesskap er viktig og

utfordrende, så viser Engasjement-tilnærmingen i artikkel 2 en konkret måte ledere og lærere kan jobbe på for å utforske bruksteorier og forbedre praksis i klasserommet. Altså komme fra «snakk» til «handling». I Rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017) vil jeg si at Engasjement-tilnærmingen hører innunder både Å tilrettelegge for dybdelæring og Å skape en ansvarskultur da lærerne må forklare hvordan de tenker og begrunne valgene de tar i klasserommet. Å kunne begrunne valg er en del av profesjonsutøvelsen og det å ha en felles kunnskaps- og ferdighetsbase.

2.4 Faktorer i undervisning som fremmer elevenes læring

Undervisningsstrategier som kan øke elevenes læringsutbytte er den del av empiri- og teorigrunnet i artikkel 2. I artikkelen søker jeg å besvare problemstillingen knyttet til hva som kjennetegner og forklarer undervisning, bruk av samarbeidstid og pedagogisk ledelse i skoler. Deretter undersøker jeg i hvilken grad det er sammenhenger mellom pedagogisk ledelse, lærersamarbeid og måten lærerne underviser på i skoler som har deltatt i kollektiv kompetanseheving gjennom «Kultur for læring». Da læreren er den enkeltfaktoren som vi kan påvirke i skolen og som har størst innvirkning på elevenes læring (Hattie, 2022) konsentrerer jeg meg i artikkelen om rangeringen av tiltak Hattie har lagt i underkategorien Undervisning.

I artikkel 2 argumenterer jeg for at Formativ vurdering ($d = 0,9$) og Feedback ($d = 0,73$), Klasseledelse ($d = 0,52$) og Metakognisjon over egen læringsprosess ($d = 0,69$) er relevante kategorier for å indikere i hvilken grad lærernes valg av undervisningsstrategier er kunnskapsinformerte og for å undersøke eventuelle sammenhenger mellom undervisningsstrategier, grad av samarbeid og pedagogisk ledelse. Dette er i tråd med problemstillingen. Kartleggingsundersøkelsen fra «Kultur for læring» inneholder spørsmål om disse tre undervisningsstrategiene i kategoriene Feedback, Struktur i undervisningen og Utvikling og bruk av læringsstrategier.

Fullan & Quinn (2017, s. 109-110) forklarer under driveren «Å legge til rette for dybdelæring» at dybdelæring innebærer å identifisere pedagogiske praksiser som virker positivt på elevenes læring. Det samsvarer med hvordan den kollektive kompetansehevingen har foregått i «Kultur for læring» med verktøyet pedagogisk analyse, der lærere sammen reflekterer over praksis for å øke elevens læringsutbytte og blir enige om tiltak. Driveren innebærer også å tilby klare, årsaksbestemte koblinger til virkningen de har på elevenes læringsutbytte. Fullan og Quinn

(2017) viser da til den sterke sammenhengen Hattie (2013) har vist at det er mellom vurdering og læring.

2.5 Oppsummering av teori og empirigrunnlag

Rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017) handler om helhet og sammenheng i skoleutvikling. Problemstillingene jeg har valgt i artiklene, om organisasjonenes oppfatninger av og lærernes erfaringer med profesjonell yrkesutøvelse, belyser to viktige aktørers bidrag og ståsted for å oppnå helhetlig skoleutvikling. Hva disse mener og erfarer har stor betydning for lederes handlingsrom og hva som er kloke ledervalg. Ledelse er et viktig verktøy i rammeverket, profesjonell yrkesutøvelse et annet. Det gjør at jeg ser en klar sammenheng mellom Rammeverket og problemstillingene i denne masteroppgaven. Jeg vil nå tydeliggjøre ved å oppsummere i hvilken grad utvalgt teori og empirigrunnlag fra artiklene samsvarer med Rammeverket og om det er elementer som ikke er med her.

Artikkel 1 handler om organisasjonenes oppfatninger av profesjonell yrkesutøvelse. Samarbeidskulturer belyses i artikkel 1 ved modellen for et utviklingshjul i bevegelse (Irgens, 2009), teori om betydningen av et godt partssamarbeid (Irgens, 2009; KS, 2020; Paulsen, 2019), definisjonen av profesjonelle læringsfelleskap (Stoll et al., 2006) og om hvordan lærernes egeninteresser kan forstås i lys av sosial og statlig reproduksjonsteori (Nordahl, 2000). Robinson (2014) har rangert de fem ledelsesdimensjonene som har størst betydning for elevenes læringsutbytte og kommet til at det å Lede lærernes læring og å Avklare mål og forentninger er de to dimensjonene som har størst effekt på elevenes læring. Dette poenget har jeg med i artikkel 1 og sammen med Paulsen (2019) som viser til at rektor må bruke styringsretten og være tydelig overfor tillitsvalgte anser jeg at faktoren Å målrette virksomheten i Rammeverket for koherens er rimelig godt dekket i artikkel 1. I artikkel 2, som omhandler lærernes erfaringer med pedagogisk ledelse, samarbeid og valg av undervisningsstrategier som kan øke elevenes læringsprogresjon, har jeg med teori og empiri om arbeid i profesjonelle læringsfelleskap (Dufour, 2016; Robinson, 2018). Arbeid i profesjonelle læringsfelleskap handler i bunn og grunn om det Å utvikle samarbeidskulturer ved hjelp av systematisk arbeid over tid.

Det er ingen teori eller empiri i artikkel 2 som handler om å Målrette innsatsen. Betydningen av elevene som motivatorer for å holde fokus på de samme tingene over år vektlegges i Rammeverket for koherens, men det er ikke tatt med i noen av artiklene. Heller ikke poenget

Fullan og Quinn (2017) gjør med betydningen av at hele verdikjeden har de samme få målene over år.

Driverne i Rammeverket for koherens går noe over i hverandre. Det Å skape en ansvarskultur likner på det Å skape samarbeidskulturer ved at begge er kollektiv utvikling. I faktoren Å skape en ansvarskultur handler det slik jeg forstår det, mye om å at ansatte i skolen og politikere må utvikle en indre motivasjon og forpliktelse til å heve alle elevers læring. Reproduksjonsteorier (Giroux & Purpel, 1983; Gudem, 1990; Nordahl, 2000) i teorigrunnet i artikkel 1 kan forklare hvordan skolen og lærerne i denne forståelsesrammen ikke står fritt til å heve alle elevers læring, men heller reproducerer ulikheter. Dette skyldes et mer eller mindre deterministisk syn på læring der skolen er et instrument for maktstrukturene i samfunnet og gir opplæring som favoriserer enkelte elevgrupper framfor andre. Jon Elster (1986) redegjør for hvordan mennesker foretar rasjonelle valg ut fra den virkelighetsoppfatningen de har. Dersom jeg finner funn eller sammenhenger i datamaterialet som viser at her er det empirisk grunn for å endre handlinger, men likevel blir det ikke gjort, så kan reproduksjonsteorier være med på å forklare hvordan dette kan skje.

I teorigrunnet i artikkel 1 er Eirik Irgens (2009) sitt utviklingshjul i bevegelse med på å belyse hvordan vi kan bygge ansvarskulturer i skolen gjennom å forstå hvordan arbeidstidsavtalen for undervisningspersonalet er bygd opp og det doble oppdraget organisasjonene har. I det ligger det en spenning i partssamarbeidet der lønn- og arbeidsvilkår kan stå i motsetning til den indre ansvarligheten Fullan og Quinn (2017) legger vekt på i sin modell for helhetlig skoleutvikling, spesielt dersom lønnen er resultatbasert. Samlet sett vil jeg si at driveren Å skape en ansvarskultur er relativt godt dekket gjennom teori- og empirigrunnet i denne masteroppgaven.

Ved å gjøre rede for undervisningsstrategier som fremmer læring i artikkel 2 er jeg inne på Å tilrettelegge for dybdelæring, som er en egen driver i Rammeverket for koherens. Robinson (2018) er opptatt av hvordan ledere kan engasjere seg i lærernes læring gjennom utforskning av deres holdninger, verdier og også bruksteorier. For at arbeidet i profesjonelle læringsfelleskap skal føre til reelle forbedringer i klasserommet må lærernes holdninger og verdier utfordres, Robinson viser til dobbeltekretslæring. Dette henger sammen med at en av de viktigste faktorene for å bidra til elevenes læring er et positivt elevsyn, der lærerne tror at de sammen kan løfte alle elever (Donohoo et al., 2018).

For å utvikle samarbeidskulturer må ledere aktivt inn og utforske lærernes bruksteorier. Det betyr ikke det lærerne sier de gjør i klasserommet, men det de faktisk gjør. Robinson (2018) kaller det for Engasjement-tilnærmingen og er opptatt av å benytte den som et lederverktøy for å få tak i lærernes bruksteorier for å forbedre praksis i klasserommet. Reelle forbedringer av undervisningspraksis skjer gjennom drøftinger og utprøvinger profesjonsfellesskapet og i dialogen mellom lærere og ledere. Dette er teori og empiri som er i tråd med det Fullan og Quinn (2017) legger i driveren Å legge til rette for dybdelæring. Oppsummert vil jeg si at artikkel 2 har mest om Å legge til rette for dybdelæring, artikkel 1 har lite om dette.

Begge artiklene i oppgaven inneholder temaet Ledelse, den siste driveren i Rammeverket for koherens. Artiklene inneholder teori og empiri om betydningen av ledelse av profesjonsfellesskapet og i artikkel 1 står det også om mellomlederens rolle (Paulsen, 2019; Robinson, 2018). I artikkel 1 skriver jeg om betydningen av ledelse på nasjonalt nivå og i den enkelte virksomhet, i artikkel 2 er søkelyset på ledelse på virksomhets- og individnivå. Jeg har ikke med teori og empiri i artiklene om betydningen av helhetlig skoleutvikling i og på tvers av store nettverk slik Fullan og Quinn (2017) legger inn i sin systemiske tenkning. Det er en forskjell fra modellen.

3. Design og metode

I de påfølgende delkapitlene vil jeg beskrive kort hvilke forskningsdesign og metoder som er anvendt i artiklene. Validitet og reliabilitet drøftes før det foretas forskningsetiske vurderinger.

3.1 Forskningsdesign og metode

I denne oppgaven søker jeg forståelse av organisasjonens oppfatninger og lærernes erfaringer ut fra tekst og deskriptiv statistikk. Jeg legger til grunn i oppgaven at mennesker er rasjonelle individer som tar de beste valgene de kan ut fra hva de ønsker å oppnå i en gitt kontekst. Det er på linje med Jon Elster sin teori om rasjonelle valg, der handlinger betraktes som rasjonelle dersom de valgte handlingene er de beste midlene til å realisere en persons ønsker/verdier ut fra de virkelighetsoppfatningene personen har (Elster, 1986, s. 4). Elster legger vekt på at motparten til rasjonalitet i denne sammenheng ikke er irrasjonalitet, men kaos. Teorien om rasjonelle valg er en normativ og deskriptiv og beskriver hva som vil skje videre. Den kalles formålsforklaringer og skiller seg fra kausalforklaringer, som forklarer handlinger basert på fortiden (Nordahl, 2000).

Denne masteroppgaven er skrevet med en hermeneutisk tilnærming. Nordahl (2000) definerer hermeneutikk som et forsøk på å utvikle en metode for fortolkning av mening der vilkårene for fortolkningen også beskrives. Det resonnerer godt med min egen tilnærming til denne oppgaven. I teorigrunnet har jeg gjort kort rede for reproduksjonsteorier. Det er teorier som setter et kritisk søkelys på samfunnets opprettholdende maktstrukturer. Dette faller innunder kritisk teori (Thagaard, 2009, s. 39) og har til hensikt å vurdere om sosiale situasjoner er som de bør være, eller om sosiale forhold kan forbedres. Utvikling av kvaliteten på opplæringen i skolen er en situasjon som jeg anser å være så betydningsfull at den bør vurderes med et kritisk blikk. Reproduksjonsteorier har jeg gjort kort rede for tidligere i kappa, ser jeg på som en nyttig forståelsesramme for å undersøke eventuelle «skjulte mønstre» eller tegn som tyder på at organisasjonenes oppfatninger eller lærernes erfaringer bør forstås i lys av at skolen kan være tjent med å opprettholde gjeldende maktstrukturer. Herunder hvordan lærernes egeninteresser kan påvirke valg som gjøres av organisasjonene i utdanningspolitikken eller av lærerne i klasserommet.

Artikkel 1 er tolking av tekst for å undersøke organisasjonenes oppfatninger av profesjonell yrkesutøvelse, samarbeid og profesjonsutvikling slik de kommer til uttrykk i sentrale grunnlagsdokumenter på nasjonalt nivå. Artikkel 2 er tolkning av deskriptiv statistikk der tallene er et uttrykk for lærernes erfaringer om meningsfulle fenomener. Fenomenene i artikkelen er Pedagogisk ledelse, Samarbeid og utvalgte Undervisningsstrategier.

I artikkel 1 gir jeg først innhold til begrepet profesjonell yrkesutøvelse, samarbeid og profesjonsutvikling ut fra teori og empiri. Jeg kommer fram til operasjonaliserte ord som jeg bruker til å lage en diskursanalyse av sentrale dokumenter fra Utdanningsforbundet og Norsk Lektorlag. Diskursanalyse er en forskningstradisjon som hovedsakelig tar for seg språklige enheter ytret eller uttrykt i en gitt kontekst (Grue, 2021). Jeg har delt begrepene i tre; Utdanningsledelse som fremmer elevenes læring, Lærernes profesjonelle yrkesutøvelse og Lærernes egeninteresser. I analysen undersøker jeg om noen av begrepene i dokumentene har en verdiladet betydning. Det kan påvirke hvem som har påvirkningsmakt når det kommer til å heve kvaliteten i norsk skole.

I artikkel 2 vil jeg undersøke hva som kjennetegner og forklarer undervisning, bruk av samarbeidstid og pedagogisk ledelse i skoler. Jeg ønsker å finne ut i hvilken grad det er sammenhenger mellom disse hos lærere i skoler som har deltatt i kollektiv kompetanseheving gjennom «Kultur for læring». Dette gjør jeg ved først å velge ut og gjøre kort rede for teori og empiri om faktorer i undervisning som fremmer elevenes læring, teori om samarbeid som kan øke elevenes læring og om ledelse av forbedringsarbeid i profesjonelle læringsfellesskap. Teorien er valgt ut for at jeg kan lage hypoteser som jeg undersøker empirisk.

Utvalget i artikkel 2 består av 745 læreres svar på kartleggingsundersøkelsen fra 2018 i «Kultur for læring». Svarprosenten anses som tilfredsstillende (Nordahl et al., 2021). Lærerne har svart på utsagn om Undervisningsstrategier, Samarbeid og Pedagogisk ledelse ved å rangere dem med tallverdier. Utsagnene kan sees som uttrykk for fenomener i skolen (Nordahl et al., 2021) og faktorene Pedagogisk ledelse, Samarbeid og Undervisningsstrategier samsvarer godt med den utvalgte teorien og empirien jeg har i artikkel 2. Jeg undersøker problemstillingen ved å analysere lærernes svar på kategoriene: Pedagogisk ledelse, Samarbeid om elever, Samarbeid om undervisning, Utvikling og bruk av læringsstrategier, Struktur i undervisningen og Feedback. Hver faktor består av 4-7 utsagn med 4 eller 5 svaralternativer. Tallverdiene kan benyttes til å regne gjennomsnittsverdier og utføre

statistiske beregninger. Det er individuelle svar jeg ser på, men dersom det dukker opp mønstre er det naturlig å forstå dette som gruppens felles erfaringer.

Deskriptiv statistikk, som gjennomsnittsverdier, standardavvik og minimum og maksimumsverdi er egnet til å si noe om hvordan lærerne skårer seg selv på bruk av utvalgte undervisningsstrategier, grad av samarbeid og grad av pedagogisk ledelse. For å undersøke empirisk hypotesene jeg har laget ut fra teori bruker jeg korrelasjonsanalyser. Som jeg skriver i artikkel 2 kan lineær samvariasjon måles ved Pearson produkt-moment-koeffisient, r . Den måler samvariasjon mellom to variabler ved å dele variansens kovarians på produktet av variablenes respektive standardavvik (Christophersen, 2018). Dette er ikke det samme som å se på kausalitet. Gjennom korrelasjonsanalyser kan jeg finne maksimal samvariasjon, eller kovarians. Kovariansen = kvadratet av r = gjennomsnittlige produkt av standardskårer for de to variablene (Lund & Christophersen, 2012, s. 50). Med den kan jeg undersøke hvor mye to faktorer maksimalt kan forklare av hverandre. Det er aktuelt for blant annet å finne ut om grad av Pedagogisk ledelse har en sammenheng med grad av Samarbeid om elever eller Samarbeid om undervisning og om det er noen sammenhenger videre ut i klasserommet. Med det mener jeg om i hvor stor grad lærerne Samarbeider om elever eller om undervisning har en sammenheng med i hvilken grad lærerne velger å bruke Feedback, Struktur og Læringsstrategier i undervisningen. For å undersøke om det er kjønnsforskjeller på samarbeid bruker jeg en variansanalyse. Alle analysene kjøres i SPSS. Det ble gjort av veileder Thomas Nordahl etter at jeg hadde beskrevet hvilke analyser jeg ønsket for å besvare problemstillingen i artikkel 2.

3.2 Validitet

Validitet handler om gyldigheten av de resultatene vi kommer fram til, og hvordan vår egen tilknytning kan prege datainnsamling eller tolkning av data. (Thagaard, 2018, s. 181). Jeg har vært skoleleder i mange år. For å unngå å prege datainnsamlingen bruker jeg i artikkel 1 teori og empiri om utdanningsledelse som fremmer læring, lærernes profesjonelle yrkesutøvelse og lærernes egeninteresser til å operasjonalisere begrepene og være bestemmende for hva jeg ser etter i tekstanalysen. I artikkel 2 etterstreber jeg at analysene jeg foretar skal være mest mulig deskriptive, og jeg vil drøfte lærernes svar i lys av teori og empiri om undervisningsstrategier som øker elevenes læring, samarbeid og pedagogisk ledelse. Dette for å skape en avstand til eget ståsted.

I artikkel 2 besvarer jeg problemstillingene med deskriptiv statistikk. Da undersøkes ikke årsaksforhold eller kausalitet, men sammenhenger. I deskriptiv statistikk er begrepsvaliditet, hvorvidt et valgt begrep faktisk måler det forskeren ønsker å måle, viktig (Braun & Clarke, 2006, s. 25). I Rapport 1 i «Kultur for læring» er det undersøkt hvorvidt faktorene i kartleggingsundersøkelsen måler det de er ment å gjøre. Det er konkludert med at det gjør de (Nordahl, Egelund, Nordahl & Sunnevåg, 2018). Da anser jeg at begrepsvaliditeten er ivaretatt ettersom jeg bruker faktorer fra kartleggingsundersøkelsen i artikkel 2. Ytre validitet kan defineres som vurderingen av hvorvidt utvalget er representativt i forhold til populasjonen (Nordahl et al., 2021, s. 83). I «Kultur for læring» er utvalgsstørrelsen den samme som populasjonen lærere i Hedmark og svarprosenten er tilfredsstillende. Da er ytre validitet ivaretatt (Nordahl et al., 2021, s. 83).

3.3 Reliabilitet

Thagaard (2018, s. 119) trekker fram tre forhold fra Østbye et (2013) som kan brukes til å vurdere reliabilitet i tekstanalyse. Det første er relevans (hvor relevant er dokumentene i forhold til problemstillingen), det andre er autensitet (hvor sikre er vi på dokumentets opphav) og det tredje punktet er troverdighet. I artikkel 1 har jeg valgt ut dokumenter som jeg anser å være relevante, autentiske og skrevet av de ulike aktørene problemstillingen i artikkelen omhandler, Norsk Lektorlag og Utdanningsforbundet. For å unngå lokale tolkninger er kun grunnlagsdokumenter skrevet av organisasjonene sentralt tatt med. En oversikt over dokumentene til analyse og utvalgt teori innenfor hver av inndelingene finner du i metodedelen av artikkel 1.

Når det gjelder validitet i artikkel 2 framgår det av sluttrapporten for «Kultur for læring» at validitet eller tilfeldig varians i kartleggingsundersøkelsene knyttet til respondentenes svar er tilfredsstillende (Nordahl et al., 2021, s. 82).

3.4 Forskningsetiske betraktninger

Det forskningsetiske i artiklene antas å være ivaretatt da oppgave 1 er en tekstanalyse på grunnlag av inndelinger fra teori og empiri.

I artikkel 2 er dataene som benyttes til analyser innhentet av Høgskolen i Innlandet, SePU for «Kultur for læring». Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata og

Personvernombudet tilrådet prosjektet etter at de hadde vurdert at behandlingen av personopplysningene var i henhold til lovkravene (Nordahl et al., 2018).

4. Presentasjon av empiri med resultater

For å kunne belyse hvordan organisasjonenes oppfatninger av profesjonell yrkesutøvelse samsvarer med lærernes oppfatninger har jeg jobbet med to artikler. I artikkel 1 søker jeg større forståelse av hvordan organisasjonene oppfatter profesjonell yrkesutøvelse. I artikkel 2 vil jeg finne ut mer om kjennetegn på undervisning, bruk av samarbeidstid og pedagogisk ledelse generelt, men spesielt i skoler som har deltatt i «Kultur for læring» i tidligere Hedmark fylke. Jeg vil også undersøke om det er noen sammenhenger mellom grad av pedagogisk ledelse, samarbeid og lærernes valg av utvalgte undervisningsstrategier i disse skolene. Det gjør jeg gjennom statistiske analyser som kan bekrefte teorien i artikkelen eller avdekke behov for ytterligere forskning. Til sammen vil disse artiklene og et nytt overordnet perspektiv på helhetlig skoleutvikling, Rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017) danne grunnlaget for å besvare hvordan organisasjonenes oppfatninger av profesjonell yrkesutøvelse samsvarer med lærernes erfaringer. Nedenfor presenteres de viktigste funnene på en kort og mest mulig beskrivende måte.

4.1 Hovedfunn fra artikkel 1

4.1.1 Utdanningsledelse som fremmer lærernes læring

Et hovedfunn fra denne delen av tekstanalysen er at Utdanningsforbundet politikk og syn på profesjonsutvikling i stor grad samsvarer med teori og empiri om profesjonsutvikling som fremmer elevenes læring. Laget rundt eleven trekkes fram flere steder i grunnlagsdokumentene og det kollektive perspektivet kommer tydelig fram.

Ut fra grunnlagsdokumentene finner jeg at Norsk Lektorlag fokuserer på faget og det individuelle i profesjonsutøvelsen. De formidler en oppfatning av at lektoren med sin spesialiserte kunnskapsbase selv tar ansvar ved å gjøre gode skjønnsvurderinger og ta gode valg. Når det er nødvendig, søker læreren selv samarbeid med andre på fagets premisser. Det individuelle perspektivet i Irgens utviklingshjul i bevegelse (2009) er godt ivaretatt. Den kollektive dimensjonen er lite vektlagt i dokumentene jeg har analysert fra Norsk Lektorlag.

4.1.2 Lærernes profesjonelle yrkesutøvelse

Tekstanalysen viser at Utdanningsforbundet er opptatt av at alle elever skal lære og utvikle seg og at det er et lagarbeid. Den kollektive dimensjonen med læring i profesjonelle læringsfellesskap samsvarer godt med teori og empiri og forbundet signaliserer gjennom sine formuleringer at de har et inkluderende elevsyn.

Norsk Lektorlag har med dannelsesaspektet når de konkretiserer hvordan kvaliteten skal heves. De er også opptatt av en høy akademisk utdanning, et godt kunnskapsgrunnlag og å bruke de tiltakene som virker best i undervisningen. Den kollektive dimensjonen av profesjonsutviklingen er lite vektlagt i grunnlagsdokumentene. Utviklingen skal skje på fagets premisser og ut fra den enkelte (profesjonelle yrkesutøvers) ønsker og behov. Den manglende kollektive dimensjonen er et avvik fra teori.

4.1.3 Lærernes egeninteresser

Norsk Lektorlag viser gjennom formuleringene i sine grunnlagsdokumenter tydelig at de jobber for gode lønns- og arbeidsvilkår for medlemmene sine. Det framkommer mye tidligere hos dem enn hos Utdanningsforbundet. Arbeid i profesjonsfellesskap og deltakelse i «Laget rundt eleven» tar tid, men det er likevel nødvendig da det kan heve kvaliteten på opplæringen som gis. Jeg stiller i artikkel 1 spørsmål ved om ikke Utdanningsforbundet kunne vært enda tydeligere på dette ut fra det «doble oppdraget» de har.

Tekstanalysen viser at Norsk Lektorlag gjennom sine ordvalg og bruk av begreper er opptatt av at medlemmene skal ha stor råderett over egen arbeidstid og innholdet i den. De trekker fram at elevenes årstimer må avholdes. En slik måte å kommunisere på tyder på at Norsk Lektorlag oppfatter det «doble oppdraget» de har, med lønn og arbeidsvilkår for medlemmene og god kvalitet på opplæringa for elevene. Dette kan slik jeg ser det, gi felles grunn å jobbe videre ut ifra i et partssamarbeid om skoleutvikling. At det individuelle perspektivet og «selvråderett» over arbeidstid står så sterkt kan utgjøre en risiko. Hattie (2013) har vist at en individuell profesjonsutvikling øker sannsynligheten for at ikke alle elever lærer på et høyt nivå. I lys av sosial og statlig reproduksjonsteori (Aronowitz & Giroux, 2003; Gundem, 1990; Nordahl, 2000) vil jeg argumentere for at motstanden mot å gi slipp på individuell praksis kan forstås som en måte å opprettholde maktstrukturer i samfunnet og sin egen posisjon på.

4.2 Hovedfunn fra artikkel 2

4.2.1 Deskriptiv statistikk og frekvensanalyser

Gjennomgående viser resultatene en relativt høy gjennomsnittsskåre på alle faktorene jeg har undersøkt. Det er positive resultater sett ut fra utvalgt teori og empiri om strategier som kan bidra til å øke elevenes læring. Faktorene er Pedagogisk ledelse, Samarbeid om undervisning, Samarbeid om elever, Utvikling og bruk av læringsstrategier, Feedback og Struktur.

Lærerne skårer seg selv høyest og er mest samstemte på faktoren Struktur. De opplever at de er gode og trygge voksenpersoner. Når det gjelder Feedback oppfatter lærerne at de ofte gir elevene framovermeldinger om læring og har god oversikt over hvilke elever som lærer og ikke lærer i deres timer. Den laveste skåren finner vi på Samarbeid om undervisning, der svarer lærerne at de samarbeider «ganske bra».

Pedagogisk ledelse er den faktoren der det er størst variasjon i svarene. 5% av lærerne svarer at de «sjelden» eller «aldri» opplever Pedagogisk ledelse. 5% at de «alltid» har aktive ledere som setter mål, deltar i samarbeidet med lærerne og bidrar til at elevenes læring dokumenteres. Da det å Lede lærernes læring og Å avklare mål og forventninger er de to ledelsesdimensjonene som Viviane Roboinson (2014) sier har størst innvirkning på elevenes læringsutbytte, kan det være behov for å undersøke den faktoren nærmere. Det er en svakhet ved undersøkelsen av jeg kun får fram lærernes svar. Ledernes svar på kartleggingsundersøkelsen kunne gitt et nytt perspektiv. Det kunne bidratt til at artikkel 2 hadde tatt opp i seg enda mer av rammeverket for Koherens (Fullan & Quinn, 2017) ved at jeg hadde fått data som hadde muliggjort analyser og drøftinger med ledernes erfaringer med arbeid med lærerne i profesjonelle læringsfellesskap i «Kultur for læring».

4.2.2 Korrelasjoner

Sammenhenger mellom Undervisningsstrategier, Samarbeid og Pedagogisk ledelse undersøker jeg i artikkel 2 gjennom korrelasjonsanalyser. Merk at det er snakk om sammenhenger mellom faktorer, ikke kausalitet. Et hovedfunn fra analysen er at det er en relativt sterk sammenheng mellom faktorene Pedagogisk ledelse og de to faktorene om Samarbeid, men det er ingen tilsvarende sterk sammenheng mellom grad av Samarbeid om elever og Samarbeid om undervisning og videre ut i klasserommet, til valg av

undervisningsstrategiene Feedback, Struktur og Læringsstrategier. Det siste er et avvik fra hva jeg hadde forventet ut fra teoridelen av oppgaven.

Det indikerer at lærernes erfaringer ved skolene på ungdomstrinnet i «Kultur for læring» bekrefter teori og empiri fra Robinson (Robinson et al., 2014) om at i hvilken grad ledere legger til rette for og deltar i samarbeid og utvikling med lærerne påvirker hvor mye lærerne samarbeider om elever og om undervisning. Funnet forteller meg også at selv i skoler som har deltatt i kollektiv kompetanseheving som «Kultur for læring» der pedagogisk analyse har vært benyttet for å følge opp elevenes læringsprogresjon og finne felles strategier for å heve elevens læring, så er det vanskelig å se klare sammenhenger mellom faktorene om Samarbeid og Undervisningsstrategier. Utfordringene med å komme fra «snakk» til «praksisendring» er et av punktene som trekkes fram og drøftes i sluttrapporten fra «Kultur for læring» (Nordahl et al., 2021). Jenssen og Nordahl (2022, s. 1) har også sett på lærernes svar i «Kultur for læring». De legger til grunn en retningsbestemt hypotese om at læreres tilhørighet i profesjonelle læringsfellesskap og deres profesjonstilfredshet påvirker lærernes undervisningspraksis. Nordahl og Jenssen finner at dette delvis kan bekreftes og sier at det indikerer at det ikke er nok å se på profesjonelle læringsfellesskap som en måte å avskaffe den privatpraktiserende læreren på, men at det i stor grad handler om å «utfordre og endre kollektive og individuelle verdier, oppfatninger og handlingsmønstre» (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 1). Det oppfatter jeg som støtte til viktigheten med dobbeltkretslæring og utfordring av bruksteorier gjennom Engasjement-tilnærmingen (Robinson, 2018; Robinson et al., 2014) som jeg har med i empiri og teorigrunlaget i denne oppgaven.

Det er imidlertid en relativt sterk sammenheng mellom Samarbeid om undervisning og Samarbeid om elever. De forklarer ca 20% av hverandre. Videre er det en sterk sammenheng mellom faktorene Feedback, Struktur og Utvikling og bruk av læringsstrategier. Dette kan eksemplifiseres ved å si at analysen viser at dersom en lærer i stor grad bruker Læringsstrategier i undervisningen er det en økt sannsynlighet for at læreren også i stor grad benytter seg av Feedback og har god Struktur i undervisningen. Ut fra dette kan det se ut som den privatpraktiserende læreren fortsatt til en viss grad lever, ved at lærere som i stor grad velger undervisningsstrategier som er egnet til å fremme elevenes læring, ikke nødvendigvis samarbeider mye med andre om undervisning eller om elever. Når vi vet at variasjonen på undervisningskvalitet er større innad i skoler enn mellom skoler (Nordahl, 2017) så kan det være problematisk at god praksis ikke nødvendigvis spres til de andre lærerne. Slik jeg oppfatter funnene bekrefter dette at en kollektiv orientering til forbedringsarbeid gjennom

ledelse av profesjonsutvikling er nødvendig (Fullan & Quinn, 2017; Robinson, 2018; Robinson et al., 2014).

En svakhet ved undersøkelsen i artikkelen er som tidligere nevnt at jeg kun har med lærersvarene. Svarene fra lederne kunne gitt et annet perspektiv og mer informasjon. En styrke ved undersøkelsen i denne artikkelen er at den bygger på en kartlegging der svarprosenten er høy blant lærerne og alle ungdomsskolene i Hedmark er med. Videre at faktorene og måten utsagnene er utformet på er kvalitetssikret gjennom «Kultur for læring» og måler de fenomenene de er ment å måle.

4.2.3 Variansanalyse

For å finne ut om menn og kvinner samarbeider i ulik grad ser jeg på variansen i grad av samarbeid. Med et signifikansnivå på 95% er det ikke statistisk grunnlag for å hevde at det er forskjell i grad av samarbeid mellom menn og kvinner.

5. Drøfting og konklusjon

Her vil jeg drøfte resultatene fra de to artiklene for å besvare den overordnede problemstillingen om hvordan organisasjonenes oppfatninger av profesjonell yrkesutøvelse samsvarer med lærernes erfaringer. Jeg tar utgangspunkt i inndelingene som er gjort i teori og empiridelen av kappå når jeg skal sammenlikne disse og svare på den overordnede problemstillingen.

Profesjonelle læringsfellesskap

Lærernes erfaringer med profesjonelle læringsfellesskap har jeg undersøkt i artikkel 2. Der skårer lærerne generelt seg selv godt på faktorene Pedagogisk ledelse, Samarbeid om elever, Samarbeid om undervisning, Feedback, Struktur i undervisningen og Utvikling og bruk av læringsstrategier. Det er imidlertid en mindre gruppe lærere som ikke samarbeider så mye med andre. Blant disse er det lærere som i stor grad bruker undervisningsmetoder som er egnet for å heve elevenes læringsutbytte mer enn andre strategier, men det er også lærere som i liten grad benytter disse metodene. Lærerne selv erfarer at de «ganske ofte» eller «ofte» samarbeider om undervisning eller om elever. Funnet fra tekstanalysen i artikkel 1, om at Utdanningsforbundets oppfatning er at profesjonsutvikling skjer gjennom samarbeid og ved å danne et lag rundt eleven vil jeg på bakgrunn av dette si at stemmer ganske godt med lærernes erfaringer. Norsk Lektorlags utgangspunkt, om at lærerne må ha stor råderett over egen profesjonsutvikling samtidig som de tar i bruk undervisningsmetoder som kan heve kvaliteten på tjenesten er i tråd med et lite mindretall av lærernes erfaringer i utvalget jeg har undersøkt. Det indikerer at Norsk Lektorlags oppfatning av profesjonell yrkesutøvelse i mindre grad stemmer med lærernes erfaringer enn det Utdanningsforbundets oppfatning gjør. De fleste av lærerne samarbeider «ofte» eller «ganske ofte» med kollegene om undervisning eller om elever. Lærernes svar viser imidlertid et «strekk i laget» når det kommer til i hvor stor grad lærerne tar i bruk de utvalgte undervisningsstrategiene i undersøkelsen som empiri forteller at kan øke elevenes læringsprogresjon mer enn andre. Det bringer meg over til neste hovedpunkt jeg har undersøkt i artiklene, ledelse.

Ledelse av forbedringsarbeid i profesjonelle læringsfellesskap

Resultatene fra statistiske analyser og drøftinger av lærernes svar i «Kultur for læring» viser at lærerne i gjennomsnitt opplever pedagogisk ledelse «noen ganger» eller «ofte». Dette er faktoren der det er størst spredning i materialet, altså der lærerne har mest varierte erfaringer. 5% av lærerne svarer at de «sjelden eller aldri» oppfatter at de har pedagogisk ledelse mens 5 % opplever at lederne «alltid» er aktive med utarbeidelse av mål, strategier for undervisning, dokumentasjon av elevers læring og at lederne tilrettelegger og deltar i samarbeid med lærerne. Tekstanalysen i artikkel 1 viser at Utdanningsforbundets oppfatninger om ledelse i stor grad samsvarer med teori om utdanningsledelse som fremmer elevenes læring. Ettersom lærernes svar på Pedagogisk ledelse varierer, så er endel læreres erfaringer med pedagogisk ledelse annerledes enn det Utdanningsforbundets oppfatning av ledelse er. En del lærere opplever mindre pedagogisk ledelse enn det Utdanningsforbundets legger til grunn. Når det gjelder Norsk Lektorlag har forbundet svært lite om ledelse i sine grunnlagsdokumenter og som jeg har argumentert for i artikkel 1, så forteller også det som er utelatt noe. At det ikke står at profesjonsutvikling må ledes er et avvik fra teori og empiri. Videre indikerer analysen av lærernes svar i «Kultur for læring» at Norsk Lektorlags oppfatninger om ledelse i liten grad samsvarer med størstedelen av lærerne på ungdomstrinnet i «Kultur for læring» sine erfaringer med ledelse.

Analysene i artikkel 2 viser at lærernes erfaringer er at det er en relativt sterk sammenheng mellom grad av Pedagogisk ledelse og Samarbeid om elever og Samarbeid om undervisning. Analysen viste imidlertid ingen sammenheng mellom graden av Samarbeid om undervisning eller Samarbeid om elever og videre ut i klasserommet, altså i hvilken grad lærerne velger en av de tre undervisningsstrategiene Feedback, Struktur og Læringsstrategier. Det er lærere i datamaterialet som i stor grad velger de tre undervisningsstrategiene i klasserommet, men som ikke i tilsvarende grad samarbeider om undervisning eller om elever. Det kan indikere at god individuell praksis ikke nødvendigvis kommer fellesskapet til gode og blir en del av lærernes felles strategier for undervisning. Tekstanalysen i artikkel 1 viser at Norsk Lektorlag har tro på at medlemmene selv søker samarbeid når det er behov for det slik at kvaliteten på tjenesten blir god. Her er det en forskjell mellom noen læreres erfaringer og Norsk Lektorlags oppfatninger. Det er imidlertid også en gruppe lærere som i stor grad samarbeider, men som likevel ikke tar i bruk de tre læringsstrategiene Feedback, Struktur og Læringsstrategier i særlig grad. Som jeg har drøftet i forrige kapittel er det å komme fra «snakk» til «forbedring av praksis» noe som kan være vanskelig, selv i skoler som har jobbet mye med kollektiv kompetanseheving. Jeg viser i artikkel 2 til Viviane Robinson (2018) som legger vekt på at

lederne må engasjere seg i utforsking av lærernes bruksteorier gjennom Engasjements-tilnærmingen for å få reell forbedring av praksis. På punktene om ledelse og samarbeid er Utdanningsforbundet i stor grad på linje med empiri og teori, men analysen av lærernes svar fra Kartleggingsundersøkelsen viser at lærernes erfaringer er at grad av samarbeid ikke i vesentlig grad påvirker valg av undervisningsstrategier i klasserommet. Her kan det være behov for ytterligere forskning.

Faktorer i undervisning som fremmer elevenes læring

Analysene i artikkel 2 viser at lærernes erfaringer med bruk av utvalgte læringsstrategier i snitt er gode. Både Utdanningsforbundet og Norsk Lektorlag legger til grunn at lærerne skal ta gode valg i yrkesutøvelsen sin som igjen vil bidra til elevenes læring. Dette indikerer et godt samsvar mellom lærernes erfaringer og organisasjonenes oppfatninger på dette punktet. Det er imidlertid verdt å merke seg at lærerne ikke gir seg selv toppskåre på noen av undervisningsstrategiene. Det er derfor fortsatt et forbedringspotensiale.

Fullan og Quinn (2017) legger i sitt rammeverk vekt på behovet for intenst arbeid med de samme få målene over tid for å få til reell utvikling. De legger vekt på at indre ansvarlighet, der lærerne tar gode kunnskapsinformerte valg og er drevet av en indre motivasjon og forpliktelse til å heve alle elevers læring, må støttes av et system for ytre ansvarlighet. I «Kultur for læring» har skoleeier vært aktive, det har vært gitt lederopplæring i regi av Høgskolen i Innlandet til alle ledere og skolene har vært fulgt opp i forhold til resultater. Analysen av Utdanningsforbundets grunnlagsdokumenter viser bruk av «verdiladete ord» som gir profesjonsutvikling innenfra en positiv ladning og profesjonsutvikling utenfra, her ytre ansvarlighet, til noe mer negativt for lærerne. Det samme funnet gjør jeg i analysen av Norsk Lektorlags grunnlagsdokumenter. Det kan sies å være en svakhet ved undersøkelsen i oppgaven min at jeg ikke har med noen av spørsmålene som går på jobbtilfredshet. Jeg har derfor ikke noe grunnlag for å si noe om hvordan lærernes erfaringer med pedagogisk ledelse og arbeid i profesjonelle læringsfellesskap i «Kultur for læring» eventuelt har sammenheng med lærernes jobbtilfredshet. På dette punktet kan jeg derfor heller ikke sammenlikne lærernes erfaringer med utvikling innenfra som er støttet utenfra, med organisasjonenes oppfatninger av at indre utvikling (alene) er det foretrukne alternativet.

Svakheten ved min oppgave, empiri og analyse er generelt sett at jeg kun har med svarene fra lærerne og ikke får fram lederperspektivet. Jeg henter erfaringer og oppfatninger «om ledelse og ledere» men ikke direkte fra ledere. Det kan innebære en risiko for misoppfatninger om pedagogisk ledelse og mulige sammenhenger mellom ledelse og arbeidet i profesjonsfellesskapet og undervisningspraksis. Jeg har heller ikke med mulige sammenhenger mellom lærernes valg av undervisningsstrategier og effekten valgene har på elevenes læring. Det finnes også data på elevresultater i kartleggingsmaterialet i «Kultur for læring».

En fare i undersøkelsen og drøftingen i oppgaven er at jeg lar min egen erfaringsbakgrunn som skoleleder farge hvordan jeg gjennomfører oppgaven og spesielt hvordan jeg tolker og drøfter funnene. For å skape nødvendig avstand har jeg brukt data som er samlet inn av Høgskolen i Innlandet og nasjonale grunnlagsdokumenter fra organisasjonene. Begge artiklene er undersøkt og utvalgt til analyse begrunnet ved hjelp av teori og empiri om profesjonsutvikling og ledelse som fremmer elevenes læring. Det gir meg «briller» å drøfte funnene gjennom.

Avslutningsvis vil jeg si noe om hvilke mulige implikasjoner funnene i oppgaven kan ha for ledelse. Litt forenklet sagt kan en si at både Norsk Lektorlag og Utdanningsforbundet forstår det Eirik Irgens (2009) kaller det doble oppdraget, å arbeide for gode lønns- og arbeidsvilkår for lærerne og samtidig sørge for god kvalitet på tjenesten (elevenes læring). Lærernes erfaringer stemmer best med Utdanningsforbundets politikk. Det er imidlertid en vesensforskjell mellom hvordan de to organisasjonene uttrykker seg. Selv om begge primært ønsker profesjonsutvikling innenfra, så er Utdanningsforbundet tydelige på at profesjonsfellesskapet er viktig for profesjonsutviklingen og at ledelse har sin rettmessige plass. Om ledelse og kollektiv utvikling sier grunnlagsdokumentene til Norsk Lektorlag lite. Det kan gi motstand i utviklingsarbeid og i partssamarbeidet. Det er imidlertid verdt å merke seg at etter at jeg gjennomførte tekstanalysen i artikkel 1, så er det framforhandlet en ny sentral arbeidstidsavtale for undervisningspersonale i skolen (KS, 2022b). Formuleringer om profesjonsfellesskapet og om ledelse er tatt inn i avtalen. Samlet sett indikerer funn og drøftinger i denne oppgaven at det finnes et godt grunnlag for partssamarbeid, men også et rom for enda bedre ledelse av profesjonsutvikling gjennom konkrete tilnærminger som utfordrer og utforsker holdninger, verdier og teorier som ligger bak handlingene og som kan bidra til reell forbedring av lærernes undervisningspraksis i klasserommet.

Litteraturliste

- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (2003). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling* Routledge.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* Sage.
- Donohoo, J., Hattie, J. & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44.
- Dufour, R. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber* Dafolo A/S.
- Elster, J. (1986). *Rational choice* NYU Press.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen: de riktige lokale, regionale og nasjonale driverne* Kommuneforl.
- Giroux, H. A. & Purpel, D. E. (1983). *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* McCutchan Publishing Corporation.
- Grue, J. (2021). diskursanalyse i Store norske leksikon på snl.no. Hentet fra <https://snl.no/diskursanalyse>
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori*. no#: Universitetsforl.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner* Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. (2022). Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement. Hentet 01.03 2022 fra <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>
- Irgens, E. J. (2009). Mellom individuell og kollektiv praksis: evaluering av “Prosjekt lokale arbeidstidsavtaler” i Nord-Trøndelag.
- Jenssen, M. M. F. & Nordahl, T. (2022). Profesjonelle læringsfællesskap og læreres undervisningspraksis. *Acta Didactica Norden*, 16(1), 21 sider-21 sider.
- KS. (2020). *SFS 2213 - Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnpøpløring*. Hentet fra <https://www.ks.no/contentassets/6dbd7044513c47e195a92aaf369d7b82/sfs-2213---undervisningspersonalet-i-kommunal-og-fylkeskommunal-grunnpøpløring.pdf>
- KS. (2022a). SFS 2213. Hentet 19.04 2022 fra <https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/lonn-og-tariff/SFS-2213-01012022-31122023.pdf>
- KS. (2022b). SFS 2213 – Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnpøpløring. Hentet 01.04 2022 fra <https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/lonn-og-tariff/SFS-2213-01012022-31122023.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnpøpløringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnpøpløringen.pdf>
- Nordahl, T. (2000). *En skole-to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev-og lærerperspektiv* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfællesskap.
- Nordahl, T., Egelund, N., Nordahl, S. Ø. & Sunnevåg, A.-K. (2018). Kultur for læring i skolen: Hedmark: Rapport fra kartleggingsundersøkelsen T1.
- 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.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse* Fakkbokforlaget.

- Robinson, V. (2018). *Færre endringer-mer utvikling* Cappelen Damm Akademisk.
- Robinson, V., Guldahl, T. & Mekki, O. (2014). *Elevsentrert skoleledelse* Cappelen Damm Akademisk.
- Schön, D. & Argyris, C. (1996). Organizational learning II: Theory, method and practice. *Reading: Addison Wesley*, 305(2), 107-120.
- Smeby, J.-C. G., Torbjørn. (2022). profesjon i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 19. 04 2022 fra <https://snl.no/profesjon>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. & Hawkey, K. (2006). What is a professional learning community? A summary. *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Hentet fra http://www.lcfl.org.uk/uploads/3/0/9/3/3093873/plc_source_materials_summary.pdf
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* Fagbokforlaget Bergen.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.

6. Artikkel 1 – Organisasjonenes oppfatninger

Innledning

Skolens oppdrag er å bidra til elevenes læring og utvikling, faglig og sosialt. Godt samarbeid mellom ledelse og fagforening bidrar til økt læringsutbytte for elevene (Robinson (2013), s 23 – 24). Pedagogikk er ingen eksakt vitenskap. Likevel vet vi mye om hvilke faktorer som påvirker læring (Nordahl i (Hattie, 2013), s 13). Hovedavtalen skal være et “samarbeidsgrunnlag for å legge til rette for gode prosesser mellom partene og for en positiv utvikling av kvalitativt gode tjenester» (KS, 2020). Det er godt dokumentert at en kollektiv orientering i profesjonelle læringsfelleskap fremmer elevenes læring mer enn individuelle tilnærminger (Marzano, 2016). I den fagovergripende delen av læreplanen understrekes det at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I denne oppgaven undersøker jeg i hvilken grad de to største lærerorganisasjonene tar innover seg nyere forskning om arbeid i profesjonsfelleskapet som kan øke elevenes læring når de gir innhold til begreper som profesjonell yrkesutøvelse, metodefrihet, samarbeid og profesjonsutvikling i sine grunnlagsdokumenter. Mitt ønske er at artikkelen skal bidra til større forståelse av partenes ståsted, forpliktelser og handlingsrom i utviklingsarbeid og i drøftinger av arbeidstid. Den nye arbeidstidsavtalen for undervisningspersonale sier at partssamarbeidet skal være preget tillit (KS, 2022b). Da bør vi forstå hverandres ståsted og jobbe for å en felles forståelse av hva som ligger i profesjonell yrkesutøvelse. Problemstillingen er:

Hvordan oppfatter organisasjonene rammene for lærernes profesjonelle yrkesutøvelse, samarbeid og profesjonsutvikling sett i lys av teori og empiri om hva som øker elevenes læringsutbytte?

- **Hvilke implikasjoner gir dette for partssamarbeid og lederens handlingsrom?**

Denne problemstillingen nærmer jeg meg gjennom tekstanalyse av grunnlagsdokumenter fra Utdanningsforbundet og Norsk Lektorlag. Først redegjør jeg kort for teori og empiri om utdanningsledelse som fremmer lærernes læring, profesjonalisering av lærernes yrkesutøvelse og deretter teori om lærernes egeninteresser i profesjonsutvikling. Ut fra dette operasjonaliserer jeg ord og uttrykk som jeg bruker i tekstanalysen. I artikkelen argumenterer jeg for at jeg i et hermeneutisk perspektiv kan betrakte funnene som uttrykk for organisasjonenes oppfatninger av lærernes profesjonelle yrkesutøvelse, samarbeid og

profesjonsutvikling. Denne artikkelen er artikkel 1 av en masteroppgave i Utdanningsledelse som vil bestå av to artikler og en kappe.

Partssamarbeid

Ledere må kunne disponere noe av lærernes tid når de skal legge til felles for profesjonsutvikling. Inndelingen av lærernes årsverk er regulert i arbeidstidsavtalen for undervisningspersonalet. Avtalen sier eksplisitt at lærernes faglige og pedagogiske praksis må forankres i ulike profesjonsfelleskap for at elevenes opplæringstilbud skal bli best mulig (KS, 2022b). Den sier også at lederne skal «gi retning» og «tilrettelegge for læring og utvikling».

Eirik Irgens karakteriserer partssamarbeidet i den nordiske samarbeidsmodellen som preget av likhet, konsensus, medbestemmelse og involvering før beslutninger tas (Aas & Paulsen, 2017, s. 277 - 289). Fordelen med en slik modell er at den sikrer oppslutning og varig forbedring. Baksiden kan være at prosesser blir svært omstendelige og trekker ut i tid (Irgens, 2009). Organisasjonene oppdrag er å ivareta medlemmenes interesser, men de har også forpliktet seg til å videreutvikle tjenestene, altså jobbe for elevenes beste. En kan si at fagorganisasjonene har et dobbelt oppdrag. I dette ligger det en spenning (Irgens, 2009).

Hvordan det doble oppdraget oppfattes og kommuniseres ut er relevant for problemstillingen i denne artikkelen. Avtalen fra 2014, avkledd retorikken om profesjonsfelleskap, inneholder klare grenser for hvor mye engasjement i fellestid som kan bindes av skolens ledelse. Paulsen (2019, s. 118-119) skriver at i de tilfellene der tillitsvalgte står for en restriktiv fortolkning av avtalen, kan det være krevende for avdelingsledere å stå i spenningene. Mange rektorer nøler også med å bruke sin formelle styringsrett, og det vil skape et vakuum for avdelingsledere, skriver Paulsen videre. I den nye arbeidstidsavtalen som i praksis gjelder fra skoleåret 2022/23, moderniseres avtalen. Uttrykket «Arbeidstid på skolen» erstattes av «Planfestet tid», der «arbeidsoppgavens art» og «hva som er hensiktsmessig for skolens oppdrag» skal avgjøre hvor oppgavene utenfor undervisning skal løses (KS, 2022b, s. 1). Avtalen legger til grunn at lærerne er profesjonelle yrkesutøvere.

Teoretisk grunnlag

Dette kapittelet handler om teoretisk forankring av problemstillingen og relevante begreper som beskriver hva som ligger i profesjonalisering av lærernes yrkesutøvelse og utdanningsledelse som fremmer lærernes læring. Til slutt presenteres teori som belyser lærernes egeninteresser i debatten om profesjonsutvikling. I analyse- og drøftingsdelen senere i oppgaven vil jeg bruke begreper og innhold fra teorikapitlet til å undersøke fagorganisasjonenes oppfatninger av rammer for deltakelse i og ledelse av profesjonsutvikling gjennom en tekstanalyse.

Utdanningsledelse som fremmer lærernes læring

Å lede lærerens læring er den dimensjonen av fem ledelsesdimensjoner som Robinson (2018, s. 32) gjennom metaanalyser har kartlagt at har størst gjennomsnittlig virkning på elevenes læringsutbytte. Viviane Robinson (2018) gjør i boka Færre endringer, mer utvikling, et poeng ut av at det å lede forbedring er å øve innflytelse på måter som leder teamet, organisasjonen eller systemet til en bedre tilstand enn før. Det forutsetter at ledere kommuniserer en detaljert logikk for hvordan den foreslåtte endringen vil være en forbedring, skriver hun.

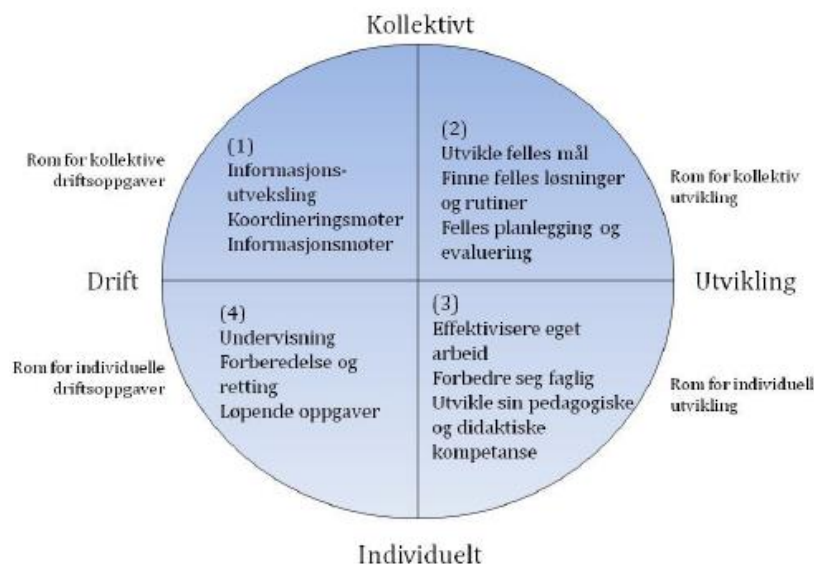
I kunnskapsoversikten Mellomledere i skolen (Lillejord & Børte, 2018) framgår det at mellomledere i stor grad har egen erfaring som dominerende kunnskapsbase. Sammenlignet med andre yrkesprofesjoner synes den kunnskapen lærerne (og skolelederne) forholder seg til, å være lite systematisert (Jensen, 2008). Profesjonell kunnskap beskrives om personlig og kontekstuell, og det gis i liten grad referanse til en spesifikk kunnskapsbase (Karseth & Nerland, 2007, s. 334-335). Mange mellomledere underviser. De har med sin lærererfaring og perspektiv, ikke utviklet et metaperspektiv på lærerrollen. Egen erfaring som dominerende kunnskapsbase og for liten grad av metaperspektiv på lærerrollen, er et hinder for mellomlederne når de skal lede lærernes læring i pedagogisk utviklingsarbeid (Lillejord & Børte, 2018). Mellomledere er avhengige av relasjonen til rektor. Paulsen (2019, s. 110-114) bruker betegnelsen «veskebærer for rektor» som en metafor på dette. Uklare rolleforventninger og en «administrativ overload» gir for lite tid og energi til strategisk skoleledelse for mellomlederne skriver han. Det kan hindre mellomlederne i å bygge ny kunnskap i et profesjonsfellesskap med lærerne og i rektors ledergruppe.

I tekstanalysen senere i oppgaven vil jeg undersøke i hvilken grad organisasjonenes grunnlagsdokumenter tilkjenner betydningen av og gir rom for at ledere leder lærernes læring.

Profesjonalisering av lærernes yrkesutøvelse

Arbeidstidsavtalen for undervisningspersonalet (KS, 2022b) skal forankre lærernes faglige og pedagogiske praksis og profesjonelle skjønn i ulike profesjonsfelleskap for at elevenes opplæringstilbud skal bli best mulig. I avtalen fra 2014 ble uttrykket «bidra til størst mulig profesjonalitet» brukt (KS, 2020). Med «utdanningsforskningens briller» får setningene et spesielt innhold som jeg vil redegjøre kort for i dette delkapitlet.

Ved å bruke refleksjon som verktøy i en dobbel lærings sirkel kan handlinger og holdninger endres (Argyris, 1977). I dobbeltkretslæring undersøker man verdier og holdninger for å forstå handlingsteorien som ligger bak. Det er et lederansvar å utfordre medarbeiderne til å se på sin praksis på nytt og sette ord på det de tar for gitt og har internalisert (Nonaka & Takeuchi, 2007). Nedenfor er en modell som illustrerer hvordan arbeidstidsavtalen for undervisningspersonalet kan brukes som et grunnlag for utviklingsarbeid.



Figur 2. Et utviklingshjul i bevegelse (Irgens, 2009, s. 53).

Irgens (2009) gjør et poeng av at i en organisasjon i utvikling fyller alle rommene med innhold. I denne artikkelen konsentrerer jeg meg om den delen som omhandler kollektiv utvikling, for der ligger lederes handlingsrom for ledelse av profesjonsutvikling.

Viviane Robinson (2014) ser dobbeltkretslæring, der også verdier og holdninger kommer fram og reflekteres over, som en forutsetning for å opparbeide et positivt felles elevsyn og læringssyn hos ansatte i skolen. Robinson beskriver to typer handlingsteorier, uttrykt teori – teori man snakker om og som man sier at man gjør, og bruksteori – teori man praktiserer og som er det man faktisk gjør. Av det kan vi utlede, Robinson (2018, s. 42), at fordi menneskelig adferd er forankret i bruksteoriene, så er vi ikke på jakt etter endring av handlinger, men derimot det få tak i bruksteoriene som opprettholder handlingene. For å få tak i bruksteoriene må vi undersøke og reflekterer over praksis individuelt, men det må også skje sammen. Det innebærer å løfte fram den kollektive dimensjonen i utviklingsarbeid og forbedring av praksis. Det er flere utdanningsforskere som legger vekt på den kollektive dimensjonen i utviklingsarbeid. Hattie (2013) har også funnet gjennom metaanalyser at utvikling av undervisning best kan skje gjennom felles undersøkelser av eksisterende praksis sammen med kollegaer. Motsatt kan en utlede at en faglærer som kun fokuserer på sine fag og egen undervisning, og som ikke samarbeider med andre om å undersøke og reflektere over praksis, den læreren har en større risiko for ikke å heve alle elevers læringsutbytte. Undersøkelsen av praksis i klasserommet må ha som mål at alle elever kan lære, ta i bruk tiltakene som har størst effekt på elevenes læringsutbytte og etterstrebe å se læringen gjennom elevens øyne (Hattie, 2013). Å basere forbedringsarbeid i skolen kun på erfaring eller uten å samarbeide med andre er ut fra dette ikke tilstrekkelig. Oppfatningen av hva som bør utgjøre grunnlaget for profesjonsutvikling, erfaring og/eller teori eller individuell og/eller kollektiv utvikling er to av punktene jeg vil undersøke i tekstanalysen senere i oppgaven.

En kollektiv tilnærming til profesjonsutvikling oppnås gjennom arbeid i profesjonelle læringsfellesskap.

“A professional learning community is an inclusive group of people, motivated by a shared learning vision, who support and work with each other, finding ways, inside and outside their immediate community, to enquire on their practice and together learn new and better approaches that will enhance all pupils’ learning” (Stoll et al., 2006, s. 1)

Definisjonen tar også opp i seg faktoren kollektiv mestringstro. Hattie (2020), har gjennom metaanalyser vist at lærernes kollektive tro på at de kan heve alle elever, er den enkeltfaktoren som har størst effekt på elevenes læringsutbytte. En slik kollektiv mestringstro forutsetter at lærerne opplever at samarbeidet mellom lærere og ledere gjør det mulig å ta et felles ansvar for læring og utvikling for alle skolens elever.

I tekstanalysen undersøker jeg hvorvidt empiri og teori om profesjonsutøvelse og profesjonsutvikling samsvarer eller avviker fra fagorganisasjonenes oppfatninger.

Lærernes egeninteresser

Organisasjonene skal jobbe for at lærerne får best mulig lønns- og arbeidsvilkår samtidig som de skal samarbeide med arbeidsgiversiden for å bidra til en «positiv utvikling av kvalitativt gode tjenester» (KS, 2020). Diskusjonen om hvorvidt lærerne er en profesjon og hva det medfører av rettigheter og plikter har pågått over tid. Sosial og statlig reproduksjonsteori gir en forklaringsramme for hvorfor det er helt naturlig at lærerne har sterke egeninteresser i debatten om disponering av lærernes arbeidstid og hva som ligger i en profesjonell yrkesutøvelse.

Thomas Nordahl (2000) skriver i sin doktorgradsavhandling «En skole, to verdener», blant annet om sosial og statlig/kommunal reproduksjonsteori. «Innenfor sosial reproduksjonsteori gis skolen liten autonomi, og det hevdes at skolen er direkte underlagt kapitalens betingelser og igjennom det reproducerer ulikheter og sosiale klasser.» står det i avsnitt 3.2.3 i avhandlingen. Det kan gjøre at dagens praksis videreføres fordi den opprettholder systemet, ikke fordi den nødvendigvis gir best effekt på enkeltelevers læring. Trangen til reproduksjon av verdier- og normsett er der så lenge det bidrar til å opprettholde skolesystemet slik det er. Skolen har stor definisjonsmakt gjennom f.eks tolkning av læreplaner og i hvilken grad elever får delta i demokratiske prosesser. Det kan argumenteres for at lærere og elever i en slik forståelsesramme vil se ulikt på hva som er god pedagogisk praksis da de vil være tjent med ulike tilnærminger, hvilket igjen kan redusere elevers muligheter til å prestere på et høyt nivå (Nordahl, 2000).

I tekstanalysen senere i oppgaven er det organisasjonenes oppfatninger av arbeid med og ledelse av profesjonsutvikling jeg ønsker å undersøke i lys av teori. Det vil ut fra sosial og statlig reproduksjonsteori være naturlig at fagorganisasjonene søker å holde på dagens praksis og ressurser for å fremme lærernes egeninteresser. Metodefrihet i undervisningen og størst mulig råderett over arbeidstiden gir større rom for læreres individuelle preferanser, men er ikke nødvendigvis i tråd med teori og empiri om profesjonsutvikling og ledelse som fremmer lærernes læring. Hvilken argumentasjon som brukes og om organisasjonene bruker «verdiladde ord» for å fremme en type profesjonsutvikling framfor en annen, er noe jeg vil se etter i tekstanalysen.

Metode

I metodekapitlet redegjør jeg kort for valg av vitenskapsteoretisk perspektiv, metode, viser hvordan jeg skal gjennomføre analysen, vurderer validitet og reliabilitet samt forskningsetiske betraktninger. Jeg har valgt et hermeneutisk perspektiv innen kvalitativ metode. Kvalitativ metode er egnet når forskeren har søkelys på deltakernes opplevelser, oppfatninger og perspektiver og ønsker å bidra til teori- og begrepsutvikling (Thagaard, 2018, s. 15). Det er hensiktsmessig da jeg vil undersøke hvordan organisasjonene oppfatter rammene for lærernes profesjonelle yrkesutøvelse, samarbeid og profesjonsutvikling sett i lys av teori og empiri om hva som øker elevenes læringsutbytte. Deretter operasjonaliserer jeg begrepene og bruker dem til tekstanalyse.

En hermeneutisk tilnærming

«Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster og betegner de humanistiske vitenskapenes særlige metode eller en filosofisk teori om all forståelse» (Alnes, 2021).

Hermeneutikk kommer fra gresk og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst (Gilje & Grimen, 2013, s. 143). Hermeneutikken i moderne varianter består av forsøk på å lage metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener. Meningsfulle eller sosiale fenomener brukes om menneskelige aktiviteter eller resultatene av menneskelige aktiviteter. Organisasjonenes oppfatninger av profesjonsutvikling er et sosialt fenomen. En veksling mellom deler og helhet er også et trekk i hermeneutikken, og at fenomener kan tolkes på flere måter. Jeg skriver artikkelen med utgangspunkt i at det finnes noen strukturer eller sannhet,

en viss form for objektivisme. Det medfører at jeg mener at tolkningene jeg gjør i denne oppgaven kan gi implikasjoner for ledelse av profesjonsutvikling og partssamarbeid på skoler.

Diskursanalyse

Diskursanalyse er en forskningstradisjon som hovedsakelig tar for seg språklige enheter ytret eller uttrykt i en gitt kontekst. Dette kalles en diskurs (Grue, 2021). Konteksten kan være et sosialt fenomen slik som i denne oppgaven; med læreres profesjonsutøvelse eller tolkninger av arbeidstidsavtalen. Diskursanalyse består av flere ulike retninger og metoder og søker etter rammer og premisser på makronivå som gir mening på mikronivå (Grue, 2021). Jeg har valgt diskursanalyse fordi jeg ønsker å analysere sentrale dokumenter fra de to største lærerorganisasjonene i Norge, Utdanningsforbundet og Norsk Lektorlag på nasjonalt nivå i lys av teori. Hensikten er å bidra til forståelse av hva som er oppdraget knyttet til profesjonsutvikling og ledelse av denne, undersøke hvor oppfatningene spriker og hvor de samsvarer. Det som skjer i partssamarbeidet og i den utdanningspolitiske debatten på nasjonalt nivå vil påvirke partssamarbeidet og lederes handlingsrom lokalt på den enkelte skole.

Den franske idehistorikeren Michel Foucault (1926 – 1984) argumenterer for at kontekst avgjør hva som er akseptabelt å si og gjøre, for hvem og når. I dette ligger det makt (Grue, 2021). Makt er for Foucault sammenvevd med diskurser i samfunnet. Makt og diskurser handler om fordeling av begrensede ressurser i samfunnsinstitusjoner. Et slikt perspektiv kan være aktuelt når vi skal definere hvem som er en del av en profesjon og hvem som ikke er det (Krejsler, 2005). Ulike utdanningsdiskurser kan legitimere og produsere pedagogiske og politiske «sannhetsregimer» (Ulleberg, 2007). Det er oppfatninger og innhold i utdanningspolitiske diskurser om profesjonsutvikling og lærernes profesjonelle yrkesutøvelse som jeg ønsker å utforske i denne oppgaven. Hva er akseptabelt å si og gjøre i den utdanningspolitiske diskursen eller konteksten vi er i nå, f.eks om metodefrihet, samarbeid, profesjonsutvikling og kompensasjon for å jobbe i lag rundt elever dersom det tar mer tid? Har ledere et utnyttet handlingsrom for ledelse av profesjonsutvikling? Det håper jeg tekstanalysen og den påfølgende drøftingen kan være med å belyse.

Operasjonalisering

Valg av diskursanalyse i et hermeneutisk perspektiv får konsekvenser for hvordan jeg møter tekstene jeg skal analysere. Da jeg tolker sentrale begreper som jeg finner i de utvalgte dokumentene om arbeid i og ledelse av profesjonsutvikling i lys av teori vil det ikke være behov for subjektiv tolkning. Subjektivitetsprinsippet sier at adferd må studeres og beskrives ved hjelp av begreper som tilhører den handlendes definisjon av situasjonen, og ikke bare ved hjelp av begreper som samfunnsforskeren bruker (Gilje & Grimen, 2013, s. 164).

I teorigrunnet har jeg valgt tre hovedinndelinger, utdanningsledelse som fremmer lærernes læring, læreres profesjonelle yrkesutøvelse og lærernes egeninteresser. Inndelingene er satt opp for at jeg skal kunne bruke den til å besvare på problemstillingen i oppgaven, om organisasjonenes oppfatninger av profesjonell yrkesutøvelse. Prosessen med å finne problemstilling, teori og metode har vært hermeneutisk, med en veksling mellom deler og helhet og der jeg har oppnådd ny innsikt underveis. Nedenfor har jeg satt opp en tabell for hver av de tre inndelingene jeg landet på, der den venstre kolonnen er sentrale momenter fra teorien, mens den høyre kolonnen er ord og begreper jeg vil se etter i dokumentene som skal analyseres. Høyre kolonne blir da et bindeledd mellom teorien og tekstgrunnet, «brilleglassene» jeg analyserer teksten gjennom.

Tabell 1

Utdanningsledelse som fremmer lærernes læring

Lede lærernes læring, etablere mål og forventninger og forsikre seg om kvaliteten på undervisningen gjør at jeg ser etter:	Ord og begreper som sier noe om lederrollen <ul style="list-style-type: none">- deltakelse i eller ledelse av profesjonsutvikling/utviklingsarbeid/samarbeid mellom lærere om forbedring av praksis- Aksept og forståelse fra lærerne for at arbeidet med å lede lærernes læring er nødvendig og prioriteres
Forbedringsarbeid gjennom engasjementstilnærming, formidle en detaljert logikk gjør at jeg ser etter:	Ord og begreper som beskriver <ul style="list-style-type: none">- dialogen med lærerne i profesjonsfelleskapet- evne til å synliggjøre sammenhenger mellom lærernes praksis og forskning- at ledere utfordrer praksis

Lederes kunnskapsbase og kompetanse gjør at jeg ser etter:	Ord og begreper som beskriver krav og forventninger til lederes kompetanse og kunnskapsbase <ul style="list-style-type: none"> - lederutdanning/erfaring fra ledelse - metaperspektiv på lærerrollen - lærerutdanning/erfaring fra læreryrket
Tid til ledelse	Ord og begreper som uttrykker en forventning om at ledere må ha tid til å lede <ul style="list-style-type: none"> - Klarhet i roller/forventninger til ledere - avlastning fra administrative gjøremål - lærere kan pålegges samarbeid

Tabell 2*Lærernes profesjonelle yrkesutøvelse*

Kunnskapsutvikling og enkel- og dobbelkretslæring gjør at jeg ser etter:	Ord og begreper som sier noe om fagorganisasjonenes oppfatninger om: <ul style="list-style-type: none"> - Lærernes holdninger og verdier, elevsyn, alle elevers læring, - Profesjonsfellesskapet, lærersamarbeid, felles strategier for undervisning og elevenes læring, kollektiv profesjonsutvikling.
Kollektiv mestringstro	Ord eller begreper som uttrykker en tro på at lærere sammen kan heve alle elevers læring, laget rundt eleven.
Arbeidstidsavtalen og et utviklingshjul i bevegelse gjør at jeg ser etter:	Ord og begreper som sier noe om lærerorganisasjonenes syn på tidsbruk og viktigheten av: <ul style="list-style-type: none"> - drift vs utvikling - individuell og kollektiv profesjonsutvikling - hvor mye av lærernes tid arbeidsgiver kan disponere - Tillitsvalgte og lederes særlige ansvar for å bidra inn i prosesser på skolen som hever elevenes læring
Psykologisk trygghet	Ord eller begreper som sier noe om trygghet, behov for å kunne vise sårbarhet og en tilbakemeldingskultur

Tabell 3

Lærernes egeninteresser

Sosial og statlig/kommunal reproduksjonsteori og fagorganisasjonenes doble oppdrag gjør at jeg ser etter:	Ord og begreper knyttet til begrunnelser for disponering av lærernes tid og hva som ligger i profesjonell yrkesutøvelse for lærere
Sosial og statlig/kommunal reproduksjonsteori	<ul style="list-style-type: none">- «verdiord»- begrunnelser for individuell profesjonsutvikling v.s kollektiv profesjonsutvikling, profesjonstutvikling innenfra kontra utenfra eller ovenfra- lærernes metodefrihet- fag vs pedagogikk- ressurser (tid, lønn, mandat)- tid bundet opp til samarbeid kontra individuell tid for- og etterarbeid til egen undervisning- ansvaret lederne har for å lede lærernes læring- læreres eget ansvar for utvikling og forbedring av praksis

Hva betyr det hvis ord og begreper jeg leter etter «ikke står» i tekstgrunnet? Det kan være et bevisst eller et ubevisst valg. Makt og kunnskap kommer tilsyne gjennom språket i diskurser (Fairhurst, 2009). En diskursanalytisk tilnærming vil legge vekt på hva som står i tekstene, men også hva som ikke står der. Språket vi bruker i lokale diskurser kan begrense handlingsrommet eller utvide det når vi skal handle lokalt, og det vil være farget av diskurser (oppfatninger) på makronivå (Fairhurst, 2009). En slik diskurs på makronivå kan være prinsipper for profesjonsutvikling i læreryrket og tid som blir avsatt til læreres egen disposisjon, mens det lokalt kan være hvor mye tid og på hvilken måte ledere kan forvente at lærere samarbeide om elevers læring i en spesifikk klasse. I tekstanalysen vil det derfor være relevant også å se hvilke ord og begreper jeg ikke finner.

Validitet

En grunntanke i hermeneutikken er at vi har med oss egne tolkninger og forforståelser inn i enhver fortolkningsramme. Validitet handler om gyldigheten av de resultatene vi kommer

fram til, og hvordan vår egen tilknytning kan prege datainnsamling eller tolkning av data. Validitet avhenger også av hvorvidt tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre (Thagaard, 2018, s. 181).

Det er da naturlig å opplyse om at jeg har jobbet mange år i skoleverket og har vært både lærer, rådgiver og skoleleder. For å ivareta gyldigheten av oppgaven vil jeg etterstrebe å være mest mulig deskriptiv og minst mulig normativ når jeg analyserer tekstene. Jeg må jobbe aktivt for å ha tilstrekkelig avstand. Formålsforklaringer innebærer at enkeltindividens handlinger forklares ved å gå veien om deres hensikter, og teorien om rasjonelle valg (Gilje & Grimen, 2013). Det aktøren gjør er hensiktsmessig for ham, og det gjøres i en kulturell og historisk ramme. Min jobb i denne oppgaven blir med en slik forståelsesramme å fortolke dokumentene på en slik måte at aktørenes handlinger og oppfatninger kommer mest mulig fornuftig ut.

Reliabilitet

Thagaard (2018, s. 119) trekker fram tre forhold fra Østbye et (2013) som kan brukes til å vurdere reliabilitet i tekstanalyse. Det første er relevans (hvor relevant er dokumentene i forhold til problemstillingen), det andre er autensitet (hvor sikre er vi på dokumentets opphav) og det tredje punktet er troverdighet.

Oversikt over dokumenter til analyse

Dokumentene er valgt ut fordi jeg anser dem som relevante, autentiske og de er skrevet av de ulike aktørene problemstillingen for oppgaven omhandler. Jeg har valgt bort leserbrev og dokumenter produsert lokalt for å unngå evt. framstillinger som ikke er representative for sentralt syn.

Nasjonale dokumenter fra Lektorlaget og Utdanningsforbundet som omhandler profesjonsutvikling, lærernes profesjonelle yrkesutøvelse og samarbeid:

Vedtekter (Norsk Lektorlag, 2021), Norsk Lektorlags hovedmål (Lektorlag, 2019), Norsk Lektorslags idegrunnlag (Norsk Lektorlag, 2020), Utdanningspolitisk program for Norsk Lektorlag (Norsk Lektorlag, 2019), Vedtekter (Utdanningsforbundet, 2019a), Vi utdanner Norge 2020-2023 (Utdanningsforbundet, 2019b), Utdanningsforbundets forskningspolitikk (Utdanningsforbundet),

Oversikt over utvalgt teori

Om utdanningsledelse som fremmer lærernes læring:

Paulsen(2019) Strategisk skoleledelse, Lillejord & Børte (2018) Mellomledere i skolen, Karseth & Nerland (2007) Building professionalism in a knowledge society, Robinson (2014) Elevsentrert ledelse, Jensen (2008) Profesjonslæring i endring, Irgens (2009) Mellom individuell og kollektiv praksis

Om lærernes profesjonelle yrkesutøvelse

Argyris (1977) Double loop learning in organizations, Robinson (2014) Elevsentrert skoleledelse, Nonaka & Takeuchi (2007) The knowledgecreated company,, Hattie (2013) Synlig læring, Robinson (2018) Færre endringer, mer utvikling, Dufour (2016) Håndbog i profesjonelle læringsfællesskaber, Stoll et.al (2006) What is a professional learning community? A summary, Paulsen (2019) Strategisk skoleledelse.

Om lærernes egeninteresser

Nordahl (2000) En skole to verdener, Paulsen(2019) Strategisk skoleledelse, Irgens (2009) Mellom individuell og kollektiv praksis.

Analyse av tekstgrunnlag med resultater

I dette kapittelet vil jeg analysere tekstgrunnlaget ut fra kategoriene fra teoridelen og legge fram resultater eller funn innenfor hver kategori for både Utdanningsforbundet og Norsk Lektorlag. Det innebærer å drøfte hvordan organisasjonene oppfatter samarbeid og profesjonsutvikling sett i lys av teori og empiri om hva som øker elevenes læringsutbytte. Metoden fordrer at jeg trekker ut elementer fra lengre tekster. I vedlegg 1 finner dere en oversikt over kategoriene med mer utfyllende tekstutdrag.

Utdanningsledelse som fremmer lærernes læring

Utdanningsforbundet har flere formuleringer i sine grunnlagsdokumenter som signaliserer at de mener at ledelse av profesjonsfelleskap er viktig og at det er en lederoppgave. Fra det utdanningspolitiske dokumentet Vi utdanner Norge, 2020- 2023:

«Lærere og ledere er del av det samme profesjonsfellesskapet. De har samme kunnskapsbasen og et felles oppdrag... Rollene er imidlertid ulike og lederne har et særlig ansvar i prosesser som bidrar til profesjonalisering og utvikling av den pedagogiske praksisen.» (Utdanningsforbundet, 2019b)

Behovet for at ledere har et metaperspektiv på lærerrollen kommer ikke til uttrykk i dokumentene direkte, men under krav til kvalifikasjoner uttrykker de at ledere bør ha «*lærerutdanning, lærererfaring og god ledelsesfaglig kompetanse*». Ledere gis også rom for å utfordre lærernes praksis.

«Lærere og ansatte i støttesystemet trenger ledere som veileder og stiller krav til det faglige arbeidet, som legger til rette for relevant kompetanseutvikling, og bygger sterke profesjonsfellesskap» (Utdanningsforbundet, 2019b)

Utdanningsforbundet uttrykker også at ledere må ha tilstrekkelig tid til pedagogisk og administrativ ledelse. At ledere kan trenge avlastning på administrative oppgaver for å få tid til pedagogisk ledelse slik Merok Paulsen (2019) og Karseth & Nerland (2007) argumenterer for, kommer ikke til syne i tekstgrunnlaget.

Konklusjon: Tekstanalysen viser at teori og empiri om utdanningsledelse som fremmer lærernes læring stort sett stemmer godt med Utdanningsforbundet oppfatninger.

Norsk Lektorlag har et eget avsnitt om profesjonell skoleledelse i sitt utdanningspolitiske program. Fokuset etter på hva lederne kan gjøre for å beholde og videreutvikle en høyt kvalifisert stab. Fagorganisasjonen skriver at

«Det er skoleledelsens viktigste oppgave å rekruttere, beholde og videreutvikle en stab av høyt kvalifiserte lektorer og lærere.»

Videreutviklingen av den høyt kvalifiserte staben bør deretter skje gjennom tiltak i fag og utviklingsarbeid bør bygge på faglærernes vurderinger.

«Tiltak som ikke kan knyttes direkte til fag, må effektmåles og evalueres kritisk.» ... «Gode skoleledere har skolefaglig og pedagogisk bakgrunn, ansetter høyt kvalifiserte lektorer og lærere, og bygger utviklingsarbeidet på faglærernes vurderinger» ... «Rektor og pedagogisk ledelse skal ha pedagogisk bakgrunn og bør som hovedregel ha undervisnings erfaring fra samme skoleslag. Mellomledere skal ha undervisningsplikt.» ... «Skolen trenger både gode fagledere og ledere med personalansvar.» (Norsk Lektorlag, 2019).

Forbedringsarbeid gjennom engasjementstilnærming må skje gjennom reell dialog i profesjonsfelleskapet (Robinson, 2018). Det betyr at faglæreres vurderinger alene ikke er tilstrekkelig i forhold til teorien. Det er ikke formuleringer i tekstgrunnlaget fra Norsk Lektorlag som gir lederne et ansvar for å lede lærernes læring i profesjonsfelleskap, med unntak av «*utviklingstiltak i fag basert på faglærers vurderinger*» som jeg har vist til ovenfor som gir et delvis samtykke. Det står i det utdanningspolitiske dokumentet fra Norsk Lektorlag at ledere bør ha «*undervisningserfaring fra skoleslaget*» og at mellomledere «*skal ha undervisningsplikt*». Norsk Lektorlag signaliserer gjennom grunnlagsdokumentene som inngår i denne analysen en sterk tro på at den individuelle læreren og på at kollegiet selv tar et metaperspektiv på lærerrollen og tar nødvendige og tilstrekkelige initiativer til utviklingsarbeid. Ifølge teorien er ikke dette tilstrekkelig for at alle elever skal ha et godt utbytte av opplæringa. Det er ingen formuleringer om behovet for tid til ledelse, for at ledere utfordrer praksis eller tar et metaperspektiv på lærerrollen.

Konklusjon: Tekstanalysen viser at teori og empiri om utdanningsledelse som fremmer lærernes læring i liten grad samsvarer med Norsk Lektorlags oppfatninger.

Lærernes profesjonelle yrkesutøvelse

Utdanningsforbundet uttrykker flere steder i grunnlagsdokumentene at de ønsker at alle elever skal lære og utvikle seg. Utdrag fra vedtektene punkt 2.3:

«Utdanningsforbundet skal arbeide for at barn, unge og voksne får eit kvalitativt godt og etisk forsvarleg opplæringstilbod,...» (Utdanningsforbundet, 2019a).

For å gjøre det vil fagorganisasjonen forme et lag rundt eleven. Fra Vi utdanner Norge, 2020-23, del 4:

«Det er behov for et godt lag rundt barn, unge og voksne i utdanning, som sammen ivaretar deres faglige, sosiale, fysiske og psykiske behov på en god måte. Profesjonsfelleskapet, med lærere, ledere og støttesystem utgjør dette laget» (Utdanningsforbundet, 2019b)

Utdanningsforbundet er videre opptatt av at lærerne skal samarbeid og at samarbeid nytter, samt av å avklare rolleforventninger til lærerne. Dette er i tråd med teori om profesjonsfelleskap, kollektiv kompetanseutvikling og mestringstro slik den er beskrevet i teorikapitlet. Nedenfra er noen utdrag fra Vi utdanner Norge, 2020-2023 som viser dette.

«Alle lærere og ledere skal inngå i et profesjonsfelleskap som bygger på erfaring og et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag.»... Vi ..«støtter og tar medansvar når kolleger møter særlige utfordringer i arbeidet».... «Utdanningsforbundet skal medvirke til en felles forståelse av hva som ligger i lærerrollen.» (Utdanningsforbundet, 2019b)

Den kollektive dimensjonen med læring i profesjonelle læringsfelleskap er godt ivaretatt og forbundet signaliserer at de har et inkluderende elevsyn. De skriver også at ledere og tillitsvalgte har et særlig ansvar for profesjonsutvikling.

Konklusjon: Tekstanalysen viser at teori og empiri om profesjonell yrkesutøvelse samsvarer godt med Utdanningsforbundet oppfatninger.

Norsk Lektorlag har med dannelsesaspektet når de konkretiserer hvordan kvaliteten skal heves og de gjentar betydningen av en høy akademisk utdanning for elevenes læringsutbytte flere ganger i dokumentene. «Læreren» omtales som «lektoren» eller «faglærer». (Norsk Lektorlag, 2020). Det kommer tydelig fram av tekstgrunnlaget at fagorganisasjonen er opptatt av et godt kunnskapsgrunnlag for utviklingsarbeid i fag, og de ønsker kvantitativ forskning formidlet til faglærerne/lektorene når de selv søker den, dvs langs den individuelle utviklingsaksen i Irgens (Irgens, 2009) sitt utviklingshjul i bevegelse. Ønsket om å være oppdaterte på forskning og bruke de tiltakene som virker best i undervisningen er i tråd med elementer fra teori om kunnskapsinformert praksis (Hattie, 2013).

Når det gjelder lærernes holdninger og verdier, framgår det av de utvalgte dokumentene at fagorganisasjonen ønsker å bidra til utvikling i fag og til dannelsesprosessen til elevene. En formulering vil jeg stoppe opp ved:

«Skal alle elever ha forutsetninger som gir dem utbytte av å følge opplæringen i videregående skole, trengs det differensierte opptakskrav og poenggrenser for ulike studieretninger» (Norsk Lektorlag, 2019).

Jeg oppfatter ikke at formuleringen anerkjenner at planlagt delkompetanse er ett av tre mulige mål for opplæring i videregående skole. Formuleringen antyder at kun elever med «nødvendige forutsetninger» vil ha utbytte av å følge videregående skole. Hva da med de andre? Dette er en «verdilatet» formulering slik jeg leser den.

Faktoren «mestringstro», det vil si troen på at lærere sammen kan løfte alle elevers læringsutbytte (Hattie, 2013) kommer ikke tydelig fram i grunnlagsdokumentene.

Om den kollektive dimensjonen og arbeid i profesjonelle læringsfellesskap finner jeg følgende under overskriften Fagene bærer skolen, punkt 1.2 i det utdanningspolitiske dokumentet:

«Fellestid i skolen skal hovedsakelig gå til faglig utviklingsarbeid og profesjonsfaglig samarbeid på faglærernes premisser. Kollegialt samarbeid mellom faglærere styrker skolekvaliteten og bør enkelt kunne gjennomføres også digitalt og på tvers av skoler og skoleslag.»..... «Innholdet i planleggingsdagene skal alltid drøftes med tillitsvalgte, og planleggingsdagene bør fylles med det faglige innholdet som undervisningspersonalet vurderer best styrker elevenes faglige utvikling.»(Norsk Lektorlag, 2019).

«*Utviklingsarbeid*» brukes sammen med «*faglig utviklingsarbeid*» og i samme setning «*profesjonsfaglig samarbeid på faglærers premisser*». Stoll (2006) er opptatt av at lærere engasjeres i forbedring av egen praksis, men at dette må skje i et fellesskap som har alle elevenes læring for øye. Den kollektive dimensjonen og samarbeid på tvers av fag finner jeg i liten grad igjen i tekstgrunnlaget fra Norsk Lektorlag. Det kan være at «*kollegialt samarbeid*» slik det er gjengitt i sitatet ovenfor også kan foregå på tvers av fag, men det framkommer ikke av tekstgrunnlaget. Det fins ingen formuleringer som gir tillitsvalgte og ledere et særlig ansvar for å fremme gode prosesser som hever elevenes læring. Det at noe ikke er nevnt er også en form for makt/påvirkning (Fairhurst, 2009). Men her kan det også være en svakhet i undersøkelsen, ved at det er andre dokumenter fra Norsk Lektorlag belyser den kollektive dimensjonen i profesjonsutvikling bedre enn de grunnlagsdokumentene jeg har valgt ut.

Konklusjon: Når det gjelder profesjonell yrkesutøvelse er Norsk Lektorlags oppfatninger rettet mot den individuelle dimensjonen. Den kollektive dimensjonen slik den er definert i teorikapitlet er i liten grad vektlagt og vi får et tydelig avvik fra teori.

Lærernes egeninteresser

Utdanningsforbundets oppfatninger ligger ganske tett opp til hva teorien. De framhever den kollektive dimensjonen i profesjonsutvikling og lederes særlige oppdrag for å lede utviklingsarbeid. Utdanningsforbundet organiserer en stor bredde av lærere og ledere i hele utdanningsløpet, og det kommer til syne gjennom tekstanalysen. Organisasjonen skal

appellere til alle sine medlemmer og «støter ingen». De har et eget avsnitt om ledelse, styring og partssamarbeid i sitt utdanningspolitiske dokument.

Det legges i kap 4.2 Styring, ledelse og partssamarbeid (Utdanningsforbundet, 2019b), vekt på at *«ledere må gi rom for lærernes profesjonelle handlingsrom»* og at lærere lokalt har blitt for mye detaljstyrt av lokale myndigheter ved at de *«griper inn i beslutninger som hører til profesjonsfellesskapet»*. Utdanningsforbundet ønsker nasjonale retningslinjer og et styringssystem basert på tillit med refleksjon og læring som mål, heller enn styringssystemer basert på kontroll og rapportering. Begreper og uttrykk som *«detaljstyring ovenfra»* og *«god ledelse kan ikke utøves utenfra»* gjør at initiativer som kommer fra andre enn lærerne selv kan oppfattes som noe negativt i tekstgrunnlaget, mens *«profesjonsutvikling innenfra»* og *«faglig pedagogisk utvikling på arbeidsplassen»* er positivt ladde begreper. Det blir de når de settes opp mot *«detaljstyring ovenfra og krav om rapportering og dokumentasjon»*.

Begrepene som brukes inneholder en form for makt.

«Mål- og resultatstyring har over lang tid vært det gjeldende styringssystemet i skole og barnehage. Dette har bidratt til standardisering og konkurranse som innsnevrer samfunnsmandatet og formålet med opplæringen.» ... «Det må bli tatt i bruk styringssystem som er lagt til rette for faglig og pedagogisk utvikling framfor detaljstyring ovenfra og krav om rapportering og dokumentasjon (Utdanningsforbundet, 2019b).

Utdanningsforbundet bruker her ord og begreper som signaliserer at de ønsker lokale tilpasninger av skoleutvikling, noe som gir et større lokalt handlingsrom for lærere og ledere. Tekstanalysen viser ikke hvordan Utdanningsforbundet mener at kollektiv kompetanseutvikling vil virke inn på lærerne og ledernes tidsbruk eller at tid til dette bør godtgjøres. Her er Norsk Lektorlag mye tydeligere.

Norsk Lektorlag gjennomgående bruker gjennomgående ord og begreper som handler om å sikre lektormedlemmene gode lønns- og arbeidsvilkår og stor råderett over egen arbeidstid og innholdet i den. Tid til undervisning må prioriteres, skriver de.

«Undervisning er skolens kjerneoppgave. Byråkrati, sammensatte elevgrupper og læringsressurser av ujevn kvalitet gjør det stadig mer tidkrevende å gi god undervisning. For å sikre nok tid til dette, må undervisningsbegrepet defineres tydelig, og elevene må få årstimetallet de har krav på» (Norsk Lektorlag, 2019).

I avsnittet over får Norsk Lektorlag også formidlet at lærerrollen er i endring og at lærerne må møtes på det. Dette handler om lærernes interesser, men det er også flettet inn at elevene må få årstimene de har krav på, slik at elevenes beste inngår i argumentasjonen. En slik måte å kommunisere på tyder på at Norsk Lektorlag oppfatter det «doble oppdraget» de har. Dette er felles grunn å jobbe videre ut fra i et partssamarbeid.

Tekstanalysen viste at Norsk Lektorlag har vekt på det individuelle perspektivet i Irgens (2009) sitt utviklingshjul. I statlig og kommunal reproduksjonsteori argumenteres det for at et system vil ønske å opprettholde dagens praksis for å holde på ressursene eller unngå å tilføres nye oppgaver uten tilstrekkelig med ressurser, selv om det ikke lenger er hensiktsmessig ut fra ny kunnskap om hva som vil gi en bedre tjeneste (Nordahl, 2000). Det kan være rimelig å stille spørsmålet om hvem som tjener på en individuell tilnærming til profesjonsutvikling, tjener det elevene eller læreren, eller begge? Teori og empiri viser at en individuell profesjonsutvikling øker sannsynligheten for at ikke alle elever lærer på et høyt nivå (Hattie, 2013). Det betyr at elevenes læring kan bli skadelidende om ikke den kollektive dimensjonen ivaretas i tilstrekkelig grad.

Konklusjon

I den nordiske samarbeidsmodellen har ledere og tillitsvalgte en felles forpliktelse til videreutvikling av skolen, men samtidig jobber organisasjonene for gode lønns- og tariffbetingelser for medlemmene. Dette todelte oppdraget gir spenninger i partssamarbeidet (Irgens, 2009). Oppgaven er ment å være et bidrag til forståelse av ulike ståsteder når fagorganisasjoner og ledelse sammen skal fremme utdanningsledelse som hever kvaliteten på skolen. Hensikten med oppgaven er å bidra til økt kunnskap og forståelse av hva som er oppdraget i norsk skole knyttet til arbeid i og ledelse av profesjonsutvikling og hvor de to største fagorganisasjonene befinner seg i forhold til dette. Jeg ønsker også å se om dette har implikasjoner for partssamarbeidet og for ledelse.

Oppgaven har en hermeneutisk tilnærming gjennom tekstanalyse der jeg først redegjør for teori om profesjonell yrkesutøvelse for lærere og ledere som hever lærere og elevenes læring, før jeg går gjennom sentrale grunnlagsdokumenter fra avtaleverket, Norsk Lektorlag og Utdanningsforbundet. Dokumentene tar i ulik grad tar opp i seg elementer fra

profesjonsutvikling og ledelse av utviklingsarbeid fra teori. Norsk Lektorlag har f.eks lite om betydningen av den kollektive dimensjonen. Faktoren «*ledere skal lede lærernes læring*» (Robinson et al., 2014) er ikke å finne. Begge fagorganisasjonene bruker verdiladde ord for å argumentere for profesjonsutvikling fra lærerne eller profesjonen selv som det foretrukne alternativet. Utdanningsforbundet har et betydelig fokus på at profesjonalisering av lærernes yrkesutøvelse skjer i et fellesskap. Norsk Lektorlag har fokuset rettet mot den individuelle dimensjonen i Irgens sitt utviklingshjul (2009).

Jeg undrer meg om punktene der organisasjonenes oppfatninger ikke samsvarer med empiri og teori egentlig handler om en kamp om innflytelse og ressurser. Fagorganisasjonene har i lys av statlig reproduksjonsteori en egeninteresse av å fortsette dagens praksis for å holde på ressurser eller ikke påføre profesjonen mer arbeid uten kompensasjon eller bortfall av oppgaver. Ønsket om å opprettholde gjeldende praksis gjelder i lys av statlig reproduksjonsteori også hvis dagens praksis ikke stemmer med ny kunnskap, det vil her bety forskning om tiltak og strategier som hever elevenes læringsutbytte. Samfunnet kan derfor være tjent med at det sies høyt i dagens utdanningspolitiske diskurs at samarbeid om elevers læring og utvikling tar tid, og det gjør også ledelse av arbeid i profesjonelle læringsfellesskap. Dette arbeidet bør kompenseres for/tas høyde for. Deltakelse i og ledelse av profesjonelle læringsfellesskap kan bidra til å øke kvaliteten på tilbudet til elevene ved at lærerne lærer og utvikler seg. Det er elevenes beste ansatte i skolesektoren jobber for, og oppdraget er å heve kvaliteten på tilbudet. Å velge bort arbeid i eller ledelse av profesjonelle læringsfellesskap vil i en slik forståelsesramme være uheldig og i strid med oppdraget i avtaleverket. Her kan det være et underutnyttet rom for ledelse og for et partssamarbeid bygget på en felles forståelse av hvilke forventninger som stilles til lærernes profesjonelle yrkesutøvelse.

Litteraturliste

- Alnes, J. H. (2021). hermeneutikk i Store norske leksikonet. Hentet 23. januar 2021 fra <https://snl.no/hermeneutikk>
- Argyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard business review*, 55(5), 115-125.
- Dufour, R. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber* Dafolo A/S.
- Fairhurst, G. T. (2009). Considering context in discursive leadership research. *Human Relations*, 62(11), 1607-1633.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2013). Samfunnsvitenskapelige forutsetninger. *Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*, 15.
- Grue, J. (2021). diskursanalyse i Store norske leksikon på snl.no. Hentet fra <https://snl.no/diskursanalyse>
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner* Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. (2020). Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement. Hentet 01.03 2022 fra <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>
- Irgens, E. J. (2009). Mellom individuell og kollektiv praksis: evaluering av "Prosjekt lokale arbeidstidsavtaler" i Nord-Trøndelag.
- Jensen, K. (2008). Profesjonslæring i endring. *Populærvitenskapelig rapport til Forskningsrådets KUL-program. Lastet ned, 10*, 2010.
- Karseth, B. & Nerland, M. (2007). Building professionalism in a knowledge society: Examining discourses of knowledge in four professional associations. *Journal of Education and Work*, 20(4), 335-355.
- Krejsler, J. (2005). Professions and their Identities: How to explore professional development among (semi-) professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 335-357.
- KS. (2020). *SFS 2213 - Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnsopplæring*. Hentet fra <https://www.ks.no/contentassets/6dbd7044513c47e195a92aaf369d7b82/sfs-2213---undervisningspersonalet-i-kommunal-og-fylkeskommunal-grunnsopplaring.pdf>
- KS. (2020). *Hovedavtalen 2020 - 2021*. Kommuneforlaget. Hentet fra <https://www.ks.no/globalassets/Hovedavtalen-KS-2020-2021-.pdf>
- KS. (2022). SFS 2213 – Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnsopplæring. Hentet 01.04 2022 fra <https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/lonn-og-tariff/SFS-2213-01012022-31122023.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnsopplæringa. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Lektorlag, N. (2019). Norsk Lektorlags hovedmål. Hentet fra <https://www.norsklektorlag.no/info/norsk-lektorlags-hovedmal/>
- Lillejord, S. & Børte, K. (2018). Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov—en systematisk kunnskapsoversikt [Middle leaders in school—obligations and needs for professional development—a systematic review, in Swedish]. *Oslo: Norwegian Knowledge Centre for Education*.
- Marzano, R. J. (2016). *Collaborative teams that transform schools: The next step in PLCs* Hawker Brownlow Education.

-
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (2007). The knowledge-creating company. *Harvard business review*, 85(7/8), 162.
- Nordahl, T. (2000). *En skole-to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev-og lærerperspektiv* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Norsk Lektorlag. (2019). Utdanningspolitisk program for Norsk Lektorlag. Hentet fra <https://www.norsklektorlag.no/info/utdanningspolitisk-program/>
- Norsk Lektorlag. (2020). Norsk Lektorlags idegrunnlag. Hentet fra <https://www.norsklektorlag.no/info/norsk-lektorlags-idegrunnlag/>
- Norsk Lektorlag. (2021). Vedtekter for Norsk Lektorlag. Hentet fra <https://www.norsklektorlag.no/info/vedtekter/>
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse* Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer-mer utvikling* Cappelen Damm Akademisk.
- Robinson, V., Guldahl, T. & Mekki, O. (2014). *Elevsentrert skoleledelse* Cappelen Damm Akademisk.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. & Hawkey, K. (2006). What is a professional learning community? A summary. *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Hentet fra http://www.lcll.org.uk/uploads/3/0/9/3/3093873/plc_source_materials_summary.pdf
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Ulleberg, H. P. (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 25(1), 65-80.
- Utdanningsforbundet. Hentet 14. febr 2021 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/strategier/utdanningsforbundets-forskningspolitikk-bokmal/>
- Utdanningsforbundet. (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf
- Utdanningsforbundet. (2019a). Vedtekter for utdanningsforbundet. Hentet 14. febr 2021 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/om-utdanningsforbundet/vedtekter-strategier-og-retningslinjer/vedtekter-for-utdanningsforbundet/>
- Utdanningsforbundet. (2019b). Vi utdanner Norge 2020 - 2023. Hentet 14. febr 2021 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2020/vi-utdanner-norge-20202023/>
- Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K., Larsen, L. O. & Moe, H. (2013). *Metodebok for mediefag* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget, 1.
- Aas, M. & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole* Fagbokforl.

7. Artikkel 2 – Lærernes erfaringer

Innledning

Lederes involvering i dialogen med lærerne om forbedring av praksis knyttet til elevenes læring er betydningsfull (Robinson, 2018; Vescio, Ross & Adams, 2008). Til det trengs det tid. Tid og disponering av tid i lærerens årsverk er et tilbakevendende tema i norske skoler. Irgens (2009) beskriver spenningene mellom disponering av tid til individuelt arbeid og kollektivt arbeid for lærere. Å disponere den begrensede tiden best mulig, slik at det blir brukt tilstrekkelig med tid til forbedring av praksis på en måte som kan øke elevenes læring blir da viktig. Formålet med denne artikkelen er å finne ut mer om hva som kjennetegner og forklarer undervisning, samarbeid og pedagogisk ledelse i skoler og hvilke sammenhenger det eventuelt er mellom disse. For å undersøke dette vil jeg først kort gjøre rede for relevant teori og empiri. Det danner grunnlag for hypoteser som jeg ønsker å teste i et utvalg av skoler. Læreren er den faktoren i skolen som vi kan påvirke og som har størst betydning for elevenes læring. Variasjonen på lærernes undervisning og kompetanse er større innad i skoler enn mellom skoler (Hattie, 2013). I denne artikkelen undersøker jeg lærernes erfaringer ved skolene i utvalget. Til slutt drøfter jeg resultatene fra analysen av datamaterialet i lys av teori og empiri.

Skolene jeg har valgt er skoler fra utviklingsprosjektet «Kultur for læring» i Hedmark (2013 – 2020). I prosjektet var profesjonelle læringsfellesskap og kollektiv kompetanseheving sentrale komponenter. Alle skolene i tidligere Hedmark fylke, nå Innlandet, deltok, til sammen 2200 lærere. «Kultur for læring» var et samarbeid mellom Statsforvalteren, fylkeskommunen, kommunene og Høgskolen i Innlandet. Jeg anser at disse skolene er relevante eksempler på skoler som har jobbet med systematisk med kollektiv kompetanseutvikling over tid. Ansatte, elever og foresatte svarte på tre kartleggingsundersøkelser i løpet av prosjektet. Svarprosenten var høy. Lærernes svar på kartleggingsundersøkelser er tilgjengelig for meg gjennom min veileder på Senter for Praksisrettet Utdanning ved Høgskolen i Innlandet, professor Thomas Nordahl.

Problemstillinger:

Hva kjennetegner og forklarer undervisning, bruk av samarbeidstid og pedagogisk ledelse i skoler?

I hvilken grad er det sammenhenger mellom pedagogisk ledelse, lærersamarbeid og måten lærerne underviser på i skoler som har deltatt i kollektiv kompetanseheving gjennom «Kultur for læring»?

Med begrepet «undervisning» i problemstillingen mener jeg undervisningsstrategier som kan fremme elevenes læring mer enn andre tilnærminger. Her vil jeg gjøre et utvalg på tre undervisningsvariabler ut fra teori og empiri. Disse vil jeg deretter undersøke empirisk i datamaterialet fra «Kultur for læring». Utvalget vil bestå av 745 lærere fra ungdomstrinnet og jeg vil benytte kartleggingsundersøkelsen fra 2018.

Elevenes læring og utvikling ble i «Kultur for læring» fulgt opp i personalet ved bruk av analyseverktøyet pedagogisk analyse. Lærerne rundt elevene i jobber i fellesskap kunnskapsinformert med pedagogisk analyse for å kartlegge hva som kan gjøres for å bedre den enkelte elevs læringsutbytte (Nordahl et al., 2021). Det er godt dokumentert at det er en sammenheng mellom elevenes læringsutbytte og skolers kapasitet til kollektiv (Hattie, 2013) læring (Hattie, 2013; 2021). I teoridelen av oppgaven vil jeg derfor vektlegge den kollektive dimensjonen av profesjonsutvikling framfor den individuelle og undersøke lærernes erfaringer. Det gjør jeg gjennom å undersøke lærernes rangering av utsagn knyttet til faktorene undervisningsstrategiene Feedback, Struktur og Læringsstrategier, Samarbeid om undervisning, Samarbeid om elever samt Pedagogisk ledelse i kartleggingsundersøkelsen.

Bruk av samarbeidstid og pedagogisk ledelse forstår jeg som arbeid i og ledelse av profesjonelle læringsfellesskap. Et utviklingsarbeid må gi endringer i klasserommet hvis det skal gi økt læring for elevene (Hattie, 2013; Robinson, 2018). Eventuelle sammenhenger mellom grad av pedagogisk ledelse, samarbeid og undervisningsmetoder som kan øke elevenes læring hos lærerne på ungdomstrinnet i «Kultur for læring» blir også en del av denne oppgaven. Sammenhenger er ikke det samme som kausalitet, men kan indikere noe om forklaringer på bruk av samarbeidstid, valg av undervisningsmetoder og pedagogisk ledelse for skolene i utvalget. På grunn av artikkelens noe begrensede omfang vil jeg ikke undersøke læringsresultater for elevene eller ledernes perspektiver.

Artikkelen utgjør artikkel 2 av en masteroppgave i Utdanningsledelse som består av to artikler og en kappe.

Teoretisk og empirisk grunnlag

Nedenfor vil jeg gjøre kort rede for teori og empiri som er relevant for å besvare problemstillingene om kjennetegn, forklaringer på og sammenhenger mellom undervisning, bruk av samarbeidstid og pedagogisk ledelse som øker elevenes læring. Teorien og empirien danner grunnlaget for statistikkanalysen og den påfølgende drøftingen av resultatene i lys av teori.

Fra individualisme til samarbeid som kan øke elevenes læring

Læreryrket har tradisjonelt vært et ensomt yrke der det har vært legitimt å jobbe for seg selv, med stor grad av metodefrihet. Den overordnede delen av læreplanen i Kunnskapsløftet tydeliggjør forventninger om en kollektiv tilnærming.

Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Den største variasjonen i undervisningskvalitet i Norge er ikke mellom skoler men innad i skoler (Nordahl, 2017). Å finne en god form på samarbeidet for å utvikle en kollektiv praksis og minke variasjonen mellom enkeltlærerne er i et slikt perspektiv nødvendig. For noen lærere kan samarbeid oppleves som påtvunget (Hargreaves & O'Connor, 2019). Det er imidlertid empiri som viser at lærere som samarbeider mye med hverandre om undervisning og elever opplever at de utvikler sin kompetanse og trives bedre i stillingen enn lærere som i mindre grad samarbeider om elever og undervisning (Nordahl, 2017).

Samarbeid om undervisning må oppfylle visse kriterier for å ha positiv og substansiell innvirkning på elevenes læring (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). Hargreaves og O'Connor (2019) bruker begrepet undersøkende samarbeid om lærere som identifiserer problemområder i undervisningen på bakgrunn av tilgjengelig data, reflekterer i fellesskap og sammen blir enige om hvilke tiltak som skal gjøres i undervisningen og evaluerer disse. Et mye brukt begrep på samarbeid og utvikling er profesjonelle læringsfellesskap. Profesjonelle læringsfellesskap kan defineres som:

..en konstant process, i hvilken medarbejdere og ledere arbejder sammen i tilbagevendende forløp af kollektiv undersøgelse og aktionsforskning for at opnå bedre resultater hos de elever, som de arbejder med (Dufour, 2016, s. 16).

Profesjonelle læringsfelleskap finnes i ulike modningsstadier og påvirker samarbeidskulturen i skolen. Det er i flere studier påvist tydelige positive sammenhenger mellom arbeid i profesjonelle læringsfelleskap og elevenes læringsutbytte ved samme skole (Vescio et al., 2008). I «Kultur for læring» er samarbeid om elevers læring og utvikling satt i system. Det vil være relevant for problemstillingen i artikkelen å undersøke i hvilken grad lærerne i prosjektet samarbeider og hva som kjennetegner samarbeidet. Det vil også være relevant å finne ut om det er noen sammenhenger mellom grad av samarbeid, grad av pedagogisk ledelse og lærernes valg av undervisningsmetoder som kan øke elevenes læring.

Ledelse av forbedringsarbeid i profesjonelle læringsfelleskap

Viviane Robinson (2014) viser gjennom omfattende statistiske metaanalyser at fem lederdimensjoner er de viktigste for å øke elevenes læringsutbytte. «Lede lærernes læring» er den enkeltfaktoren som har størst betydning. Effekten er indirekte, via læreren til eleven. Jan Merok Paulsen (2019) viser til Wallace Foundation studien i USA. Der fant forskerne at rektors innflytelse går langs to hovedakser. Den ene akse var rettet mot lærernes undervisning, med fokus på klasseledelse, elevaktive undervisningsformer og at alle ansatte tror på at alle elever kan lære gitt de rette betingelsene. Den andre akse handlet om skolen, som en samarbeidende og lærende organisasjon. Leder og skoleeier må peke ut tydelig retning, sette mål og utvikle en kultur for kontinuerlig læring og forbedring i samarbeid med lærerne (Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010). På skole- og klassenivå innebærer dette å sette læringsmål for grupper og elever. Elevenes progresjon må følges opp i teamet rundt elevene og aktuelle tiltak velges i lærergruppa ut fra kunnskap om hvilke strategier som har størst sannsynlighet for å øke elevenes læring. Deretter må tiltak gjennomføres og evalueres (Nordahl, 2017). Jan Merok Paulsen (2019) kaller mellomlederen en uutnyttet ressurs for å lede lærernes læring.

Viviane Robinson (2018) skriver i boka *Færre endringer, mer utvikling*, at ledelse av endring innebærer å utøve påvirkning som fører en organisasjon eller et team fra en tilstand til en annen. Tilstanden kan være bedre, verre eller tilsvarende utgangspunktet. Å lede forbedring, definerer Robinson som å øve innflytelse på måter som leder teamet, organisasjonen eller systemet til en bedre tilstand enn før. Det forutsetter at ledere kommuniserer en detaljert logikk for hvordan den foreslåtte endringen vil være en forbedring. For å få til reell endring er det nødvendig å utforske og utfordre eksisterende handlingsmønstre. Ledere må selv delta i lærernes utforskning og forbedring av praksis. Å motivere og koordinere denne innsatsen er en

nøkkelutfordring innen ledelse (Robinson et al., 2014, s. 13). Robinson skisserer også fire faser for å skape engasjement og reell endring som innebærer en endring av holdninger og verdier som ligger til grunn for valgene læreren tar i undervisningen. Hun presiserer samtidig at det å lede lærernes læring gjennom engasjementstilnærmingen ikke er en lineær prosess, men snarere sirkulære og overlappende faser.

Fire faser for ledelse som skaper engasjement:

- Å bli enige om hvilket problem som skal løses
- Å stille utforskende spørsmål for å synliggjøre den underliggende handlingsteorien
- Å vurdere de relative fordelene ved nåværende og alternative handlingsteorier
- Å implementere og overvåke en ny og tilstrekkelig felles handlingsteori

(Robinson, 2018, s. 61)

I den empiriske delen av artikkelen vil jeg undersøke om det er sammenhenger mellom pedagogisk ledelse, samarbeid og måten lærerne underviser på. Engasjementstilnærmingen vil utgjøre et mulig perspektiv på å forstå og påvirke styrken i eventuelle sammenhenger analysene avdekker.

Faktorer i undervisning som fremmer elevenes læring

Det er i dag godt dokumentert at noen strategier for undervisning har større sannsynlighet for å øke elevenes læringsutbytte enn andre (Hattie, 2013; Nordahl, 2017). Hattie (2013) har gjennomført statistiske metaanalyser på forskning fra hele verden. En effektstørrelse, Cohens d , er større enn 0,40 har en middels eller sterk sannsynlighet for å øke læringsutbyttet for elevene. På visiblelearning.org (Hattie, 2022) er faktorene som har størst sannsynlighet for å øke elevenes læringsutbytte disse:

1. *Kollektiv lærer efficacy (lærernes kollektive mestringstro) ($d = 1,57$)*
2. *Egenvurdering av karakterer eller forventninger til karakterer ($d = 1,33$)*
3. *Lærernes forventninger om resultater ($d = 1,29$)*
4. *Kognitiv (intelligent) oppgaveanalyse ($d = 1,29$)*
5. *Respons på intervensjoner ved tidlig og riktig innsats ($d = 1,29$)*
6. *Piaget inspirerte programmer ut fra elevens utviklingsstadier ($d = 1,28$)*
7. *Sag-metoden (en type samarbeidslæring) ($d = 1,20$)*
8. *Programmer som endrer konsepter ($d = 0,99$)*

Hattie har navnsatt seks områder med tiltak som påvirker elevenes læring. Det er studenten selv, hjemmet, fagplanen, læreren, undervisning og strategier for læring. Feedback er på 30.

plass i den generelle listen, men i kategorien effekt av Undervisning, en kategori vi kan påvirke, er Formativ evaluering ($d = 0,9$) rangert som nummer en og Feedback ($d = 0,73$) som nummer fire. Da problemstillingen i denne oppgaven går på kjennetegn, forklaringer på og sammenhenger mellom pedagogisk ledelse, samarbeid og strategier for undervisning, vurderer jeg derfor at Feedback er en faktor jeg bør undersøke i datamaterialet.

Feedback må gis i «risikofri» sone der det er aksept for å gjøre feil. Tilbakemeldingen må også gis slik at eleven forstår den og i en toveis-dialog med læreren der eleven vurderer både egen læring og lærerens undervisning. Eleven må trenes på å bli bevisst egne læringsprosesser for å kunne ta aktive valg. Metakognisjon over egen læringsprosess har en effektskåre på Cohens $d = 0,69$, der omorganisering og omstrukturering av lærestoffet, slik elever gjør når de lager et utkast til tekst eller bearbeider oppgaver flere ganger, har en effektskåre på $d = 0,85$ (Hattie, 2020). Læringsstrategier er en av faktorene i datamaterialet fra «Kultur for læring» og ut fra dette relevant å ta med i analysen.

For at dialogen i klasserommet skal være risikofri må læringsmiljøet oppleves trygt. Et verktøy for å jobbe med trygghet er klasseledelse. Hattie (2013) trekker fram Marzano, Gaddy & Dean (2000) som viser at god klasseledelse har en effekt på Cohens $d = 0,52$ på prestasjoner og $d = 0,62$ på engasjement. Bevisst tilstedeværelse, der læreren raskt reagerte ved tegn på uønsket elevadferd uten å bli følelsesmessig satt ut av balanse, har en effektstørrelse på hele 1,29. Kartleggingsundersøkelsene i «Kultur for læring» har relevante spørsmål som kan belyse problemstillingen i denne artikkelen under faktoren Struktur.

Metode

Vitenskapsteoretisk grunnlag

Lærerne i utvalget har rangert utsagn om mange forhold i skolen, blant annet forholdet til elever, samarbeid med kolleger, spørsmål om skoleledelse og om bruk av undervisningsstrategier. Utsagnene kan sees som uttrykk for fenomener i skolen (Nordahl et al., 2021). Læreren velger en handling framfor en annen for å oppnå et ønsket formål, læreren har altså en intensjon med handlingene sine og en fri vilje. Lærerne blir ikke spurt direkte om formålet med handlingene sine, men dersom vi legger til grunn at handlingene er formålsstyrt, så blir det nærliggende å se på en slik analyse med påfølgende drøfting som en

tolkende hermeneutisk tilnærming. Dette selv om vi ikke snakker om tekst som skal tolkes, men om tall og statistiske beregninger (Nordahl, 2000).

Hermeneutikk kan sies å være forsøk på å utvikle en metodelære for fortolkning av mening, og på å beskrive vilkårene for en slik fortolkning (Nordahl, 2000).

I hermeneutikken er meningsfulle fenomener kun forståelig i den konteksten eller sammenhengen de forekommer i (Nordahl, 2000, s. 159). En fortolkning av lærernes rangering av utsagn om skoleledelse, samarbeid og undervisningsmetoder må forstås i lys av lærernes arbeidssituasjon i norsk skole, med pågående diskusjoner om blant annet metodefrihet kontra metodeansvar og tid til samarbeid kontra individuelt arbeid. Helheten forstås i lys av delene, i sammenhengen de opptrer i (Thagaard, 2009, s. 37). Jeg må derfor jobbe aktivt for å skaffe meg nok avstand fra eget ståsted som skoleleder. Utvalgt teori og empiri vil være et viktig verktøy for å gjøre drøftingen av de statistiske analysene av lærersvarene mer uavhengig av min egen forforståelse som skoleleder.

Data fra «Kultur for læring»

For å teste ut hypotesene dannet fra utvalgt teori og empiri bruker jeg svarene fra lærerne på ungdomstrinnet i kartleggingsundersøkelser fra «Kultur for læring». «Kultur for læring» er et forsknings- og utviklingsprosjekt som pågikk i perioden 2013 - 2020. Alle skoler og barnehager i Hedmark, nå en del av Innlandet, deltok. Hensikten var å øke gjennomføringsgraden i fylket gjennom å forbedre den kollektive praksisen i skolen og å skape en positiv holdning til utdanning. Profesjonelle læringsfellesskap og pedagogisk analyse var arbeidsmetoder som ble brukt i satsningen (Nordahl et al., 2018).

Prosjektet var et samarbeid mellom fylkeskommunen, Statsforvalteren og Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Innlandet. Det ble gjennomført tre kartleggingsundersøkelser med syv informantgrupper bestående av elever, foresatte, lærere og ledere.

Lærerne i «Kultur for læring» har svart på et kvantitativt spørreskjema spesielt for dem. Spørreskjemaet ble bygget opp etter modell fra tidligere undersøkelser brukt i danske og norske skoler og har kun til en viss grad vært et resultat av eksplorerende analyser (Nordahl, Egelund, Nordahl & Sunnevåg, 2018). Spørreskjemaet er forskningsbasert og har vist seg egnet til å avdekke læreres syn på blant annet elevenes læringsmiljø og læring, samarbeid med foresatte og ledelse og samarbeid mellom lærere om undervisning og elevenes læring (Nordahl

et al., 2018). Teorien og empirien jeg har valgt ut samsvarer godt med mål og tiltak i «Kultur for læring» og jeg anser på bakgrunn av dette at data fra «Kultur for læring» er relevante for å besvare problemstillingene i artikkelen.

Utvalg

Ved kartleggingsundersøkelsen i «Kultur for læring» i 2018 var 2278 lærere med i utvalget og 82,2 % besvarte undersøkelsen. Svarprosenten anses som tilfredsstillende (Nordahl et al., 2021). Lærerne underviser fra 1. til 10. trinn. Elever, foresatte og skoleledere har også svart på kartleggingsundersøkelser, men i denne artikkelen har jeg valgt lærernes svar for å besvare problemstillingene om pedagogisk ledelse, samarbeid og undervisningsmetoder som kan øke elevenes læring. Kompleksitet i forhold til fag- og timeplan kan være en forvanskende faktor for samarbeid og ledelse av læreres læring (Paulsen, 2019). Da jeg selv jobber i videregående skole og ønsker å gjøre artikkelen mest mulig praksisrelevant, velger jeg lærersvar fra ungdomstrinnet til analysene. 745 av lærerne underviste på ungdomstrinnet ved kartleggingstidspunktet i 2018.

Operasjonalisering

For å besvare problemstillingene om kjennetegn, oppfatninger og i hvilken grad det er sammenhenger mellom pedagogisk ledelse, lærersamarbeid og måten lærerne underviser på i skoler som har deltatt i prosjektet «Kultur for læring» i lys av teori og empiri, har jeg valgt ut seks faktorer. De er fra kartleggingen i 2018. Det er Pedagogisk ledelse (7 spørsmål), Samarbeid om undervisning (4 spørsmål), Samarbeid om elever (4 spørsmål), Utvikling og bruk av læringsstrategier (5 spørsmål), Struktur i undervisningen (4 spørsmål) og Feedback (4 spørsmål). Det er en 4- delt og 5-delt svarskala der 1 = «aldri» mens 4 eller 5 er «alltid/meget godt». Se vedlegg 1 for ordlyden i de ulike spørsmålene og svaralternativene.

Selv om lærernes rangering av utsagnene gjøres med hele tall er de gjennomsnittlige svarverdiene på en kontinuerlig skala som går fra minste til største svarverdi på hver faktor. Det muliggjør statistiske analyser av svarene.

Validitet

I beskrivende statistikk blir begrepsvaliditet, hvorvidt et valgt begrep faktisk måler det forskeren ønsker å måle, viktig (Braun & Clarke, 2006, p. 25). I kartleggingsundersøkelsene

i «Kultur for læring» betyr dette at påstandene må være utformet slik at de tiltenkte områdene eller fenomenene kan måles på en god måte gjennom operasjonaliseringen som er foretatt (Nordahl et al., 2021, s. 82). Rapport nr 1 i «Kultur for læring» begrunner at undersøkelsen måler de enkelte fenomenene eller områdene i skolen den er ment å måle (Nordahl et al., 2018). Da jeg bruker faktorer fra kartleggingsundersøkelsen anser jeg at begrepsvaliditeten er ivaretatt.

Problemstillingene i denne artikkelen vil bli besvart med deskriptiv statistikk. I deskriptiv statistikk undersøkes ikke årsaksforhold eller kausalitet, men sammenhenger. Ytre validitet kan defineres som vurderingen av hvorvidt utvalget er representativt i forhold til populasjonen (Nordahl et al., 2021, s. 83). I «Kultur for læring» er utvalgsstørrelsen den samme som populasjonen lærere i Hedmark og svarprosenten er tilfredsstillende. Da er ytre validitet ivaretatt (Nordahl et al., 2021, s. 83).

Reliabilitet

Reliabiliteten er et uttrykk for hvor pålitelige data vi har, og hvor nøyaktig datainnsamlingen er foretatt (Svartdal, 2021).

Av sluttrapporten for «Kultur for læring» framgår det at reliabilitet eller tilfeldig varians i kartleggingsundersøkelsene knyttet til respondentenes svar er tilfredsstillende (Nordahl et al., 2021, s. 82).

Forskningsetiske betraktninger

Det forskningsetiske antar jeg som ivaretatt da dataene som benyttes til analyser i denne artikkelen er innhentet av Høgskolen i Innlandet, SePU for «Kultur for læring». Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata. Personvernombudet tilrådet prosjektet etter at de hadde vurdert at behandlingen av personopplysningene var i henhold til lovkravene.

Da jeg bruker kvantitative og anonymiserte sekundærdata til å gjøre statistiske beregninger påvirker ikke min forforståelse verken respondenter eller svarene de har gitt, men jeg må være oppmerksom på eget ståsted som skoleleder når jeg drøfter resultatene og tolker de rangerte utsagnene fra lærerne som uttrykk for meningsfulle fenomener i skolen. I denne artikkelen er fenomenene uttrykk for samarbeid, strategier i undervisningen og pedagogisk ledelse. Ved å drøfte funnene i lys av teori og empiri skaper jeg en større avstand til min egen forforståelse.

Statistiske analyser

I dette kapitlet beskriver og begrunner jeg hvilke statistiske analyser som er gjennomført for å ha et grunnlag for å drøfte resultater i lys av teori og besvare artikkelens problemstillinger om pedagogisk ledelse, samarbeid og undervisningsmetoder. Analysene ble gjort i statistikkprogrammet SPSS etter at jeg hadde skissert ønskede analyser til veileder og professor Thomas Nordahl.

Deskriptiv statistikk og frekvensanalyser

For å skaffe meg en oversikt over svarene i utvalget bruker jeg frekvensanalyser der jeg ser på gjennomsnittsverdi og spredning på hver faktor. Hvis jeg skal bruke det tar jeg også med minimums – og maksimumsverdier på faktoren.

Korrelasjonsanalyser

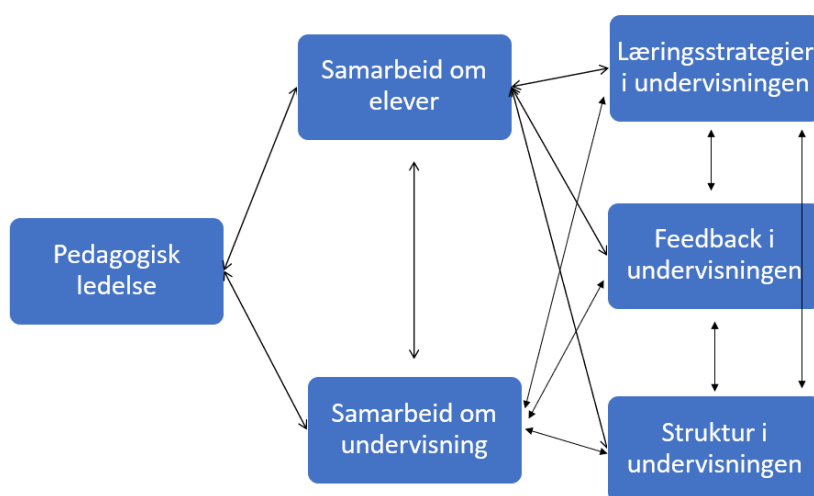
Jeg ønsker å finne mulige sammenhenger i datamaterialet for å se om de samsvarer med teori og empiri. Korrelasjonsanalyser kan si noe om retning på samvariasjon mellom faktorene Pedagogisk ledelse, Samarbeid om undervisning, Samarbeid om elevens læring, Struktur og bruk av feedback i undervisningen og Utvikling og bruk av læringsstrategier. Korrelasjonsanalysen kan også vise styrken på samvariasjonen, i hvilken grad to faktorer varierer i takt.

Lineær samvariasjon kan måles ved Pearson produkt-moment-koeffisient, r , som måler samvariasjon mellom to variabler ved å dele variansens kovarians på produktet av variablenes respektive standardavvik (Christophersen, 2018). Pearsson r varierer mellom -1 og 1 og angir om samvariasjonen er positiv eller negativ og hvor sterk den er. Pearson r på 1 eller -1 er full samvariasjon og 0 er ingen samvariasjon (Lund & Christophersen, 2012, s. 49). Kovarians kalles også samvarians eller på engelsk, shared variance. Et annet ord for kovarians er maksimal forklaringskraft. Kovariansen = kvadratet av r = gjennomsnittlige produkt av standardskårer for de to variablene (Lund & Christophersen, 2012, s. 50). Dette er en hensiktsmessig analyse for å kunne undersøke hvor mye to faktorer eller fenomener maksimalt kan forklare av hverandre.

Stianalyse

Metoden med å undersøke hypoteser gjennom korrelasjonsanalyser ut fra teori kalles stianalyse (Wright, 1934). Hensikten er å få bekreftet teori og empiri eller avdekke behov for

ytterligere undersøkelser. I artikkelen ønsker jeg å finne ut mer om lærernes syn på bruken av samarbeidstid, pedagogisk ledelse, undervisningsmetoder og eventuelle sammenhenger mellom disse. Et av forskningsspørsmål i artikkelen er i hvilken grad det er sammenhenger mellom pedagogisk ledelse, lærersamarbeid og måten lærerne underviser på i skoler som har deltatt i kollektiv kompetanseheving gjennom «Kultur for læring». Sammenhengene jeg vil undersøke kan visualiseres slik:



Figur 4: Oversikt over sammenhenger

Variansanalyse

For å se om det er forskjeller mellom grad av samarbeid for kvinner og menn, ser jeg først på gjennomsnittskåren for menn og kvinner separat. Hvis gjennomsnittskåren er forskjellig kan en ensidig varians-analyse, One-way Anova brukes. Den fordrer en uavhengig faktor (samarbeid) og en avhengig faktor (mann/kvinne). Ensidig varians-analyse gir en F- verdi etterfulgt av en signifikansverdi p som forteller hvor stor sannsynlighet det er for å forkaste nullhypotesen når det egentlig ikke er grunnlag for det. Det vil i dette tilfellet si å konkludere med at det er forskjell i grad av samarbeid mellom kjønnene når det egentlig ikke er det. Ved en liten p-verdi, her mindre enn 0,05, forkastes nullhypotesen og analysen viser at det er grunn til å si at det er kjønnsforskjeller på grad av samarbeid.

Presentasjon av resultater

Deskriptiv statistikk og frekvensanalyse

Gjennomgående viser frekvensanalysene relativt høy gjennomsnittskårer. Av de seks faktorene jeg undersøker er gjennomsnittskåren lavest på Samarbeid om undervisning og høyest på Struktur i undervisningen. Skoleledelse er den faktoren som har størst spredning i lærersvarene.

Tabell 4

Frekvensanalyser for pedagogisk ledelse

	N	Mangler	M Gjennomsnitt	S Standard-avvik
Pedagogisk samarbeid Spm 1-5, 9 og 10	744	1	3.66	0.66

Lærernes gjennomsnittskåre på Pedagogisk ledelse er 3,7 dvs at lærerne i snitt opplever at de «noen ganger» eller «ofte» har pedagogisk ledelse. Lærerne oppfatter at skoleledelsen «noen ganger» eller «ofte» utvikler mål, bidrar til at lærerne dokumenterer den enkelte elevs læring og trivsel, bidrar til at det formuleres klare mål for undervisning og tilrettelegger for og følger opp lærernes samarbeid om undervisning og andre pedagogiske forhold. Vi antar en tilnærmet normalfordeling. Da vil om lag 68% av skårene ligge innenfor ett standardavvik fra gjennomsnittskåren og 95% av observasjonene innenfor to standardavvik fra gjennomsnittskåren (Christophersen, 2018, s. 39). To standardavvik fra gjennomsnittet blir 2.3 og 5,0, hvilket betyr at 5% av lærerne svarer at de «sjelden eller aldri» oppfatter at de har pedagogisk ledelse mens 5 % opplever at lederne «alltid» er aktive med mål, strategier for undervisning, dokumentasjon av elevers læring og at de tilrettelegger og deltar i samarbeid.

Tabell 5

Frekvensanalyser for samarbeid

	N	Mangler	M Gjennomsnitt	S Standard-avvik
Samarbeid om undervisning, spm 6-9	740	5	2.54	0.66
Samarbeid om elevene, spm 12-15	745	0	3.06	0.38

Gjennomsnittsverdien for Samarbeid om undervisning er 2.5, dvs mellom «passer nokså bra» og «passer bra» og 3.1, «passer bra», for Samarbeid om elever. Når det gjelder Samarbeid om elever oppfatter lærerne at de har ansvar for at alle elever lærer, de hjelper hverandre til å forstå og løse problemer i klassen, er enige om hva som er uakseptabel adferd og tar et ansvar for alle elever de underviser.

Lærerne skårer seg selv litt lavere på Samarbeid om undervisning enn på Samarbeid om elever. De svarer at utsagnene om at lærerne samarbeider i stor grad om innhold og metoder i undervisningen, vanligvis planlegger undervisning i fellesskap, tar hensyn til andre læreres undervisning i egen undervisning og opplever et forpliktende samarbeid mellom lærerne om de fleste forhold som vedrører undervisningen i snitt «passer bra» eller «nokså bra». Standardavviket er noe større for Samarbeid om undervisning enn for Samarbeid om elever. Ut fra gjennomsnittskåre og standardavvik i en normalfordeling svarer 5% av lærerne at påstandene om Samarbeid om undervisning «ikke passer så bra» og i den andre enden av skalaen er det 5% som mener at utsagnene om Samarbeid om undervisning «stemmer meget bra».

Tabell 6

Frekvensanalyser for undervisningsstrategier

	N	Mangler	M Gjennomsnitt	S Standardavvik	Minimums - verdi	Maksimum s-verdi
Struktur i undervisningen Spm 1- 4	745	0	4.50	0.38	3.25	5.00
Feedback i undervisningen Spm 5-8	744	1	4.00	0.47	2.25	5.00
Utvikling og bruk av læringsstrategier Spm 9-13	742	3	3.95	0.45	2.60	5.00

Struktur i undervisningen peker seg ut med en høy og samstemt skåre innenfor området. Gjennomsnittskåre er 4,0 «passer bra» på en skala fra 1 til 5. Lærerne svarer at de er tydelige voksenpersoner som tar aktiv ledelse av undervisningen, har arbeidsro i timene og framstår som trygge for elevene. Standardavviket er på 0,38, den minste spredningen blant faktorene jeg ser på.

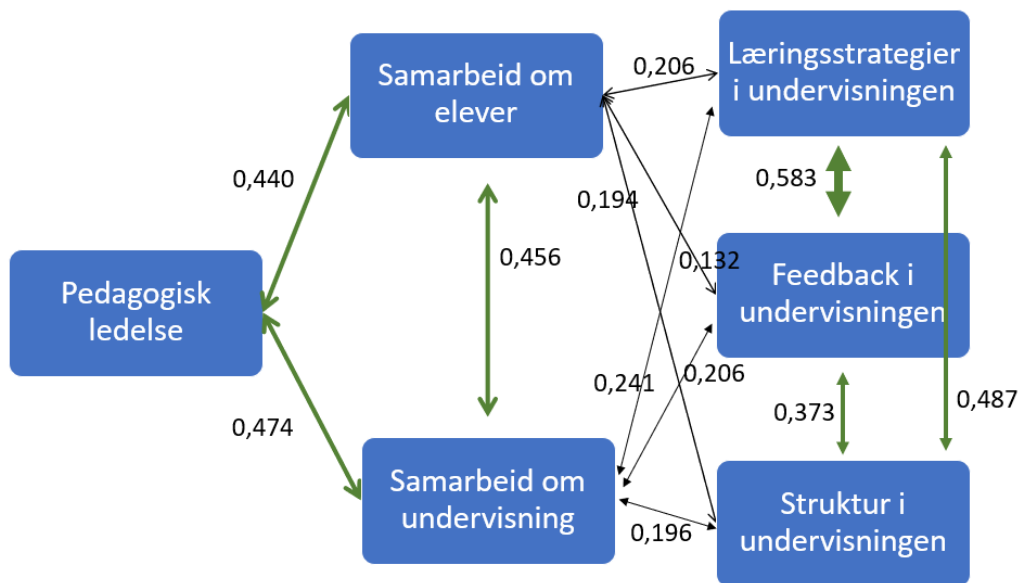
For Feedback i undervisningen er gjennomsnittskåren 4, hvilket betyr at lærerne i snitt oppfatter at de ofte gir elevene tydelige framovermeldinger om hvordan elevene kan forbedre

egen læring, at lærerne har oversikt over hvilke elever som lærer og ikke lærer i deres timer og at de gir elevene sine muntlige tilbakemeldinger på arbeidsinnsats i timen. Det er ingen lærere som har svart at de aldri gir feedback. Utvikling og bruk av læringsstrategier har en gjennomsnittskåre på 4,0, hvilket innebærer at lærerne i snitt oppfatter at de ofte involverer elevene i vurdering av eget arbeid, differensierer og lærer elevene strategier for hvordan de kan lære best mulig i deres timer. Ut fra standardavviket kan vi si at 95% av lærerne befinner seg i spennet mellom «av og til» og «alltid» på utvikling og bruk av læringsstrategier. Ingen av lærerne svarer at de «aldri» bruker læringsstrategier mens 5% av lærerne «alltid» bruker det.

Korrelasjoner ut fra stianalysen

I dette kapitlet presenterer jeg i hvilken grad korrelasjonsanalysen viser at det er sammenhenger mellom Pedagogisk ledelse, Samarbeid og utvalgte undervisningsstrategier. De grønne pilene i figuren nedenfor visualiserer Pearsson r over 0,30, hvilket er grensen for når vi kan si det er en sammenheng med et middels styrkeforhold mellom to faktorer. Korrelasjonsanalysen viser en relativt sterk sammenheng mellom grad av Pedagogisk ledelse og Samarbeid. Det vil si at lærere som opplever stor grad av Pedagogisk ledelse, ofte også svarer at de i stor grad Samarbeider om elever eller om undervisning. Tilsvarende for lærere som skårer Pedagogisk ledelse lavt, de skårer relativt ofte også Samarbeid om elever og Samarbeid om undervisning lavt. Det er en relativt sterk samvariasjon, eller sammenheng, mellom de to typene Samarbeid som er undersøkt. Lærere som skårer seg selv høyt på den ene typen samarbeid skårer seg ofte også høyt på den andre typen og omvendt. Fra Samarbeid og videre til undervisningsstrategier i klasserommet finner jeg ingen samvariasjon av middels eller sterk styrke. Analysen viser altså et mønster, med en relativt sterk sammenheng mellom Pedagogisk ledelse og de to typene Samarbeid, men ingen tilsvarende sammenheng videre ut i klasserommet. Det samme gjelder da andre veien, fra undervisningsstrategier i klasserommet og tilbake til samarbeid. Det er ingen relativt sterk sammenheng mellom lærernes valg av undervisningsmetoder i klasserommet til samarbeid om elever og/eller undervisning.

Nedenfor visualiseres og konkretiseres sammenhengene ytterligere.



Figur 4 Resultater fra stianalyse

Analysen viser at det er et middels styrkeforhold på sammenhengen mellom Pedagogisk ledelse og de to faktorene som uttrykker Samarbeid. Pedagogisk ledelse forklarer maksimalt $r^2 = 0,440 = 0,194$, dvs 19,4 prosent av Samarbeidet om elevene, tilsvarende tall for Samarbeid om undervisning er 22,5%. 80,6% av Samarbeidet om elevene kan forklares av andre forhold. Noe av det kan også være tilfeldigheter.

Korrelasjonsanalysene gir også en sammenheng mellom faktoren Samarbeid om undervisning og Samarbeid om elever, men derfra og videre ut til måten lærerne underviser på er det ingen middels eller sterk sammenheng. Samarbeid om undervisning forklarer maksimalt, $r^2 = 0,456 = 0,208$, dvs 20,8% av samarbeid om elevene. Det innebærer at 79,2 prosent av Samarbeid om undervisning kan forklares av andre forhold enn Samarbeid om elevene.

Når det gjelder strategier i undervisningen er det en middels eller sterk sammenheng mellom alle de tre faktorene Utvikling og bruk av læringsstrategier, Feedback i undervisningen og Struktur i undervisningen, men det er noe forskjell på styrken. Analysen viser at det er et sterkt styrkeforhold mellom Utvikling og bruk av læringsstrategier i undervisningen og bruk av Feedback i undervisningen. Med $r = 0,583$ blir maksimal forklaringskraft, $r^2 = 0,340$. Det betyr at Utvikling av læringsstrategier forklarer maksimalt 34 prosent av Feedback i undervisningen. Utvikling og bruk av Læringsstrategier er den faktoren som har høyest samvariasjon med de to andre faktorene som beskriver undervisning. Samvariasjonen mellom Læringsstrategier og grad av Feedback er den sterkeste jeg har funnet i analysen. Lærere som skårer seg selv høyt

på bruk av Læringsstrategier skårer også ofte seg selv høyt på bruk av Feedback. Tilsvarende for lave skårer, lav grad av bruk av Læringsstrategier opptrer ofte sammen med lav grad av Feedback.

Resultater fra variansanalysen

For å finne ut om menn og kvinner samarbeider i ulik grad ser jeg på variansen i grad av samarbeid.

Tabell 7

Resultater fra variansanalysen, menn og kvinner

		N	M Gjennom- snitt	S Standard- avvik	F-verdi	p Signifikans verdi
Samarbeid om undervisning, spm 6-9	Mann	231	2.50	0.63		
	Kvinne	474	2.55	0.68		
	Total	705	2.54	0.66	0.81	0.37
Samarbeid om elevene, spm 12-15	Mann	232	3.07	.056		
	Kvinne	477	3.06	0.57		
	Total	709	3.06	0.38	0.06	0.80

Gjennomsnittskåren for Samarbeid om undervisning er høyest for kvinner mens gjennomsnittskåren for Samarbeid om elevene er 3,06 og 3,07. Ved F-verdiene som følger av variansanalysen er signifikansverdiene 0,37 for Samarbeid om undervisning og 0,80 for Samarbeid om elever. Begge verdiene er høyere enn 0,05, hvilket betyr at det ikke er statistisk grunnlag for å hevde at det er kjønnsforskjeller i grad av samarbeid for menn og kvinner.

Drøfting og konklusjon

I denne artikkelen undersøker jeg hva som kjennetegner og forklarer undervisning, bruk av samarbeidstid og pedagogisk ledelse i skoler. Som empiri bruker jeg lærersvar fra de 745 lærerne på ungdomstrinnet i Kultur for læring i Hedmark gitt ved kartleggingsundersøkelsen i 2018. Jeg undersøker også sammenhenger mellom pedagogisk ledelse, lærersvar og måten

lærerne underviser på i datamaterialet. Nedenfor vil jeg drøfte hovedfunn i lys av teori og oppsummere.

Lærerne i utvalget opplever at de er trygge voksne som ofte benytter tilbakemeldinger og feedback. De utvikler også elevenes læringsstrategier. Dette er funn som er i tråd med empiri og forskning om strategier i undervisning som øker elevenes læring. Feedback, tilbakemeldinger og tilpasning av undervisningen til elevens ståsted underveis i en økt øker sannsynligheten for at elevene får realisert sitt læringspotensial (Hattie, 2013). Struktur er den faktoren lærerne skårer seg selv høyest på og som de er mest samstemte om. Det er også positivt ut fra teori, da trygge omgivelser og opplevelsen av å være i en risikofri har en sterk positiv effekt på elevenes læring (Hattie, 2013).

Lærersamarbeidet i datamaterialet kjennetegnes ved at lærerne samarbeider mer om elevene enn om undervisningen. Det er noe spredning i svarene. Lærerne opplever et ansvar for at alle elevene ved skolen lærer. Resultatene fra analysen viser at det er noen lærere som i liten grad samarbeider om undervisning, mens 5% av lærerne svært ofte samarbeider med andre. Analysen sier ikke noe om hvorfor noen lærere sjelden eller alltid, samarbeider om elever eller om undervisning, men for noen lærere kan samarbeid oppleves som påtvunget (Hargreaves & O'Connor, 2019). Her vil det kunne være behov for ytterligere undersøkelser. Ledernes erfaringer finnes i datamaterialet og kunne gitt rikere data og et nytt perspektiv.

I «Kultur for læring» er kartleggingsresultater av elevens læringsutbytte opplysninger som lærerne benytter til pedagogisk analyse. Verktøyet er designet for å systematisere felles refleksjon og oppfølging i ansattgruppa av elevenes læring. Arbeidet er organisert i profesjonelle læringsfellesskap. Sluttrapporten fra prosjektet viser at det er variasjoner i hvilken grad pedagogisk analyse som verktøy er tatt i bruk (Nordahl et al., 2021). Ut fra teori vet vi at variasjonen i undervisningskvalitet er større innad i skoler enn mellom skoler (Nordahl, 2017), det er derfor ikke uventet at det er variasjoner innad i lærergruppa. Jeg har ved variansanalyse undersøkt om det er grunnlag for å si at det er kjønnsforskjeller på grad av samarbeid. Det er det ikke.

Metaanalyser viser at det å lede lærernes læring er den faktoren innen ledelse som har størst påvirkning på elevenes læringsutbytte (Robinson et al., 2014). Gjennomsnittskåre på Pedagogisk ledelse forteller at lærerne «ganske ofte» eller «ofte» opplever at lederne setter mål og engasjerer seg i elevenes læring og undervisningen. Det er positivt med tanke på

betydningen ledelse kan ha for elevenes læring. Det er ca 35 stykker av de 745 lærerne i datamaterialet på ungdomstrinnet i «Kultur for læring» som «sjelden» eller «aldri» opplever at lederne deres er aktive med å utforme mål, strategier for undervisning, dokumentasjon av elevers læring eller at lederne tilrettelegger og deltar i samarbeid. Her kunne ytterligere undersøkelser der også ledernes svar inngikk, gitt mer informasjon om bakgrunnen for at lærerne svarer som de gjør og hvordan det eventuelt kunne vært fulgt opp dersom det er behov for det.

I denne artikkelen har jeg også undersøkt i hvilken grad det er sammenhenger mellom pedagogisk ledelse, lærersamarbeid og måten lærerne underviser på i skoler som har deltatt i kollektiv kompetanseheving gjennom «Kultur for læring». Jeg ser først på eventuelle samvariasjoner av lærersvarene innenfor Samarbeid og innenfor Undervisningsstrategier. Her viser analysen samvariasjon av «middels» eller «sterk» grad. Der lærerne svarer at de ofte samarbeider om undervisningen samarbeider de også i stor grad om elever. Det samme gjelder lave skår. Likevel forklarer Samarbeid om undervisning og Samarbeid om elever maksimalt 20% av hverandre, resten skyldes andre forhold. Hvilke forhold det er gir ikke oppgaven svar på. Noe kan også skyldes tilfeldige variasjoner.

De tre undervisningsstrategiene Feedback, Struktur og Læringsstrategier har alle en relativt sterk sammenheng seg imellom. Sterkest er sammenhengen mellom utvikling og bruk av Læringsstrategier og Feedback i undervisningen. Dette indikerer at lærere som i stor grad gir feedback til elevene ofte også skårer høyt på struktur og på utvikling og bruk av læringsstrategier og omvendt. Lærere som benytter en av de tre undervisningsstrategiene har en økt sannsynlighet for å bruke de andre to. Det indikerer at dersom lærerne forbedrer praksis på en av disse, vil det kunne gi en høyere skåre på de andre. Både Feedback og Læringsstrategier har en relativt sterk samvariasjon med Struktur i undervisning. I teoridelen av oppgaven har jeg vist at disse tre undervisningsstrategiene kan gi økt læring for elevene (Hattie, 2013; Nordahl, 2017). Et av verktøyene som benyttes i «Kultur for læring» er pedagogisk analyse, der elevens læring står i sentrum for kollektiv utforskning og handling. Et spørsmål som står ubesvart etter analysen er hva lærerne da samarbeider om, dersom det ikke er elever eller undervisning og om det ligger et potensiale der for å endre samarbeidets innhold slik at samarbeidet får en tydeligere sammenheng med praksisen i klasserommet.

Ut fra teori og empiri hadde jeg en forventning om at det i et kollektivt kompetansehevingsprosjekt som «Kultur for læring», ville være en relativt sterk sammenheng

mellom grad av pedagogisk ledelse, samarbeid og måten lærerne underviser på. Dette ble bare delvis bekreftet.

Analysen viser at det er en sammenheng av middels styrke mellom faktoren Pedagogisk ledelse og faktorene Samarbeid om undervisning og Samarbeid om elever, men derfra og ut til måten lærerne underviser på, viser ikke analysen noen relativt sterk sammenheng. Mer eller mindre samarbeid slik det foregår blant lærerne på ungdomstrinnet i «Kultur for læring», forklarer ikke i signifikant grad lærerens valg av undervisningsmetoder i klasserommet. Dette er et hovedfunn i analysen. Utfordringene med å komme fra «snakk» til «praksisendring» er også et av punktene som trekkes fram og drøftes i sluttrapporten fra «Kultur for læring» (Nordahl et al., 2021). Et perspektiv dette kan forstås i er at det er nødvendig med dobbelkretslæring der også verdier og holdninger utfordres og endres for å få til varig forbedring av praksis (Robinson, 2018). Robinson konkretiserer det hun kaller Engasjement-tilnærmingen til ledelse, og argumenterer for at handlingsteoriene knyttet til nåværende praksis og en ny praksis må bringes fram for at vi skal kunne vurdere begge alternativene i fellesskap og ta en beslutning på hvilken handlingsteori som skal brukes. Deretter må handlingsteorier og ny praksis prøves ut og evalueres. Det er et lederansvar å iverksette og følge opp den nye handlingsteorien for å bidra til varige forbedringer der nye handlingsteorier får feste seg, skriver hun videre.

En styrke ved undersøkelsen i denne artikkelen er at den bygger på en kartlegging der svarprosenten er høy blant lærerne og alle ungdomsskolene i Hedmark er med. Videre at faktorene og måten utsagnene er utformet på er kvalitetssikret gjennom «Kultur for læring» og måler de fenomenene de er ment å måle. En svakhet ved analysen er at jeg kun har sett på et utvalg av faktorer og at det bare er lærerstemmen jeg får fram. Ledernes svar på spørsmål om Pedagogisk ledelse kunne gitt ny informasjon og rikere data om fenomenet og sammenhengen med samarbeid og endring av pedagogisk praksis i klasserommet. Jeg får heller ikke fram mulige forskjeller på resultater i skoler med høy grad av pedagogisk ledelse og lavere grad av pedagogisk ledelse med designet i denne artikkelen. Det ville fordret en faktoranalyse og et omfang på arbeidet for meg og for veileder som var utenfor denne artikkelens omfang og vanskelighetsgrad, men som kunne gitt interessante funn og analyser. Her er det mulighet for videre forskning.

Robinson (2018) legger vekt på at ledere enda tydeligere enn det som er tilfelle i skoler i dag, må utfordre handlingsteorier i dialogen med lærere for å få til reell endring av praksis i

klasserommet. For å få en sterkere kobling med praksis og økt læring for elevene kan resultatene fra «Kultur for læring» i lys av utvalgt teori og empiri indikere at konkrete tiltak og undervisningsstrategier i større grad bør vurderes prøvd ut i elevgruppene og innføres i klasserommet som felles strategier. Drøftingen av funnene i lys av teori indikerer at det kan være et potensiale for økt pedagogisk ledelse i skolene og for videreutvikling av arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap på ungdomstrinnet i «Kultur for læring» og at det igjen kan gi økt læring for elevene.

Litteraturliste

- Christophersen, K.-A. (2018). *Introduksjon til statistisk analyse: regresjonsbaserte metoder og anvendelse: med oppgaver og oppgaveløsninger* Gyldendal.
- Dufour, R. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber* Dafolo A/S.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2019). *Profesjonalitet gjennom samarbeid: Når undervisning i samarbeid gir læring for alle* Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner* Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. (2020). Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement. Hentet 01.03 2022 fra <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>
- Hattie, J. (2022). Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement. Hentet 01.03 2022 fra <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>
- Irgens, E. J. (2009). Mellom individuell og kollektiv praksis: evaluering av "Prosjekt lokale arbeidstidsavtaler" i Nord-Trøndelag.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S. (2010). Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings. New York, NY: The Wallace Foundation. I.
- Lund, T. & Christophersen, K.-A. (2012). *Innføring i statistikk*. Oslo: Kopinor pensum.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B. & Dean, C. (2000). *What Works in Classroom Instruction*.
- Nordahl, T. (2000). *En skole-to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev-og lærerperspektiv* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2017). *Læreren i et profesjonelt læringsfelleskap*.
- Nordahl, T., Egelund, N., Nordahl, S. Ø. & Sunnevåg, A.-K. (2018). *Kultur for læring i skolen: Hedmark: Rapport fra kartleggingsundersøkelsen T1*.
- 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.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse* Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt* Universitetsforlaget.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer-mer utvikling* Cappelen Damm Akademisk.
- Robinson, V., Guldahl, T. & Mekki, O. (2014). *Elevsentrert skoleledelse* Cappelen Damm Akademisk.
- Svartdal, F. (2021). *reliabilitet i Store norske leksikon på snl.no*. Hentet fra <https://snl.no/reliabilitet>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* Fagbokforlaget Bergen.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis iteration (BES)*.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.

Wright, S. (1934). The Method of Path Coefficients. *The Annals of Mathematical Statistics*, 5(3), 161-215, 155. Hentet fra <https://doi.org/10.1214/aoms/1177732676>

Vedlegg 1

UTDRAG FRA TEKSTER FRA UTDANNINGSFORBUNDET

Utdanningsledelse som fremmer lærernes læring

<p>Ord og begreper som sier noe om lederrollen</p> <ul style="list-style-type: none">- deltakelse i eller ledelse av profesjonsutvikling/utviklingsarbeid/samarbeid mellom lærere om forbedring av praksis- Aksept og forståelse fra lærerne for at arbeidet med å lede lærernes læring er nødvendig og prioriteres	<p><i>«Tydelige roller og sterke profesjonsfelleskap: Utdanningsforbundet skal arbeide for å bygge sterke profesjonsfelleskap der ledere, lærere og støttesystem sammen tar et ansvar for egen faglig utvikling og profesjonalisering. Ledere og lærere er del av det samme profesjonsfelleskapet. De har den samme kunnskapsbasen og et felles oppdrag: å bidra til lek, læring, utvikling og danning. For barn, unge og voksne. Rollene er imidlertid ulike og lederne har et særlig ansvar i prosesser som bidrar til profesjonalisering og utvikling av den pedagogiske praksisen.»</i></p> <p>(Utdanningsforbundet, 2019b)</p> <p>Vi utdanner Norge, 2020 – 2023 del 4.2 om ledelse, styring og partssamarbeid</p>
<p>Ord og begreper som beskriver</p> <ul style="list-style-type: none">- dialogen med lærerne i profesjonsfelleskapet- evne til å synliggjøre sammenhenger mellom lærernes praksis og forskning- at ledere utfordrer praksis	<p><i>«Ledere står i et spenningsfelt mellom nasjonal styring og lokalt handlingsrom. Ledere ivaretar den nødvendige balansen mellom tillit og kontroll, handlingsrom og styring.»</i></p> <p><i>«Lederstemmen er en viktig del av profesjonens stemme. Ledere har et særskilt ansvar for faglig og pedagogisk utvikling og må derfor kunne lede uten detaljstyring.!</i></p> <p><i>«God ledelse krever tilstedeværelse og kan ikke utøves utenfra.»</i></p> <p><i>«Samarbeidet mellom ledere og tillitsvalgte bør videreutvikles, slik at partssamarbeidet blir en faglig ressurs.»</i></p> <p>(Utdanningsforbundet, 2019b)</p> <p>Fra Vi utdanner Norge, 2020-2023:</p>

<p>Ord og begreper som beskriver krav og forventninger til lederes kompetanse og kunnskapsbase</p> <ul style="list-style-type: none"> - lederutdanning/erfaring fra ledelse - metaperspektiv på lærerrollen - lærerutdanning/erfaring fra læreryrket <p>Ord og begreper som uttrykker en forventning om at ledere må ha tid til å lede</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klarhet i roller/forventninger til ledere - avlastning fra administrative gjøremål <p>lærere kan pålegges samarbeid</p>	<p><i>«Alle lærere og ledere skal inngå i et profesjonsfellesskap som bygger på erfaring og et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag.»</i></p> <p>Fra Vi utdanner Norge, 2020-23, del 4: <i>«Det er behov for et godt lag rundt barn, unge og voksne i utdanning, som sammen ivaretar deres faglige, sosiale, fysiske og psykiske behov på en god måte. Profesjonsfellesskapet, med lærere, ledere og støttesystem utgjør dette laget»</i> (Utdanningsforbundet, 2019b)</p> <p>Fra Vi utdanner Norge, 2020-23, del 4: <i>Ledere må være tett på lærerne og kjernevirksomheten.</i></p> <p><i>Utdanningsforbundet mener at ledere skal ha lærerutdanning, lærererfaring og god ledelsesfaglig kompetanse. De må i tillegg ha rammer som gir muligheter for pedagogisk ledelse og rom for utøvelse av profesjonelt skjønn.»</i></p> <p>(Utdanningsforbundet, 2019b)</p> <p>Fra Vår politikk: En modell for god utdanning, profesjonsledelse:</p> <p><i>«God profesjonsledelse forutsetter ledere som er tett på arbeidet med å gi barn, unge og voksne en likeverdig utdanning.»</i></p> <p><i>«Lærere og ansatte i støttesystemet trenger ledere som veileder og stiller krav til det faglige arbeidet, som legger til rette for relevant kompetanseutvikling, og bygger sterke profesjonsfellesskap»</i></p> <p><i>«Ledere spiller en nøkkelrolle i utviklingen av utdanningen, og jobber etter samme formål og samfunnsmandat som lærerne. Av den grunn er det vesentlig at ledere har tid og kompetanse til å utøve pedagogisk-, så vel som administrativ ledelse.»</i></p>
--	--

Lærernes profesjonelle yrkesutøvelse

<p>Ord og begreper som sier noe om fagorganisasjonenes oppfatninger om:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lærernes holdninger og verdier, elevsyn, alle elevers læring, - Profesjonsfellesskapet, lærersamarbeid, felles strategier for undervisning og elevenes læring, kollektiv profesjonsutvikling. 	<p>Utdrag fra vedtektene.</p> <p>2.3 «Utdanningsforbundet skal arbeide for at barn, unge og voksne får eit kvalitativt godt og etisk forsvarleg opplæringstilbod,...» (Utdanningsforbundet, 2019a)</p> <p>Fra profesjonsetisk plattform: «Barnehagelærere, lærere og ledere.. fremmer alle barnehagebarn og elevers muligheter for lek, læring og danning og arbeider for å være faglig og pedagogisk oppdatert.» (Utdanningsforbundet, 2012)</p>
<p>Ord eller begreper som uttrykker en tro på at lærere sammen kan heve alle elevers læring.</p>	<p>Fra profesjonsetisk plattform: «Som kollegium har vi et felles ansvar for å utvikle et godt utdanningstilbud og for å fremme og videreutvikle vår profesjonalitet.»</p>
<p>Ord og begreper som sier noe om lærerorganisasjonenes syn på tidsbruk og viktigheten av:</p> <ul style="list-style-type: none"> - drift vs utvikling - individuell og kollektiv profesjonsutvikling - hvor mye av lærernes tid arbeidsgiver kan disponere - Tillitsvalgtes og lederes særlige ansvar for å bidra inn i prosesser på skolen som hever elevenes læring 	<p>Fra Vi utdanner Norge, 2020-23, del 4: «Det er behov for et godt lag rundt barn, unge og voksne i utdanning, som sammen ivaretar deres faglige, sosiale, fysiske og psykiske behov på en god måte. Profesjonsfellesskapet, med lærere, ledere og støttesystem utgjør dette laget» (Utdanningsforbundet, 2019b)</p> <p>Vi.. «samarbeider om å videreutvikle kunnskaper, ferdigheter og etisk dømmekraft, både internt og i samspill med utdannings- og forskningsmiljøer.»</p> <p>«skaper og deltar i en positiv samhandlingskultur der alles synspunkter lyttes til og tas på alvor»</p> <p>«arbeider i åpenhet og tilrettelegger for innsyn fra berørte parter»</p>

<p>Begreper som sier noe om trygghet, behov for å kunne vise sårbarhet og en tilbakemeldingskultur</p>	<p>«støtter og tar medansvar når kolleger møter særlige utfordringer i arbeidet» (Utdanningsforbundet, 2012)</p> <p>Fra Vi utdanner Norge, 2020-2023: «Alle lærere og ledere skal inngå i et profesjonsfelleskap som bygger på erfaring og et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag.»</p> <p>Fra Vi utdanner Norge, 2020-23, del 3: «Utdanningsforbundet skal medvirke til en felles forståelse av hva som ligger i lærerrollen.» (Utdanningsforbundet, 2019b)</p> <p>«Utdanningsforbundet skal bidra til å styrke den praksisnære forskningen. Nær sammenheng mellom praksisfeltet og utdanningsforskning er viktig for at forskning oppleves som relevant. Det krever at profesjonen blir involvert i forsknings- og utviklingsarbeid.»</p> <p>«Videreutvikling av vårt nettsted Utdanningsforskning.no skal bidra til at profesjonens arbeid i større grad bygger på profesjonelt skjønn, erfaring, fagkunnskap og forskning.»</p> <p>Fra profesjonsetisk plattform: Vi.. «tar ansvar for å finne gode løsninger, og om nødvendig varsle, når det oppdages kritikkverdige forhold på arbeidsplassen» (Utdanningsforbundet, 2012)</p> <p>Vi utdanner Norge, 2020 – 2023 del 4.2 om ledelse, styring og partssamarbeid</p> <p>«Nasjonal og lokal styring av utdanning må ha som formål å fremme likeverdige</p>
--	---

opplæring innenfor det brede samfunnsmandatet. Styring og ledelse skal støtte opp under profesjonens etiske og faglige handlingsrom, og må bygge på den norske arbeidslivsmodellen. Profesjonsfaglig innflytelse utøves gjennom medbestemmelse, direkte medvirkning, andre former for formelt og uformelt partssamarbeid, samt politisk påvirkningsarbeid på alle nivå.»

«Ledere og tillitsvalgte skal samarbeide om barnehagens og skolens kollektive læringsprosesser.»

«Ledere må ... gi rom for lærernes profesjonelle handlingsrom.»

«Lokale myndigheter griper i for stor grad inn i beslutninger som bør ligge i profesjonsfellesskapet.»

«Barnehagen og skolens oppdrag ... kan bare løses dersom lærere har profesjonelt handlingsrom og mulighet for skjønnsutøvelse.»

«Nasjonalt regelverk må.. legge til rette for utøvelse av profesjonelt skjønn og profesjonsutvikling innenfra.»

«Mål- og resultatstyring har over lang tid vært det gjeldende styringssystemet i skole og barnehage. Dette har bidratt til standardisering og konkurranse som innsnevrer samfunnsmandatet og formålet med opplæringen.»

«Det må bli tatt i bruk styringssystem som er lagt til rette for faglig og pedagogisk utvikling framfor detaljstyring ovenfra og krav om rapportering og dokumentasjon.»

«Ledere står i et spenningsfelt mellom nasjonal styring og lokalt handlingsrom. Ledere ivaretar den nødvendige balansen

	<p><i>mellom tillit og kontroll, handlingsrom og styring.</i></p> <p><i>«Lederstemmen er en viktig del av profesjonens stemme. Ledere har et særskilt ansvar for faglig og pedagogisk utvikling og må derfor kunne lede uten detaljstyring.!</i></p> <p><i>«God ledelse krever tilstedeværelse og kan ikke utøves utenfra.»</i></p> <p><i>«Samarbeidet mellom ledere og tillitsvalgte bør videreutvikles, slik at partssamarbeidet blir en faglig ressurs.»</i></p> <p>(Utdanningsforbundet, 2019b)</p>

Lærernes egeninteresser

<p>Ord og begreper knyttet til begrunnelser for disponering av lærernes tid og hva som ligger i profesjonell yrkesutøvelse for lærere</p> <ul style="list-style-type: none"> - begrunnelser for individuell profesjonsutvikling v.s kollektiv profesjonsutvikling, profesjonstutvikling innenfra og nedenfra kontra utenfra eller ovenfra - lærernes metodefrihet - ressurser (tid, lønn, mandat) - tid bundet opp til samarbeid kontra individuell tid for- og etterarbeid knyttet til egen undervisning - ansvaret lederne har for å lede lærernes læring 	<p>Fra profesjonsetisk plattform:</p> <p><i>Rommet for skjønnsutøvelse er lærerprofesjonens domene – denne skjønnsutøvelsen utvikles i møtet mellom lærerprofesjonens kunnskapsbase og den enkelte barnehagelærer, lærer og leders erfaringer. Med dette følger også ansvaret for å videreutvikle og korrigere seg selv slik at praksis fremmer barnehagebarn og elevers beste.</i></p> <p>(Utdanningsforbundet, 2012)</p> <p>Fra Vi utdanner Norge, del 4.</p> <p><i>«Læreryrket handler dypest sett om å myndiggjøre barn, unge og voksne. Lærere må se det enkelte mennesket, og legge til rette for at hver og en finner sin plass i fellesskapet. Dette fordrer at lærere og ledere har et profesjonelt handlingsrom.»</i></p> <p>(Utdanningsforbundet, 2019b)</p> <p>Vi utdanner Norge, 2020 – 2023 del 4.2 om ledelse, styring og partssamarbeid</p>
--	---

Utdragene nedenfor står også oppført under læreres profesjonelle yrkesutøvelse og et utviklingshjul i bevegelse.

«Profesjonsfaglig innflytelse utøves gjennom medbestemmelse, direkte medvirkning, andre former for formelt og uformelt partssamarbeid, samt politisk påvirkningsarbeid på alle nivå.»

«Ledere og tillitsvalgte skal samarbeide om barnehagens og skolens kollektive læringsprosesser.»

«Ledere må ... gi rom for lærernes profesjonelle handlingsrom.»

«Lokale myndigheter griper i for stor grad inn i beslutninger som bør ligge i profesjonsfellesskapet.»

«Barnehagen og skolens oppdrag...kan bare løses dersom lærere har profesjonelt handlingsrom og mulighet for skjønnsutøvelse.»

«Nasjonalt regelverk må.. legge til rette for utøvelse av profesjonelt skjønn og profesjonsutvikling innenfra.»

«Mål- og resultatstyring har over lang tid vært det gjeldende styringssystemet i skole og barnehage. Dette har bidratt til standardisering og konkurranse som innsnevrer samfunnsmandatet og formålet med opplæringen.»

«Det må bli tatt i bruk styringssystem som er lagt til rette for faglig og pedagogisk utvikling framfor detaljstyring ovenfra og krav om rapportering og dokumentasjon.»

«Ledere står i et spenningsfelt mellom nasjonal styring og lokalt handlingsrom. Ledere ivaretar den nødvendige balansen mellom tillit og kontroll, handlingsrom og styring.»

	<p><i>«Lederstemmen er en viktig del av profesjonens stemme. Ledere har et særskilt ansvar for faglig og pedagogisk utvikling og må derfor kunne lede uten detaljstyring.!</i></p> <p><i>«God ledelse krever tilstedeværelse og kan ikke utøves utenfra.»</i></p> <p>(Utdanningsforbundet, 2019b)</p>

Vedlegg 2

UTDRAG FRA TEKSTER FRA NORSK LEKTORLAG

Utdanningsledelse som fremmer lærernes læring

<p>Ord og begreper som sier noe om lederrollen</p> <ul style="list-style-type: none">- deltakelse i eller ledelse av profesjonsutvikling/utviklingsarbeid /samarbeid mellom lærere om forbedring av praksis- Aksept og forståelse fra lærerne for at arbeidet med å lede lærernes læring er nødvendig og prioriteres	<p>Utdanningspolitisk program, kap 6. Profesjonell skoleledelse</p> <p><i>«Gode skoleledere har skolefaglig og pedagogisk bakgrunn, ansetter høyt kvalifiserte lektorer og lærere, og bygger utviklingsarbeidet på faglærernes vurderinger. Tiltak som ikke kan knyttes direkte til fag, må effektmåles og evalueres kritisk.»</i></p> <p><i>Norsk Lektorlag mener:</i></p> <p><i>«6.2 Det er skoleledelsens viktigste oppgave å rekruttere, beholde og videreutvikle en stab av høyt kvalifiserte lektorer og lærere.»</i></p>
<p>Ord og begreper som beskriver</p> <ul style="list-style-type: none">- dialogen med lærerne i profesjonsfellesskapet- evne til å synliggjøre sammenhenger mellom lærernes praksis og forskning- at ledere utfordrer praksis	
<p>Ord og begreper som beskriver krav og forventninger til lederes kompetanse og kunnskapsbase</p> <ul style="list-style-type: none">- lederutdanning/erfaring fra ledelse- metaperspektiv på lærerrollen- lærerutdanning/erfaring fra læreryrket	<p><i>"6.3 Rektor og pedagogisk ledelse skal ha pedagogisk bakgrunn og bør som hovedregel ha undervisningserfaring fra samme skoleslag. Mellomledere skal ha undervisningsplikt.»</i></p> <p><i>«6.5 Skolen trenger både gode fagledere og ledere med personalansvar.»</i></p> <p>(Norsk Lektorlag, 2019)</p>

<p>Ord og begreper som uttrykker en forventning om at ledere må ha tid til å lede</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klarhet i roller/forventninger til ledere - avlastning fra administrative gjøremål - lærere kan pålegges samarbeid 	<p>Fra det utdanningspolitiske programmet: <i>1.2 Fellestid i skolen skal hovedsakelig gå til faglig utviklingsarbeid og profesjonsfaglig samarbeid på faglærernes premisser.</i> (Norsk Lektorlag, 2019)</p>

Lærernes profesjonelle yrkesutøvelse

<p>Ord og begreper som sier noe om fagorganisasjonenes oppfatninger om:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lærernes holdninger og verdier, elevsyn, alle elevers læring, - Profesjonsfellesskapet, lærersamarbeid, felles strategier for undervisning og elevenes læring, kollektiv profesjonsutvikling. 	<p>Fra idegrunnet:</p> <p>«Norsk Lektorlags grunnsyn er at høy akademisk utdanning er svært viktig – både for den enkelte og for samfunnet.»</p> <p>«Den faglige kvaliteten i norsk skole må bli bedre, og det betyr at skolens kunnskapsarbeid må verdsettes tydeligere enn i dag. Norsk Lektorlag vil særlig arbeide for å heve kvaliteten på undervisningstilbudet.»</p>
<p>Ord og begreper som uttrykker en tro på at lærere sammen kan heve alle elevers læring.</p>	<p>«Skolen skal vektlegge målbare læringsresultater i alle fag og samtidig bidra til elevenes dannelsesprosess. Dette krever undervisningspersonale med god allmenndannelse, faglig fordypning og spesialisering og pedagogisk kompetanse. Norsk Lektorlag vil derfor arbeide for at det rekrutteres flere lektorer...og.. for å sikre god kvalitet på lektor- og masterutdanningene.»</p>
<p>Ord og begreper som sier noe om lærerorganisasjonenes syn på tidsbruk og viktigheten av:</p> <ul style="list-style-type: none"> - drift vs utvikling - individuell og kollektiv profesjonsutvikling 	<p>(Norsk Lektorlag, 2020)</p> <p>Fra det utdanningspolitiske programmet:</p>

<ul style="list-style-type: none"> - hvor mye av lærernes tid arbeidsgiver kan disponere - Tillitsvalgte og ledeses særlige ansvar for å bidra inn i prosesser på skolen som hever elevenes læring <p>Psykologisk trygghet Ord eller begreper som sier noe om trygghet, behov for å kunne vise sårbarhet og en tilbakemeldingskultur</p>	<p>8.1 «Norsk skole trenger et helhetlig kunnskapssystem som kan gi bedre skoleforskning. Andelen kvantitative forskningsbidrag må økes. Utdanningsforskning bør oppsummeres og formidles til praksisfeltet, bl.a. gjennom utvikling og forvaltning av et utdanningsbibliotek for skolesektoren.» (Norsk Lektorlag, 2019)</p> <p><i>Fra det utdanningspolitiske programmet, kapittel 1 om Fagene bærer skolen</i> «Tydelig faglig og metodisk progresjon sikrer elevene bedre læring og bedre læringsmiljø og reduserer frafall.»</p> <p>«Skal alle elever ha forutsetninger som gir dem utbytte av å følge opplæringen i videregående skole, trengs det differensierte opptakskrav og poenggrenser for ulike studieretninger.»</p> <p><i>1.2 Fellestid i skolen skal hovedsakelig gå til faglig utviklingsarbeid og profesjonsfaglig samarbeid på faglærernes premisser.</i></p> <p>Fra det utdanningspolitiske programmet: 4.12 «Faglæreren har et selvstendig profesjonelt ansvar for å etterspørre nødvendig etter- og videreutdanning og for å holde seg oppdatert på eget fagområde innenfor arbeidstidsavtalens rammer.» (Norsk Lektorlag, 2019)</p> <p>Fra det utdanningspolitiske programmet: 6.6 <i>Et godt skolemiljø sikres best ved å prioritere ressursene til bedre faglige rammer for elevene.</i>(Norsk Lektorlag, 2019)</p> <p>Utdanningspolitisk program, kap 6. Profesjonell skoleledelse</p> <p>«6.4 Innholdet i planleggingsdagene skal alltid drøftes med tillitsvalgte, og</p>
--	--

	<i>planleggingsdagene bør fylles med det faglige innholdet som undervisningspersonalet vurderer best styrker elevenes faglige utvikling.»(Norsk Lektorlag, 2019)</i>

Lærernes egeninteresser

<p>Ord og begreper knyttet til begrunnelser for disponering av lærernes tid og hva som ligger i profesjonell yrkesutøvelse for lærere</p> <ul style="list-style-type: none"> - begrunnelser for individuell profesjonsutvikling v.s kollektiv profesjonsutvikling, profesjonstutvikling innenfra og nedenfra kontra utenfra eller ovenfra - lærernes metodefrihet - ressurser (tid, lønn, mandat) - tid bundet opp til samarbeid kontra individuell tid for- og etterarbeid knyttet til egen undervisning - ansvaret lederne har for å lede lærernes læring 	<p>Fra det utdanningspolitiske programmet,</p> <p><i>Kap 2. Tid til undervisning:</i></p> <p><i>Undervisning er skolens kjerneoppgave. Byråkrati, sammensatte elevgrupper og læringsressurser av ujevn kvalitet gjør det stadig mer tidkrevende å gi god undervisning. For å sikre nok tid til dette, må undervisningsbegrepet defineres tydelig, og elevene må få årstimetallet de har krav på.</i></p> <p><i>kap 7. Ansvarlige skoleeiere:</i></p> <p><i>«Skoleeieren må sørge for at skolen har nok ressurser og drives i tråd med lov- og avtaleverk..» (Norsk Lektorlag, 2019).</i></p>

Vedlegg 3

Spørsmål til lærerne

Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for kjønn

Mann	
Kvinne	

Kryss av for hvilket klassetrinn du underviser mest på:

1. kl.	2. kl.	3. kl.	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	10. kl.

Miljøet i skolen

Nedenfor er det noen utsagn om det generelle miljøet eller klimaet i skolen. Dette dreier seg om samarbeid mellom lærere, engasjement hos lærere, forhold til elevene og det fysiske miljøet i skolen. Du skal krysse av for det svaralternativet du synes passer best for deg og din skole.

Variabel navn		Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
		1	2	3	4
Miljø6	I denne skolen samarbeider vi lærere i stor grad om innhold og metoder i undervisningen.				
Miljø7	Det er vanlig at lærere som har den samme klassa planlegger undervisningen i fellesskap.				
Miljø8	Den enkelte lærer må i sin egen undervisning ta hensyn til andre læreres undervisning.				
Miljø9	På denne skolen er det et gjensidig forpliktende samarbeid mellom lærerne om de fleste forhold som vedrører undervisningen.				
Miljø15	I denne skolen tar lærerne også ansvar for de elevene som de selv ikke underviser.				

Undervisning

Her er det noen spørsmål om undervisningen. Du skal ta stilling til disse spørsmålene ut fra hvordan du generelt mener du underviser. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ.

- Ja, alltid – hvis du mener du alltid driver med dette i undervisningen
 Ofte – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i din undervisning
 Av og til – hvis det skjer av og til i din undervisning
 Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri i din undervisning
 Aldri – hvis du mener du aldri driver med dette i undervisningen

		Nei, aldri	Sjelden	Av og til	Ja, ofte	Alltid
	<i>Struktur og feedback i undervisningen</i>	1	2	3	4	5
Und1	Jeg er en tydelig voksenperson som tar en aktiv ledelse av undervisningen.					
Und2	Jeg gir klare og konkrete beskjeder.					
Und3	Jeg fremstår som tydelig og trygg for elevene					
Und4	Det er tilstrekkelig arbeidsro i timene mine					
Und5	Jeg gir muntlige tilbakemeldinger underveis i timene					
Und6	Jeg gir elevene tilbakemelding på arbeidsinnsatsen sin					
Und7	Jeg gir elevene tydelige fremovermeldinger om hvordan de kan forbedre egen læring					
Und11	Jeg har god oversikt over hvilke elever som lærer og ikke lærer i mine timer					
	<i>Utvikling og bruk av læringsstrategier</i>	1	2	3	4	5
Und8	Jeg involverer elevene i vurdering av eget arbeid					
Und9	Jeg gjennomfører undervisningen slik at elever med ulike læringsstrategier både får oversikt og dypere kunnskap om faglig tema					
Und10	Jeg differensierer det faglige innholdet slik at alle elevers læring er i samsvar med intensjonen for timen					
Und12	Jeg lærer alle elevene ulike læringsstrategier					
Und13	Jeg lærer alle elevene hvordan de skal konsentrere seg og følge med i timene					

Skoleledelsen

Her kommer det noen setninger om i hvilken grad du opplever at skoleledelsen (rektor/inspektør/ass.rektor) gjennomfører følgende oppgaver.

		Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Svært ofte
	<i>Pedagogisk samarbeid</i>	1	2	3	4	5
Ped1	Skoleledelsen bidrar til at det utvikles klare, overordnede pedagogiske og sosiale mål for skolen					
Ped2	Skoleledelsen bidrar til at det formuleres klare strategier for undervisningen					
Ped3	Skoleledelsen understøtter og deltar i kompetanseheving av oss lærere					
Ped4	Skoleledelsen bidrar til å skape et godt arbeidsmiljø					
Ped5	Skoleledelsen ivaretar at lærerne dokumenterer den enkelte elevs læringsutbytte og trivsel					
Ped9	Skoleledelsen tilrettelegger for at lærere skal samarbeide aktivt om undervisning og andre pedagogiske forhold					
Ped10	Skoleledelsen følger aktivt opp lærenes samarbeid om undervisning og andre pedagogiske forhold					